



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DESPLIEGUE DE LA
SUBJETIVIDAD DOCENTE.
PERCEPCIONES Y PROYECCIONES
AXIOLÓGICAS RESPECTO A
LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Marcos García Vidal



Tesis **Doctorales**

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

**DESPLIEGUE DE LA
SUBJETIVIDAD DOCENTE.
PERCEPCIONES Y PROYECCIONES
AXIOLÓGICAS RESPECTO A
LA CONVIVENCIA ESCOLAR.**

Doctorando:

D. MARCOS GARCÍA VIDAL

Tesis presentada para aspirar al grado de

DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

R.D. 99/2011 Investigación Educativa. Formación del profesorado y aprendizaje

**DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APRENDIZAJE**

Dirigida por:

DR. D. SALVADOR PEIRÓ I GREGÒRI

*A mis hijos Mateo y Tomás, que sus valores defiendan
la libertad, el respeto y la igualdad.*

*Y a mi esposa Maria Jesús Oveja Álvarez,
por su amor y comprensión.*



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE CONTENIDO



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS.	p. 13
ÍNDICE DE FIGURAS.	p. 15
ÍNDICE DE TABLAS.	p. 25
INTRODUCCIÓN.	p. 43

CAPÍTULO 1: CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. p. 49

1.1. INTRODUCCIÓN.	p. 50
1.2. CONVIVENCIA.	p. 53
1.2.1. Convivencia escolar	p. 55
1.2.2. Agentes que intervienen en la convivencia escolar.	p. 59
1.3. AGRESIVIDAD, AGRESIÓN, CONFLICTO Y VIOLENCIA.	p. 68
1.3.1. Agresividad como instinto	p. 71
1.3.2. Agresividad como aprendizaje	p. 73
1.3.3. La propuesta compleja de Green	p. 74
1.3.4. La construcción social de la violencia	p. 74
1.4. VIOLENCIA Y CLIMA ESCOLAR.	P. 80
1.4.1. Estado actual de la violencia escolar.	p. 87
1.4.2. El clima en el aula/violencia educacional.	p. 93
1.4.3. Convivencia en el aula y docencia.	p. 99

1.5. PROGRAMAS Y PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE... p. 103

CAPITULO 2: LA AXIOLOGÍA EN LA ACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE... p. 109

2.1. INTRODUCCIÓN. p. 110

2.2. ORGANIZACIÓN AXIOLÓGICA. p. 111

2.2.1. El concepto valor p. 111

2.2.2. Los valores en la educación p. 115

2.2.3. Clasificación de los valores. p. 117

2.2.4. Procedimientos para medir los valores p. 128

2.3. AXIOLOGÍAS TRANSCULTURALES A NIVEL INDIVIDUAL Y COLECTIVO. p. 130

2.3.1. Teorías axiológicas de Hofstede, Triandis y Schwartz p. 130

2.4. CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA AXIOLÓGICA. p. 137

2.4.1. Objetivo de la educación en valores. La importancia de los valores educativos en la convivencia escolar y el clima de enseñanza aprendizaje. p. 138

2.4.2. Actitudes axiológicas relativas a la convivencia escolar. . p. 144

2.4.3. Modelos, procedimientos y técnicas para la educación en valores. p. 146

2.5. MARCO LEGISLATIVO. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC) COMO ELEMENTO VERTEBRADOR PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.	p. 153
2.5.1. Marco legislativo e iniciativas de prevención en convivencia escolar.	p. 153
2.5.1.1. Marco legislativo.	p. 153
2.5.1.2. Iniciativas de prevención de la convivencia escolar. . .	p. 157
2.5.2. Sentido y valores del Proyecto educativo, con relación a la convivencia escolar.	p. 160
2.5.3. El plan de convivencia.	p. 161
2.5.4. La normas: Reglamentos de Régimen Interno (RRI) y su vinculación a los valores.	p. 166
2.5.5. Implicaciones en la transformación de la convivencia y el clima enseñanza-aprendizaje.	p. 169
2.6. EL DESPLIEGUE DE LA SUBJETIVIDAD DEL DOCENTE. AUTORREALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON RELACIÓN A LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR. . .	p. 173
2.6.1. Efectos sobre el docente de la mala convivencia. . . .	p. 176
2.6.2 El docente en la construcción de valores para la convivencia.	p. 178
2.6.3. La autoridad del educador como valor práctico.	p. 182
2.6.3.1. El autoritarismo docente. Personalidad autoritaria y consecuencias para la convivencia.	p. 183
2.6.3.2. Autoridad educativa del profesor.	p. 183
2.6.3.3. Sistemática de establecer los modelos del proceso educativo.	p. 187

2.6.4. El despliegue de la subjetividad como autoridad docente en la educación mediante los valores.	p. 192
2.6.5. Cuestiones de investigación.	p. 194

CAPÍTULO 3:

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.	p. 197
--	---------------

3.1. INTRODUCCIÓN.	p. 198
----------------------------	--------

3.2. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN.	p. 199
---	--------

3.3. OBJETIVOS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN.	p. 200
--	--------

3.3.1. General.	p. 200
-------------------------	--------

3.3.2. Específicos.	p. 200
-----------------------------	--------

3.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.	p. 201
--------------------------------------	--------

3.4.1. Diseño de la investigación.	p. 204
--	--------

3.4.2. Determinación y descripción de los participantes.	p. 208
--	--------

3.4.2.1. Análisis del contexto.	p. 208
---	--------

3.4.2.2. Participantes en el estudio.	p. 209
---	--------

3.4.3. Recogida de datos.	p. 211
-----------------------------------	--------

3.4.3.1. El cuestionario.	p. 211
-----------------------------------	--------

3.4.3.2. La entrevista.	p. 218
---------------------------------	--------

3.4.4. TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.	p. 221
--	--------

CAPITULO 4:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS. p. 223

4.1. DATOS CUANTITATIVOS p. 224

4.1.1. Resultados descriptivos p. 224

4.1.1.1. Datos demográficos p. 224

4.1.1.2. Convivencia escolar y clima de enseñanza-aprendizaje. p. 230

a) Entre qué miembros de la escuela se producen los conflictos p. 230

b) Situaciones que alteran el trabajo docente p. 236

c) Estudio de las variables (conflictos docentes-alumnos y situación de mala convivencia) p. 238

d) Estudio cómo se sienten los docentes respecto al clima escolar p. 266

4.1.1.3. Actuación docente frente al conflicto. p. 270

e) Cómo actúan los docentes frente a los conflictos p. 270

f) Hasta qué punto consideran los docentes que la educación en valores es asunto de su competencia. Relación con el PEC para la convivencia y la modificación de conductas. p. 289

g) Valores transmitidos en sus clases p. 291

h) Relación entre la competencia en educación en valores y los valores. p. 294

4.1.1.4. Convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro (PEC) p. 336

i) Relación importancia de la educación en valores y la importancia de los valores en el PEC p. 336

j) Relación entre la importancia de la educación en valores y la convivencia escolar. p. 340

k) Relación importancia de la educación en valores y la modificación de conductas.	p. 344
4.1.1.5. Técnicas y herramientas axiológicas para la mejora de la convivencia escolar.	p. 348
l) Qué técnica emplea	p. 348
m) Cómo elaboran las técnicas.	p. 370
n) Relación de alguna técnica con las variables de la mala convivencia. .	p. 376
4.1.1.6. Evaluación axiológica.	p. 417
ñ) Cómo evalúa los valores que poseen los alumnos	p. 417
o) Con qué instrumentos	p. 427
p) Periodicidad de la evaluación axiológica	p. 434
4.2. DATOS CUALITATIVOS	p. 439
4.2.1. Entrevista.	p. 440
4.3. INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS A LA LUZ DE LAS CUESTIONES PLANTEADAS.	p. 485
4.4. CUALITATIVO VS CUANTITATIVO.	p. 510
4.5. DISCUSIÓN.	p. 515

CAPITULO 5:

CONCLUSIONES. p. 519

5.1. CONCLUSIONES GENERALES. p. 520

5.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS p. 522

5.2.1. Identificar y analizar los tipos de conflictos, entre quienes se dan y como afectan al docente en su tarea.p. 522

5.2.2. Identificar y analizar cómo actúan y el perfil axiológico de los docentes frente a los conflictos. . . . p. 522

5.2.3. Analizar hasta qué punto son conscientes los docentes de la existencia de una relación entre la educación en valores y la mejora del clima escolar. p. 523

5.2.4. Determinar el grado de convergencia entre la educación en valores llevada a la práctica por los docentes y los valores expuestos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). p. 524

5.2.5. Conocer y analizar que técnicas emplean los docentes para mejorar la convivencia escolar a través de la enseñanza de valores p. 524

5.2.6. Conocer si los docentes utilizan de modo consciente y explícito algún tipo de evaluación axiológica p. 525

5.2.7. Propuestas de mejoras p. 525

5.3. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN. P. 527

5.4. LIMITACIONES. P. 528

REFERENCIAS. p. 529

ANEXOS. p. 557

ANEXO I. p. 558

ANEXO II. p. 559

ANEXO III. p. 560



AGRADECIMIENTOS

A lo largo de la duración de este proyecto de investigación he encontrado a muchas personas que, de un modo u otro, me han brindado su ayuda para llevarlo a buen puerto. De entre todas ellas, y en primer lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a quienes, con su apoyo y sus consejos me ayudaron a mantener la motivación y la fuerza para llegar al objetivo final:

Mi director de tesis, el Dr. Salvador Peiró i Gregòri, a quien agradezco toda la confianza y el apoyo que ha depositado en mí para la realización de esta tesis. Para mí ha sido un honor haber tenido la oportunidad de trabajar a su lado, ya que se ha convertido en todo un referente para mi desarrollo tanto a nivel personal como profesional.

El Dr. José María Sola Reche (UA-Universidad de Alicante), la Dra. Ainhoa Martínez Palau y la Dra. Gemma Benavides Gil (UMH-Universidad Miguel Hernández), por sus acertadas críticas, comentarios y sugerencias, que han contribuido en gran medida a mejorar la calidad de este trabajo.

María Jesús Oveja Álvarez, mi esposa, por su paciencia, comprensión, escucha, ayuda, cariño y amor, y por haber estado a mi lado a lo largo de todo el proceso, apoyándome de modo incondicional en los momentos buenos y en los difíciles.

Agradezco también a mis padres, Tomás García Galiana y María Vidal García, por su amor incondicional y su confianza en mí, y a mis hermanos: Beatriu, Juan Antonio, y Tomás. Gracias por vuestro amor y vuestra complicidad a lo largo de toda mi vida.

A mis suegros, Pepe y Araceli, por la confianza, el apoyo y el cariño demostrados en todo momento.

A Seve, gran matemático y mejor amigo, por su generosidad y su inestimable ayuda en las cuestiones estadísticas.

A Saladina Cuenca, por su paciencia, su buen humor y la gran profesionalidad mostrada en el diseño, la maquetación y la presentación visual de la investigación.

Agradezco, asimismo, a todos los docentes que han colaborado de forma directa o indirecta en la investigación, con mención especial a los profesores Mercedes Pascual Cuadra y Vicent Serra i Seva por su buena disposición a colaborar cada vez que les he necesitado.

Finalmente, agradezco a Paco Arenas todas las horas invertidas en interminables conversaciones que han producido jugosos frutos y, sobre todo, su gran sentido de la amistad.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE DE FIGURAS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Capítulo 1.

Figura 001. Agentes que construyen la convivencia escolar. p. 59

Figura 002. Red Semántica y cadena de conflictos (Peiró, 2009) p. 97

Capítulo 2.

Figura 003. Figura de la tesis de Palencia (2006). p. 133

Figura 004. Necesidad de valores sociales y humanos (Peiró, 2009) p. 142

Figura 005. Estudio axiológico en la provincia de Alicante (Peiró, 2005) p. 145

Figura 006. Mapa de los estilos disciplinarios (Peiró, 2015) p. 188

Capítulo 3.

Figura 007. Metodologías alternativas en la investigación pedagógica (Peiró, 2015). p. 202

Figura 008. Esquema seguido en el proceso, investigando lo cuantitativo con lo cualitativo (Peiró, 2003). p. 203

Figura 009 Dimensión del proceso investigador. p. 204

Figura 010. Ámbitos y metodología de la investigación. p. 207

Figura 011. Tratamiento de datos. p. 221

Capítulo 4.

Figura 012. Sexo. p. 225

Figura 013. Ciclo educativo de la investigación. p. 225

Figura 014. Años de experiencia docente. p. 226

Figura 015. Provincia del centro escolar. p. 227

Figura 016. Respuestas por comarcas de la Comunidad Valenciana. p. 228

Figura 017. Coeficiente variación Pearson de los conflictos entre miembros de la comunidad educativa. p. 231

<i>Figura 018. Conflictos entre docentes y alumnos.</i>	<i>p. 232</i>
<i>Figura 019. Conflictos entre estudiantes.</i>	<i>p. 233</i>
<i>Figura 020. Conflictos entre docentes.</i>	<i>p. 234</i>
<i>Figura 021. Conflictos con las familias.</i>	<i>p. 235</i>
<i>Figura 022. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y la adicción a estupefacientes.</i>	<i>p. 239</i>
<i>Figura 023. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y agresiones.</i>	<i>p. 241</i>
<i>Figura 024. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	<i>p. 243</i>
<i>Figura 025. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y discriminación racial y religiosa.</i>	<i>p. 245</i>
<i>Figura 026. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y abandono de estudios.</i>	<i>p. 247</i>
<i>Figura 027. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y la falsificación de documentos.</i>	<i>p. 249</i>
<i>Figura 028. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y el insulto.</i>	<i>p. 251</i>
<i>Figura 029. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y fugarse las clases.</i>	<i>p. 253</i>
<i>Figura 030. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y retraso, demora en el inicio de las clases.</i>	<i>p. 255</i>
<i>Figura 031. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y robos.</i>	<i>p. 257</i>
<i>Figura 032. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y vandalismo.</i>	<i>p. 259</i>
<i>Figura 033. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y xenofobia.</i>	<i>p. 261</i>
<i>Figura 034. Relación entre conflictos (docente-alumno) y presión de grupos a chicos/as.</i>	<i>p. 263</i>
<i>Figura 035. Relación entre conflictos (docente-alumno) y abuso sexual.</i>	<i>p. 265</i>
<i>Figura 036. Relación entre sentirse orgulloso de trabajar en el centro educativo y sentirse mejor si se realizaran cambios.</i>	<i>p. 269</i>
<i>Figura 037. Representación gráfica de la variable: ignoro lo que sucede.</i>	<i>p. 273</i>

<i>Figura 038. Representación gráfica de la variable: echo de clase a los que se portan mal.</i>	<i>p. 274</i>
<i>Figura 039. Representación gráfica de la variable: hablo a solas con el culpable.</i>	<i>p. 275</i>
<i>Figura 040. Representación gráfica de la variable: lo cambio de sitio, reestructuro la clase.</i>	<i>p. 276</i>
<i>Figura 041. Representación gráfica de la variable: aprovecho un suceso para dar un lección especial.</i>	<i>p. 277</i>
<i>Figura 042. Representación gráfica de la variable: hablo con la familia.</i>	<i>p. 278</i>
<i>Figura 043. Representación gráfica de la variable: escribo un parte oficial.</i>	<i>p. 279</i>
<i>Figura 044. Representación gráfica de la variable: lo mando al orientador.</i>	<i>p. 280</i>
<i>Figura 045. Representación gráfica de la variable; comunico a una autoridad director/a.</i>	<i>p. 281</i>
<i>Figura 046. Representación gráfica de la variable; elaboro un expediente disciplinario.</i>	<i>p. 282</i>
<i>Figura 047. Representación gráfica de la variable: lo castigo.</i>	<i>p. 283</i>
<i>Figura 048. Representación gráfica de la variable: trato el asunto en una tutoría.</i>	<i>p. 284</i>
<i>Figura 049. Representación gráfica de la variable: recurro a expertos sociales.</i>	<i>p. 285</i>
<i>Figura 050. Representación gráfica de la variable: lo derivo a juzgados.</i>	<i>p. 286</i>
<i>Figura 051. Representación gráfica de la variable: resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase.</i>	<i>p. 287</i>
<i>Figura 052. Representación gráfica de la variable: confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas.</i>	<i>p. 288</i>
<i>Figura 053. Representación gráfica de la variable: la educación en valores es competencia de los docentes.</i>	<i>p. 290</i>
<i>Figura 054. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor obediencia.</i>	<i>p. 295</i>
<i>Figura 055. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor puntualidad.</i>	<i>p. 297</i>

<i>Figura 056. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor orden.</i>	<i>p. 299</i>
<i>Figura 057. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor veracidad.</i>	<i>p. 301</i>
<i>Figura 058. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor cuidado.</i>	<i>p. 303</i>
<i>Figura 059. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor respeto.</i>	<i>p. 305</i>
<i>Figura 060. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor armonía.</i>	<i>p. 307</i>
<i>Figura 061. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sinceridad.</i>	<i>p. 309</i>
<i>Figura 062. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor fortaleza.</i>	<i>p. 311</i>
<i>Figura 063. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor optimismo.</i>	<i>p. 313</i>
<i>Figura 064. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor amistad.</i>	<i>p. 315</i>
<i>Figura 065. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor audacia.</i>	<i>p. 317</i>
<i>Figura 066. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sencillez.</i>	<i>p.319</i>
<i>Figura 067. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor templanza.</i>	<i>p. 321</i>
<i>Figura 068. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor ser estudioso.</i>	<i>p. 323</i>
<i>Figura 069. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor justicia.</i>	<i>p. 325</i>
<i>Figura 070. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sociabilidad.</i>	<i>p. 327</i>

<i>Figura 071. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor paciencia.</i>	<i>p. 329</i>
<i>Figura 072. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor pudor.</i>	<i>p. 331</i>
<i>Figura 073. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sobriedad.</i>	<i>p. 333</i>
<i>Figura 074. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor humildad.</i>	<i>p. 335</i>
<i>Figura 075. Relación competencia del docente en educación en valores y la importancia para el docente de los valores trasmitidos en el PEC.</i>	<i>p. 337</i>
<i>Figura 076. Son importante los valores trasmitidos en el PEC.</i>	<i>p. 339</i>
<i>Figura 077. Relación competencia de los docentes en educación en valores y la influencia de los valores en la convivencia.</i>	<i>p. 341</i>
<i>Figura 078. Los valores influyen en la convivencia.</i>	<i>p. 343</i>
<i>Figura 079. Relación competencia de los docentes en educación en valores y la modificación de conductas.</i>	<i>p. 345</i>
<i>Figura 080. Modificación de conductas mediante la educación en valores.</i>	<i>p. 347</i>
<i>Figura 081. Técnicas y herramientas axiológicas: lo aprendido en la universidad.</i>	<i>p. 350</i>
<i>Figura 082. Técnicas y herramientas axiológicas: mis propias técnicas.</i>	<i>p. 351</i>
<i>Figura 083. Técnicas y herramientas axiológicas: mediación y resolución de conflictos.</i>	<i>p. 352</i>
<i>Figura 084. Técnicas y herramientas axiológicas: enseñanza de habilidades sociales.</i>	<i>p. 353</i>
<i>Figura 085. Técnicas y herramientas axiológicas: técnicas de control en el aula.</i>	<i>p. 354</i>
<i>Figura 086. Técnicas y herramientas axiológicas: tolerancia y educación intercultural.</i>	<i>p. 355</i>
<i>Figura 087. Técnicas y herramientas axiológicas: coeducación y prevención del sexismo.</i>	<i>p. 356</i>
<i>Figura 088. Técnicas y herramientas axiológicas: aprendizaje cooperativo.</i>	<i>p. 357</i>

<i>Figura 089. Técnicas y herramientas axiológicas: mejora de la escuela como comunidad.</i>	<i>p. 358</i>
<i>Figura 090. Técnicas y herramientas axiológicas: educación cívica, derechos humanos y democracia.</i>	<i>p. 359</i>
<i>Figura 091. Técnicas y herramientas axiológicas: colaboración con familias.</i>	<i>p. 360</i>
<i>Figura 092. Técnicas y herramientas axiológicas: formar carácter.</i>	<i>p. 361</i>
<i>Figura 093. Técnicas y herramientas axiológicas: lección con valores.</i>	<i>p. 362</i>
<i>Figura 094. Técnicas y herramientas axiológicas: dilemas morales.</i>	<i>p. 363</i>
<i>Figura 095. Técnicas y herramientas axiológicas: razonamiento moral.</i>	<i>p. 364</i>
<i>Figura 096. Técnicas y herramientas axiológicas: actividades culturales relacionadas con valores.</i>	<i>p. 365</i>
<i>Figura 097. Técnicas y herramientas axiológicas: asambleas.</i>	<i>p. 366</i>
<i>Figura 098. Técnicas y herramientas axiológicas: debates.</i>	<i>p. 367</i>
<i>Figura 099. Técnicas y herramientas axiológicas: representación de roles.</i>	<i>p. 368</i>
<i>Figura 100. Técnicas y herramientas axiológicas: clarificación de valores.</i>	<i>p. 369</i>
<i>Figura 101. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: reunión con otros docentes.</i>	<i>p. 371</i>
<i>Figura 102. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: individualmente.</i>	<i>p. 372</i>
<i>Figura 103. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: recursos bibliográficos.</i>	<i>p. 373</i>
<i>Figura 104. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: recursos tecnológicos.</i>	<i>p. 374</i>
<i>Figura 105. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: cursos y formación en valores.</i>	<i>p. 375</i>
<i>Figura 106. Necesidad de formación a los docentes en educación en valores.</i>	<i>p. 376</i>
<i>Figura 107. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Evaluación inicial de la clase</i>	<i>p. 419</i>
<i>Figura 108. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Observación.</i>	<i>p. 420</i>

<i>Figura 109. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Test psicométricos.</i>	<i>p. 421</i>
<i>Figura 110. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Dinámicas de grupo.</i>	<i>p. 422</i>
<i>Figura 111. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Reunión con otros docentes.</i>	<i>p. 423</i>
<i>Figura 112. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Tutorías individualizadas.</i>	<i>p. 424</i>
<i>Figura 113. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Conocimiento de normas.</i>	<i>p. 425</i>
<i>Figura 114. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Conocimiento de valores.</i>	<i>p. 426</i>
<i>Figura 115. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Cuestionarios.</i>	<i>p. 428</i>
<i>Figura 116. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Observación.</i>	<i>p. 429</i>
<i>Figura 117. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Autoevaluación.</i>	<i>p. 430</i>
<i>Figura 118. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Test estandarizados.</i>	<i>p. 431</i>
<i>Figura 119. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Examen de conocimientos.</i>	<i>p. 432</i>
<i>Figura 120. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Entrevistas.</i>	<i>p. 433</i>
<i>Figura 121. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: quincenalmente.</i>	<i>p. 435</i>
<i>Figura 122. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: una vez al mes.</i>	<i>p. 436</i>
<i>Figura 123. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: trimestralmente.</i>	<i>p. 437</i>
<i>Figura 124. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: al finalizar el curso.</i>	<i>p. 438</i>
<i>Figura 125. Tratamiento de datos.</i>	<i>p. 439</i>
<i>Figura 126. Metacategorías, Categorías y Subcategorías extraídas de las entrevistas.</i>	<i>p. 441</i>

ÍNDICE DE TABLAS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPITULO 1.

Tabla 001.	<i>Lo novedoso de la violencia en la escuela actual (Merino, 2006).</i>	p. 83
------------	---	-------

CAPITULO 2.

Tabla 002.	<i>Clasificación teorías del valor (Marín Ibáñez, 1976)</i>	p. 121
Tabla 003.	<i>Clasificación de Müsnterberg (Marín Ibáñez, 1976)</i>	p. 125
Tabla 004.	<i>Clasificación de Lavalle (Marín Ibáñez, 1976)</i>	p. 127
Tabla 005.	<i>Relación de los estilos disciplinarios y su consecuencia en el aula (Peiró, 2015)</i>	p. 189

CAPITULO 3.

Tabla 006.	<i>Categorización de las dimensiones del cuestionario de investigación.</i>	p. 214
Tabla 007.	<i>Alpha de Crombach cuestionario.</i>	p. 215
Tabla 008.	<i>Alpha de Crombach bloque convivencia escolar y clima de enseñanza-aprendizaje.</i>	p. 216
Tabla 009.	<i>Alpha de Crombach bloque actuación docente frente al conflicto.</i>	p. 216
Tabla 010.	<i>Alpha de Crombach bloque convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro (PEC)</i>	p. 217
Tabla 011.	<i>Alpha de Crombach bloque técnicas y herramientas axiológicas para la mejora de la convivencia escolar.</i>	p. 217
Tabla 012.	<i>Alpha de Crombach bloque evaluación axiológica.</i>	p. 218
Tabla 013.	<i>Diseño de la entrevista realizada a los docentes.</i>	p. 220

CAPITULO 4.

Tabla 014.	<i>Sexo.</i>	p. 224
Tabla 015.	<i>Ciclos Formativos.</i>	p. 225

Tabla 016.	<i>Años de experiencia docente.</i>	p. 226
Tabla 017.	<i>Provincia del centro escolar.</i>	p. 227
Tabla 018.	<i>Respuestas por comarcas de la Comunidad Valenciana.</i>	p. 229
Tabla 019.	<i>Miembros de la comunidad educativa entre los que se producen los conflictos.</i>	p. 230
Tabla 020.	<i>Conflictos entre el profesorado y el alumnado.</i>	p. 232
Tabla 021.	<i>Conflicto entre estudiantes.</i>	p. 233
Tabla 022.	<i>Conflictos entre docentes.</i>	p. 234
Tabla 023.	<i>Conflictos con las familias.</i>	p. 235
Tabla 024.	<i>Situaciones que alteran el trabajo docente.</i>	p. 236
Tabla 025.	<i>Coeficiente de variación de Pearson (%) de la situaciones que alteran el desempeño de la labor docente y rompen la convivencia escolar.</i>	p. 237
Tabla 026.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y toma de estupefacientes.</i>	p. 238
Tabla 027.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y toma de estupefacientes.</i>	p. 239
Tabla 028.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y agresiones</i>	p. 240
Tabla 029.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y agresiones.</i>	p. 241
Tabla 030.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y charlar en clase, uso de móviles.</i>	p. 242
Tabla 031.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y charlar en clase, uso de móviles.</i>	p. 243
Tabla 032.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y discriminación racial y religiosa.</i>	p. 244
Tabla 033.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y discriminación religiosa.</i>	p. 245

Tabla 034.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y abandono de estudios.</i>	p. 246
Tabla 035.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y abandono de estudios.</i>	p. 247
Tabla 036.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y falsificación de documentos.</i>	p. 248
Tabla 037.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y falsificación de documentos.</i>	p. 249
Tabla 038.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) e insulto.</i>	p. 250
Tabla 039.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) e insulto.</i>	p. 251
Tabla 040.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y fugarse de clase.</i>	p. 252
Tabla 041.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y fugarse de clase.</i>	p. 253
Tabla 042.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y retraso en el inicio de las clases.</i>	p. 254
Tabla 043.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y retraso en el inicio de las clases.</i>	p. 255
Tabla 044.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y robos.</i>	p. 256
Tabla 045.	<i>estudio chi-cuadro entre conflictos (docente-alumno) y robos.</i>	p. 257
Tabla 046.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y vandalismo.</i>	p. 258
Tabla 047.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y vandalismo.</i>	p. 259
Tabla 048.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y xenofobia.</i>	p. 260
Tabla 049.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y xenofobia.</i>	p. 261
Tabla 050.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y presión de grupos a chicos/as.</i>	p. 262
Tabla 051.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y presión de grupo a chicos/as.</i>	p. 263
Tabla 052.	<i>Relación entre conflictos (docente-alumno) y abuso sexual.</i>	p. 264

Tabla 053.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y abuso sexual.</i>	p. 265
Tabla 054.	<i>Como se siente el docente en su centro de trabajo.</i>	p. 266
Tabla 055.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) sobre como se sienten los docentes en su centro de trabajo.</i>	p. 267
Tabla 056.	<i>Relación entre sentirse orgulloso de trabajar en el centro educativo y sentirse mejor si se realizarn algunos cambios.</i>	p. 268
Tabla 057.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre sentirse ogulloso de trabajar en el centro educativo y sentirse mejor si se realizaran algunos cambios.</i>	p. 269
Tabla 058.	<i>Acciones que realiza el docente para atajar los problemas de convivencia escolar.</i>	p. 270
Tabla 059.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) sobre la actuación docente para atajar los problemas de convivencia escolar.</i>	p. 271
Tabla 060.	<i>Frecuencias y porcentajes de ignoro lo que sucede.</i>	p. 272
Tabla 061.	<i>Frecuencias y porcentajes de echo de clase a quienes se portan mal.</i>	p. 274
Tabla 062.	<i>Frecuencias y porcentajes de hablo a solas con el culpable.</i>	p. 275
Tabla 063.	<i>Frecuencias y porcentajes de lo cambio de sitio, reestructuro la clase.</i>	p. 276
Tabla 064.	<i>Frecuencias y porcentajes de aprovecho un suceso para dar una lección especial.</i>	p. 277
Tabla 065.	<i>Frecuencias y porcentajes de hablo con la familia.</i>	p. 278
Tabla 066.	<i>Frecuencias y porcentajes de escribo un parte oficial.</i>	p. 279
Tabla 067.	<i>Frecuencias y porcentajes de lo mando al orientador.</i>	p. 280
Tabla 068.	<i>Frecuencias y porcentajes de comunico a una autoridad director/a.</i>	p. 281
Tabla 069.	<i>Frecuencias y porcentajes de elaboro un expediente disciplinario.</i>	p. 282
Tabla 070.	<i>Frecuencias y porcentajes de lo castigo.</i>	p. 283

Tabla 071.	<i>Frecuencias y porcentajes de trato el asunto en una tutoria.</i>	p. 284
Tabla 072.	<i>Frecuencias y porcentajes de recurso a expertos sociales..</i>	p. 285
Tabla 073.	<i>Frecuencias y porcentajes de lo derivo a juzgados.</i>	p. 286
Tabla 074.	<i>Frecuencias y porcentajes de resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase.</i>	p. 287
Tabla 075.	<i>Frecuencias y porcentajes de confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas.</i>	p. 288
Tabla 076.	<i>La educación en valores es competencia de los docentes.</i>	p. 289
Tabla 077.	<i>Coeficiente de variación de Pearson (%) de la educación en valores es competencia de los docentes.</i>	p. 289
Tabla 078.	<i>Frecuencias y porcentajes de: la educación en valores es competencia de los docentes.</i>	p. 290
Tabla 079.	<i>Valores que trasmite el docente en sus clases.</i>	p. 291
Tabla 080.	<i>Coeficiente de variación de Pearson (%) de los valores que el docente trasmite en sus clases.</i>	p. 292
Tabla 081.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor obediencia.</i>	p. 294
Tabla 082.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor obediencia.</i>	p. 295
Tabla 083.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor puntualidad.</i>	p. 296
Tabla 084.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor puntualidad.</i>	p. 297
Tabla 085.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor orden.</i>	p. 298
Tabla 086.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor orden.</i>	p. 299
Tabla 087.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor veracidad.</i>	p. 300

Tabla 088.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor veracidad.</i>	p. 301
Tabla 089.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor cuidado.</i>	p. 302
Tabla 090.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor cuidado.</i>	p. 303
Tabla 091.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor respeto.</i>	p. 304
Tabla 092.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor respeto.</i>	p. 305
Tabla 093.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor armonía.</i>	p. 306
Tabla 094.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor armonía.</i>	p. 307
Tabla 095.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sinceridad.</i>	p. 308
Tabla 096.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sinceridad.</i>	p. 309
Tabla 097.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor fortaleza.</i>	p. 310
Tabla 098.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor fortaleza.</i>	p. 311
Tabla 099.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor optimismo.</i>	p. 312
Tabla 100.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor optimismo.</i>	p. 313
Tabla 101.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor amistad.</i>	p. 314
Tabla 102.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor amistad.</i>	p. 315

Tabla 103.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor audacia.</i>	p. 316
Tabla 104.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor audacia.</i>	p. 317
Tabla 105.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sencillez.</i>	p. 318
Tabla 106.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sencillez.</i>	p. 319
Tabla 107.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor templanza.</i>	p. 320
Tabla 108.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor templanza.</i>	p. 321
Tabla 109.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor ser estudioso.</i>	p. 322
Tabla 110.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor ser estudioso.</i>	p. 323
Tabla 111.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor justicia.</i>	p. 324
Tabla 112.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor justicia.</i>	p. 325
Tabla 113.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sociabilidad.</i>	p. 326
Tabla 114.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sociabilidad.</i>	p. 327
Tabla 115.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor paciencia.</i>	p. 328
Tabla 116.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor paciencia.</i>	p. 329
Tabla 117.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor pudor.</i>	p. 330

Tabla 118.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor pudor.</i>	p. 331
Tabla 119.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sobriedad.</i>	p. 332
Tabla 120.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sobriedad.</i>	p. 333
Tabla 121.	<i>Relación competencia del docente en educación en valores y el valor humildad.</i>	p. 334
Tabla 122.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor humildad.</i>	p. 335
Tabla 123.	<i>Relación competencia de los docentes en la educación en valores y la importancia para el docente de los valore trasmitidos en el PEC.</i>	p. 336
Tabla 124.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia de los docentes en la educación en valores y la importacia para el docente de los valores trasmitidos en el PEC.</i>	p. 337
Tabla 125.	<i>Importancia de los valores trasmitidos en el PEC.</i>	p. 338
Tabla 126.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) de la importancia de los valores trasmitidos en el PEC.</i>	p. 338
Tabla 127.	<i>Frecuencias y porcentajes de: importancia de los valores trasmitidos en el PEC.</i>	p. 339
Tabla 128.	<i>Relación competencia de los docentes en la educación en valores y la influencia de los valores en la convivencia.</i>	p. 340
Tabla 129.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia de los docentes en la educación en valores y la influencia de los valores en la convivencia.</i>	p. 341
Tabla 130.	<i>Los valores influyen en la convivencia.</i>	p. 342
Tabla 131.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) de: los valores influyen en la convivencia.</i>	p. 342
Tabla 132.	<i>Frecuencias y porcentajes de: los valores influyen en la convivencia.</i>	p. 343

Tabla 133.	<i>Relación competencia de los docentes en la educación en valores y la educación en valores para modificar conductas.</i>	p. 344
Tabla 134.	<i>Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia de los docentes en la educación en valores y la modificación de conductas.</i>	p. 345
Tabla 135.	<i>Modificación de conductas mediante la educación en valores.</i>	p. 346
Tabla 136.	<i>Coeficiente de variación de Pearson (%) de: modificación de conductas mediante la educación en valores.</i>	p. 346
Tabla 137.	<i>Frecuencias y porcentajes de: modificación de conductas mediante la educación en valores.</i>	p. 347
Tabla 138.	<i>Técnicas y herramientas axiológicas que emplean los docentes.</i>	p. 348
Tabla 139.	<i>Coeficiente de variación de Pearson (%) de: las técnicas y herramientas que emplean los docentes.</i>	p. 349
Tabla 140.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Lo aprendido en la universidad.</i>	p. 350
Tabla 141.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Mis propias técnicas</i>	p. 351
Tabla 142.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Mediación y resolución de conflictos</i>	p. 352
Tabla 143.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Enseñanza de habilidades sociales.</i>	p. 353
Tabla 144.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Técnicas de control en el aula.</i>	p. 354
Tabla 145.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Tolerancia y educación intercultural.</i>	p. 355
Tabla 146.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Coeducación y prevención del sexismo.</i>	p. 356
Tabla 147.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Aprendizaje cooperativo.</i>	p. 357

Tabla 148.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Mejora de la escuela como comunidad.</i>	p. 358
Tabla 149.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Educación cívica, derechos humanos y democracia.</i>	p. 359
Tabla 150.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Colaboración con familias.</i>	p. 360
Tabla 151.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Formar carácter.</i>	p. 361
Tabla 152.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Lección con valores.</i>	p. 362
Tabla 153.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Dilemas morales.</i>	p. 363
Tabla 154.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Razonamiento moral.</i>	p. 364
Tabla 155.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Actividades culturales relacionadas con valores.</i>	p. 365
Tabla 156.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Asambleas.</i>	p. 366
Tabla 157.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Debates</i>	p. 367
Tabla 158.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Representación de roles.</i>	p. 368
Tabla 159.	<i>Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Clarificación de valores.</i>	p. 369
Tabla 160.	<i>Como elaboran las técnicas y herramientas que emplean los docentes.</i>	p. 370
Tabla 161.	<i>Coefficiente de variación Pearson (%) de: como elaboran las técnicas y herramientas que emplean los docentes.</i>	p. 370
Tabla 162.	<i>Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Reunión con otros docentes</i>	p. 371

Tabla 163.	<i>Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Individualmente.</i>	p. 372
Tabla 164.	<i>Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Recursos bibliográficos.</i>	p. 373
Tabla 165.	<i>Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Recursos tecnológicos.</i>	p. 374
Tabla 166.	<i>Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Curso y formación en valores.</i>	p. 375
Tabla 167.	<i>Frecuencias y porcentajes de: Necesidad de formación a los docentes en educación en valores.</i>	p. 376
Tabla 168.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad y uso de móviles, charlar en clase, etc.</i>	p. 377
Tabla 169.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad y abandono de estudios.</i>	p. 377
Tabla 170.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad e insulto.</i>	p. 378
Tabla 171.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 378
Tabla 172.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 379
Tabla 173.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas y abandono de los estudios.</i>	p. 379
Tabla 174.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas e insulto.</i>	p. 380
Tabla 175.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 380
Tabla 176.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 381
Tabla 177.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos y abandono de los estudios.</i>	p. 381

Tabla 178.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos e insulto.</i>	p. 382
Tabla 179.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 382
Tabla 180.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 383
Tabla 181.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales y abandono de los estudios.</i>	p. 383
Tabla 182.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales e insulto.</i>	p. 384
Tabla 183.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 384
Tabla 184.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 385
Tabla 185.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula y abandono de los estudios.</i>	p. 385
Tabla 186.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula e insulto.</i>	p. 386
Tabla 187.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 386
Tabla 188.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 387
Tabla 189.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural y abandono de los estudios.</i>	p. 387
Tabla 190.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural e insulto.</i>	p. 388
Tabla 191.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 388
Tabla 192.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 389

Tabla 193.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo y abandono de los estudios.</i>	p. 389
Tabla 194.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo e insulto.</i>	p. 390
Tabla 195.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 390
Tabla 196.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 391
Tabla 197.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo y abandono de los estudios.</i>	p. 391
Tabla 198.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo e insulto.</i>	p. 392
Tabla 199.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 392
Tabla 200.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 393
Tabla 201.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad y abandono de los estudios.</i>	p. 393
Tabla 202.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad e insulto.</i>	p. 394
Tabla 203.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 394
Tabla 204.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 395
Tabla 205.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos y abandono de los estudios.</i>	p. 395
Tabla 206.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos e insulto.</i>	p. 396
Tabla 207.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 396

Tabla 208.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 397
Tabla 209.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias y abandono de los estudios.</i>	p. 397
Tabla 210.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias e insulto.</i>	p. 398
Tabla 211.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 398
Tabla 212.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 399
Tabla 213.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter y abandono de estudios.</i>	p. 399
Tabla 214.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter e insulto.</i>	p. 400
Tabla 215.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 400
Tabla 216.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 401
Tabla 217.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores y abandono de los estudios.</i>	p. 401
Tabla 218.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores e insulto.</i>	p. 402
Tabla 219.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 402
Tabla 220.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 403
Tabla 221.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales y abandono de los estudios.</i>	p. 403
Tabla 222.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales e insulto.</i>	p. 404
Tabla 223.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 404

Tabla 224.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral y charlar en clase, uso de moviles.</i>	p. 405
Tabla 225.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral y abandono de los estudios.</i>	p. 405
Tabla 226.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral e insulto.</i>	p. 406
Tabla 227.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 406
Tabla 228.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores y charlar en clase, uso de moviles.</i>	p. 407
Tabla 229.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores y abandono de los estudios.</i>	p. 407
Tabla 230.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores e insulto.</i>	p. 408
Tabla 231.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p.408
Tabla 232.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas y charlar en clase, uso de moviles, etc.</i>	p. 409
Tabla 233.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas y abandono de los estudios.</i>	p. 409
Tabla 234.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas e insulto.</i>	p. 410
Tabla 235.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 410
Tabla 236.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación debates y charlar en clase, uso de moviles, etc</i>	p. 411
Tabla 237.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación debates y abandono de los estudios.</i>	p. 411
Tabla 238.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación debates e insulto.</i>	p. 412
Tabla 239.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación debates y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 412
Tabla 240.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles y charlar en clase, uso de moviles, etc.</i>	p. 413

Tabla 241.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles y abandono de los estudios.</i>	p. 413
Tabla 242.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles e insulto.</i>	p. 414
Tabla 243.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 414
Tabla 244.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores y charlar en clase, uso de móviles, etc.</i>	p. 415
Tabla 245.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores y abandono de los estudios.</i>	p. 415
Tabla 246.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores e insulto.</i>	p. 416
Tabla 247.	<i>Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores y retraso, demora en el inicio de la clase.</i>	p. 416
Tabla 248.	<i>Cómo evalúan la axiología en el aula.</i>	p. 417
Tabla 249.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) de: cómo evalúan la axiología en el aula.</i>	p. 418
Tabla 250.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Evaluación inicial de la clase.</i>	p. 419
Tabla 251.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Observación.</i>	p. 420
Tabla 252.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Test psicométricos.</i>	p. 421
Tabla 253.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Dinámicas de grupo.</i>	p. 422
Tabla 254.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Reuniones con otros docentes.</i>	p. 423
Tabla 255.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Tutorías individualizadas.</i>	p. 424
Tabla 256.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Conocimiento de normas.</i>	p. 425

Tabla 257.	<i>Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Conocimiento de valores.</i>	p. 426
Tabla 258.	<i>Instrumentos empleados en la evaluación.</i>	p. 427
Tabla 259.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) de: instrumentos empleados en la evaluación.</i>	p. 427
Tabla 260.	<i>Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Cuestionarios.</i>	p. 428
Tabla 261.	<i>Instrumentos empleados en la evaluación. Observaciones.</i>	p. 429
Tabla 262.	<i>Frecuencias y porcentajes de: instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores: autoevaluación</i>	p. 430
Tabla 263.	<i>Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Test estandarizados.</i>	p. 431
Tabla 264.	<i>Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Examen de conocimientos.</i>	p. 432
Tabla 265.	<i>Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Entrevistas.</i>	p. 433
Tabla 266.	<i>Periodicidad de la evaluación axiológica.</i>	p. 434
Tabla 267.	<i>Coefficiente de variación de Pearson (%) de: periodicidad de la evaluación axiológica.</i>	p. 434
Tabla 268.	<i>Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Quincenalmente.</i>	p. 435
Tabla 269.	<i>Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Una vez al mes.</i>	p. 436
Tabla 270.	<i>Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Trimetralmente.</i>	p. 437
Tabla 271.	<i>Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Al finalizar el curso.</i>	p. 438
Tabla 272	<i>Comparación de los resultados cualitativos vs cuantitativos.</i>	p. 510

INTRODUCCIÓN



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Uno de los principales objetivos de la educación ha sido siempre ayudar a las personas a madurar, a cobrar conciencia de sí mismas para desarrollar la capacidad de llevar a cabo su propio proyecto vital. En la actualidad vivimos sumidos en un panorama radicalmente diferente a todo lo conocido hasta la fecha. Es la llamada globalización que, como fenómeno, sin duda abre infinidad de oportunidades, pero solamente en la medida en que desarrollemos las capacidades clave que nos permitan abordar y resolver adecuadamente los nuevos desafíos que también nos presenta. (Colom, Cubero 2001; García Amilburu 2003; López-Jurado Puch 2011)
Entre ellos cabría destacar:

- a) La ruptura con creencias, valores y costumbres hasta ahora incuestionables.
- b) El incremento de la diversidad étnica dentro de nuestras fronteras, generadora de multiculturalismo.
- c) Nuestra inmersión en la era de la imagen.
- d) El auge de las tecnologías de la información y la comunicación.
- e) La influencia de los medios de comunicación.
- f) Los nuevos estilos de trabajo, así como los nuevos escenarios laborales.
- g) La homogenización cultural inducida por la globalización, (paradójicamente junto al multiculturalismo).
- h) El aumento de la violencia escolar, etc.

Si algún elemento en común tienen todas estas cuestiones es que, para abordarlas, las nuevas generaciones necesitan recibir una buena educación, una educación que esté acorde con la nueva realidad y que les prepare, por lo tanto, para afrontar los desafíos del futuro.

Dentro de la gran amplitud y complejidad que es el campo de la educación y sin dejar de tener presentes, a modo de telón de fondo, las cuestiones planteadas, nuestro trabajo se centra en la perspectiva del docente acerca de aquellas cuestiones relacionadas con la indisciplina escolar y

la educación en valores. El propósito final de nuestro estudio es, así, el de realizar una aportación a la mejora en la convivencia de los centros educativos de nuestro país.

En España, la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, establece como principios y fines de la educación la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad y la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad el respeto y la justicia. En su artículo 121. 2 la citada ley establece, además, que el proyecto educativo de cada centro ha de recoger un plan de convivencia que deberá ser acorde con los principios recogidos en la misma, y cuyo cumplimiento deberá garantizarse con las normas de organización y funcionamiento del centro.

La construcción activa de un ambiente de convivencia escolar adecuado es, en consecuencia, una responsabilidad que debe ser compartida y asumida por toda la comunidad educativa, si bien el docente representa, como es lógico, una de las piedras angulares de la misma. Porque, como apunta Tardif (2004) el docente es el principal recurso que tiene el sistema educativo para cumplir la misión de transmitir valores en las instituciones educativas. En este sentido, el docente actúa en función de una serie ideas, motivos, proyectos, objetivos, de intenciones o de razones, en suma, de las que es consciente y las cuales puede justificar. No obstante también lo hace, y esto no es menos importante, en base a acciones implícitas e inconscientes, que no por ello resultan menos educativas que las anteriores. Porque el docente transmite no sólo por lo que dice y cómo lo dice sino –y en ocasiones mucho más– por lo que hace y como lo siente.

El presente trabajo se centra, como ya se ha apuntado, en la visión del docente. Hemos querido investigar qué piensan, qué sienten y cómo ejercen los profesores su profesión, en relación al clima de convivencia escolar. El origen de este interés se sitúa en la constatación, tanto por las manifestaciones hechas por los propios docentes como por propia experiencia personal, de la sensación de desamparo que, frente a los problemas de disciplina planteados en las aulas, manifiestan muchos de ellos. Soledad, incapacidad, infravaloración, incomunicación, sensación de ejercer más de agentes de control que de enseñantes, de no sentirse respaldados por las instancias superiores, de saberse incumplidores, a su pesar, de las reglas axiológicas trazadas en los proyectos educativos, son algunas de las quejas más frecuentes de los profesores hoy.

El ámbito de la investigación se circunscribe a los centros educativos que imparten educación secundaria. Sus objetivos son analizar los valores que los docentes utilizan –tanto de modo explícito como implícito– en su práctica diaria frente a los problemas de convivencia escolar, clarificar las bases morales y éticas con que sustentan su práctica diaria, y conocer si la convivencia en nuestras escuelas, y el clima que se respira en las aulas, es el más adecuado para que los docentes puedan ejercer su labor.

Nuestra tesis parte de la idea de que la ausencia de una clara y explícita educación en valores podría ser la causa de una parte importante de los problemas de convivencia que, en la actualidad, afrontan nuestras escuelas. Según el informe TALIS (OCDE, 2009) los docentes, en especial los noveles, afirman que una de las áreas en las que necesitan más apoyo es la relativa a la mejora de la disciplina en el aula.

La estructura del trabajo se divide en dos bloques: el primero dedicado al marco teórico que sustenta la tesis, y el segundo al desarrollo de la investigación propiamente dicha.

El primer bloque se divide, a su vez, en dos capítulos. El primer capítulo se inicia con una aproximación a los conceptos de convivencia en general y convivencia escolar en particular a través de la visión de diferentes autores. Se analiza asimismo, con cierto detalle, el papel que juegan los diferentes agentes que intervienen en la convivencia escolar.

A continuación, se clarifican los conceptos de agresividad, conflicto y violencia, ya que se trata de términos que a menudo se utilizan como sinónimos cuando en realidad no lo son, y se realiza un resumen de las principales teorías formuladas en torno a dichos conceptos.

Posteriormente se analiza la violencia en nuestros centros educativos, poniendo el acento en el estado actual de la cuestión, los factores que provocan dicha violencia y la posición de los docentes en los conflictos que de ella se derivan.

El capítulo concluye con una relación de programas y proyectos formulados en diferentes países con la finalidad mejorar la convivencia escolar y el clima de enseñanza-aprendizaje.

En el capítulo segundo, se examinan la importancia de la educación en valores y el papel clave del docente a la hora de gestionar los problemas de convivencia en las aulas. Para comenzar,

se aborda la definición del concepto «valor», una noción generalmente vagamente intuitiva, y cuya importancia, no obstante, puede resultar de capital importancia a la hora de promover un cambio en positivo.

A continuación se lleva a cabo una revisión de algunas de las principales clasificaciones que, a lo largo de la historia de la axiología, se han hecho acerca de los valores, explicándose algunos de los procedimientos más frecuentemente utilizados para medir los valores. Se profundiza luego en las axiologías transculturales, tanto a nivel individual como colectivo, basadas en los modelos de Hofstede, Triadis y Schwartz.

Seguidamente se aborda el papel que la axiología juega en la educación, haciendo particular hincapié en la pedagogía específica de los valores, los objetivos de la educación en valores, las actitudes axiológicas de los docentes frente a la convivencia escolar. Se revisan, asimismo, algunos de los procedimientos y técnicas que se han ensayado a la hora de educar en valores.

Posteriormente se analiza la importancia del PEC (Proyecto Educativo de Centro) y de la normativa que sustenta la convivencia en los centros educativos, como elementos vertebradores de la convivencia escolar.

Para finalizar el capítulo, se aborda la figura del docente no sólo como instructor de conocimientos, sino como figura clave en la construcción ética y moral de sus alumnos.

El segundo bloque de la investigación está compuesto por la metodología y el diseño de la investigación, el análisis y la discusión de los datos, las conclusiones extraídas, la perspectiva investigadora, las referencias utilizadas y algunos anexos considerados de interés.

En el capítulo tres, se presentan la metodología y el diseño de la investigación. El capítulo se abre con la justificación del modelo de investigación. A continuación se presentan las cuestiones de investigación derivadas del marco teórico. Seguidamente, se formulan los objetivos generales y específicos, así como la muestra, y se definen los instrumentos que serán empleados para la obtención y el análisis de los resultados.

El capítulo cuatro recoge el análisis de los datos y la discusión de las cuestiones de investigación. A fin de conseguir una perspectiva lo más completa posible, la discusión ésta se lleva a cabo desde un punto de vista mixto, que abarca tanto lo cualitativo como lo cuantitativo.

El capítulo cinco está dedicado a las conclusiones finales y a la formulación de posibles líneas futuras de investigación.

Para finalizar, se incluyen una relación de la bibliografía utilizada para el desarrollo de la tesis y varios anexos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPITULO 1: CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.1. INTRODUCCIÓN.

La realización social es clave para la autorrealización, es por eso que, las personas necesitamos vivir en sociedad para desarrollar una vida plena (Medina, García y Ruiz, 2001). No estamos hechos para vivir en soledad, sino para convivir con los demás. En este sentido, son múltiples las teorías que, partiendo desde distintos campos de conocimiento, han subrayado la importancia de las relaciones humanas para un sano desarrollo de la persona a nivel psíquico e incluso físico. Así, en pedagogía general contamos con las aportaciones de Langeveld (1961, 1963 y 1964); desde la sociología y la psicología de la educación con los trabajos de Keilhker (1950); la antropología médica nos brinda los estudios de Nitschke (1952) y Magistretti (1963); la Pedagogía social, los de Patzschke (1946) Mollenhauer (1964) y Quintana Cabanas (1984); Roth (1961) realiza su contribución desde la psicología del aprendizaje, y no podemos dejar de citar los importantes trabajos sobre el aprendizaje vicario llevados a cabo por Bandura y Walters (1983) todos ellos citados por Bartels (1981).

La acción de convivir implica la puesta en práctica de estrategias sociales, valores y actitudes que garanticen la vida en común; un conjunto de acciones que debe encontrarse en el interior de todas y cada una de las instituciones y escenarios sociales (Ortega, Romera y Del Rey, 2009) porque, aunque pasamos la mayor parte de nuestro tiempo compartiendo espacio con otros, lo cierto es que no siempre convivimos con facilidad.

Siguiendo a Ianni (2003) podemos definir la convivencia como una búsqueda constante de equilibrio entre nuestra esfera individual y la colectiva (Palencia, 2006) pues las personas debemos renunciar explícitamente a algunas parcelas de nuestra individualidad en aras del bien común. Esta definición resalta acertadamente las dos variables que conforman la convivencia: interna y externa. La variable externa se halla condicionada tanto por los roles que desempeñamos como por los valores que adquirimos en el contexto sociocultural en que nos desenvolvemos y que son, en definitiva, los que nos llevan a establecer determinados modos de relacionarnos con los demás. Esta doble vertiente de la convivencia, intra e inter subjetiva, puede adquirir un carácter tanto positivo como negativo, de ahí la importancia de aprender a convivir y a solucionar los conflictos con nuestros semejantes de manera pacífica. Esto, que es válido cuando hablamos de la sociedad en general, es igualmente cierto si nos trasladamos al ámbito escolar. La escuela, como lugar privilegiado de aprendizaje y convivencia, es también el lugar idóneo para adquirir una sólida formación en valores, lo que, a su vez, redundará en la creación de un clima más

positivo tanto para la experiencia de enseñanza aprendizaje en particular como para la sociedad en general. Esto lo comparte Valdemoros y Goicoechea (2012) cuando manifiesta que *«La formación de valores éticos, la educación afectiva, el reconocimiento en la práctica de los derechos humanos, el aprendizaje en la resolución de conflictos como prevención de cualquier tipo de violencia [...] son clave para que la escuela ofrezca una formación integral.»* (p.132)

Teniendo, pues, bien presente que el aspecto axiológico, tanto en nuestras escuelas como en nuestra sociedad, es primordial para el logro de una buena convivencia, lo primero que deseamos subrayar es que el fenómeno de los problemas de convivencia en las aulas es –a pesar de las diferencias existentes en cuanto a estructura y organización en los distintos sistemas educativos– un fenómeno global que, en la actualidad, afecta a la mayoría de los países de nuestro entorno. En segundo lugar, consideramos igualmente necesario resaltar, con trazo grueso, la multiplicidad de agentes involucrados en los problemas que afectan a la convivencia escolar. El grupo de iguales, el centro escolar, la familia, el contexto sociocultural, constituyen un entramado de interrelaciones cuya influencia en el ambiente de nuestras escuelas es incuestionable (Peiró, 2005).

A tenor de todo lo dicho, el objetivo general del presente capítulo es el de situar en un punto realista aquellos aspectos más significativos que afectan a la convivencia escolar, deteniéndonos con más detalle en aquellos que se traducen en factores negativos para el clima de enseñanza-aprendizaje y, por extensión, para la convivencia escolar.

- Trataremos, en primer lugar, de realizar una aproximación a los conceptos de convivencia y convivencia escolar, a través de la visión que diferentes autores tienen de los mismos, y analizaremos, con cierto detalle, el papel de los diferentes agentes que intervienen en la misma.
- Distinguiremos, a continuación, entre agresividad, conflicto y violencia, términos que a menudo se utilizan como sinónimos cuando realmente no lo son, y repasaremos las principales teorías formuladas alrededor de dichos términos.
- Continuaremos con un análisis de la violencia en la escuela, su estado actual, los factores que la provocan, y el papel desempeñado por los docentes en su gestión.
- El capítulo concluye con una relación de programas y proyectos formulados para la mejora de la convivencia escolar y el clima de enseñanza-aprendizaje.

Con todo, nuestra principal pretensión es dejar bien patente la importancia que la educación en general, y la educación en valores en particular, tiene a la hora de construir una buena convivencia escolar y defender, en consecuencia, nuestra tesis acerca de que la ausencia de una clara y explícita educación en valores es la causa de gran parte de los problemas de convivencia que, en la actualidad, afrontan nuestras escuelas. Porque, como dice Merino (2006) los centros educativos no pueden limitarse a potenciar la calidad de los aspectos meramente curriculares, sino que han de afrontar con el mismo empeño los relativos a la convivencia.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2. CONVIVENCIA.

Convivencia es la acción de convivir, o, según establece la RAE, de vivir en compañía de otro u otros. Existen numerosas definiciones de este término, de entre las que, a modo de ejemplo, elegimos destacar las siguientes:

- En su acepción más amplia, se trata de un concepto vinculado a la coexistencia pacífica y armoniosa de grupos humanos en un mismo espacio. Con el concepto convivencia se hace referencia a la coexistencia física y pacífica entre individuos o grupos que deben compartir un espacio. Se trata de la vida en común y de la armonía que se busca en la relación de personas que por alguna razón deben pasar mucho tiempo juntas (definición, 2014)
- Se designa con el término de convivencia a la vida en común que alguien lleva ya sea con una o varias personas (definición abc, 2015).
- Convivencia es el acto de convivir. La palabra convivencia es de origen latino, y está formada por el prefijo «con» y, la palabra «vivencia» cuyo significado es el acto de existir de forma respetuosa frente a las demás personas (significados, 2013).
- La convivencia hace referencia a la acción de convivir, el compartir constante con otra persona diferente a ti todos los días; es decir, el hecho de vivir en compañía con otros individuos (concepto definición. 2014).
- La convivencia constituye un medio por el cual las personas puede relacionarse o interactuar en un plano de igualdad y respeto a sus derechos y diferencias. No solo es un factor necesario para el bienestar para las personas, sino además, condición indispensable para el ejercicio de una verdadera ciudadanía (Cecodap, 2013).

Como puede apreciarse, todas estas definiciones comparten la necesidad de que esta socialización entre los seres humanos que es la convivencia tenga un carácter pacífico y esté impregnada de ciertos valores: respeto, tolerancia, armonía, predisposición a compartir... En suma, un código de comportamientos que hagan posible una buena convivencia. Es preciso matizar, por lo tanto, que no debe confundirse convivencia con coexistencia. La coexistencia no implica ceder ni compartir, sino únicamente utilizar un mismo espacio. La convivencia, por el contrario, necesita siempre de la voluntariedad de vivir en armonía.

Las personas convivimos a diario en ámbitos muy diferentes: el hogar, el colegio, el trabajo, la calle. En todos ellos hemos de conducirnos con ciertos valores si queremos que esa convivencia sea positiva para todos los implicados. Es más, desde los campos de la psicología y la medicina, éste tipo de convivencia afectuosa y pacífica se considera un pilar fundamental de la salud física y psíquica de las personas. Y es que, como ya se ha dicho, los seres humanos somos animales sociales. Nuestra fortaleza como especie deriva, precisamente, de nuestra capacidad de cooperación. Esto no significa, también lo hemos señalado, que convivir nos resulte siempre fácil. Y es que el reverso de la convivencia, el conflicto, es igualmente natural en nosotros. Por todo tipo de razones, grupales o personales, las personas chocamos constantemente unas con otras. Es por eso que los seres humanos hemos creado conceptos como familia, sociedad, derecho, derechos humanos, pensamiento político, democracia, y tantos otros. Nos hemos dotado de instituciones y normas para ofrecernos a nosotros mismos vías por donde transite la convivencia pacífica, de ahí que nociones como respeto, solidaridad, pluralidad y participación se hayan erigido en algunos de los valores fundamentales de la vida moderna.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2.1. Convivencia escolar.

En la búsqueda de una aproximación al concepto de convivencia escolar, nos encontramos, de entrada, con dos dificultades. La primera es que no se trata de un concepto estático, sino dinámico, que va variando conforme varía la sociedad. La segunda, que es un concepto complejo, puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas en él (Peiró, 2005; Jimmerson y Furlong, 2006).

Debemos comenzar aclarando que el concepto de convivencia escolar es de reciente uso en nuestro país. Sólo en las últimas dos décadas, debido en parte al crecimiento de la inmigración y en parte a una mayor preocupación por el aumento de los comportamientos violentos en la escuela, se ha venido incorporando este concepto como uno de los pilares que sustentan la calidad de la educación. (Esperanza, 2001; Gallardo, 2009; Touriñán, 2005) citados por Carbajal Padilla (2013).

Por otra parte, y del mismo modo que existen numerosas definiciones de convivencia, también abundan las referidas a la convivencia escolar. Veamos algunas:

- **La convivencia escolar** está íntimamente ligada al proceso educativo de la persona. La escuela es el lugar donde aprendemos a relacionarnos con los demás, en un ámbito donde nos expresamos con libertad y donde las diferentes opiniones tienen cabida; es, por lo tanto, uno de los primeros sitios donde aprendemos a respetar a los demás y a sus ideas y donde el proceso de aprendizaje de la convivencia se lleva a cabo a diario con los compañeros de clase, los pertenecientes a otras clases y los maestros y autoridades de la institución (Significados, 2013).
- La convivencia escolar está constituida por el conjunto de relaciones humanas que se establecen entre todos los actores que forman parte de una institución educativa (alumnos, docentes, directiva, padres...) en un plano de igualdad y respeto a sus derechos y diferencias. Donoso Sereño (2005) señala, a este respecto, que la calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción.
- Para Hernández Prados (2007) convivir significa vivir con otros, sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, en el marco de

un contexto social determinado. Este autor argumenta que la convivencia escolar no sólo es un requisito, o condición mínima sin la cual no sería posible llevar a cabo el acto educativo, sino que además constituye un fin educativo. Por lo tanto, la convivencia escolar, inspirada en valores y principios democráticos, se configura como uno de los pilares fundamentales del proceso educativo de los niños y adolescentes.

- Para Ortega, Mínguez y Saura (2003) las propuestas pedagógicas para superar el conflicto en las aulas y promover una sana convivencia pasan necesariamente por la intervención escolar y familiar en el aprendizaje democrático de normas, en el conocimiento personal, en el desarrollo de la responsabilidad, y en el aprendizaje de habilidades de diálogo y comunicación.
- Ortega (1997) afirma que la convivencia escolar es el entramado de relaciones interpersonales que se producen entre los miembros de una comunidad educativa, en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder, en un tiempo determinado y en un contexto concreto. Posteriormente, en 2010, el autor, perfiló ésta definición, haciéndola más ecológica, al entender la convivencia escolar como el ecosistema humano en el que se desarrolla la acción educativa a través de las múltiples interrelaciones en el aprendizaje y el desarrollo de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Day (2012) plantea la convivencia escolar desde un trasfondo cultural, refiriéndose al modo de estar unas personas con otras en el aula o escuela, y caracterizándola por la forma de manifestarse los valores, las creencias, los prejuicios y la conducta en los procesos *micropolíticos* de la vida escolar.
- Banz (2008) afirma que la convivencia es el fruto de las interrelaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar, independientemente del rol que desempeñen [...] De ahí que todos sean, no sólo partícipes de la convivencia [...], sino también gestores de esta.

Como podemos ver, llegar a una inequívoca comprensión del término de convivencia escolar es una tarea difícil, pero que resulta imprescindible acometer, pues es precisamente a través de la convivencia escolar donde se generan muchas de las reglas de convivencia

que redundan en una mejor calidad de vida de las personas. Es este un proceso de construcción continua que implica a todos los miembros de la comunidad educativa y por el cual, a través de la adecuada resolución de los conflictos que surgen, se genera crecimiento tanto a nivel individual como grupal. A su vez, la búsqueda de relaciones de convivencia de calidad en el seno de los centros educativos repercute, de modo positivo, en la sociedad. Por eso, como afirman Marchesi y Martín (1998, p. 33): «*Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social*».

Carbajal Padilla (2013) sugiere la utilidad de pensar en la convivencia escolar como un continuo entre la *paz negativa*, en un extremo, y la *paz positiva* en el otro. Y es que, aunque el objetivo a conseguir sea la construcción de relaciones armoniosas en las escuelas, el enfoque que se utilice para lograrlo puede dar lugar a resultados muy distintos. Así, obtenemos *paz negativa* cuando entendemos la violencia como un problema exclusivo de determinados alumnos, cuyas conductas agresivas o inadecuadas hay que erradicar mediante castigos. Por el contrario, la *paz positiva* parte de una visión mucho más amplia, en la cual todos los agentes educativos comparten responsabilidad, y tratan de integrar las relaciones (institucionales, culturales e interpersonales) como elementos clave para generar una convivencia realmente democrática y positiva. Esta búsqueda de la calidad en la convivencia tenemos que focalizarla, dentro del marco que es el centro educativo, en las personas que lo conforman. Es en la educación de las personas y, a un nivel más abstracto, de las propias instituciones, donde deben centrarse nuestros esfuerzos para lograr la construcción de una buena convivencia. Esta, a su vez, tiene que hallarse sólidamente asentada en el concepto de valor, algo mucho más profundo y enriquecedor que la mera obtención de conocimientos o habilidades de corte académico.

La convivencia escolar no es, en fin, un concepto unitario ni estático, sino una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían en el tiempo las interrelaciones de los actores que en ella participan. Teniendo esto presente, cada centro escolar debería adaptar ése concepto a los términos que mejor se acomoden a su situación particular. Existen, no obstante, ciertos criterios que, de acuerdo a la mayoría de las investigaciones realizadas, convendría tener siempre presentes, como son:

- a) *Aprendizaje democrático*. Favorecer el diálogo entre personas, la ayuda mutua y la cooperación; abrir espacios donde compartir intereses, inquietudes, preocupaciones, donde se pueda ofrecer y pedir ayuda; incluir al alumnado para que se implique en la elaboración de normas propias del grupo, etc. (Peiró, 2007).
- b) *Conjugación de los aspectos académico y social*. Merino (2009) propone generar una demanda socio-educativa en la escuela que discurra en una doble dirección: por un lado académica y por otro social. Esto permitiría dar respuesta a dos de los grandes retos de la escuela actual: el cultural y científico profesional (debido a la aceleración, producción y rápida caducidad del conocimiento y la información) y el vital-convivencial (desencadenado por las dificultades para la convivencia que genera la diversidad multicultural de las sociedades modernas).
- c) *Establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias*. En tanto que contribuyen a generar un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo. Para ello es primordial reconocer y analizar la dinámica de las relaciones en los contextos educativos, sus características y los valores que subyacen a tales relaciones. Esto implica tener en consideración el bagaje cultural tanto de las personas a nivel individual, como de las sociedades en su conjunto, para que el intercambio de valores y experiencias desemboque en la creación de unas relaciones y un entorno armoniosos. Un buen punto de partida, a este respecto, lo encontramos en el informe Delors, et al (1997) a la UNESCO (parte de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, cuyo lema era «La educación encierra un tesoro»). En este documento se sugieren una serie de pilares básicos sobre los que sustentar la convivencia en los centros educativos, a saber: enseñar a conocer, enseñar a hacer, enseñar a vivir juntos y enseñar a ser. En concreto, la sugerencia de «enseñar a vivir juntos», es una invitación a la aceptación y el reconocimiento de la diversidad, de la interdependencia cultural y de los valores compartidos en el seno de una sociedad democrática.

Finalizaremos esta aproximación a una definición de la convivencia escolar con dos puntualizaciones: en primer lugar la convivencia escolar es un concepto que se mide por la calidad de las relaciones entre sus miembros y en segundo lugar constituye un factor que, indudablemente, incide en la calidad de la enseñanza que se imparte.

1.2.2. Agentes que intervienen en la convivencia escolar.

Puesto que vivimos en sociedad y nos realizamos en comunidades concretas resulta imprescindible que las personas nos ajustemos a las exigencias de nuestras circunstancias sociales. En este sentido, el papel de la educación es fundamental, puesto que debe preparar al individuo para que pueda integrarse en una sociedad que, a su vez, es socializadora. Es esta una cuestión fundamental, que ninguna sociedad deja al azar, y para la que cuenta con poderosos recursos con los que somete obligatoriamente a los individuos a sus reglas (Quintana Cabanas, 1994).

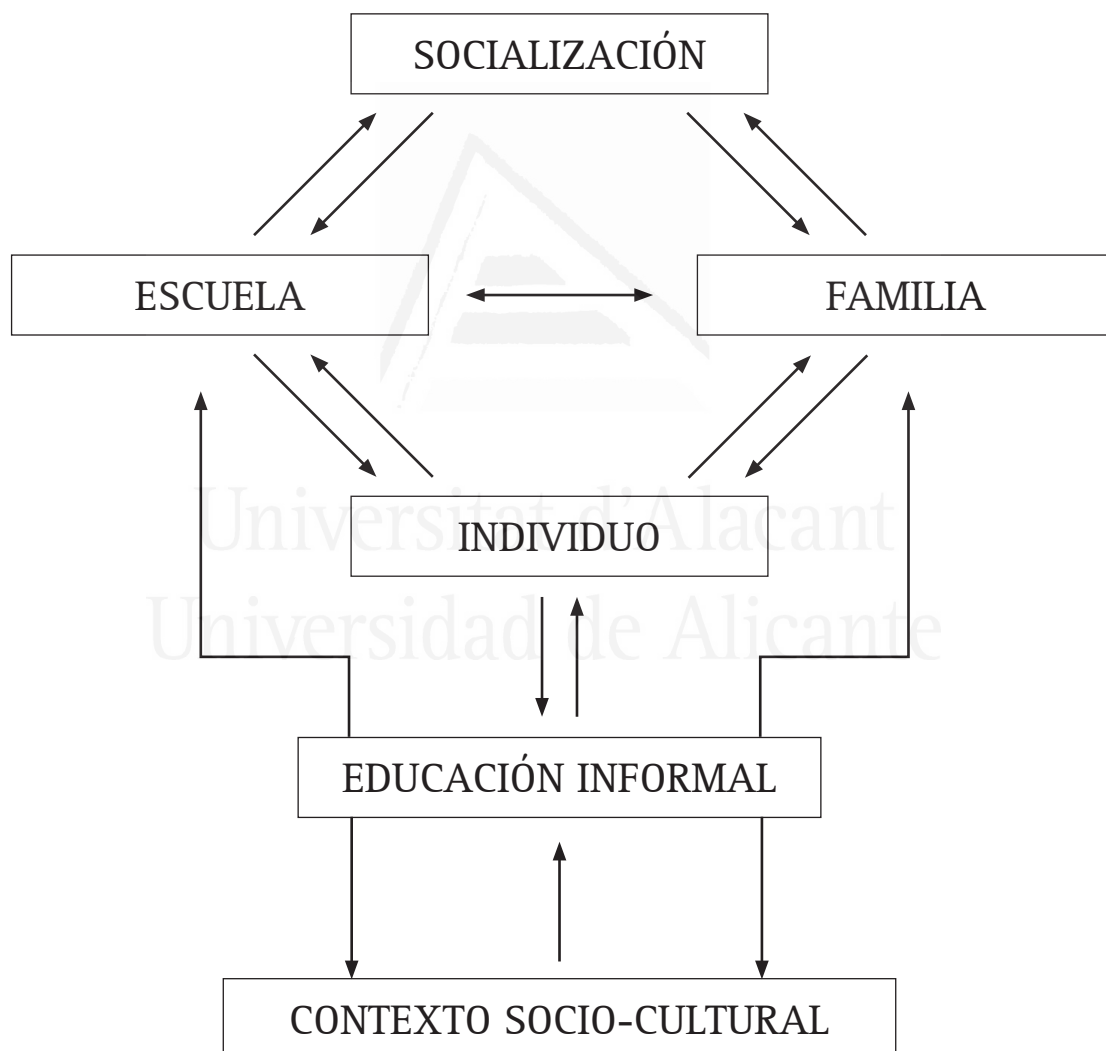


Figura 001. Agentes que construyen la convivencia escolar

La socialización se halla ligada tanto a la vida como a la cultura del grupo, concretándose mediante el desempeño de roles en los diferentes estatus sociales. Es por eso que el proceso de socialización está basado en la enculturación, con el aprendizaje de valores y normas mediante procesos de educación informal. Este tipo de educación se caracteriza, según Touriñán (1996) por el uso de estímulos no conscientemente llevados a cabo con una finalidad educativa, pero mediante los cuales también se aprenden actitudes, destrezas y competencias. Se trata de un proceso de carácter imitativo e interactivo, muy diferente del seguido por la educación formal, por el cual, en el caso que nos ocupa, el individuo adquiere un comportamiento adecuado en lo que respecta tanto a sus relaciones personales como al grupo de referencia.

De entre las muchas comunidades de las que pueden formar parte los individuos a lo largo de su vida, una de las más importantes es la escolar, lugar por excelencia de la educación formal (Touriñán López, 2014). En ella, como en cualquier otra comunidad, entran en juego múltiples factores e influencias, cuyas interrelaciones definen lo que será la convivencia en un determinado contexto.

Marín (1976) sostiene que la necesidad de educar llevando a cabo valores tanto a nivel individual como social. Por la sociedad, precisamente, es por donde comenzaremos nuestro análisis porque, aunque ésta, en su conjunto, es en realidad un elemento externo al entorno escolar, no puede obviarse su influencia en él. Para empezar, es la propia sociedad la que organiza su sistema educativo de acuerdo a ciertas pautas culturales y sociales. Como apunta Peiró (2013) la educación es un medio para que un sujeto aprenda una cultura, mediante procesos específicos de socialización. Es más, el objetivo final de la escolarización no es otro que preparar a los miembros más jóvenes de cada sociedad para integrarse en ella. La sociedad siempre provoca, realiza y dirige la educación de sus miembros. No hay ninguna sociedad, por otra parte, que renuncie al proceso de introducir a sus miembros en su cultura, entendida esta como un amplio fenómeno social, al mismo tiempo producto y alma de la convivencia humana (Quintana Cabanas, 1989). Por otro lado, ninguno de los agentes que intervienen en la convivencia es, ni puede ser, impermeable a la influencia de la sociedad. La escuela constituye un sistema social abierto, que se halla en constante interacción con el entorno social que la rodea, con el que establece una relación de intercambio de influencias. El problema se da cuando este intercambio se ve desequilibrado.

Es decir, cuando las influencias externas pesan más que las internas. Si, además, como sucede en la actualidad, el entorno social, como sucede en la actualidad, se halla desestructurado desde un punto de vista ético, de formación de valores, mientras que la escuela intenta inculcarlos, el choque es inevitable, y la confusión de los alumnos, inevitable. *En síntesis: un entorno social adverso se opone a la construcción de una educación transformadora, de calidad.* (Ideuca, 2008). Los valores, las pautas, las modas, penetran en la escuela a través de todos sus miembros. Es por eso por lo que, demasiado a menudo, se producen contradicciones entre los valores que se trata de enseñar en las escuelas y los que, de puertas afuera, son practicados por la sociedad; o entre los valores que se hallan establecidos por los planes de centro y los que son efectivamente transmitidos por los docentes. Esto convierte en imperativo tomar conciencia no sólo de la posible incoherencia entre los valores que los alumnos viven en su día a día y los que la escuela pretende enseñarles, sino también entre lo que los propios docentes predicán y después aplican.

En segundo lugar, y como agente educativo por excelencia, está la familia (Peiró, 2003). Por nuestras peculiaridades como especie, los seres humanos necesitamos los cuidados y la protección de los adultos durante un tiempo muy largo en comparación con otras. Esto ha provocado que nuestra organización social se lleve a cabo a través del grupo familiar donde, además del cuidado, la familia cumple con la misión de socializar al niño. Es ésta una tarea esencial, pues permite la conexión de cada individuo con la sociedad en la que habita desde los primeros años de su vida. Es por este papel fundamental que cumple la institución familiar por lo que, a nivel social, siempre se ha ejercido un importante control sobre ella. Y es que, del mismo modo que el alumno llega a la escuela con una personalidad determinada, también lo hace con una historia familiar concreta. Es en el seno de la familia donde se realizan los primeros ensayos de convivencia social. La relación con los padres y otra familia extensa, el número de hermanos, el lugar que se ocupa entre ellos y la relación fraternal que se mantiene, son sólo algunas de las claves que determinan el modo en que la persona aprende a desenvolverse en sociedad. De forma consciente o no, la familia introduce normas y valores, enseña lo que es aceptable y lo que no lo es, premia y castiga determinados comportamientos. Así, la familia representa el espacio prioritario y el vínculo donde se establecen las primeras oportunidades de socialización, bienestar y protección en las relaciones humanas. Y no sólo eso sino que, además, las características de cada núcleo familiar, su constitución, condiciones y calidad de vida, generan en la

persona un mayor o menor grado de vulnerabilidad y, en consecuencia, un mayor o menor grado de autoestima y autosuficiencia. (Martins, Ferriani, Silva, Zahr, Arone y Roque, 2007). No es difícil entender, por tanto, la importancia crucial del núcleo familiar para la convivencia escolar. Se ha demostrado, por ejemplo, que una participación fluida y coherente entre la familia y escuela garantiza una mejor gestión educativa en los centros; particularmente cuando los padres se implican en el diagnóstico de la convivencia y en el diseño de las normas y convenciones que la regulan, pues esto posibilita la continuidad de las mismas en los hogares (Ortega, Romera y Del Rey, 2009). Estos autores apuntan, asimismo, a la importancia de la formación de las familias en estas y otras cuestiones, recogiendo con ello una iniciativa que se encuentra en el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los centros escolares de la Comunidad Valenciana (PREVI). En un estudio llevado a cabo por Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2010) sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria obtuvieron que, respecto a la colaboración entre las familias y la escuela, a la hora de favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos escolares, las medidas más eficaces son: la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, la formación de las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos, la presencia de mediadores en el centro y la existencia de proyectos compartidos en los que familias y profesorado colaboren periódicamente.

En general, se observa que las intervenciones de las familias con la escuela en temas relacionados con la convivencia están muy compartimentadas, circunscribiéndose generalmente a agentes individuales y a conflictos puntuales. No obstante, al igual que García Raga y López Martín (2011) seguimos considerando la participación como un elemento básico de cara a construir una buena convivencia. Se trata de un derecho y un deber que posibilita que los centros se conviertan en auténticas comunidades educativas en las que profesorado, alumnado, familias y personal no docente compartan el protagonismo y la responsabilidad del logro de unos objetivos comunes.

Es, por lo tanto, un reto pendiente establecer otro tipo de colaboración entre la escuela y las familias. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la familia constituye uno de los principales factores en relación a la mala convivencia en las aulas, ya que la agresividad es una forma de interacción aprendida, y, en este aprendizaje, la familia juega un papel destacado.

Al analizar las causas de las agresiones entre menores Peiró, (1993 y 1997) y Fernández (1999) citado por Martínez-Otero (2001) distinguen entre factores exógenos -donde introducen las citadas características familiares- y factores endógenos, como las relaciones interpersonales. En lo tocante a la familia, los factores que destacan son:

- a) Desestructuración familiar, ausencia de algún progenitor o falta de atención.
- b) Malos tratos y utilización de la violencia, pues el niño aprende a resolver sus problemas a través del daño físico o la agresión verbal.
- c) Ejemplo familiar presidido por la ley del más fuerte y la falta de dialogo.
- d) Métodos educativos basados en la permisividad, la indiferencia o la excesiva punición.
- e) Falta de afecto entre los miembros de la familia.
- f) Particularmente pernicioso, por las consecuencias que tiene en el desarrollo de una personalidad conflictiva y agresiva es el uso del castigo como modelo de crianza. Este modelo no sólo perjudica al desarrollo emocional y moral de los menores, sino que les enseña un modelo de relación en el cual se considera aceptable dañar a otros. (Vainstein y Rusler, 2011). Entre los efectos principales que produce el castigo destacan la inadaptación social, el uso de conductas agresivas hacia sí mismo o los demás y el desarrollo de sentimientos de culpa y resentimiento, que a menudo culminan en deseos de venganza.

Peiró (2005) presenta, asimismo, una serie de factores, ligados a la familia en su dimensión axiológica, que resultan generadores de conflictos en el aula y, por extensión, afectan al conjunto de la convivencia escolar.

- a) Deficiencias en los valores de las sociedades donde el sujeto se socializa primariamente.
- b) Falta de legitimación de los valores escolares, en poca sintonía con los vividos en la sociedad donde se reintegra el educando.
- c) Problemas derivados de socializaciones primarias «defectuosas» (abuso de las nuevas tecnologías, malos tratos, sobreprotección, negligencias, etc.) e introducción en el proceso educativo de los problemas personales del estudiante.

Frente a estos hechos, Peiró (2003) afirma que la clave en el ámbito familiar está en un diálogo permanente y fluido que permita descubrir los valores hacia los que se inclinan nuestros hijos. Principios como responsabilidad, respeto y libertad resultan cruciales tanto para el desarrollo de la persona como para la convivencia social pacífica, por eso, como defienden Peiró y Ramos (2013) resulta fundamental un enfoque global en la educación de los menores, ya que, por un lado, es preciso ir ofreciendo a los menores un protagonismo creciente en su propia educación, enseñándoles a reconocer y resolver conflictos de forma positiva a través de la reflexión, la comunicación y la cooperación; y, por otro, trabajar con las familias con el fin de potenciar su influencia en la trasmisión de valores humanos, sociales y democráticos.

El tercer agente socializador destacable, junto con la sociedad y la familia, es el propio centro educativo. La escuela es el lugar donde el individuo va a enfrentarse al mundo exterior en solitario por primera vez. Mediante su grupo de iguales, y la relación con los adultos que dirigen el centro, adquirirá nuevas destrezas de socialización y afinará las ya existentes. Y es que, del mismo modo que cada sociedad y cada familia tienen sus propias pautas socioculturales, así ocurre también en cada centro. Las relaciones existentes entre sus miembros generan una determinada atmósfera o clima escolar, un microclima dentro de cada aula. Por eso, para la existencia de una buena convivencia escolar es necesario que estos microclimas se hayan establecido de forma positiva. Como apunta el informe TALIS (2013) un buen clima escolar favorece tanto el trabajo de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes, influyendo positivamente en el rendimiento de todos. Igualmente determinante resulta su incidencia en la calidad del centro educativo, pues incluye cuestiones relacionadas con la seguridad de las personas (acoso o abuso verbal o físico a profesores o estudiantes) retrasos o absentismo, comportamientos delictivos (vandalismo, tenencia o uso de drogas y alcohol) y/o discriminación de cualquier tipo. En consecuencia, como apunta Peiró (2000) el centro educativo deberá tener como prioridad el establecimiento de relaciones respetuosas a fin de crear un clima educativo adecuado en la escuela. Este autor defiende, además, la necesidad de alcanzar un considerable grado de consenso por parte de la comunidad educativa respecto a los valores que se viven y transmiten, por considerar que estos actúan como patrones que guían la vida de sus miembros. En la misma línea se sitúa Tiana (2010) cuando afirma que mejorar la convivencia implica vivir los valores que la fomentan. Y es que si la escuela no fomenta la

vivencia práctica de los valores, difícilmente se van a interiorizar, porque, aunque los alumnos pueden desarrollarlos teóricamente, si luego no tienen aplicación efectiva en su vida cotidiana, caerán fácilmente en el olvido. La escuela y sus miembros tienen que ser copartícipes de un ideario compartido, trabajando para crear relaciones de calidad que asienten la buena convivencia. En este sentido Day (2012) presenta un estudio elaborado por Bryk y Schneider (2003) en varias escuelas de Chicago, donde se descubrió que la confianza relacional era un indicador fundamental del éxito en la convivencia, pues «*cada parte de una relación mantiene la comprensión de las obligaciones de su rol y tiene ciertas expectativas acerca de las obligaciones de las otras* (Bryk y Schneider, 2003, pp. 41-42)». Este tipo de confianza relacional depende, en gran medida, de la comprensión y la aplicación a las relaciones (entre docentes, docentes y alumnos, docentes y padres, y todos los grupos y la dirección) de cuatro principios fundamentales (Day, 2012):

- *Respeto*: marcado por la auténtica escucha, la que tiene en cuenta los puntos de vista de los demás.
- *Consideración personal*: entendida como la disposición de las personas para ir más allá de los requisitos marcados en las tareas adjudicadas con el fin de llegar a los alumnos, otros docentes o las familias.
- *Competencia en las responsabilidades fundamentales del rol*: confianza en el esfuerzo concertado de todos para crear, mantener y mejorar las condiciones de trabajo (equipo directivo) las relaciones de la comunidad, (entre todos) y la ética y las destrezas profesionales (docentes).
- *Integridad personal*: confianza en el compromiso moral y ético de todos con la educación y el bienestar de los alumnos.

Se ha demostrado (Day, 2012) que este conjunto de principios favorece el aprendizaje y permite la resolución de las tensiones tanto individuales como organizativas, mejorando la convivencia general en la escuela. Es primordial, que la escuela tenga claras sus funciones como educadora no sólo en contenido curricular, sino también en valores, pues, una de las principales causas de ruptura de la convivencia deriva tanto de la ignorancia que se tiene esta finalidad como del sentido de los procedimientos a través de los cuales ha de llevarse a cabo (Ollero, 2013). Ya Dewey, (citado por Dorantes y Matus, 2007) exponía

esta idea en *Las escuelas del mañana* (1913) al señalar, entre las principales misiones de la escuela, la de desarrollar en las personas una inteligencia y una disposición crítica.

La misión de la escuela, en lo tocante a la construcción de la convivencia, tiene por lo tanto una doble dimensión: a nivel individual y a nivel social. Esto lo pone de manifiesto la profesora Pinkley, del *Teachers College* de la universidad de Columbia, citada por Peiró (2013) cuando afirma que entre las funciones de la escuela está la de transmitir los valores y creencias de la sociedad donde ésta está inserta, contribuyendo a que los alumnos elaboraren su propia jerarquía de valores. En lo concerniente a la selección de tales valores, Pinkley distingue dos tipos con diferente finalidad: *valores de preferencia* (Subjetivos. Se emplean para las elecciones propias. Pueden modificarse.) y *valores de principio* (Universales y consistentes. Contribuyen a edificar el carácter y a fomentar comportamientos que benefician no sólo al individuo, sino también a la sociedad, tales como honestidad, compasión, respeto, responsabilidad, deber, obediencia, etc.). La conjugación de ambos, y su inserción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela, revertirá inevitablemente en la mejora de la convivencia escolar (entregar los deberes puntualmente, actuar justamente, ser ordenado, compartir, esperar turno, etc.). Es la búsqueda del bien común, de todos y cada uno de los que forman parte de la institución educativa, el ideal que debe guiar el modelo. Y es que un centro educativo que no tiene presente el bien común se inclina hacia la ausencia de moralidad, imperando el individualismo y la ley del más fuerte. Como defendía Dewey, la escuela debería funcionar como una comunidad en la que se respira un clima de democracia. Es únicamente en este caldo de cultivo donde se interiorizarán de modo óptimo, por parte del niño, los valores que se desean implantar.

Por otra parte, es preciso tener presente que la pieza crucial en la construcción de la convivencia escolar somos las personas. Todos los seres humanos nacemos con un bagaje genético en el que se entremezclan las características físicas y psicológicas que, en parte, nos hacen ser como somos. Y, aunque la convivencia es, por definición, una cuestión global, es importante tener en cuenta las características individuales de la personalidad como uno de los factores clave a la hora de comprender el microcosmos del centro y del aula. En este sentido, nos parece interesante la clasificación que realiza Choza (2007) acerca de los niveles que nos aproximan o alejan de la convivencia. En primer lugar, el nivel de la generación de lo humano, el orden constitutivo. Un ser vivo es humano si ha nacido de mujer, si está hecho con los mismos materiales que los demás. En segundo lugar,

el orden operativo social y cultural. Cuando hay deficiencias en este orden, nos encontramos con un ser humano en el que no hay ningún rastro de humanidad, sino sólo de animalidad. En tercer lugar, el nivel de corrección educativa, del comportamiento y de la vida responsable: el orden operativo moral. Cuando este orden falla, genera individuos que son inhumanos, en el sentido de que son seres malvados, perversos o degenerados.

La construcción como personas se guía por un proceso de personalización, el cual debe constituir uno de los fines de la actividad educativa y, por consiguiente, una pieza clave en la construcción de la convivencia. Para Medina Rubio (2001) todo proceso de personalización consta de una triple vía de acción:

- a) De reflexión o toma de conciencia de sí mismo; que el sujeto «esté en sí mismo», actúe desde sí mismo y siendo consciente de sí mismo, lo que es garantía de objetividad en la percepción de las situaciones y en la adquisición de compromisos y responsabilidades.
- b) De autocontrol de impulsos e inclinaciones, como condición de actuación consciente de sí mismo.
- c) De autodeterminación o de adopción de decisiones en libertad, con plenitud de conciencia, desde el conocimiento y control de sí mismo como fundamento del compromiso y de la autorresponsabilidad. La reflexión y el uso responsable de la libertad o capacidad de autodeterminación son factores determinantes en el proceso de personalización.

Esta personalización educativa deberá concretarse en (Medina Rubio, 2001):

- a) Centrar la educación en cada persona a nivel individual, convirtiéndola en partícipe activo de su propio proceso educativo,
- b) Lograr que cualquier acción escolar llegue a cada persona en singular,
- c) Explicar el sentido que tiene cada acción instructiva, normativa o expresiva,
- d) Promover lo que de positivo hay en el esfuerzo personal, ya que lo que no cuesta en voluntad, no promueve una mejora de la personalidad.

Finalmente, tal y como argumenta Peiró (2013) para lograr el máximo nivel de personalización en lo que se refiere a las dimensiones estéticas, éticas y morales, el sujeto ha de aprender a enjuiciar los valores, bien sea como positivos o negativos, a efectuar juicios morales, y a conducirse de modo coherente con estos juicios, de modo que las decisiones que adopte resulten firmes y bien fundamentadas.

1.3. AGRESIVIDAD, AGRESIÓN, CONFLICTO Y VIOLENCIA.

La convergencia entre las dos instituciones, familiar y escolar, resultan cruciales para dar solución a los conflictos que encontramos en nuestros centros educativos. No obstante, aunque existe un acentuado consenso a este respecto, los conceptos de conflicto, violencia y agresividad distan mucho de ser plenamente comprendidos y utilizados lo que, a su vez, genera no pocas polémicas y conflictos dialécticos. Es por eso que, el presente apartado trata de clarificar los conceptos de agresividad, conflicto y violencia, partiendo de las propuestas que presentan distintos autores.

Creemos fundamental para comenzar, trazar una diferenciación clara entre los conceptos de agresividad y agresión. La agresividad es, tal y como la entienden autores como Van Rillaer y de Ilopis (1978, p.23) «la disposición dirigida a defenderse o afirmarse frente a alguien o algo» y Berkowitz (1996, p.3) «una disposición relativamente persistente a ser agresivo en diversas situaciones diferentes». Así pues, tenemos que considerar la agresividad únicamente como una tendencia, una predisposición. Que culmine o no en agresión real va a depender de muchos factores.

Es importante tener en cuenta, puesto que de aquí deriva, en gran parte, la confusión terminológica, que el concepto de agresividad, así como sus manifestaciones han ido modificándose a lo largo de la historia. En nuestros días, la agresividad tiende a mostrarse de manera aislada, no unida a valores fundamentales, sino como una mera expresión de poder o de frustración. En otras épocas, como la medieval, por ejemplo se presentaba unida a una determinada concepción de la masculinidad y se canalizaba a través de competiciones o de la misma guerra. No es tampoco infrecuente en nuestros días la manipulación de la agresividad, física y verbal, por parte de los medios de comunicación de masas (Peiró y Merma, 2011) como una forma de entretenimiento. Así, las personas nos hemos ido habituando a presenciar diariamente agresiones de todo tipo en diferentes contextos.

No nos cansaremos de repetir que agresividad no es sinónimo de agresión (Peiró, 2005). Serrano (2006) y Sanmartín (2004) aportan otro matiz a esta distinción, definiendo la agresividad como instintiva, y la violencia como producto de una interacción entre biología y cultura. Ortega y Mora-Merchan (1997) añaden que, mientras que la agresividad puede tener una responsabilidad

compartida, ya que una confrontación puede originarse en las necesidades contrapuestas de dos contendientes o grupos, la agresión supone el abuso de poder por parte de un sujeto o un grupo sobre otro, más débil o indefenso. Es decir, los actos agresivos implican la existencia de una asimetría de poder entre los sujetos que se ven involucrados en los hechos. Los psicólogos sociales, por su parte, definen la agresión como un comportamiento cuya intención es dañar a otro individuo (Baron y Richardson, 1994). Similar es la definición de Buss (1961) para quien la agresión es una respuesta de un individuo que implica algo desagradable para otra persona. Otros autores, como Anderson y Bushman (2002) exigen, no obstante, que para considerar un acto como agresivo, el individuo en cuestión tenga la abierta intención de causar daño.

Otras definiciones que valen la pena señalar son: «Comportamiento que intenta herir o dañar a alguien» (Sears, Maccoby y Levin, 1957) «Acto que ofende o irrita a otra persona» (Huesmann, L. R., Eron, L. D., Et Yarmel, 1987) «Motivación para causar daño» (Feshbach, 1970; Björkqvist y Niemelá, 1992) «Conducta que intenta hacer daño a otra persona o a su sustituto» (Caprara, et al, 1994) «Algún tipo de conducta, tanto física como simbólica que se ejecuta con la intención de herir a alguien» (Berkowitz, 1996).

Archer y Browne (1989) citado en Morales y Arias (1999) proponen además tres características que consideran prototípicas de la agresión: intención de causar daño, provocación de un daño real y existencia en el agresor de una alteración del estado emocional, de modo que la agresión pueda calificarse como colérica. Aunque útil a la hora de establecer unos criterios concretos para poder clasificar una determinada conducta como agresiva o no, esta definición tiene la desventaja de que no aclara como clasificar aquellas conductas en las cuales no están presentes todas y cada una de las características citadas. Por otra parte existe una gran polémica respecto a la condición de alteración emocional, puesto que existen conductas, las llamadas de agresión *fría o instrumental* que carecen de ella.

Agresividad y agresión constituyen, con todo, uno de los temas más controvertidos de entre los que se refieren al comportamiento humano. La capacidad -pero sobre todo la voluntad- de hacernos daño unos a otros, es algo que, ya desde antiguo, ha suscitado encendidos debates e irreconciliables posicionamientos teóricos. A lo largo de los siglos se ha mantenido una dura polémica sobre el origen del comportamiento agresivo del ser humano, de forma que desde la religión, la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, la etología, la biología o la

neurología se ha intentado dar una explicación al fenómeno de la violencia (Palomero Pescador y Fernández Domínguez, 2001). Entre las muchas dificultades que presenta la cuestión no es la menor, como ya hemos visto, la de ofrecer definiciones claras de unos términos cuyas características a menudo presentan límites difusos entre sí.

Pero no es sólo la terminología de la agresividad humana la que está sujeta a dificultades. En lo tocante a su génesis existen, asimismo, diversidad de opiniones y posturas enfrentadas. En aras de la simplificación vamos a englobar aquí dichas posturas dentro de dos grandes corrientes: la que considera que la agresividad es un instinto innato y la que, por el contrario, sostiene que se trata de una tendencia aprendida.

Entre quienes abogan por una explicación biológica de la agresividad humana hay expertos de múltiples campos de conocimiento, como la biología, la etología, la fisiología y la genética. Estos autores han buscado explicaciones al comportamiento agresivo en las teorías evolucionistas, en los circuitos hormonales, en las neuronas y en la carga genética, entre otros muchos factores (Bard, 1928 y Cannon, 1929). También son numerosos los psicólogos que se han alineado en la consideración de la agresividad como un instinto innato. Nombres como Erisman, Berkowitz, Wilaon, Bednarik, Battegay, McDougall y Allen, junto con la corriente psicoanalítica en su conjunto, son sólo algunos de ellos. En el terreno ideológicamente opuesto se sitúan quienes consideran que la agresividad no es una tendencia innata en el hombre, sino derivada, bien de un aprendizaje, bien de la frustración, durante mucho tiempo considerada el antecedente por antonomasia de la agresión. Rogers (1965) defiende que, sin negar la agresividad como una tendencia natural, no es ésta, sino la tendencia a la sociabilidad, la que resulta más característica del hombre. Ambas posturas entroncan con un largo y complejo debate filosófico que se inicia con figuras tan lejanas en el tiempo como Aristóteles y al que han realizado aportaciones pensadores tan diversos como Tomás de Aquino, Rousseau, Hobbes, Durkheim o Sartre.

Para obtener una visión de conjunto de las teorías existentes respecto a la agresividad, vale la pena detenernos en la clasificación llevada a cabo por Palomero Pescador y Domínguez (2001):

1.3.1. Agresividad como instinto.

Desde el enfoque psicoanalítico, Sigmund Freud fue pionero en destacar la importancia de los instintos en la vida del ser humano. En una primera formulación Freud, S. (1973). Tres ensayos para una teoría sexual. En Freud, S., Obras Completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva, perfiló una diferenciación entre instintos del yo (autoconservación) e instintos sexuales, entendiendo que la agresividad no era más que una reacción ante la frustración de la libido, pero posteriormente, perfeccionó su teoría situando al ser humano en la lucha permanente entre dos instintos opuestos: *Eros*, o instinto de vida y *Thanatos*, o instinto de muerte. Ahora la agresividad se presenta como una pulsión autónoma, que puede dirigirse hacia el exterior en forma de hostilidad, agresión o violencia, o bien hacia el interior en forma de autoagresión o autocastigo. Desgarrado en esta dualidad, y a fin de evitar su autodestrucción, el ser humano no tiene otra opción que desviar la agresividad hacia el exterior. Es por eso que las normas sociales desempeñan un papel fundamental, pues permiten canalizar las pulsiones agresivas, transformándolas en conductas socialmente aceptables y útiles.

Aproximadamente en la misma época, Horney (1937) se desmarca de la teoría de Freud para resaltar el elevado valor que nuestra cultura concede a la competitividad individual. Según este autor, las personas nos vemos obligadas a luchar constantemente contra otros para superarlos, lo que genera lo que denomina como «tensión difusa hostil» que se refleja en todas nuestras relaciones.

Para Fromm, citado por Carbonell y Peña (2001) la agresividad no tiene un carácter innato en sus manifestaciones más negativas. Este autor diferencia, dos variantes de la agresividad: una agresividad biológicamente adaptativa y una agresividad maligna. El primer tipo se halla filogenéticamente programado, es común a todos los seres vivos y explica mecanismos vitales de defensa, tales como la búsqueda, la respuesta de orientación o el ataque/huida ante las amenazas. El segundo tipo, por el contrario, carece de carácter adaptativo, y da origen a la crueldad, la violencia y la destrucción. Este tipo de agresividad maligna tiene su origen en una ansiedad individual derivada, en general, de una estructura socioeconómica que oprime a las personas y, en particular, de una estructura patriarcal que atenta específicamente contra las mujeres. Cuando este sistema frustra continuamente los impulsos vitales, la persona, para evitar ser

destruida, tiende a volcar su agresividad contra el mundo. En consecuencia, para reducir esta tendencia, Fromm entiende que sería necesario crear unas condiciones socioeconómicas y políticas favorables que permitan a que las personas satisfagan sus necesidades y desarrollen sus potencialidades.

Un segundo enfoque de la agresividad como instinto nos lo proporciona el modelo etológico, representado principalmente por Lorenz (1978). Este autor defiende que la agresividad forma parte de la conducta territorial de todos los animales, hallándose al servicio de la supervivencia y la conservación de la especie, puesto que las luchas entre rivales permiten esta selección de los individuos más fuertes y sanos del grupo. Por esta razón considera que, la agresividad es instintiva, no pudiendo ser controlada por la razón, sino que se genera internamente y se libera ante un estímulo apropiado. Si durante un periodo prolongado de tiempo este estímulo no aparece, los impulsos agresivos se irán acumulando hasta terminar por desbordarse de forma violenta e inoportuna. Para evitar esto, resulta imprescindible que la agresividad encuentre modos de expresarse a través de cauces socialmente aceptados, como la participación en deportes competitivos, la búsqueda de logro, la competencia con otros, etc.

No todos los etólogos comparten totalmente este enfoque. Eibl-Eibesfeldt (1993) por ejemplo, defiende que los conflictos implícitos a cualquier conducta agresiva humana pueden ser resueltos mediante la negociación. Desde esta perspectiva, la agresividad sería no tanto un instinto como un fenómeno psicosocial, susceptible, por lo tanto, de ser modificada a través de la educación y la influencia social.

Otro modelo diferente es el configurado por las teorías articuladas en torno al binomio conceptual frustración-agresión. Tomando como base el trabajo de Freud, Dollard, et al. (1939) formularon la *Hipótesis de la frustración-agresión*, según la cual la agresión viene provocada por una frustración de los instintos. Rechazan, no obstante, la idea de que la agresividad sea instintiva, pues consideran que sería más bien el resultado de un obstáculo en la consecución de metas, mientras que la agresión sería una acción deliberada cuya finalidad es dañar a otros. Su planteamiento se basa en dos supuestos fundamentales que relacionan frustración y agresión: la frustración provoca invariablemente comportamientos agresivos y, a su vez, la agresión es consecuencia de la frustración.

Hoy estamos en condiciones de afirmar que estos postulados tampoco son del todo ciertos, ya que, si bien es cierto que la agresión es una tendencia frecuente de respuesta tras una frustración, no es la única. De hecho, lo más normal es que la frustración no culmine en agresión, que se manifieste en otro rango de conductas que abarcan desde la resignación a las reacciones psicósomáticas. Esto, al margen del hecho contrastado de que no todas las agresiones tienen necesariamente como origen una frustración. Podemos concluir, por lo tanto, que la frustración crea una *disposición* para la agresión, pero la manifestación efectiva de una conducta agresiva depende además, tanto de las condiciones estímulares presentes, como de las características de personalidad del individuo. Estaríamos, pues, más en línea con Berkowitz (1969) y su *Teoría de la señal-activación*, según la cual, la frustración no provoca la agresión de forma directa, sino que conduce a un estado de activación emocional: la ira, que, a su vez, predispone para responder agresivamente ante ciertos estímulos que funcionan como señales agresivas.

1.3.2. Agresividad como aprendizaje.

Los trabajos llevados a cabo por Skinner (1953) sobre agresividad y condicionamiento universal (sin cursiva) explican que cualquier conducta se adquiere o se extingue en función de las consecuencias que se derivan de la misma, y que él divide en refuerzos y castigos. La agresividad humana no constituye una excepción, pues se aprende, mantiene y desaparece a través de estos mismos mecanismos. Así, cada vez que un individuo consigue sus objetivos mediante la agresividad, aumenta la probabilidad de que vuelva a recurrir a esta conducta en el futuro.

En una línea menos taxativa se sitúa Bandura (1973) creador de la teoría del aprendizaje social. De acuerdo con esta teoría, la conducta depende tanto de una serie de factores ambientales (estímulos, refuerzos y castigos) como personales (creencias, pensamientos, expectativas) que se hallan interrelacionados y se influyen mutuamente. Uno de los descubrimientos que extrajo de sus investigaciones fue la constatación de que el simple hecho de presenciar cómo otras personas se comportan de forma agresiva (el denominado aprendizaje vicario) es suficiente para incrementar las conductas agresivas en los niños. Es más, los testigos de actos agresivos no se limitan a imitar las conductas que han visto, sino que inventan nuevas formas de agresión, generalizando así el efecto del aprendizaje al que han sido sometidos.

1.3.3. La propuesta compleja de Geen.

Geen da un paso más allá respecto a Bandura al proponer un modelo basado en la interacción de tres variables: personales, situacionales y de evaluación. Las variables personales (fisiología, personalidad, temperamento, realidad sociocultural) determinan, ya de entrada, la mayor o menor predisposición de cada individuo para la agresión. Las variables situacionales (dolor, ruido, calor, frustración, hacinamiento, conflictos familiares, etc.) se caracterizan por elevar el nivel de activación del sujeto, facilitando, igualmente, la respuesta agresiva. Ni unas ni otras son, no obstante, determinantes a la hora de generar una conducta agresiva. Lo que finalmente decidirá el tipo de conducta y la intensidad con que ésta se lleva a cabo es la evaluación o interpretación que la persona hace de cada situación en particular. Sólo si creemos que se ha producido arbitrariedad, malicia o intención de causarnos daño, responderemos de una manera agresiva. Aun así, todavía existe margen para decidir si actuamos o no de manera violenta, pues si el sujeto entrevé la existencia de alternativas no violentas que le permitan solucionar la situación, en muchos casos optará por no agredir.

Vida cotidiana es frecuente que la conducta de tipo agresivo se vea reforzada, al no acarrear consecuencias negativas directas al agresor. Si este reforzamiento se produce de forma reiterada en el tiempo, se provocará la generalización de la conducta agresiva a otras situaciones, instaurando en la persona un carácter agresivo y violento. Esto puede, a su vez, dar lugar a la denominada «subcultura de la violencia», que justifica que ciertos grupos recurran a la violencia para resolver cualquier tipo de conflictos y conseguir sus objetivos.

1.3.4. La construcción social de la violencia.

En línea con lo anteriormente expuesto, no queremos concluir nuestro análisis de la agresividad sin destacar el señalado papel que juega en ella el contexto social. Muchos autores han destacado, a este respecto, la capacidad de las propias estructuras sociales para convertirse en germen de violencia. Marx y Engels, por ejemplo, achacan la violencia a factores de tipo económico; Bronfenbrenner sostiene que la principal causa de la violencia juvenil hay que situarla en una falta de desconexión con el mundo adulto; Durkheimes señala la falta de coherencia e integración de ciertos grupos sociales y Galtung (1985,1988)

pone el acento en una violencia de tipo estructural, indirecta, en la cual los agresores serían los mismos sistemas e instituciones sociales. Esta violencia sería inherente al propio sistema, manifestándose a través de desigualdades sociales, económicas, jurídicas, raciales, etc. Siempre en detrimento de los más débiles. Por eso, para acabar con ella sería preciso trabajar, de forma más preventiva que correctiva, sobre los problemas sociales que la generan.

De lo expuesto se desprende que, si bien es cierto que la agresividad es un rasgo que los seres humanos presentamos de forma innata, existe una gran variabilidad individual a la hora de reaccionar violentamente frente a determinados estímulos. Es este un aspecto muy positivo, pues, si como sostienen las teorías de carácter más psicológico y social, es posible detectar de antemano las variables y procesos que culminan en una conducta violenta, también será posible prevenir su aparición. Por este motivo, ajustar bien el foco en el lugar donde se siembran los gérmenes de la violencia impedirá, en gran medida, que ésta se desarrolle y se manifieste en forma de conflictos.

Si la agresividad es un factor inherente al individuo, el conflicto lo es al grupo. Grande o pequeño, no existe ningún grupo social en el que sus componentes no tengan que, en algún momento, dirimir sus diferencias. Los motivos que provocan conflictos son tan variados como lo somos los seres humanos, pero generalmente se asume que se producen cuando las personas que los conforman persiguen intereses contrapuestos, o bien un mismo interés que no todos pueden obtener.

El conflicto, por consiguiente, sea o no acompañado de violencia, forma parte integral de los seres humanos y, como tal, ha jugado un papel importante en su evolución. Sin cierta dosis de agresividad y de conflictos (Peiró, 2005,2012) no sería posible crecer, superarse ni autorrealizarse. La dificultad estriba en que la agresividad es un arma de doble filo que, si en su extremo positivo conduce al crecimiento, en el negativo puede llevar a la enajenación, la destrucción de la dignidad humana y la muerte.

Una de las explicaciones más antiguas y completas del conflicto se puede hallar en la denominada «Teoría del conflicto». Se trata de un enfoque teórico, de perfil sociológico, que ha recorrido gran parte de la historia hasta llegar a ser, en la actualidad, una de las perspectivas más importantes sobre el conflicto en el mundo contemporáneo.

Los teóricos del conflicto defienden que, para poder comprender plenamente la sociedad en la que vivimos es preciso analizar y comprender los procesos de desacuerdo y hostilidad que se dan entre los diferentes grupos sociales. La razón es que el conflicto es una constante sociológica que ha estado y estará siempre presente mientras existan las sociedades y los grupos humanos (Mercado y González, 2008).

Las aportaciones más antiguas a la teoría del conflicto las encontramos en las civilizaciones griega y china, de la mano de autores como Tucídides, Heráclito, Sun Zu y Mayami Moto. Para la mayoría de estos pensadores, al igual que para sus predecesores de la época medieval y renacentista, como Ibn Jaldún y Maquiavelo, agresividad y conflicto eran elementos consustanciales al ser humano que iban, inevitablemente, asociados a la guerra. La visión del hombre, en este, sentido, era más bien pesimista, considerándose que su naturaleza debía ser dominada por gobiernos fuertes por su propio bien.

En la misma línea se situaron Hobbes, para quien «el hombre es un lobo para el hombre» y Von Clausewitz quien, ya en los albores del siglo XIX elaboró una influyente teoría de justificación de la guerra cuando alguien busca someter a otro a su voluntad y el único modo de dirimir el conflicto lo constituye la fuerza física. Karl Marx, por su parte, trasladó el conflicto de la arena política a la social, creando el concepto de «lucha de clases» como único camino de transformación de la sociedad.

Ya en el siglo XX son muchas, y muy diversas, las definiciones existentes de conflicto, de entre las que destacamos las siguientes:

- Kissinger (1923) en contra de la corriente pacifista imperante en su época, defiende que la guerra es necesaria en ocasiones, tanto para la defensa de ciertos principios colectivos como de un modo «higiénico» para revitalizar la sociedad.
- Coser (1956) define el conflicto social como una lucha entre oponentes por bienes y/o deseos de estatus, poder o recursos escasos.
- Para Schelling (1960) los conflictos son esencialmente situaciones de regateo en las cuales la habilidad de un participante para conseguir sus fines depende de las elecciones o decisiones del otro participante.

- Según Deutsch (1990) se produce un conflicto siempre que concurren actividades incompatibles, donde una de las partes interfiere, bloquea, o, de algún modo, provoca que las acciones de la otra parte sean menos efectivas.

En Sociología de los conflictos sociales Kriesberg (1975) define el conflicto como una relación entre varias partes que consideran tener metas incompatibles entre sí.

Marcuse (1898-1979) postula que «las tensiones y conflictos soportados por el individuo en la sociedad opulenta, están basados en el funcionamiento normal de esa sociedad y de ese individuo, más que en sus alteraciones y enfermedades».

Desde la vertiente psicoanalítica, Eric Fromm (1900-1980) defiende que es necesario mantener sano al individuo si se pretende que la sociedad funcione.

Wall y Callister (1995) visualiza en conflicto como un proceso en el cual dos o más partes intentan frustrar la consecución de objetivos por parte del otro.

En opinión de Pruitt y Rubin (1986) el conflicto representa una divergencia de intereses percibida o una creencia de que los objetivos que persiguen ambas partes no pueden ser alcanzados de forma simultánea.

Conrad (1990) señala que los conflictos son interacciones comunicativas entre personas interdependientes que, en un momento dado, perciben que sus intereses son incompatibles, inconsistentes, o se hallan en tensión.

Tjosvold y van de Vliert (1994) matizan que el conflicto se produce tanto en contextos cooperativos como competitivos, y que las metas de las partes en conflicto pueden ser, en consecuencia, tanto de carácter cooperativo como competitivo.

Folger, Poole y Stutman (1995) entienden el conflicto como una interacción entre personas que desean conseguir metas incompatibles con las de otros, y sufre por ello interferencias para conseguirlas.

Fisas (2004) lo ve como un proceso interactivo que se produce en un contexto concreto, normalmente como consecuencia de antagonismos o incompatibilidades entre las partes que interactúan. Su origen es muy variado, pudiendo estar en sentimientos, emociones, valores, creencias, etc.

Baron (1990) se aventuró a proponer una aproximación. Conflicto sería un proceso interactivo manifestado en la incompatibilidad, el desacuerdo o la disonancia dentro de, o entre, entidades sociales.

Por nuestra parte, no nos cansaremos de subrayar, en línea con Pérez Serrano (2008) que el conflicto es un fenómeno natural, inherente a la condición humana, que si se resuelve favorablemente, contribuye tanto al crecimiento personal como social. Por otra parte, tampoco está de más recordar que, inicialmente, todo conflicto tiene un carácter neutro, adquiriendo un tinte positivo o negativo en función de cómo se interprete y cómo se gestione. En general, los conflictos negativos suelen caracterizarse por originarse por cuestiones de escasa importancia, dañar la autoestima de los implicados, ampliar las diferencias y provocar comportamientos dañinos. Los positivos, por el contrario, terminan por clarificar y resolver los problemas existentes, implican a todas las partes en su resolución, mejoran la comunicación y desarrollan nuevas destrezas sociales. Para que un conflicto adquiera el carácter de positivo es imperativo que cada parte perciba a la otra con intereses, motivaciones y necesidades igual de importantes que las propias. En caso contrario es cuando pueden darse, con mayor facilidad, manifestaciones de violencia (Pérez Serrano, 2008, p.22). Por eso, como bien indica Durán (2003, p.23) «más que de eliminar el conflicto, de lo que se trata es de saber regularlo, creativa y constructivamente, de forma no violenta, ya que supone una energía y una oportunidad de cambio».

Para concluir este apartado, subrayaremos la distinción entre conflicto y violencia, dos procesos diferentes que suelen confundirse debido a la tendencia de presentarlos juntos. Del mismo modo que ocurre con la agresividad, la agresión y el conflicto, tampoco existe unanimidad a la hora de definir la violencia. Para Galtung (1981) sería algo evitable que obstaculiza la autorrealización. En opinión de Merino (2006) es la forma de resolver el conflicto por procedimientos agresivos, belicosos o –valga la redundancia– violentos. La Organización Mundial de la Salud (WHO, 2002, p.5) entiende la violencia como «el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que cause, o tenga muchas posibilidades de causar, lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones». Sanmartín (2004) opina que es cualquier acción u omisión intencional que puede dañar a terceros. Torrego y Moreno (2003) se han preocupado de encontrar unos rasgos comunes a todas estas definiciones que, en su opinión, se hallan presentes en todas las actuaciones violentas. Estos son:

Versatilidad; se manifiesta de muchas maneras, reflejando diferentes tendencias sociales.

Ubicuidad; está presente en todas partes, siendo utilizada con todo tipo de fines, desde medio de comunicación y expresión hasta instrumento de información y captación de la atención pública.

Fuente de poder; como tal, se halla al alcance de cualquiera, como una manera tanto de ejercerlo como de demandarlo.

Mercancía; la violencia es algo que se compra y se vende, tanto en su calidad de fuente de poder, como en su faceta de espectáculo público retransmitido y amplificado por los medios de comunicación.

Peiró (2012) llevó a cabo una clasificación de las dimensiones de la violencia en tres categorías:

- a) Expresiva: persigue dañar. Suele estar asociada a psicopatologías.
- b) Instrumental: se utiliza para conseguir un fin. El daño es un efecto colateral.
- c) Comunicativa: agota otras formas de transmitir mensajes al recurrir al sarcasmo, el insulto y la amenaza.

Concluiremos este apartado señalando que, generalmente, los conflictos que se dan en la escuela suelen tacharse de negativos. Esto es así porque, erróneamente se equiparan con la violencia. Sin embargo, no nos cansaremos de insistir, es únicamente cuando se evitan y no se enfrentan adecuadamente cuando pueden escalar hasta el tipo de agresividad que, efectivamente, deriva en violencia (Cascón, 2000; Robbins, 1987, en Jares, 1997; Salinas, Posada e Isaza, 2002).

1.4. VIOLENCIA Y CLIMA ESCOLAR.

La violencia escolar reúne una serie de conductas diversas y prolongadas en el tiempo que alteran y dificultan la convivencia de una comunidad educativa. Suele ser provocada por un alumno, que es apoyado activamente por una parte del grupo y pasivamente por el resto, que no interviene o bien es ignorante de los hechos (Díaz-Aguado, 1999). Las conductas que se agrupan bajo el término de violencia escolar son de muy diversa índole e intensidad (Beltrán, 1991). Generalmente, docentes, directivos y supervisores, en este orden, son los encargados de gestionar su resolución (Moreno y Torrego, 2003). Cabe recordar aquí que el conflicto no es un fenómeno, sino un proceso, con una dinámica de escalada parcialmente previsible, en la cual se puede identificar una tensión, un punto culminante y una distensión (Redorta, 2004; Vinyamata, 1999). No obstante, y esto también es importante subrayarlo, lo más frecuente es que los conflictos en la escuela se asuman de forma tácita y se coexista con ellos sin resolverlos o enfrentarlos, lo que genera ambientes de profunda tensión (Cabrera, 2000. En Salinas, Posada e Isaza, 2002).

La violencia escolar es un fenómeno de reciente aparición en los países occidentales más avanzados que cada vez origina una mayor preocupación social. Como consecuencia, el estudio de sus causas, consecuencias, y posibles soluciones está ocupando un lugar cada vez más importante tanto en la investigación como en las publicaciones científicas. El fenómeno ha llegado asimismo a los medios de comunicación en sus casos más extremos, lo que a menudo nos hace olvidar que, incluso en sus formas y grados más ligeros, la violencia escolar es capaz de perturbar el normal funcionamiento de la institución escolar (Balsells, Del Arco y Miñambres, 2007).

Wieviorka (1999) citado por Blaya y Debarbieux (2011) defiende que en la actualidad nos hallamos ante un nuevo paradigma de la violencia. Este autor hace referencia no sólo a la violencia física, sino también a lo que denomina microviolencias, como son los sentimientos de inseguridad de alumnado y profesorado y el maltrato entre escolares, no considerando imprescindible la intención de dañar para hablar de maltrato.

Delimitar con precisión las fronteras de la violencia escolar no es una tarea menor, puesto que aquello que se cataloga o no como violencia varía en forma y grado según cada centro, los diferentes agentes educativos e incluso cada persona de forma individual. Trataremos, por lo

tanto, de huir de lo meramente subjetivo a fin de centrar nuestra atención en aquellos actos objetivamente observables que consideramos definen mejor la violencia escolar.

Para una primera aproximación a esta delimitación nos serviremos de algunas definiciones que, a nuestro juicio, conjugan acertadamente los factores que entran en juego en la violencia escolar.

Serrano (2006) la entiende como todo tipo de violencia que se dé en contextos escolares: toda acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña, o puede dañar, a terceros.

Debarbieux (1996, pp.45-46) la define como «...la desorganización brutal o continua de un sistema personal, colectivo o social que se traduce en una pérdida de integridad psíquica, física o material. Esta desorganización puede venir dada por la agresión y/o uso de la fuerza, consciente o inconsciente; pero también puede existir violencia meramente desde el punto de vista de la víctima, sin que haya necesariamente ni un agresor consciente ni intención de dañar. Y es que la violencia depende también, en gran medida, de los valores, códigos sociales y fragilidades personales de las víctimas [...] y estudiar la violencia en el medio escolar es encaminarse hacia una reflexión sobre el sentido mismo de las prácticas educativas».

Ayerbe (2002) fija su atención en algunas de las variables sociales y escolares que generan violencia escolar, como son la prolongación de la edad escolar obligatoria, las dificultades de integración laboral, la segregación escolar, y la propia historia personal de los alumnos.

La escuela tiene como misión prioritaria la de formar sujetos que se puedan integrar de forma positiva en la sociedad. Esto conlleva un importante trabajo de transmisión de valores de tolerancia y respeto. No obstante, existe también el riesgo de que, al erigirse la escuela en el escenario de la violencia escolar, acabe por convertirse, ella misma, en el referente de aprendizaje de la violencia de unos alumnos que están sufriendo, siendo testigos y asimilando cotidianamente conductas contrarias a esos valores democráticos y humanos. Tengamos bien presente que, por un lado, la escuela no es sino un reflejo de las conductas que se dan en una determinada sociedad y, por otro, que los alumnos, sobre todo a ciertas edades, son especialmente sensibles a las disonancias entre las pautas de conducta que se les exigen y aquellas de las que son testigos.

Otro aspecto importante que conviene analizar a la hora de comprender la violencia escolar en toda su dimensión, es el hecho de que, en muchas ocasiones, los centros escolares no son únicamente el escenario donde se producen las conductas violentas, sino que la escuela misma, como institución, genera y fomenta en su propio seno múltiples tipos de violencia.

A este respecto Melero (1993) citado por Martínez-Otero (2001) señala algunas de las características de la institución escolar que pueden influir en el surgimiento de conflictos en su seno, como son: una jerarquía demasiado estricta, la obligatoriedad de la asistencia y la necesidad de superar exámenes sobre ciertos contenidos. Sin embargo, los dos factores principales del surgimiento de la violencia y la conflictividad escolar son, a juicio de este autor, el autoritarismo creciente de la institución en paralelo a la creciente pérdida de autoridad y poder del docente.

Para el Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, la violencia escolar suele ser el resultado –pero también el generador– de un determinado ambiente, de un clima particular en la escuela. Se entiende por clima escolar la calidad general del centro educativo, que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de esa comunidad; o, como proponen Cornejo y Redondo (2011) la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

El clima escolar se basa, por lo tanto, en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en cada centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de una comunidad educativa (Blaya, 2002; Bliss, 1993; Del Rey, 2002; Fernández-Díaz, 1994).

Ésta cuestión, la del clima escolar, ha venido ocupando un lugar preponderante en las investigaciones sobre violencia en la escuela, principalmente porque permite alejarse de la postura del determinismo fatalista y abre la puerta a una intervención activa y positiva de la escuela en relación a la violencia, UNICEF (2011). El problema es que, a menudo, las percepciones entre los distintos agentes implicados en la educación sobre el clima existente en sus centros no son coincidentes, lo que dificulta el acuerdo y, por consiguiente, las intervenciones destinadas a mejorarlo.

Entre las características que definen la violencia en la escuela, Merino (2006) plantea una diferenciación entre aquellas que se daban en la escuela tradicional y las que se producen en la escuela actual, que reproducimos a continuación:

Tabla 001:

Lo novedoso de la violencia en la escuela actual (Merino, 2006)

Escuela tradicional	Escuela actual
Problema generalmente interno a la escuela en su génesis y desarrollo. Responde más al concepto de conflicto que al de violencia.	Problema social, político, pedagógico y de convivencia que supera los límites de la escuela. La violencia escolar es parte, reflejo o manifestación de la violencia general.
Los niños siempre han tenido conflictos y los han resuelto por medios pacíficos o a través de peleas.	Los niños y los profesores no saben cómo enfrentarse al problema, puesto que no siempre responde a una situación de conflicto interno.
Los profesores sabían qué, cuándo, por qué, para qué y cómo aplicar los procedimientos de presión o castigo. Otra cuestión es si estaban equivocados o no. Era un problema didáctico o, como mucho, de disciplina.	La violencia actual desborda los recursos de los docentes. No responde al clásico concepto de resolver el conflicto. Es más compleja y multifactorial. Los docentes se sienten inseguros ante el problema y no tienen claro cómo resolverlo.
La escuela tenía capacidad y recursos para resolver los conflictos por sí misma dentro de la propia escuela.	La escuela no tiene capacidad ni recursos suficientes para resolver la violencia escolar por sí sola.
Los conflictos violentos requerían, incluso en los casos más graves, respuestas didácticas, organizativas o disciplinarias, pero el problema no afectaba a los cimientos ni a la identidad de la escuela.	Las características de la violencia actual, en unión con otros fenómenos de la sociedad, han conducido a la escuela a una crisis de identidad que la obliga a replantear no sólo sus funciones, sino también el propio modelo de escuela.
Es producto de problemas en la resolución de conflictos derivados de la convivencia o de enseñanza-aprendizaje.	Es producto de una cultura de la violencia que ha invadido la escuela y también de la resolución de conflictos derivados de la convivencia y del aprendizaje-enseñanza.

Otra clasificación, de Fernández (1998) nos ayuda a distinguir entre dos grandes grupos de actos de violencia escolar:

- *Actos de interrupción*: suelen ocurrir dentro del aula. Generan un ambiente poco propicio para una buena dinámica enseñanza-aprendizaje (llegar tarde, no hacer los deberes, hablar mientras el profesor explica, adoptar malas posturas, enviar mensajes con el móvil, estar despistado...). Se trata de actos del alumnado que generan un gran malestar a los docentes. Está considerada la forma de violencia escolar menos grave pero, al mismo tiempo, resulta la más frecuente en nuestro entorno educativo.
- *Violencia propiamente dicha*: se puede dirigir a profesores, alumnos, bienes, o a la propia institución. Esta violencia puede ser física, verbal, psicológica o indirecta. Las formas más comunes en que se manifiesta son: agresión verbal, agresión física y aislamiento social. Respecto a los lugares donde se producen estos conflictos destaca, entre los alumnos de secundaria, el interior de los centros, principalmente aulas y pasillos (Del-Rey y Marchesi, 2005).

Los factores que intervienen en la violencia escolar -a menudo de modo simultáneo- pueden ser divididos en: personales, interpersonales, grupales, escolares, familiares, socio-comunitarios y culturales. Estos factores han sido barajados en numerosas clasificaciones. (Peiró, 1993; Verlinde, Hersen y Thomas, 2000) destacan:

- *Individuales*: Condición médica/física; temperamento difícil; impulsividad/hiperactividad; condiciones psiquiátricas; historial de agresión; abuso de sustancias; actitudes/creencias; narcisismo.
- *Familiares*: poca atención a los hijos; exposición a violencia; abuso del niño/negligencia; abuso parental de sustancias; paternidad inefectiva; conflicto marital; pobre apego; padres antisociales
- *Escuela*: grupo de pares antisociales; bajo compromiso de la escuela; fracaso académico; escuelas grandes; agrupamiento en pandillas; aislamiento social; rechazo de pares; intimidación.
- *Ambientales*: pobreza; violencia del entorno; acceso a las armas; prejuicios; expectativas de rol de género; normas culturales.

Martínez-Otero (2005) organiza las fuentes de la violencia escolar en una serie de niveles que, a su vez, incluyen diversos factores.

- Sociedad y ambiente:
 - Las desigualdades sociales, con grandes sectores afectados por la pobreza y por el desempleo, en contraste con la opulencia de otros grupos.
 - Los medios de comunicación en general, y la televisión en particular, que influyen sobremanera en los escolares, con frecuencia de modo perjudicial.
 - Las dificultades para conseguir empleo, lo que supone un freno para la autorrealización.
 - La facilidad para consumir alcohol y drogas.
 - La tecnificación creciente, y la consiguiente sustitución de un escenario natural por otro artificial y hostil.
- Relaciones interpersonales:
 - La pérdida de la armonía en el claustro de profesores por sobrecarga de tareas, abuso de poder, desacuerdos sobre estilos de enseñanza, incapacidad para el trabajo en equipo, pobre identificación con el proyecto educativo del centro, desavenencias con el equipo directivo y escasa formación docente.
 - La desmotivación del alumno por el empleo de metodologías docentes poco atractivas, insuficiente sensibilidad hacia sus necesidades, dificultad para trabajar en grupo y consideración del profesor como una figura de autoridad contra la que hay que rebelarse.
 - El empobrecimiento de la comunicación y el aumento de relaciones presididas por la rivalidad.
 - El individualismo creciente unido al debilitamiento del sentido de comunidad.
 - La pertenencia a algún grupo con un líder conflictivo.
- Ámbito de la institución escolar:
 - Las múltiples exigencias de adaptación, provenientes de un entorno escolar altamente jerarquizado, burocratizado y tecnificado.
 - Las desigualdades y discrepancias respecto a la asignación de espacios, materiales, horarios, funciones, etc.:

- La hipervigilancia institucional, y los métodos pedagógicos basados en comparaciones y en castigos.
- La preocupación exclusiva por los resultados académicos de los alumnos y su relación con la norma, en detrimento de las personas y de los procesos educativos.
- La presencia de una cultura escolar hegemónica, que choca con aquellas que están en posición menos ventajosa.
- La asimetría relacional y comunicativa entre educadores y educandos.
- El elevado número de alumnos, que impide o que dificulta la atención personalizada.
- **Ámbito de la familia:**
 - La desintegración del grupo familiar, la dispersión de sus miembros.
 - La desatención de los hijos, la utilización de la violencia en el hogar.
 - Los métodos educativos basados en la permisividad, en la indiferencia o en la punición.
 - La falta de afecto entre los cónyuges.
 - El bajo perfil socioeconómico de la familia.
- **Ámbito de la personalidad:**
 - La desorientación axiológica, que lleva a adscribirse al «todo vale» y a legitimar el uso de la violencia para alcanzar las propias metas.
 - La incapacidad para aceptar la responsabilidad de las acciones realizadas.
 - La impulsividad y la falta de empatía.
 - La necesidad de estimulación intensa y constante, la tendencia a engañar y a manipular a los demás.
 - La baja autoestima y las relaciones superficiales.

Taylor, Freng, Esbensen y Peterson (2008) citados por Llanes y Justiniano (2013) circunscriben los factores de riesgo de las conductas disruptivas a tres dominios generales:

- El *dominio individual*, que incluye aspectos relacionados con las características sociodemográficas, el autocontrol, y la culpabilidad.
- El *dominio familiar*, que contempla el control de los padres y el apego afectivo de los hijos hacia ellos.
- El *dominio escolar*, que incluye variables como el compromiso de los estudiantes hacia su formación y el clima escolar.

Es innegable, volviendo a la cuestión planteada al inicio de éste apartado, que en nuestros centros educativos existen conflictos, y que, demasiado a menudo, éstos son resueltos mediante la violencia. Pero, como también ha sido dicho, éste no es únicamente nuestro caso, ni siquiera un problema exclusivo del entorno europeo. También en el continente americano, de norte a sur, las escuelas enfrentan problemas similares. Según la organización UNICEF en Argentina (2011) por poner sólo un ejemplo de estas latitudes, los docentes describen el clima escolar como «caótico, violento, desordenado y alterado». Consideran que el mal clima escolar no es sino un reflejo del deterioro de los valores de la sociedad en general y de la escasa presencia familiar en particular, y concluyen que «Las escuelas en general han perdido el control sobre lo que ocurre a nivel convivencia».

1.4.1. Estado actual de la violencia escolar.

La violencia escolar tiene, como ya hemos visto, un historial relativamente reciente en nuestro país, pero esto no quiere decir que no haya existido antes de ahora. El conflicto y la violencia siempre han estado presentes en el ámbito escolar, del mismo modo que siempre han estado presentes en la sociedad, pero solían permanecer ocultos en el seno de las instituciones escolares. Hoy en día, no obstante, las investigaciones acerca de esta cuestión son muchas y reconocidas internacionalmente, y esto, unido a la creciente preocupación social sobre el tema, ha dado una mayor visibilidad a la cuestión.

El origen de los estudios sobre violencia escolar hay que buscarlos en los países escandinavos. En 1978, Dan Olweus publicó la primera versión en inglés de un trabajo sobre el *mobbing* (violencia psicológica) inicio de una serie de investigaciones que, hasta nuestros días, se han venido desarrollando con el fin de aislar y comprender las variables causantes del problema. Dos décadas más tarde, en 1999, este autor matizaba que un estudiante está siendo también maltratado cuando se le dicen cosas desagradables, o se le hace objeto repetidamente de bromas pesadas, no sólo cuando es directamente golpeado o amenazado. No se puede considerar maltrato, en cambio, si riñe o pelea con otro estudiante de fuerza semejante. Para Olweus, para hablar de maltrato tienen que darse las siguientes características: existe, por parte del perpetrador, intención de hacer daño; se trata de una conducta reiterada a lo largo del tiempo y existe un desequilibrio de poder entre agresor y agredido.

De entre las muchas investigaciones llevadas a cabo a lo largo de estos años —la mayoría centradas en el *bullying* o acoso escolar— cabe destacar las siguientes: Olweus, 1978; 1999; 2005; Lagersperz, Björkqvist, Berts y Kings, 1982; O'Moore y Hillery, 1989; Rigby y Slee, 1991; Ziegler y Rosenstein-Manner, 1991; Hirano, 1992; Haeselager y Van Lieshout, 1992; Whitney y Smith, 1993; Perry, Kusel y Perry, 1998; Ortega, 1997; 2010; Ortega y Mora-Merchán, 1995; Debarbieux, 1997; 1999; 2012; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Cerezo 2001; Torrego y Moreno 2003; Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega 2006; Blaya y Debarbieux, 2011; Del Rey y Ortega, 2007; Mooij, 2011; Evian, Pas, O'brennan y Bradshaw, 2011; Peiró i Gregori, 1997, 2000, 2005, 2010, 2012, 2015).

En Canadá, un estudio presentado por Beaumont, Leclerc y Frenette (2014) realizado entre más de 41.000 adolescentes, demostró que un 16,5% de los estudiantes han sido víctimas de insultos, y hasta un 8,6% de exclusión social. En el marco europeo se han celebrado diversos simposios con el objetivo de analizar la violencia en las aulas y propiciar una educación para la paz y la no-violencia. Uno de los informes salidos de estas reuniones de expertos fue el emitido por el Consejo Europeo en 1989, dedicado a las políticas de prevención de la violencia escolar (Walker, 1989). Dicho informe estaba basado en la investigación de Mc George (1989) quien, a su vez, había recopilado datos, a través de informes a nivel nacional, respecto a las siguientes categorías: estructura del sistema educativo nacional, gestión y organización de las aulas y enseñanza de la no violencia y la cooperación. En este estudio participó un gran número de países: Dinamarca, la República Federal Alemana, Francia, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Irlanda, Suecia, Suiza, Reino Unido, Austria, Chipre, Islandia, Liechtenstein, Malta, España y Turquía. Aunque el informe final no precisaba con exactitud qué se entendía por violencia en las aulas, sí indicaba que la agresividad era un importante factor de riesgo para el desarrollo social de los alumnos en las aulas, y, en consecuencia, subrayaba la importancia de la prevención.

Ya en nuestro país, entre los estudios más importantes llevados a cabo con la pretensión de analizar la violencia escolar, debemos hacer referencia a los siguientes:

a) *Informe sobre violencia entre compañeros en la escuela* (Serrano e Iborra, 2005).

Este informe se realizó con los resultados obtenidos de una encuesta telefónica a una muestra de 800 adolescentes (12 a 16 años) matriculados en ESO. Dicha encuesta, treinta y dos preguntas referidas a las percepciones que los adolescentes

tienen acerca de la violencia entre compañeros en el ámbito escolar, indicó que hasta un 75% de los jóvenes entrevistados han sido testigos de agresiones en su centro escolar. Estas agresiones se agrupan, en su mayoría, en las categorías de maltrato emocional (83,4%) y físico (76,5%) siendo muy infrecuentes, por el contrario, otro tipo de manifestaciones de abuso como pudieran ser las de tipo sexual. Las agresiones tienen lugar principalmente en el patio y su frecuencia es descrita como muy elevada. Respecto a su participación en las situaciones de maltrato, el 28,5% se declaran espectadores pasivos, mientras que un 14,5% de los encuestados se identifica como víctima, de los cuales, el 17,2% declara sufrir acoso. En relación a los agresores, el 7,6% de los encuestados se reconoce como tal, y confiesa que el tipo de maltrato que más ha utilizado es el emocional (78,7%) seguido del físico (59%).

b) *Informe Cisneros X, Acoso y Violencia escolar en España* (Oñate y Piñuel, 2007). Esta investigación analizó el nivel de violencia escolar de 24.990 alumnos de educación primaria y secundaria, pertenecientes a todo el territorio nacional excepto La Rioja, Valencia, Baleares, Ceuta y Melilla. A los alumnos seleccionados se les pasó el cuestionario AVE -Acoso y violencia Escolar- (Piñuel y Oñate, 2006) con el que los estudiantes valoran tanto la frecuencia con la que sufren conductas de maltrato escolar como los posibles daños psicológicos derivados del mismo. Los resultados indican que el porcentaje de acoso escolar se sitúa en un 23,3%, y aquellos que lo sufren lo hacen a lo largo de varios cursos (más del 25%). Entre las modalidades de acoso más frecuentes destacan el hostigamiento (20,9%) seguido de agresiones y amenazas (9 a 13%). En cuanto al contenido del maltrato, se señala como más frecuente el de tipo verbal (13,9%) seguido de la exclusión social (10,4%).

Respecto a las secuelas psicológicas que se derivan de estas situaciones de acoso, los estudiantes destacan, en más de la mitad de los casos, la pérdida de autoestima, la autoimagen negativa, las somatizaciones, la depresión y los síntomas de estrés postraumático. Por otro lado, es importante destacar que la mayoría de los estudiantes que sufre acoso (hasta un 75%) no responde con violencia al mismo, siendo los propios compañeros (en un 19% de los casos) quienes detienen las conductas de maltrato.

c) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006* (Defensor del pueblo-UNICEF, 2007). Este informe se llevó a cabo sobre una muestra de 3.000 alumnos de ESO. Su objetivo era obtener información sobre la frecuencia y los diferentes tipos de maltrato que se dan entre estudiantes. En cada centro, de forma aleatoria, se seleccionó un grupo y una pareja alumno-alumna por curso, encuestándose a un total de diez estudiantes por cada centro. Para la obtención de los datos se utilizaron cuestionarios que recogían tres posibles roles del estudiante frente a la violencia: víctima, observador y agresor.

Desde el punto de vista de las víctimas, los resultados señalan que las agresiones más frecuentes son las de carácter verbal (31,6%) y la exclusión social (10,5%). A continuación se sitúan las agresiones físicas indirectas, como esconder cosas de la víctima (16%) y las conductas de amenaza y chantaje. Por otro lado, conductas consideradas más graves, como la agresión física directa y el acoso sexual, son poco frecuentes, con unos resultados del 4% y 1% respectivamente. Finalmente, hasta un 5,5% de los alumnos manifiesta sufrir acoso a través las TIC, lo que coincide, casi exactamente, con la manifestación de los agresores respecto al uso de estos medios para maltratar a sus compañeros (5,4%).

En general, el porcentaje de agresores es mucho mayor que el de víctimas en las conductas clasificables como menos graves, mientras que con las conductas más graves ocurre lo contrario. En cuanto a la frecuencia de las agresiones, se da la paradoja de que los agresores confiesan pegar más (5,3%) de lo que es percibido por las víctimas (3,9%) Respecto a los testigos, hasta un 80% de la población encuestada dice ser testigo de maltrato. En este sentido, las conductas agresivas observadas con mayor frecuencia son insultar (89,9%) ignorar (82,9%) y esconder cosas (73,3%). Al igual que en el supuesto anterior, aquellas conductas consideradas más graves son también las que los testigos informan como menos frecuentes. Sin embargo, desde la perspectiva de los testigos, el abuso mediante las TIC se muestra mucho más elevado (25%) de lo que manifiestan tanto agresores como víctimas.

d) *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010). La finalidad de este estudio fue la obtención de un diagnóstico de la situación actual de la

convivencia escolar a nivel estatal. En la investigación participaron 23.000 estudiantes de ESO, pertenecientes a 301 centros seleccionados mediante muestreo aleatorio estratificado. La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario informatizado de carácter individual. De entre los resultados obtenidos, destaca que el 84,4% de los estudiantes evaluados declaró no haber sido víctima de acoso durante los últimos meses, frente a un 3,8% que declaró haberlo sido a menudo o muchas veces. Similares porcentajes se encontraron respecto a los agresores, confesando el 2,4% de los encuestados haber acosado a algún compañero en los últimos meses.

Respecto al posicionamiento del alumnado en general ante la violencia, el 80,2% declara que, o bien interviene para impedir la agresión, o bien cree que deberían intervenir. Del porcentaje restante, un 13,9% declara permanecer impasible, por considerar que no es su problema. Por otra parte, sólo el 6% del alumnado confiesa abiertamente participar en esas agresiones de modo activo. Las agresiones de tipo verbal son las que se sitúan de forma más frecuente, principalmente insultar, ofender o ridiculizar (4,9%). A continuación se dan las situaciones de exclusión social lo que ocurre «a menudo» en un 4,7%, y «muchas veces» en un 3,2% de los casos. Las formas de violencia más graves presentan una frecuencia mucho más baja, situándose por debajo del 1%. Las situaciones en las que se utilizan las TIC como herramienta de acoso son igualmente poco frecuentes, siendo su uso principal el de grabar o hacer fotos a los compañeros para posteriormente amenazar con su difusión o llevarla a cabo.

En otros estudios, donde lo que se busca es evaluar la percepción de los docentes, respecto a la violencia escolar, un informe presentado por la OCDE en 2013, recoge datos acerca de infracciones graves (como vandalismo o robo). Hasta un 4% de los docentes -como la media de la OCDE- manifiesta trabajar en centros donde, con una periodicidad semanal, se produce alguna incidencia de este tipo. En España, esta cifra aumenta hasta 4,9%. Respecto a los abusos verbales o la intimidación entre estudiantes, un 16,7% de profesores en los países de la OCDE, y un 13,9% en España, imparte clases en centros cuyos directores informan que, con la misma periodicidad semanal, se producen este tipo de actos. No obstante, es la proporción de docentes que informa de la existencia en sus

centros de lesiones causadas por violencia física entre alumnos sólo alcanza el 2,3% en la OCDE, siendo su incidencia en nuestro país prácticamente nula, o donde existen problemas de posesión de drogas o alcohol (1,4% y 3,6% respectivamente).

Otro autor que se ha interesado por el punto de vista de los profesores respecto al conflicto escolar es Escámez (2001) quien realizó un análisis acerca de si en la ESO existían conflictos y/ o violencia a través de una serie de entrevistas realizadas a docentes. Lo que concluyó fue que, en términos generales, un 56% de los profesores afirma la existencia de conflictos, frente al 44% que dice que hay pocos o ninguno. Entre los factores asociados a los conflictos, cuando se dan, los profesores destacan la falta de interés y motivación del alumnado, así como la existencia de lagunas de conocimientos previos de los estudiantes. Hasta un 57% de ellos, no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, y un 40% se manifiesta desmotivado ante este asunto, no obstante, sólo un 10% considera que la cuestión de los conflictos en el aula no es de su responsabilidad, y únicamente un 7% manifiesta su deseo de abandonar la docencia si pudiera.

Peiró (2009) por su parte, ha comprobado que la ausencia de valores en las aulas es causa de crisis y conflictos. Es más, para este autor, la violencia manifestada en las aulas sería la consecuencia directa de la carencia total o parcial de valores bien delimitados y explícitamente impartidos en las aulas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.4.2. El clima en el aula/violencia educacional.

Como ya ha sido reiteradamente señalado, la buena convivencia en los centros es fundamental para establecer unas relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa y propiciar un buen clima escolar. (Poulin, Beaumont, Blaya y Frenette, 2015) señalan que la noción de clima se refiere, en particular, a los sentimientos de seguridad y justicia que prevalecen en un determinado centro educativo. A su vez, un buen clima escolar tiene como resultado la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, influyendo positivamente en el rendimiento tanto de docentes como de estudiantes. Del mismo modo, la calidad de las relaciones interpersonales, el apoyo mutuo, la cooperación y la participación de los estudiantes son consideradas como factores importantes tanto en la calidad de la escuela en general (Woolley y Bowen, 2007) como en el rendimiento de los estudiantes en particular (Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood y WisenBaker, 1978). Por todo ello, es importante analizar en mayor detalle, cuáles son esos componentes concretos del clima escolar que promueven tanto el éxito académico como una baja incidencia de violencia escolar.

Dos son los aspectos del clima escolar que resultan clave a la hora de entender los diferentes comportamientos agresivos en los centros educativos: la percepción de seguridad y la calidad de las relaciones. La sensación de seguridad y justicia en los centros educativos viene dada, en gran medida, por la presencia de reglas claras y conocidas por todos los integrantes de la comunidad, (Gottfredson et al ,2005) por reglas aplicadas de manera justa y equitativa (Carra, 2009; Hurford, Lindskog, Cole, Jackson, Thomasson, y Wade, 2010) y por la existencia de un aula bien organizada (Astor, Benbenishty, Zeira, y Vinokur, 2002; Benbenishty y Astor, 2005; Cossette, Potvin, Marcotte, Fortín, Royer, y Leclerc, 2004). Algunos investigadores ponen también el acento en la influencia del clima en el aula (métodos de enseñanza, reglas de la clase, etc.) mientras que otros toman en consideración el clima de la escuela en su conjunto, incluyendo el clima de la clase como una parte del clima de la escuela en general (Debarbieux, 2012).

El clima escolar influye, además, en la calidad de las relaciones tanto de los profesores, como de los estudiantes, y de los profesores/estudiantes, así como en los niveles de cooperación, respeto e intercambio presentes en el centro y entre/con, alumnos con dificultades de aprendizaje (Defensor del pueblo, 2007; Del Rey y Marchesi, 2005).

Díaz-Aguado, et al (2010) analizó desde la perspectiva docente la calidad de las relaciones entre estudiantes, entre el profesorado y el alumnado y con la familia encontrando los siguientes resultados:

- La relación entre estudiantes se define como mala en un 0,9% de los casos, regular en un 20,5%; buena en un 74,8% y muy buena en un 4,2%.
- Las relaciones entre el profesado y el alumnado son malas para un 0,8%, regulares para un 13,9%, buenas para un 74,8% y muy buenas para un 10,6%.
- Las relaciones entre del profesorado se señalan como malas en un 1%, regulares en un 13,5%, buenas en un 64,8% y muy buenas en un 20,76%.
- Las relaciones con las familias se consideran malas para un 1,5%, regulares para un 21,2%, buenas para el 68% y muy buenas para un 9,3%.

La mala conducta en el aula es definida por Houghton, Wheldall y Merrett, (1988) Little, (2005) y Thompson (2009) como un comportamiento indisciplinado que resulta molesto en el aula y obstaculiza la enseñanza y el aprendizaje. A este respecto, Stenhouse (1974) señala que la disciplina, en relación con la educación, debe destinarse a fomentar aquellas conductas que promuevan conocimientos, habilidades y actitudes. En opinión de este autor, tres son los elementos que se conjugan para dar como resultado lo que sucede en las aulas. El primero es el programa formal, las actividades escolares y los métodos de enseñanza, organizados con el objeto de educar a los niños. El segundo viene dado por los propios educandos, y el tercero lo integran los docentes. El secreto de una buena disciplina consiste en armonizar los tres elementos, de modo que los discípulos acepten tanto el programa como a sus maestros, y la conducta se maneje de manera adecuada para satisfacer los tres aspectos de la educación.

Little y Akin-Little (2008) descubrieron que la disciplina y la gestión de una aula efectiva incluye estrategias que incluyen «no sólo responder con eficacia cuando se produce el problema, sino también la prevención de problemas que se produzcan mediante la creación de entornos que fomentan el aprendizaje y el comportamiento apropiado (p.227)». Y es que está demostrado que una mala disciplina puede influir negativamente en el sentido de justicia y de percepción general de un clima positivo en el ámbito escolar (Blaya, 2002; Debarbieux, 1996).

Otros estudios de carácter internacional, como el informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2009) también aportan datos relevantes a cerca de lo que sucede en nuestras aulas. Para la realización de este estudio fueron entrevistados más de 70.000 profesores y directores de educación secundaria en 23 países. Su objetivo era el de realizar comparaciones de corte internacional sobre las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Entre los resultados obtenidos destaca que, en la mayoría de los países citados, un profesor de cada cuatro pierde alrededor de un 30% del tiempo de las lecciones (porcentaje que se eleva hasta el 50% en algunos casos) en interrupciones y en tareas administrativas.

En nuestro país, la proporción de tiempo dedicada a impartir disciplina en detrimento de la enseñanza resulta ligeramente superior a la media un 16% frente al 13% de sus colegas de otros países. Este tiempo perdido está claramente asociado al clima de disciplina del aula, lo cual, a su vez, correlaciona estrechamente con la satisfacción laboral del profesor. En España, la cuarta parte de los profesores que más problemas confiesan tener en sus aulas dedica sólo entre el 50% y el 70% del tiempo lectivo a la enseñanza, frente aquellos cuyas clases no presentan grandes problemas (más del 90%).

Una posterior edición del informe TALIS (2013) en la que se incrementó el número de países participantes, indicó entre sus resultados que sólo un 5% de los docentes de Japón emplea menos del 30% del tiempo de clase a la enseñanza, frente a un 50% de los docentes españoles. Además, para un 25% de nuestros docentes, el porcentaje de tiempo perdido asciende al 70%, siendo la media de la OCDE, para este mismo caso, de un 73%. Significativo resulta también el tiempo que los docentes indican dedicar al mantener el orden en clase. La media de la OCDE, sitúa un 25% de los docentes empleando más del 17% del tiempo lectivo a disciplinar a los alumnos (hasta un 5% dice emplear en esa tarea más del 35% de la clase). En España, uno de cada cuatro profesores asegura que emplea más del 20% de su tiempo de clase en mantener el orden; en el extremo opuesto, la misma proporción afirma que emplea en esta tarea menos del 5%. Por otro lado, es importante destacar que, alrededor del 30% de los profesores en la media de la OCDE afirma que pierde mucho tiempo, o bien en conseguir que los alumnos se sienten y queden en silencio, o bien porque interrumpen el transcurso de la clase. En España, ambas cifras se aproximan al 45%.

En los últimos años no ha dejado de incrementarse la preocupación por la dinámica que se produce dentro de las aulas. Haciéndose eco de ello, Pérez Serrano (2008, p. 24) aporta una clasificación de comportamientos que pueden ayudar al educador a identificar a los alumnos implicados en algún tipo de conflicto:

- Conductas interruptoras: alteran la tranquilidad necesaria del aula.
- Conductas indisciplinadas: desacatos al reglamento del centro. Quien las realiza no tiene necesariamente la intención de molestar. Suelen ser conductas aprendidas a través de la socialización primaria.
- Desinterés académico: rechazo al aprendizaje escolar, que se manifiesta a través de conductas como llegar tarde a clase, no prestar atención al profesor, etc. Este tipo de conducta no suele molestar a los compañeros, pero sí al profesor.
- Conductas antisociales: atentan contra la integridad física o psíquica de los demás. Es frecuente que este tipo de sujetos procedan de familias desestructuradas o marginadas. Sus conductas molestan a todos los miembros de la comunidad educativa.

En un estudio trianual llevado a cabo en 2003, 2004 y 2005 (Peiró, 2005, p. 69) definió también algunas de las variables que con más frecuencia enturbian el clima escolar:

- Adicción o consumo habitual de alcohol, estupefacientes, tabaco, videojuegos.
- Agresión. Actos realizados con la intención de injuriar, afrentar, ultrajar.
- Insulto. Abuso verbal. Denostar, ofender, vilipendiar.
- Negación de los hechos. Pasividad, sometimiento y cobardía.
- Incapacidad de perdonar.
- Rencor.
- Retraso, o demora. Comenzar las clases más tarde de lo debido, hacer perder el tiempo a alumnos y profesores o perder parte de la explicación de las lecciones.
- Venganza.

Ahora bien, Peiró (2009) también confirma el hecho de que las conductas más graves no están muy extendidas. Los problemas suelen ser más de tipo «indisciplina» que de violencia. Lo que sí se constata, en cambio, con frecuencia, es la presencia del binomio indisciplina-violencia. Lo mismo opina Olweus (2005) para quien el acoso con violencia es sólo una pequeña parte de los problemas de conducta en las escuelas, siendo la violencia escolar y las situaciones de bullying sin violencia mucho más frecuentes.

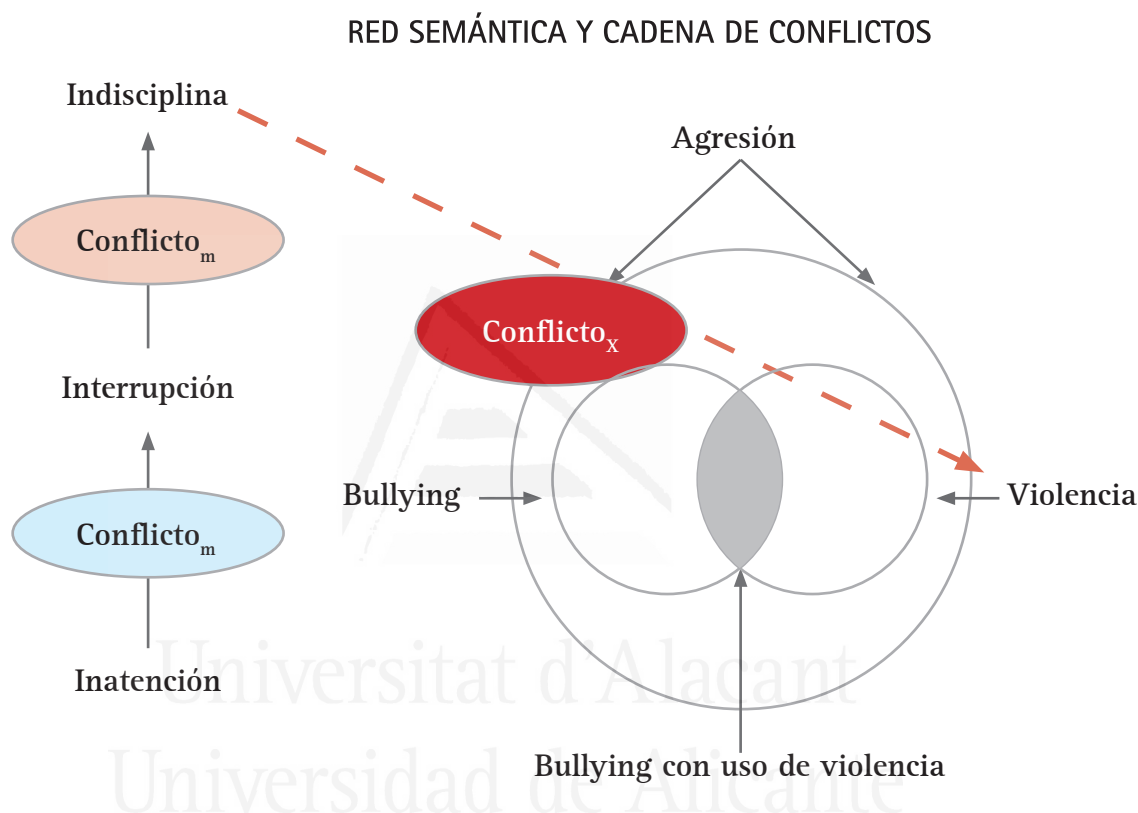


Figura: 002. Red semántica y cadena de conflictos (Peiró, 2009)

Peiró (2015) en su obra *La espiral de la violencia escolar* delimita las cuatro fases que conducen, formando un espiral ascendente, hacia la cima de la violencia escolar. Entre cada una de estas fases se sitúa un conflicto y, en la medida en que este no es positivamente resuelto, la situación se enrarece y produce un empeoramiento del clima.

El primero es la *inatención*. Se manifiesta cuando el alumno se distrae por cualquier medio y no presta atención a las explicaciones del profesor. A continuación se da la *interrupción*, concretada mediante acciones que rompen el hilo de la tarea académica, sobre todo cuando el docente explica contenidos. Un tercer nivel lo configura la *indisciplina*

educacional, configurado por acciones u omisiones que dañan la convivencia en el aula. Finalmente, se encuentra la *violencia educacional*, que se refiere al conjunto de acciones u omisiones que hieren la dignidad de la persona. Puesto que de acuerdo con este esquema un grado se asciende al siguiente, hay que tener en cuenta que, aunque no toda indisciplina implica agresión, sí puede suponer un paso más hasta los problemas de convivencia escolar. Esto se traduce en que la indisciplina, aunque no es determinante por sí misma, para que haya agresión, sí es condicionante, y en bastantes casos, la distancia que los separa es escasa (Debarbieux, 1999, p.17).

Etxeberría, Esteve y Jordán (2001) consideran que en la mayoría de las ocasiones hemos ido perdiendo matices y delimitando de manera errónea lo relativo a la convivencia en la escuela. Empezamos por ceñirnos exclusivamente a los problemas de los alumnos (reducción) y de ahí pasamos a admitir que todos ellos pueden ser etiquetados como violencia escolar (inflación). La imprecisión en el uso de la terminología provoca que el *conflicto* suela valorarse negativamente, confundiéndose a menudo con violencia. Sin embargo, pedagógicamente hablando, nos consta que, si el conflicto se haya en una fase inicial como el que deriva de distracciones o interrupciones, es aún aprovechable para desarrollar la conciencia moral (Peiró, 2012).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.4.3. Convivencia en el aula y docencia.

Según concluyen numerosos estudios, uno de los principales impulsores del aprendizaje escolar es la calidad de los docentes. Es por ello que la mejora de los resultados del sistema educativo pasa, necesariamente, por fortalecer el desarrollo profesional de los mismos. La eficacia de profesores y maestros, así como la satisfacción en la docencia, tienen una influencia positiva sobre el clima educacional.

También fundamentales son las creencias que los profesores sostienen sobre todos los aspectos involucrados en el proceso educativo, pues estas influyen en sus relaciones en el aula con sus alumnos (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004). De entre estas creencias, una de las más estudiadas es la percepción de la propia eficacia, también llamada *autoeficacia*.

Rotter (1966) define la autoeficacia docente como «la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones». Se trata, en suma, del nivel de confianza de los docentes en su trabajo, y de la satisfacción que reciben del mismo. Bajos niveles de autoeficacia se han venido relacionando con problemas en la gestión del mal comportamiento de los alumnos, mayor pesimismo sobre su aprendizaje y mayores niveles de estrés laboral, así como con niveles más bajos de satisfacción en el trabajo (Klassen, Usher y Bong, 2010; Collie et al, 2012). Se sabe también que la percepción de autoeficacia de los docentes es más elevada en las etapas inicial e intermedia de su carrera docente, disminuyendo progresivamente en la etapa final (Klassen, Usher y Bong, 2010).

Algunos factores, como sentir el apoyo de compañeros y padres, haber tenido experiencias de éxito u observar el trabajo de otros profesionales, contribuyen a mejorar esta percepción de eficacia. De hecho, según afirma Veeman (1984) los profesores que presentan mayores dificultades con la disciplina en el aula sean los profesores noveles. Se ha demostrado, asimismo, que existe una relación positiva entre la resolución de conflictos en el aula (un constructo que se halla dentro de la autoeficacia) y las conductas del alumnado (Kagan, 1990 citado en González, 1999).

Es, por lo tanto, una parte importante, a la hora de gestionar el conflicto que los docentes analicen y conozcan sus propias actitudes (Jares, 1997). Tschannen-Mora,

Woolfolk Hoy y Hoy (1998) plantean que «la autoeficacia docente se relaciona con el rendimiento, motivación, percepción de la eficacia en los alumnos y profesores, y su modo de actuar en el aula. Una alta percepción de eficacia docente se relaciona con una alta motivación estudiantil, un aumento en la autoestima de los estudiantes, actitudes positivas hacia el colegio e incremento en la capacidad de autodirección de los alumnos (Kagan, 1990 y Ross, 1995 en González, 1999). Por otra parte, investigaciones realizadas a este respecto, sugieren que existe una relación directa entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo en el aula (Prieto, 2001).

Según el informe TALIS (OCDE, 2013) en nuestro país la mayoría de docentes asegura sentirse eficiente en lo que se refiere a controlar el mal comportamiento en el aula (81,5%) dejar claras a los alumnos sus expectativas sobre el comportamiento admisible, (90,1%) o conseguir que sus alumnos cumplan las normas (83,8%). Sin embargo, esta percepción decae extraordinariamente cuando se trata de calmar un ambiente bullicioso.

Ocho de cada diez docentes españoles manifiestan sentirse eficaces en las tareas docentes. Sin embargo, no se sienten tan eficaces como los del resto de países de su entorno en tareas relacionadas con la participación del alumnado: como la motivación de los estudiantes con escaso interés, o convencer al alumnado de que puede mejorar, lo que concordaría con la aparición de conductas de inatención e interrupción en las aulas.

En cuanto a la satisfacción laboral de los profesores, según TALIS (OCDE, 2013) los docentes españoles se declaran bastante conformes con su elección profesional. El 79,5% coincide en que las ventajas de la profesión superan claramente las desventajas, algo que no ocurre en otros países como Eslovaquia (53%) o la República Checa (58%). Y sólo un 6,3% se arrepiente de haberse dedicado a la enseñanza, frente al 9,3% de la media europea.

Llegados a este punto, creemos estar en condiciones de afirmar: primero, que un buen proceso educativo requiere de un clima positivo que favorezca el aprendizaje; y segundo, que una docencia de calidad pasa por que los docentes manejen no sólo la didáctica, sino que también deben ser capaces de, por un lado, satisfacer las necesidades del alumnado y, por otro, gestionar adecuadamente los conflictos en las aulas. Como ya se ha dicho reiteradamente, la mejor política a este respecto es la prevención de los mismos y, una vez

originados, una firme resolución de los mismos. Esto es perfectamente compatible con un trato cordial, que inspira confianza y genera un clima tranquilo y se asienta, tampoco nos cansaremos de repetirlo, en una sólida y explícita transmisión de valores por parte de los docentes.

Así, juzgamos conveniente que la labor del docente se base en una tríada de aptitudes/ actitudes que, al tiempo que otorgan solidez a su figura profesional, lo convierten en alguien accesible para sus alumnos sin que su liderazgo en el aula se resienta por ello.

- a) *Poseer unos buenos recursos didácticos.* Los profesores bien preparados son mejor aceptados y valorados por los alumnos. Es más, los problemas de orden y disciplina van asociados, con frecuencia, a aquellos profesores que no se muestran frente a los alumnos a la debida altura profesional. En este sentido, el profesor ha de esforzarse no sólo por dominar su materia y mantenerla actualizada, sino también, y principalmente, por transmitir de forma adecuada los conocimientos que posee. Para ello, resulta fundamental una adecuada elaboración previa de las clases para dotarlas, no sólo de actividades atractivas para los alumnos, sino también del aprendizaje explícito de valores importantes para el desarrollo integral de la persona.

Se ha demostrado, en este sentido, que la improvisación y la desorganización son factores determinantes para el aburrimiento y el desinterés, que llevan aparejado el mal comportamiento. El orden y el buen gobierno de la clase demandan preparación y organización: puntualidad en el comienzo y finalización de las tareas; que todo y todos estén en su sitio, y que se respeten aquellas reglas de convivencia que contribuyen a que las lecciones transcurran de modo tranquilo y agradable.

- b) *Mostrar un sincero interés por los alumnos.* La principal norma de conducta de cualquier profesor es tratar con respecto y estima a sus alumnos. Los alumnos necesitan percibir que son valorados y apreciados por sus profesores, del mismo modo que los profesores necesitan sentirse valorados por sus alumnos. Si la actitud del docente tiende a la paciencia, a la comprensión y al cariño con todos los alumnos, sin distinción, es fácil que éstos correspondan creando un clima en el que resulte agradable enseñar y ser enseñado. Por el contrario, las distinciones entre alumnos, o el «mal trato» (etiquetar, humillar, gritar, ignorar...) son ingredientes infalibles para

un mal ambiente. En ningún caso es admisible que el docente ridiculice a los escolares ante sus compañeros, revele sus intimidades, se impaciente con sus equivocaciones, amenace, conceda privilegios, adule o se deje adular, actúe como si sus alumnos nunca tuvieran razón ni derecho a presentar sus justificaciones, ni que utilice el castigo de modo habitual como recurso para reconducir las clases, ni mucho menos como medio de desahogo personal. Esto no quiere decir, como es lógico, que no haya que corregir y castigar determinadas conductas, pero siempre desde el cariño y el respeto, tratando de aprovechar estas ocasiones para ayudar a quien ha obrado mal a mejorar y a que interiorice valores que reduzcan la probabilidad de que vuelva a cometer la misma falta en el futuro.

- c) *Poseer destreza en el dominio del grupo.* Es importante diferenciar entre el «dominio» y el «orden y mando». Un profesor puede guiar a sus alumnos con mano firme hacia los objetivos propuestos sin dejar por ello de tratarlos con el máximo cariño y respeto. Se trata de que los alumnos acaten de buen grado la autoridad de quien está al mando y confíen en su guía.

También fundamental resulta que el docente logre una efectiva integración de todos los alumnos en el grupo. Con integración nos referimos al proceso mediante el cual un sujeto se hace consciente de que forma parte de un grupo, lo acepta y se percibe a sí mismo como un elemento importante del mismo. En este sentido, la participación en la organización, desarrollo y valoración de las acciones que se llevan a cabo en el centro es fundamental a la hora de proporcionar a los escolares la oportunidad de formarse mejor, aprender más y ejercitar aquellas virtudes humanas, sociales y cívicas, que, de modo teórico, sus docentes les transmiten en las aulas. Es a través de la participación conjunta como, realmente, profesores y alumnos pueden sentirse comprometidos con el gran objetivo común de conseguir una educación de calidad. Poniendo en práctica lo aprendido, los alumnos pueden cultivar el sentido de la responsabilidad personal, sugiriendo iniciativas, manifestando sus opiniones, aportando soluciones a los problemas que se plantean, encargándose de sacar adelante alguna actividad, y responsabilizándose de los encargos que se les proporcionan.

1.5. PROGRAMAS Y PROYECTOS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Existe una infinidad de recursos metodológicos para lograr una buena convivencia y fomentar un buen clima de enseñanza-aprendizaje. En aras de la simplicidad, los dividiremos en dos grandes áreas:

a) Actividades y técnicas para el aprendizaje y mejora de las relaciones interpersonales. Tomando como base el modelo de Fernández (1998) existe toda una serie de técnicas basadas en la prevención y la resolución de conflictos, entre las que destacan aquellas destinadas a:

- *Promover actitudes de cooperación:* Teatro, periódico escolar, murales, proyectos de trabajo, campeonatos deportivos, certámenes de literatura, coral, fiestas, juegos cooperativos.
- *Mejorar la comunicación:* Debates, asambleas, dramatizaciones, proyecciones de películas, talleres, campañas publicitarias, círculos de calidad, comités.
- *Potenciar la autoafirmación:* Actividades grupales, actos de mejora de destrezas personales, talleres de habilidades manipulativas, hobbies, potenciación de la asertividad y de la autoestima.

b) Utilización de la propia realidad y los valores personales como recursos metodológicos para el aprendizaje de la convivencia.

- Los valores sociales y humanos como recurso de educación para la convivencia no violenta.
- El propio conflicto como oportunidad para aprender alternativas de aprendizaje de convivencia pacífica.

Del mismo modo, existe un gran número de programas en activo que fomentan la convivencia escolar y la erradicación de la violencia, entre los cuales destacamos (MEC, 2016):

a) El *Programa MUS-E*.

Creado por Yehudi Menuhin, en colaboración con Werner Schmitt, sobre una idea de Zoltán Kodály (1882-1967) quien consideraba que la música debía formar parte de la educación y

ser accesible a todas las personas. Su finalidad es la educación en valores a través de las artes, como herramienta que favorece la integración social, educativa y cultural de los alumnos y sus familias, mejora el rendimiento en el aula, disminuye la discriminación y propicia la tolerancia.. Los contenidos hacen hincapié en la importancia del diálogo y la interacción, así como en el desarrollo de la creatividad, la imaginación, y el trabajo en valores para la mejora de los aprendizajes en la escuela, y en el trabajo en valores.

b) *Proyecto ARBAX* (Against Racial Bullying And Xenophobia).

Es un programa contra el acoso racial y la xenofobia, financiado por la Unión Europea a través de su Programa de Aprendizaje Permanente, llevado a cabo entre 2012 y 2013. Su objetivo principal es el de prevenir y combatir el bullying en las escuelas, concretamente el basado en la discriminación racial. El proyecto va dirigido principalmente a estudiantes de secundaria, aunque también se espera que sirva a todas las personas involucradas en actividades educativas. Consiste en un juego de simulación en 3D, basado en situaciones reales, donde los usuarios tienen que encontrar soluciones y decidir cómo actuar en varias situaciones relacionadas con el bullying y la xenofobia. Entre las ventajas del juego está la enseñanza de valores y el fomento del pensamiento crítico hacia los prejuicios, estereotipos y la violencia étnica. Incluye, además, una red social, que funciona como una plataforma, donde pueden interactuar todos los participantes.

c) *Programa KIVA*. Kiusaamista Vastiaan significa «contra el acoso escolar» en finlandés.

Este programa se desarrolló en la Universidad de Tuku (Finlandia) en el año 2007 con el fin de prevenir y afrontar el acoso en los centros educativos. Su contenido se basa en lecciones y juegos en línea sobre el tema de la intimidación. El programa consta de tres unidades en función de la edad de uso. Está dirigido principalmente a niños y adolescentes que se han visto involucrados en algún momento en actos intimidatorios, bien como autores, bien como víctimas. Cada caso en particular origina una serie de discusiones entre el equipo KIVA de la escuela y los estudiantes involucrados. Los compañeros de clase tienen como reto apoyar a la víctima.

Los resultados del programa fueron posteriormente evaluados en un ensayo aleatorio que incluyó 117 centros educativos experimentales y otros tantos de control, demostrándose que el programa reduce significativamente tanto la intimidación como la victimización. También se tradujo en una mejora en el gusto por ir a la escuela, la motivación y el logro

académico. Además, el programa tuvo un impacto positivo en la reducción de la ansiedad y la depresión, mejorando el clima entre iguales. Es más, de entre las víctimas encuestadas, el 98% manifestó tener el sentimiento de que su situación había mejorado.

Dados los resultados tan positivos obtenidos con el programa KIVA, éste fue exportado a otros países. En Italia se llevó a cabo otro estudio aleatorio sobre el mismo durante 2013-2014. Los resultados volvieron a arrojar pruebas de efectividad en relación con los comportamientos de intimidación y victimización tanto en los centros de primaria como en los de secundaria: en primaria, el programa experimental redujo al 52% la victimización y al 55% el acoso. En secundaria las cifras fueron del 60% y del 40%, respectivamente.

En los Países Bajos el programa se implantó en 2014, y los resultados obtenidos confirmaron una vez más la eficacia de KIVA. En educación primaria, el porcentaje de niños que manifestó estar siendo acosado se redujo del 29% al 13,5%, frente al 29% y el 18,5%, respectivamente, de las escuelas de control (Veenstra, 2014).

En el Reino Unido, entre 2012-2013, diecisiete escuelas participaron en un ensayo piloto de KIVA para niños de 9 a 11 años, registrándose reducciones significativas en acoso y victimización. Además, los docentes realizaron comentarios positivos sobre el contenido, la idoneidad de las lecciones, y el compromiso de los alumnos (Hutchings y Clarkson, 2015).

d) *Programa Buen Trato.*

Es un proyecto de «formación de formadores», pionero en España -aunque se puso en marcha por vez primera en Perú- que ha obtenido el reconocimiento de UNICEF-Naciones Unidas, por constituir un ejemplo de buenas prácticas en la defensa de los Derechos de la Infancia. El programa ha sido organizado por la Fundación ANAR en colaboración con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (a través del CNIIE). Su objetivo es convertir a los adolescentes en agentes activos de cambio en su comunidad educativa. Consiste en otorgar a un pequeño grupo de alumnos la responsabilidad de formar a sus iguales en el buen trato, así como ayudarles a resolver los conflictos que puedan mantener con otros compañeros.

e) *Programa de uso, prevención del ciberacoso y uso seguro de las TIC.*

A través de la Consejería de Educación y Sanidad del Principado de Asturias, se presentó este proyecto, enmarcado en el plan de acción tutorial, que pretende ser una herramienta de ayuda

para toda la comunidad educativa. El objetivo del programa es enseñar a prevenir y actuar frente a casos de ciberacoso entre el alumnado, así como a hacer buen uso de las tecnologías de la información y la comunicación, con especial atención al manejo correcto de las redes sociales.

El proyecto se desarrolla a lo largo de un curso escolar, y consta de 4 fases:

- *Fase 1: Teleformación.* Los participantes (docentes, familias y/o personal no docente) reciben un curso de teleformación de 20 horas sobre uso seguro de la TIC, prevención y habilidades para mediar en casos de ciberacoso, así como para actuar como ciberacompañante a través de las redes sociales.
- *Fase 2: Formación presencial.* Los participantes reciben otras 20 horas de formación presencial en la que se pretende que profundicen en los contenidos trabajados en la teleformación, los consoliden, y resuelvan posibles dudas.
- *Fase 3: Formación en centros.* A razón de 5 sesiones de dos horas cada una de duración, se ayuda a elaborar la hoja de ruta para trabajar esta temática con el alumnado, los docentes y las familias. Se trata, así, de extender los contenidos de la formación recibida a la mayor parte posible de la comunidad educativa.
- *Fase 4: Encuentros para la convivencia.* Cerca del final del curso se celebra un encuentro de convivencia como cierre final del proyecto. Alumnos y docentes de todos los centros participantes comparten sus experiencias y planifican el posterior desarrollo del programa en los centros.

f) *Proyecto «Competencias para una cultura democrática».*

Perteneciente al Departamento de Educación del Consejo de Europa, su objetivo es el de desarrollar un nuevo marco de referencia para la ciudadanía democrática y la competencia intercultural, a fin de que sirva de referencia en la enseñanza y la planificación educativa.

g) *Campaña «No Hate Speech online».*

Campaña europea contra la intolerancia en la red. Bajo el lema *No Hate Speech online* (no al discurso del odio en la red) el Consejo de Europa pretende movilizar a los ciudadanos, especialmente a los más jóvenes, para que debatan, actúen juntos en defensa de los Derechos Humanos, y luchen contra cualquier forma de intolerancia en internet.

h) *Programa contra la violencia de género.*

Forma parte de una iniciativa del Instituto de la Mujer, en colaboración con las administraciones autonómicas implicadas, que se enmarca en la búsqueda de una sociedad más igualitaria. El programa se lleva desarrollando desde 1999 y su objetivo es promover la reflexión sobre la convivencia social y la superación de la violencia de sexo en los centros educativos, así como apoyar acciones de educación en igualdad. En cada centro educativo se trabaja para: a) promover el debate y la reflexión entre los docentes sobre las situaciones de violencia contra el sexo femenino que se puedan producir en los centros educativos y su prevención; b) reflexionar sobre la importancia de la práctica docente en la transformación de concepciones discriminatorias asociadas al sexo; c) dar a conocer referentes que han sabido encontrar un sentido de libertad, convivencia y responsabilidad social, así como superar estereotipos sexistas, y afirmar el valor de la paz, del respeto y del reconocimiento de la diferencia como fuente de riqueza, creatividad, diversidad, y convivencia de calidad; d) prestar atención a las relaciones de la comunidad en la educación como medio imprescindible para prevenir situaciones violentas; e) Abrir un espacio de intercambio y presentación de conocimientos, experiencias, y saberes entre el profesorado para visibilizar sus buenas prácticas en el aula y ponerlas en valor.

i) *Programmes de L'enseignement moral et civique.*

La educación moral y cívica se encuentra muy presente en los centros educativos de secundaria franceses. Se siente como una responsabilidad de toda la comunidad educativa y por ello, entre los principales objetivos de enseñanza se incluyen: la formación de una conciencia moral, la comprensión de las normas y de las leyes, el ejercicio del juicio crítico y el sentido del compromiso.

Uno de los programas de educación cívica más importantes de este país es el denominado Programme des L'enseignement moral et civique. *Ministère de L'Éducation Nationale*, de *L'Enseignement Supérieur et de la Recherche* (Programa para la educación moral y cívica del Ministerio de Educación de Francia) cuyo objetivo es unificar, en un mismo programa, la formación en ciudadanía y razón crítica. El contenido se vincula al conocimiento de los valores de la República Francesa. También trabaja la ética basada en la razón crítica, respetuosa con las creencias religiosas y la pluralidad de pensamientos, al tiempo que afirma la libertad de conciencia. El programa se articula en diferentes niveles, y cubre

áreas como: a) la persona y el estado de derecho; b) igualdad y discriminación; c) el ejercicio de la ciudadanía en la República Francesa y la Unión Europea; d) las cuestiones morales y cívicas de la sociedad de la información; e) el pluralismo de creencias y el secularismo; f) biología, ética, sociedad y medio ambiente.

Como puede verse, en todos los programas destaca su sentido axiológico. De un modo u otro, todas las intervenciones mencionadas destacan la necesidad de educar en valores para poder llevar a cabo una transformación, primero mental, y después social. Así, se hace hincapié en aquellos valores que nuestras democracias modernas consideran fundamentales para la convivencia pacífica: la tolerancia, el espíritu crítico, la defensa de los Derechos Humanos, la lucha contra la discriminación de cualquier tipo, la libertad de conciencia, el respeto a las creencias de los demás, la superación de la violencia como modo de resolver conflictos. Resulta evidente, pues, que si existe un consenso claro acerca de que todo cambio para una mejora de la convivencia social debe partir de la interiorización, por parte de los ciudadanos, de ciertos valores, lo mismo, como se desarrollará en el próximo capítulo, tiene que ser aplicable a la escuela.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPITULO 2: **LA AXIOLOGÍA EN LA ACCIÓN** **PROFESIONAL DOCENTE**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.1. INTRODUCCIÓN.

El principal objetivo de la educación es la formación integral de la persona por lo que resulta imperativo que el sistema educativo garantice los recursos necesarios para su cumplimiento. De acuerdo con Marín (1976) la educación es aquella actividad cultural dirigida a la esencial formación personal de sujetos en desarrollo. Se realiza mediante los contenidos de valor del espíritu objetivo dado, mas tiene por fin último el alumbramiento del espíritu normativo autónomo en el sujeto, y eso sólo es posible mediante el enlace con un sistema ideal de valores. En consonancia con tal premisa, nuestra investigación se encamina a la defensa de la importancia de la educación en valores, porque –estamos convencidos de ello– es algo que puede dar respuesta a la creciente preocupación sobre problemas de convivencia en las aulas.

Consideramos de fundamental importancia, en primer lugar, la comprensión clara del concepto valor, pues suele tratarse de una noción generalmente más intuitiva que reflexionada, y, sin embargo, su importancia resulta clave a la hora de promover un cambio de principios y actitudes en los contextos escolares. En segundo lugar, es preciso llevar a cabo una reflexión acerca de qué valores, de entre todos los posibles, resultan más adecuados para conseguir los propósitos que defendemos. Comenzaremos, por lo tanto, el presente capítulo, clarificando qué es un valor, revisando algunas de las principales clasificaciones que, a lo largo de la historia de la axiología, se han hecho acerca de los valores, y explicando algunos de los procedimientos más frecuentemente utilizados para medirlos. A continuación, profundizaremos en las axiologías transculturales, a nivel individual y colectivo, de la mano de Hofstede, Triadis y Schwartz. Abordaremos, en tercer lugar, el papel que la axiología juega en la educación, deteniéndonos en la pedagogía específica de los valores, los objetivos de la educación en valores, las actitudes axiológicas de los profesores referentes a la convivencia escolar y algunos de los procedimientos y técnicas que se han ensayado a la hora de educar en valores. Concluiremos el capítulo hablando de la importancia del PEC como elemento vertebrador de la convivencia escolar.

2.2. ORGANIZACIÓN AXIOLÓGICA.

2.2.1. El concepto valor.

Actualmente existe una gran preocupación social por los valores o, para ser más precisos, por la ausencia de ellos (Buxarrais, 2013; Berríos y Buxarrais, 2013). Como consecuencia, no es infrecuente encontrar en los medios de comunicación debates y coloquios de diverso calado que giran en torno a esta cuestión. Que se han perdido ciertos valores esenciales o que los valores que imperan en la actualidad no sirven para hacer una sociedad más justa ni más habitable, es algo en lo que la mayoría parece estar de acuerdo. Lamentablemente, también es lo único. Cuando se intenta profundizar más en el tema, proponer soluciones, señalar qué valores son los más deseables para el momento presente, cuál es el método más adecuado de transmitirlos, etc. el tema se convierte en una especie de arenas movedizas en las que la mayoría se hunden y de las que muy pocos consiguen salir airosos. Comenzaremos, pues, por clarificar de qué hablamos cuando hablamos de valores.

Reflexionaba acertadamente el poeta Antonio Machado, «sólo un necio, confunde valor con precio». Y es que a lo largo de la historia, el concepto de valor ha venido generalmente a equipararse con el de bien material. El otro valor, el subjetivo, que es el que aquí nos ocupa, ha ido cambiando su contenido con el devenir de la historia y su tamizado a manos de las diferentes culturas, lo que ha generado no pocas desavenencias de opinión entre aquellos empeñados en aprehender su esencia. Partimos, pues, de la premisa de que conceptualizar de modo preciso lo que es un valor, no es una tarea sencilla. Por un lado, se trata de un concepto multidimensional y tremendamente complejo, lo que permite su abordaje desde muchas y muy variadas perspectivas. Por otro lado, y en estrecha relación con lo anterior, las diferentes escuelas teóricas que han tratado el tema se han venido situando en puntos distantes y, con frecuencia, incompatibles. Por eso, del mismo modo que con el concepto de convivencia, juzgamos aconsejable comenzar nuestra exposición presentando algunas de las definiciones más significativas que a lo largo de la historia de la axiología se han ofrecido del concepto valor.

Iniciamos nuestro recorrido con Hartmann (1926) quien opinaba que el ser es indiferente frente al sujeto cognoscente; pero el sujeto cognoscente no es indiferente frente al ser, sino que percibe la relación que éste tiene con sus necesidades y es entonces cuando, para él, adquiere un valor.

Lavelle (1951-1991; 1955-1991) en su Tratado de los Valores , plantea al concepto del valor en los siguientes términos: «Nadie puede poner en duda el vínculo que hay entre valor y el deseo. Las cosas en sí mismas jamás son indiferentes [...] No hay deseo sin valor ni hay valor sin deseo» (p.197)... «En el valor entran un yo que desea y un yo que juzga (en referencia a lo objetivo); pero el valor resulta del acuerdo de ambos; no reside ni en el deseo cuando falta el juicio, ni en el juicio cuando falta el deseo [...] El deseo da al valor su contenido, que es lo deseado; pero es el juicio quien lo justifica y trata de reconocer lo deseable» (p.200).

Parsons (1951) defiende que los valores son característicos de la acción humana, en cuanto a que esta última presupone la elección de determinadas opciones entre un conjunto de dilemas que configuran la existencia.

Kluckhohn (1951) señala que un valor es una concepción, explícita o implícita, propia de un individuo o de un grupo, acerca de lo deseable, lo que influye sobre la selección de los modos, medios y fines de las acciones.

Marín (1976) presenta los valores como una perfección o dignidad que tiene –o que debe tener– lo real, y que reclama de nosotros adecuado juicio y estimación.

Según Schwartz y Bilkin (1987) los valores representan metas conscientes. Más concretamente, serían las respuestas que todos los individuos y todas las sociedades deben dar a tres requisitos universales: las necesidades de los individuos, en tanto que organismos biológicos, los requisitos de la interacción social coordinada y los requisitos para el correcto funcionamiento y supervivencia de los grupos.

Para Schwartz (1992) los valores son metas deseables y transituacionales, que varían en importancia y que sirven como guías en la vida de una persona o entidad social (Delfino y Muratori, 2011) estarían constituidos por aquellas creencias que nos llevan a fines deseables e idealizables y conforman nuestro comportamiento.

En la definición propuesta por Marín-Ibáñez (1993) se habla de los valores como de aquello que no nos deja indiferentes. Es aquella perfección o dignidad, real o irreal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación, porque responde a nuestras tendencias y necesidades.

Fronzizi (1995) advierte que no hay que confundir los valores con los llamados objetos ideales –esencias, relaciones, conceptos, entes matemáticos-. La diferencia está en que estos últimos son ideales, mientras que los valores no lo son.

Para Ortega y Mínguez (2001) los valores son como una ventana abierta al mundo que nos rodea, a través de la cual observamos las cosas y los acontecimientos, a los demás, y a nosotros mismos. Es el conjunto de creencias básicas, el esqueleto o arquitectura que da sentido y coherencia a nuestra conducta, que nos permite juzgar y valorar el comportamiento propio y el ajeno.

Scheler (2001) describe los valores como cualidades objetivas que se hallan en las cosas mismas.

Fierro y Carvajal (2003) entiende los valores como las preferencias referidas a modos de comportamientos deseables, basados en usos y costumbres, pero que también caben en genéricos universales. Se manifiestan en modos de comportamiento que se construyen a lo largo tanto del desarrollo como de la interacción social, teniendo su reflejo en:

- a) Formulaciones con enfoques subjetivistas, donde se describe el valor como una construcción del sujeto, u objetivistas, donde se mantiene la existencia del valor como algo real, objetivo y autónomo.
- b) Interpretaciones emocionales-motivacionales, que sólo son conocidas por el sujeto a través de su vida emocional. Es decir, a través de su propia experiencia subjetiva humana.
- c) Rasgos universales y absolutos del valor, relacionados con su carácter ilimitado, absoluto e independiente.
- d) Inmersiones en el marco cultural, como elementos colectivos que configuran unos determinados modos de vida, concepciones del mundo y comportamientos sociales.

- e) Concepciones cognitivo-emocionales de los valores, relacionadas con creencias, actitudes u otras dimensiones de personalidad, intereses y motivaciones, estilos de orientación, así como con las necesidades biológicas del organismo y los sistemas ideológico y político, que orientan las actitudes interpersonales y sociales del sujeto (Kluckhohn, 1951; Parsons, 1957; Maslow, 1959; Willians, 1968; Fierro y Carvajal, 2003).

Todas las teorías axiológicas expuestas hasta el momento presentan, como se ha visto, diferentes conceptualizaciones de lo que es un valor. Es posible, no obstante, extraer una serie de características comunes a todas ellas:

- a) Polaridad. Todo valor posee un antivalor. Así, por ejemplo, a la bondad se le opone la maldad, a la honestidad la falta de honestidad, etc. Valor y antivalor se sitúan en los extremos de un continuo en el que las personas, necesariamente, se posicionan. No podemos ser indiferentes ante los valores, ni evitar que de modo consciente o inconsciente, susciten reacciones emocionales en nosotros.
- b) Jerarquía. No todas las personas comparten los mismos valores ni, aun compartiéndolos, los priorizan del mismo modo. Esto es así porque las personas otorgamos distinto peso a los valores, de ahí que nos sea posible establecer una jerarquía entre ellos.
- c) Referencia a un sujeto. Aun las tendencias más puras de objetivismo axiológico se muestran de acuerdo con que el valor tiene su razón de ser en los seres humanos. Y es que aunque el valor es y vale por sí mismo, precisa de un sujeto para captarlo, evaluarlo, y valorarlo.
- d) Sistema. Los valores son susceptibles de ser sistematizados desde perspectivas muy distintas pues, a pesar de su diversidad y complejidad, presentan cierto orden e interrelación entre ellos.
- e) Apetecibles o deseados por su bondad. Como ya se ha comentado, a las personas no nos resulta posible mantenernos indiferentes ante los valores. Esto es debido a que una de las cualidades inherentes a los valores es la de sernos apetecibles o deseables.

Esto es lo que sostiene Quintana (1998) cuando atribuye al valor la cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o una aversión) por dicho objeto.

2.2.2. Los valores en la educación.

La teoría axiológica y su implicación en el sistema educativo vienen de antiguo. A lo largo de la historia, cada cultura ha transmitido, de modo más o menos formal, los valores en los que cree y que, de alguna manera, la configuran. En las sociedades occidentales modernas, ciudadanía y convivencia se ha convertido en los valores que conforman los ejes fundamentales de la educación, porque son los que representan de manera más genuina los ámbitos externo e interno de la educación con sentido democrático (Ortega, 2004; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Escámez, 2003).

Hoy en día, el binomio valores-educación puede ser definido por tres conceptos clave en el ámbito pedagógico: actitudes, normas y valores.

- *Actitudes*. El concepto de actitud en educación se halla directamente relacionado con la concepción psicológica del término, de ahí que una de las definiciones más utilizadas sea la de Allport, un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo (Allport, 1935, en Martín-Baró, 1998). Profundizando en esta definición como punto de partida, Vallerand (1994) plantea una serie de características definitorias de la actitud.
 - a) Es un constructo o variable no observable directamente.
 - b) Implica una organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos.
 - c) Tiene un papel motivacional de impulsión y orientación a la acción —aunque no se debe confundir con ella— y también influye sobre la percepción y el pensamiento.
 - d) Es aprendida.
 - e) Es perdurable.
 - f) Tiene un componente de evaluación o afectividad simple de agrado-desagrado.

De acuerdo con estas características, entendemos que las actitudes demostradas por alumnos, docentes y otros profesionales del ámbito escolar pueden definir intenciones y acciones encaminadas tanto hacia la convivencia positiva como hacia la negativa. Y es que tanto actitudes como valores suponen evaluaciones estables de tipo positivo-negativo. Es importante no obstante, que no confundamos ambos constructos. Los valores, a diferencia de las actitudes, son objetivos globales y abstractos, considerados positivamente y carentes de referencias u objetos concretos. Es más, sirven como puntos de decisión y juicio a partir de los cuales el sujeto desarrolla actitudes (Garzón y Garcés, 1989).

- Normas. Las normas son parte indispensable de la dinámica pedagógica, pues constituyen el punto de encuentro entre el individuo y el grupo. Desde esta perspectiva su definición más acertada es la establecida por las teorías sociales, que refleja la aproximación a las reglas y al contexto cultural que involucra el proceso de convivencia. Así una norma social sería un modo de pensar, sentir o actuar sobre el que las personas de un grupo están de acuerdo y confirman como acertado y correcto (Thibault y Kelley, 1959).
- Valores. Los valores, en su acepción pedagógica, reúnen la intención y las alternativas de comprensión de las dificultades encontradas en el proceso de regulación del sistema educativo. La comprensión pedagógica del constructo valor auna un contenido sociológico y otro cultural en las relaciones del sujeto con el grupo. Puig (1996) manifiesta que «los valores no se entienden aquí como resultados, como realidades estáticas que deben adquirirse y posteriormente conservarse. Los valores, por el contrario, se transforman, se maduran en función de las experiencias que continuamente vive cada sujeto. No son, pues, una posesión ni una conquista, sino un proceso inacabable».

Quintana (1998) resume del siguiente modo los tres constructos citados:

- a) Los valores son principios de orientación de la conducta, basados en ideas y afectos que culminan en unas preferencias motivadores de esa conducta; Son la base tanto de las normas como de las actitudes.
- b) Las normas son reglas operatorias basadas en valores.

- c) Las actitudes son un constructo operatorio personal que, para lograr esos valores, debe atenerse a las normas.

2.2.3. Clasificación de los valores.

Para intentar clarificar las múltiples categorías comprendidas dentro del concepto valor, se han propuesto muchas clasificaciones, remitiéndonos, la primera de ellas a las dos grandes corrientes filosóficas clásicas del conocimiento humano: empirismo e idealismo.

Para la concepción idealista de los valores, a través de la cual podemos remontarnos hasta Platón, éstos son eternos, perfectos e inmutables. No pueden ser de otro modo, puesto que participan de la idea suprema del Bien. También por obra de su propia naturaleza, el hombre tiende a buscar el Bien, y, si no obra correctamente, es, sencillamente, porque no conoce lo que es. Las personas, no obstante, sólo podemos captar los valores de un modo intuitivo por lo que su concreción, mediante nuestras acciones en el mundo material será siempre, necesariamente, imperfecta. Según Hartmann (1926) citado por Quintana (1998). «La peculiaridad entitativa (de los valores) nada nos la muestra tan intuitivamente como la estrecha analogía que tienen con las esencias teóricas, en especial las configuraciones matemáticas y lógicas». La justificación de la existencia de los valores absolutos hay que buscarla en la razón, la cual se mueve en el ámbito de lo absoluto. No todos los valores pueden alcanzar la categoría de absolutos, solamente lo serán los valores ideales (lógicos, estéticos, éticos) y los grandes valores antropológicos (dignidad de la persona, libertad, derechos humanos, etc.).

Para la concepción empirista, contrariamente a todo lo dicho, los valores no existen, ni pueden existir, más allá del pensamiento del hombre que los ha creado. Son un producto humano, primero individual y luego social, y, como tal, sometido a variabilidad y cambio. Para Aristóteles (Humanidades y filosofía, 2007) máximo exponente de esta concepción, no existe nada parecido a una idea inmutable de la Virtud, que es como él denomina al desempeño del Bien. Es únicamente a través de la experiencia individual como se puede adquirir el hábito de ser virtuoso. Es más, cada persona, según sus características personales y sus circunstancias vitales, desarrollará la Virtud de un modo diferente.

Del empirismo puro derivan otras corrientes, entre las que destacan:

- a) El empirismo y el positivismo, que describen el conocimiento como real, objetivo y concreto, y sostienen que los valores son algo que se materializa en la acción de la persona, bien a nivel individual, bien grupal.
- b) El materialismo. Esta corriente es totalmente incompatible con la concepción idealista de los valores. Para el materialismo el universo es un ente material que existe de modo objetivo independientemente de la conciencia. Por esta razón, el pensamiento, y en consecuencia, los valores, no serían sino reflejos de la realidad objetiva.
- c) El sociologismo. Para éste paradigma, es cada sociedad la que crea los valores de modo acorde con su realidad. Durkheim (1975) citado por Quintana (1998). Explica el sociologismo axiológico de la siguiente manera: «la sociedad es el manantial del que brotan todos los bienes intelectuales que constituyen la civilización. Es de la sociedad de donde nos viene todo lo esencial de nuestra vida mental. Nuestra razón individual es y vale lo que vale esa razón colectiva e impersonal que es la ciencia, la cual es una realidad primordialmente social, tanto por la manera como se hace como por el modo de conservarse. Nuestras facultades estéticas y la finura de nuestro gusto dependen de lo que es el arte, que es del tipo social por la misma razón. Es nuestra mayor grandeza. Es ella la que nos libera de la naturaleza. Según eso, ¿no es lógico que nos la representemos como un ser psíquico superior a lo que nosotros somos, y del cual este último procede?».

El mismo Quintana (1998) siguiendo una línea humanista que pretende superar tanto el relativismo como el empirismo puros, considera que existen unos valores absolutos, y otros que no lo son «[...] al pronunciarnos en favor de unos valores absolutos, negamos el relativismo axiológico fundamental y proclamamos la existencia de unos valores ideales. Son precisamente esos valores ideales los que van a ser absolutos. Si hay otros que, por no ser ideales, son relativos, eso no implica gran cosa» (Quintana, 1998, p. 196).

Otra clasificación interesante es la que nos ofrece Marín-Ibáñez (1976) Pérez (2008). Esta clasificación destaca por emparejar entre sí una serie de variables que reflejan las dicotomías entre las que se mueven los valores.

a) Dimensión objetiva/subjetiva

Aunque los valores existen desde que el hombre es hombre, la axiología (del griego *ἄξιος* «valioso» y *λόγος* «tratado») o filosofía de los valores no se gestó hasta finales del siglo XIX, cuando surgió con la polémica creada por esta dimensión. ¿Se pueden considerar los valores como una creación humana y, por lo tanto, subjetivos? ¿O, existen con independencia de los hombres y son, en consecuencia, objetivos? Los filósofos más inclinados al subjetivismo, defienden que el valor es algo creado por el sujeto. Los objetivistas, por el contrario, opinan que el valor existe independientemente del juicio que los sujetos tengan acerca de ello.

b) Dimensión racional/emocional

La imposibilidad de llegar a un consenso entre ambas posturas o de definir de forma inequívoca el concepto valor, hizo que los esfuerzos de muchos filósofos del XIX se conformasen con estudiar los mecanismos por los cuales el ser humano llega a conocer los valores. No obstante, esta dimensión, que en terminología actual podría reformularse como cognitiva/emocional, tampoco estuvo exenta de polémica. Los autores más subjetivistas, como Meinong (valor=agrado) o Ehrenfels (valor= deseo) ubicaban el valor en el área de lo irracional, de lo emocional. Los de corte más objetivo, como Hartmann o Kant, en el intelecto, al que consideraban el único medio posible de conocimiento de los valores. En la actualidad ambas corrientes integran un planteamiento mixto: el que entiende que el valor posee un componente intelectual y otro emocional (Pérez, 2008). Sin conocimiento no se puede saber lo que es un valor, pero sin sentimiento es imposible darle valoración. Como dicen Llopis y Ballester (2001) cada uno valora según lo que es, y, en consecuencia, nuestras valoraciones configuran lo que somos.

Quintana (1998) citado por Pérez (2008) aporta otro matiz al afirmar que los valores pueden ser captados simultáneamente por la vía del sentimiento y por la del

entendimiento. No obstante, y como bien saben políticos y publicistas, las personas parecemos ser más proclives a captar ideas y sentimientos por la vía emocional que por la racional, porque ello nos supone un menor esfuerzo. En cualquier caso, los valores objetivos son siempre captados por ambas vías, intelectual y racional, porque ésta última es la que ofrece mayores garantías de veracidad.

c) Dimensión real/ideal

¿Es el valor algo concreto y tangible, o algo abstracto e intangible? ¿Podemos los seres humanos llegar a aprehender y/o personificar los valores, o constituyen estos un estado ideal y, por consiguiente, inalcanzable? Para los filósofos más objetivistas, como Kant, Natorp y Popper, la razón constituye el único medio fiable para conocer el valor, por su propio carácter de concepción abstracta. Este último, por ejemplo, comparaba el valor, en estado puro, con la matemática. Podemos conocerla o ignorarla pero, en cualquiera de los casos, existe con independencia de nosotros.

d) Dimensión universal/relativa

Para los objetivistas, puesto que el valor es algo que existe con independencia de la persona, tiene un carácter universal e inmutable a través del tiempo. Los subjetivistas, por el contrario, opinan que el valor va ligado tanto a la experiencia psicológica individual de la persona, como a la colectiva, a través de la historia. Para esta corriente, en consecuencia, los valores se hallan fuertemente condicionados por cada cultura y momento histórico, hasta el punto que algunos de ellos pueden llegar a desaparecer en un momento dado, para ser sustituidos por otros nuevos. Es la postura que se conoce como relativismo axiológico.

e) Dimensión colectiva/individual

Aunque tanto las teorías objetivistas como las subjetivistas han coincidido tradicionalmente en enmarcar el valor en una dimensión individual, estudios realizados desde otros campos del conocimiento, como la antropología y la sociología, han otorgado a los valores un alcance más amplio, directamente relacionado con la dimensión cultural.

Marín Ibáñez (1976) presenta una tercera clasificación de las teorías del valor, que divide en cuatro categorías.

Tabla 002:
Clasificación teorías del valor (Marín Ibáñez, 1976)

	Teorías subjetivas	Teorías objetivas
Plano ideal	Valor como idea	Valor como ideal
	Neokantismo	Fenomenología
Plano real	Valor como experiencia subjetiva	Valor como realidad
	Escuela Austriaca	Realismo

La Escuela Austriaca (Marín Ibáñez, 1976, p. 14-16) cuyos principales representantes son Meinong y Ehrenfels, plantea el valor como algo puramente subjetivo. Es la impresión personal de agrado o desagrado lo que otorga sentido a un valor. Algo es bueno si nos complace y malo si no nos es grato.

Posteriormente, a principios del siglo XX, la escuela Neokantiana, con Windenbald a la cabeza, intentó superar las limitaciones de la Escuela Austriaca. Este autor, junto con Rickert y otros, defendió que un valor es, ante todo, una idea. Si podemos afirmar que algo es justo o injusto es porque tenemos previamente una idea de justicia. Si decimos que algo es bello es porque lo comparamos con la idea de belleza que tenemos en nuestra mente. Ya no se trata únicamente de una percepción subjetiva personal, sino de ideas que rigen el pensamiento de todos los hombres. Esta posición, como la anterior, sigue posicionando el valor en el interior del sujeto.

Aproximadamente en la misma época surge la escuela fenomenológica, cuyos representantes principales son Scheler y Hartman . Para estos autores los valores siguen teniendo la consideración de ideales, pero ya no de subjetivos, puesto que consideran que su valor es independiente de nuestra estimación. Aunque todos los hombres, por ejemplo, se comportasen de modo injusto, la justicia no perdería por ello su valor positivo.

Diferente es, por último, el pensamiento de la escuela realista, ejemplificada por Von Rintelen (1932) o Lavelle (1955). Plantea que los valores no son entidades ideales, sino reales. Considera, por lo tanto, que los sucesos de nuestra experiencia tienen su propio valor. Por eso para Lavelle, aunque valor y ser no pueden considerarse sinónimos, todos los modos de ser pueden convertirse en valores.

Avanzaremos ahora un paso más, y, con el fin de comprender con mayor profundidad la teoría axiológica y su posterior aplicación a la práctica pedagógica de los docentes, revisaremos superficialmente algunas de las clasificaciones de valores propuestas a lo largo de la historia de la axiología.

Iniciamos este recorrido con Scheler (1941) quien defendía que, tanto la tipología, como la jerarquía de los valores son inherentes a la esencia misma de los valores.

La jerarquización de los valores de Scheler adopta un carácter teológico. El valor central, o supremo, en torno al cual se articulan todos los demás es el espiritual. Scheler niega, de este modo, la autonomía de los valores, ya que, todos ellos dependen de, o se fundan en, ese nivel supremo que es el espiritual. Basándose en este criterio, Scheler organiza su jerarquía de los valores. En el escalón inferior sitúa los llamados valores sensibles (agradable y desagradable). A continuación, en un nivel superior, están los valores vitales (utilidad-inutilidad / noble-vulgar). En tercer lugar se hallan los valores espirituales (bello-feo / justo-injusto / verdad-falsedad). Finalmente, en el nivel superior se ubican los valores trascendentes, que reúnen las características ideales o espirituales.

Otra teoría acerca de la jerarquización de los valores es la ideada por Parsons (1951) citado por Parsons y Shils (1951; 1968). Para este autor, la tipología de los valores está representada por cinco grandes categorías que se manifiestan en cualquier acción humana: activación del impulso, disciplina, interés privado/colectivo, trascendencia/inmanencia y modalidad de los objetos. Las tres primeras categorías reflejan un sistema valorativo de orientación o personalidad, mientras que las restantes aluden al modo en que las personas se relacionan con los objetos y las situaciones (sistema social). Se presenta, de esta forma, una jerarquización de los valores centrada en la diferencia entre lo individual y lo colectivo, y determinada según el grado de preferencia de las personas. Ros (2001) aclara que,

cuando Parsons habla de sistema de personalidad, se refiere a que, a nivel personal, la persona actúa motivada por sus necesidades y la búsqueda de gratificación. A nivel social, en cambio, las acciones del individuo vienen motivadas por la complementariedad de sus expectativas y las de los otros con quienes interactúa.

Maslow (1954) citado también por Ros (2001) presenta la que es, probablemente, la jerarquía de valores más divulgada a nivel popular. Basándose en la estructura de una pirámide, este autor propone una jerarquía de valores universales comunes a todos los individuos y culturas. Estos valores son interdependientes entre sí, y cumplen la condición de que sólo se puede acceder a los que ocupan la categoría superior una vez satisfechos los de la inferior. Así, en la base de la pirámide se sitúan aquellas necesidades directamente relacionadas con la supervivencia: biológicas y de conservación en el medio. A continuación, las de tipo afectivo y social, como la interacción y la filiación. Más arriba se sitúan las necesidades de autorrealización y exploración del mundo exterior. Y ya en la cúspide, las de tipo espiritual.

A pesar de su amplia aceptación, la clasificación de Maslow tampoco se halla exenta de críticas. Gouveia (2003) por ejemplo, opina que tiene el defecto de ser excesivamente benévola, puesto que en ella no tienen cabida necesidades negativas o destructivas.

Spranger (1954) citado por Quintana (1998) y Peiró (1982) crea una tipología de seis tipos humanos básicos: teórico, económico, estético, social, político y religioso. Según esta teoría las personas nos situamos, de acuerdo a nuestras características y vivencias, en alguna de estas categorías, y la hacemos el centro de nuestras motivaciones e ideales y en base a ella dirigimos nuestra vida. Quintana (1998) puntualiza que para Spranger la moral no constituye propiamente un valor, sino una forma de vida que puede añadirse a cada uno de los ideales de vida.

Allport y Vernon (1961) citados por Mayor, Pinillo et al., (1989) se basaron en esta tipología para proponer las siguientes categorías:

- a) *Hombre teórico*. Expresa la preferencia del individuo por el mundo de las ideas.
- b) *Hombre económico*. Se centra en la satisfacción de las necesidades corporales, sociales y económicas.
- c) *Hombre estético*. Prioriza los valores de armonía y belleza, así como el social.

d) *Hombre político*. Está guiado por la búsqueda y obtención de poder.

e) *Hombre religioso*. Busca los valores espirituales más elevados.

Rokeach (1973) divide los valores en terminales e instrumentales. Mientras los primeros hacen referencia a estados finales de existencia, los segundos se refieren a modos de conducta. Los valores terminales se clasifican, en personales (autorrealización, felicidad, armonía interna) y sociales (seguridad social, nacional, igualdad); Los instrumentales, por su parte, pueden ser morales (honestidad, responsabilidad) o de competencia (autorrealización, eficacia, imaginación).

Hofstede (1984) citado por Gouveia y Clemente (1998) llevó a cabo un estudio con el objeto de realizar una aproximación teórica a la estructura de valores desde un nivel cultural. Como resultado, estructuró la siguiente tipología, que dividió en cuatro dimensiones: 1) Distancia de poder; 2) Evitación de la incertidumbre; 3) Masculinidad/ Feminidad y 4) Individualismo-colectivismo; Es posible realizar una clasificación jerárquica de los países según la puntuación obtenida.

Para Schwartz (1987, 1992) y Bilsky (1990) existen trece tipos motivacionales o dimensiones de valor: corporales, intelectuales, afectivos, individuales/liberadores, estéticos, morales, sociales, ecológicos, instrumentales/económicos, volitivos, espaciales, temporales y religiosos. Esta tipología se organiza en función de un conjunto de relaciones dinámicas, que provoca que los valores puedan resultar compatibles o incompatibles entre sí. Así, la importancia de los valores se decide en función tanto del orden que ocupan en la estructura como de su posición respecto a otros valores.

Marín (1993) en su obra *Los valores, un desafío permanente* recopila algunas de las clasificaciones establecidas por los axiólogos más relevantes y sintetiza sus aportaciones. De entre todas ellas, destacamos las realizadas por Münsterberg, Scheler y Lavelle, pues, pese a lo diferente de sus concepciones, presentan varias coincidencias que nos permiten un buen punto de partida.

Münsterberg divide los valores en vitales y culturales, según los preceptos de la escuela realista a la que pertenece. Ambos tipos de valores se basan en la idea de identidad, y se dividen, a su vez, en: lógicos, estéticos, éticos y metafísicos.

Tabla 003:
Clasificación de Müsnterberg (Marín Ibáñez, 1976)

	Valores Lógicos	Valores estéticos	Valores éticos	Valores metafísicos
Valores de la vida	Valores de la existencia	Valores de unidad	Valores de evolución	Valores divinos
Mundo externo	Cosas	Armonía	Crecimiento	Creación
Mundo del prójimo	Caracteres	Amor	Progreso	Revelación Redención
Mundo interno	Valoraciones	Felicidad	Autodesarrollo	Salvación
Valores de la cultura	Valores de conexión	Valores de la belleza	Valores de producción cualificada	Valores fundamentales
Mundo externo	Naturaleza	Artes plásticas	Economía	Universo
Mundo del prójimo	Historia	Poesía	Derecho	Humanidad
Mundo interno	Razón	Música	Ética	Supra-yo

Uno de los autores que mayor impulso han proporcionado a la axiología, al justificar su jerarquía de valores mediante una serie de criterios es Max Scheler. En su clasificación, Scheler defiende ciertos valores que afectan a la persona y, por lo tanto, son superiores a los que afectan a las cosas. Los valores que afectan a la dignidad humana tienen, por este motivo, un mayor rango moral, y, además, son clasificables en cuanto a su nivel de gravedad (matar, por ejemplo, es considerado más inmoral que mentir). Su jerarquía de valores se divide en tres categorías, ordenables de menor a mayor valor:

- Ínfimos: agrado y desagrado.
- Vitales: vigor, agotamiento, valor, cólera, vejez, muerte.
- Espirituales: se caracterizan por su superioridad o independencia frente al mundo que nos rodea y frente a nuestro yo físico. Se superponen a los anteriores, dividiéndose en cuatro clases fundamentales.

- a) *Estéticos*: lo bello y lo feo, lo sublime y lo ridículo.
- b) *Justicia/Injusticia*: estos conceptos van mucho más allá de la ley o el Estado, puesto que éstos últimos adquieren su validez, precisamente, por ser justos.
- c) *Conocimiento puro de la verdad*: su máximo exponente se halla en la filosofía. Para Scheler, la verdad no constituye un valor propiamente dicho. Se capta mediante la inteligencia, mientras que los valores lo hacen mediante lo emocional.
- d) *Santo/Profano*: Son valores personales y absolutos, que alcanzan la raíz de nuestro ser.

Este orden jerárquico planteado por Scheler constituye, a su vez, un imperativo moral. Esto implica que cuando anteponemos un valor de orden inferior a otro de orden superior infringimos el orden moral. El valor moral, por lo tanto, consiste en la realización de los valores de modo jerárquico.

Para Lavelle (1955, p.68) la noción del valor es inseparable de su ordenación jerárquica, pues lo concibe como una escala entre dos extremos: el bien y el mal en estado puro. Por lo demás, la diversidad de los valores es tan amplia como la diversidad de los individuos o de los objetos a los que aplica. Existe, pues, una multiplicidad infinita de valores, de acuerdo con la variedad de los sujetos, de las funciones, de las situaciones y de las cosas, pero todos convergen en una misma unidad. La clasificación de los valores deriva, precisamente, de la necesidad de crear una escala entre el valor fundamental, único, y la diversidad de los valores particulares, se basa en las funciones fundamentales de la conciencia y consta de tres grupos de valores.

En un primer plano están los valores directamente relacionados con lo físico. Son aquellos que afectan al individuo como ser existente en la naturaleza. Desde el punto de vista del objeto aparecen los valores económicos, como un conjunto de condiciones que hacen posible la existencia del individuo, son los valores útiles. En la vertiente subjetiva se hallan los valores de tipo afectivo, reflejo de la situación objetiva.

En segundo plano, el hombre se sitúa frente al mundo. En el objeto se hallan los valores intelectuales, que permiten definir y conceptualizar la realidad. En el sujeto, los valores estéticos, que provocan que la pura presencia de determinados objetos nos proporciona placer.

En un plano superior, el hombre destaca por encima del mundo, como un ser independiente de la naturaleza. Desde el lado del objeto surgen los valores morales. La convivencia con otros iguales hacen que nos organicemos bajo las leyes de forma comunitaria. En este plano, del sujeto emergen aquellos valores propiamente espirituales o religiosos.

Tabla 004:
Clasificación de Lavelle (Marín Ibáñez, 1976)

	Aspecto Objetivo	Aspecto Subjetivo
Hombre sobre el mundo	Morales	Espirituales
Hombre frente al mundo	Intelectuales	Estéticos
Hombre en el mundo	Económicos	Afectivos

De todo lo expuesto se desprende que, si bien hay muchos valores cuya esencia los convierte en adecuados desde el punto de vista pedagógico, no todos tienen el mismo peso jerárquico. Esto es algo que los docentes deben tener muy en cuenta a la hora de plantearse qué valores transmitir y en qué orden es conveniente enseñarlos. Una ayuda en este cometido pueden suponerla los códigos deontológicos, que todas las profesiones poseen a fin de establecer unos principios éticos comunes a cada actividad. En el caso concreto de los educadores, García Amilburu y García Gutierrez (2012) proponen el siguiente decálogo de principios básicos para la práctica profesional:

- a) Respetar la dignidad personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y atender a la persona en su totalidad.
- b) Promover los Derechos Humanos y la defensa de los valores de la ética civil.
- c) Proceder siempre conforme a la justicia, evitando la exclusión y la marginación.

- d) Actuar con autonomía y responsabilidad profesional.
- e) Regirse por el principio de beneficencia, que lleva a poner las competencias profesionales al servicio de los usuarios, buscando su bien.
- f) Asumir la responsabilidad de la propia formación continua.
- g) Actuar según el principio de imparcialidad.
- h) Aceptar, reconocer y atender a la diversidad y las minorías.
- i) Vivir el principio de confidencialidad o secreto profesional.
- j) Actuar siempre conforme al principio de veracidad.

En cualquier caso, los autores advierten, con buen criterio, que además de contemplar los principios básicos de deontología profesional, es necesario proceder siempre de acuerdo con las normas de la ética general y la profesionalidad específica del ámbito educativo.

2.2.4. Procedimientos para medir los valores.

Del mismo modo que han sido muchos los autores preocupados por clasificar y jerarquizar los valores, también han sido numerosos los intentos de idear procedimientos para medirlos.

En la actualidad, las principales formas mediante las que se lleva a cabo la medición de los valores son tres:

- a) La observación, que permite realizar inferencias a través de los comportamientos de las personas.
- b) La entrevista, mediante la cual es la propia persona la que comunica directamente qué valores considera que influyen más en su conducta.
- c) Pruebas objetivas, a modo de cuestionarios o listas.

Según Vera (2001) la lógica subyacente a la medición de los valores mediante cuestionarios radica en que, en comparación a las otras formas citadas, permite conocer con mayor objetividad y precisión la escala de valores de los individuos.

En cuanto a las escalas más utilizadas para medir valores, destacan las de Hofstede (1984) y Schwartz (1992).

Hofstede (1984) diseñó un instrumento de medida compuesto por catorce metas referidas al mundo del trabajo, las cuales algunas veces aparecen definidas como necesidad y otras como valor. Mediante una escala de tipo *Likert* cuyo rango de valores oscilaba entre 1 (suprema importancia) y 5 (muy poca o nula importancia) se procedía a la medición de cuatro factores: distancia de poder, evitación de la incertidumbre, masculinidad/feminidad e individualismo/colectivismo. Estos factores permitían la diferenciación de las culturas estudiadas. No obstante, el problema de este instrumento, estriba, como señala acertadamente (Schwartz y Boehnke, 2004; Schwartz, et al. 2012) en que la mayoría de sus ítems están referidos al trabajo, con lo cual los únicos valores que realmente mide son aquellos directamente relacionados con el mundo laboral. Por otro lado y, dadas las dimensiones estudiadas, es posible establecer diferencias únicamente a nivel nacional, pero no individual.

Otro instrumento de medición de valores es el presentado por el propio Schwartz (1992); Castro Solano y Nader (2006). Está compuesto por 56 ítems, que representan «los principios que guían las vidas de los individuos», divididos en dos listas: valores instrumentales (30) y valores terminales (26). Como en el caso anterior, se utiliza una escala *Likert*, cuyo rango oscila entre 1 (contrario a mis valores) a 7 (de máxima importancia para mí). Se miden diez valores básicos, seleccionados para incluir aquellos valores reconocidos en la mayoría de las culturas del mundo. Sin embargo, y a pesar de su rápida popularidad, el instrumento presentaba dificultades para su aplicación. La excesiva longitud de su escala y la complejidad con que estaban formuladas muchas de sus preguntas, demasiado elevada para la población con escaso nivel educativo, eran alguno de ellos. Estos problemas llevaron al propio autor a proponer, en 2003 y, basada en el mismo planteamiento teórico, una versión revisada del método, *The Portrait Values Questionnaire*.

Singelis, Triandis, Bhawuk y Gelfand (1995) diseñaron una medición de las variables individualismo y colectivismo a través de dos tipos de atributos, a los que denominaron horizontales y verticales. Este instrumento, que contempla dimensiones actitudinales, es denominado *Escala de individualismo-colectivismo horizontal y vertical* y se compone de 32 elementos o ítems, cuyas respuestas se realizan en una escala *Likert* que oscila entre 1 (fuertemente en desacuerdo) hasta 9 (fuertemente en acuerdo).

2.3. AXIOLOGÍAS TRANSCULTURALES A NIVEL INDIVIDUAL Y COLECTIVO.

2.3.1. Teorías axiológicas de Hofstede, Triandis y Schwartz.

Como hemos visto en apartados precedentes, los valores son, en gran medida, una construcción sociocultural, de ahí que la sociedad, o el grupo social, constituyan elementos clave para su análisis. Por eso, y como parte integral de la formación profesional de los docentes en el campo de los valores, consideramos de suma importancia tener presentes algunas de las principales teorías axiológicas a nivel colectivo. De particular interés nos parecen las teorías axiológicas de Hofstede (1984) Triandis (1994b, 1995) y Schwartz (1992, 1994a, 1994b, 2003) en el desarrollo llevado a cabo por Palencia (2006) por utilizar las dimensiones individualismo y colectivismo para el análisis de los valores.

Las tres teorías citadas coinciden en tratar de dar respuestas a algunas cuestiones a las que las sociedades se han venido enfrentado a lo largo de la historia como, por ejemplo, la búsqueda del equilibrio entre la individualidad y la pertenencia a una colectividad.

Hofstede fue uno de los investigadores que primero llevó a cabo estudios centrados en los valores a nivel colectivo y transcultural. Este autor realizó un estudio en diferentes países cuyos resultados utilizó para crear cuatro dimensiones que permiten diferenciar las distintas culturas:

- a) *Distancia de poder*. Explica cómo se distribuye el poder entre los diferentes niveles de una organización, así como el grado en que los miembros de una sociedad aceptan como legítimo que el poder en las instituciones y organizaciones esté desigualmente distribuido.
- b) *Evitación de la incertidumbre*. Evalúa en qué medida es tolerada, por parte de una sociedad, la desviación de las normas y valores establecidos.
- c) *Masculinidad/feminidad*. Analiza la preferencia por valores tradicionalmente relacionados con la masculinidad, como el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material, frente a otros relacionados con la feminidad, como el cuidado de las relaciones personales, la modestia y la atención a los más débiles.

d) *Individualismo/colectivismo*. Contempla el grado en que una cultura fomenta la independencia y la confianza en sí mismo en oposición a la cohesión grupal (Martín y Sánchez,1999).

De entre estas dimensiones, Triandis, Bontempo, Villarreal, Asai y Lucca (1988) eligieron la última para perfeccionarla tomando como referencia el marco teórico de Hofstede. Su propuesta se basó en otorgar un mayor peso a los procesos psicológicos, desarrollando los conceptos de ideocentrismo y alocentrismo para diferenciar la manera en la que las personas jerarquizan los valores. Para los ideocentristas, los valores de autonomía e independencia priman sobre los del grupo, para los alocentristas, en cambio, son los valores del grupo los que se imponen frente a necesidades e intereses individuales.

Triandis (1994b, 1995) puntualiza que las conductas individualistas se producen en mayor medida cuando la persona está a solas o en pareja, mientras que las colectivistas suelen imperar con mayor frecuencia en pequeños grupos. Por otra parte, en las conductas colectivistas es más frecuente el comportamiento de tipo cooperativo, lo cual es lógico sin pensamos que, en ellas, las personas suelen ser educadas para subordinar sus necesidades a las del grupo. Con la misma lógica, las culturas más individualistas fomentan en mayor medida la competición, tendiendo a juzgar a las personas por la medida de su éxito individual.

En todo caso, para Triandis, ni individualismo ni colectivismo pueden ser considerados constructos puros, sin matices. El propio autor diferencia, dentro del individualismo, un subtipo horizontal (único) y uno vertical (orientado al éxito); y dentro del colectivismo, un subtipo horizontal (cooperativo) y otro vertical (cooperador). Esto supone una diferencia respecto a las teorías tradicionales, que identificaban individualismo y colectivismo como dos dimensiones puras y antagónicas entre sí. (Hui y Triandis, 1986; Triandis, Bopntempo y Villarreal, Asai, Lucca, 1988; Triandis, McCusker y Hui, 1990).

Uno de los puntos débiles de este modelo es que no tiene en cuenta la parte afectiva de los valores, ya que, como se ha visto, a menudo nuestras acciones vienen guiadas, tanto a nivel individual como colectivo, más por factores emocionales que racionales. En este sentido, y pensando en la aplicación práctica que pretendemos dar a la axiología, nos decantamos más por un modelo que no sólo tenga en cuenta lo axiológico, sino que también lo integre con otras variables de corte antropológico.

Este es el caso del modelo de Schwarz (1992) que tiene un corte más estructuralista, defendiendo la existencias de valores comunes a todas las culturas. Shwarz, en concreto, plantea para cada valor un contenido primario, que equivale a la meta o motivación que subyace al mismo; y otro, denominado secundario. Que se de uno u otro va a depender de si su cumplimiento afecta a intereses individuales, colectivos, o de tipo mixto. La función de los valores sería la de afrontar una serie de retos que Schwarz considera universales, y a los que, en consecuencia, todas las sociedades tienes que dar respuesta: las necesidades de los individuos en tanto que organismos biológicos, los requisitos de la interacción social coordinada, y aquellos necesarios para el correcto funcionamiento de los grupos (Scwartz, 1994).

De estos retos o requisitos se desprenden diez valores básicos:

- a) Poder: búsqueda de posición y prestigio social, control o dominio sobre personas o recursos.
- b) Logro: persecución del éxito personal, entendido este como el resultado e demostrar competencia conforme a las normas culturales del grupo.
- c) Hedonismo: búsqueda del placer y la gratificación sensual.
- d) Estimulación: necesidad de excitación, variedad, novedad y desafíos en la vida.
- e) Auto-dirección: independencia en la acción y el pensamiento.
- f) Universalismo: comprensión, aprecio, tolerancia y protección para el bienestar de otros y de la naturaleza.
- g) Benevolencia: preocupación por el bienestar de otras personas, principalmente aquellas con las que tenemos contacto frecuente.
- h) Tradición: respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas impuestas por la religión y la cultura.
- i) Conformidad: limitación de las acciones, inclinaciones e impulsos que pueden trastornar/inquietar o dañar a otros y/o violar expectativas o normas sociales.
- j) Seguridad: búsqueda de seguridad, armonía y estabilidad en la sociedad, en las relaciones interpersonales y de la propia persona de modo individual.

A un nivel básico, estos diez valores se pueden organizar en una estructura de tipo circular, que muestra bien su continuidad y la interrelación que tienen unos con otros. En el esquema diseñado por Schwartz, cada valor comparte una serie de características con el situado inmediatamente a su lado. Contrariamente, aquellos valores situados en posiciones extremas dentro del círculo, tienen características que son antagónicas entre sí. Esto significa que, si intentamos, al mismo tiempo, mantener dos valores incompatibles entre sí, nos exponemos a generar conflictos tanto a nivel individual como grupal y social.

Así, como muestra de modo gráfico la figura 004, los valores que se agrupan bajo la Apertura al Cambio resultan incompatibles con los que se agrupan bajo Conservación, y los que se agrupan bajo la categoría Autotrascendencia con los que sitúan en la de Autopromoción.

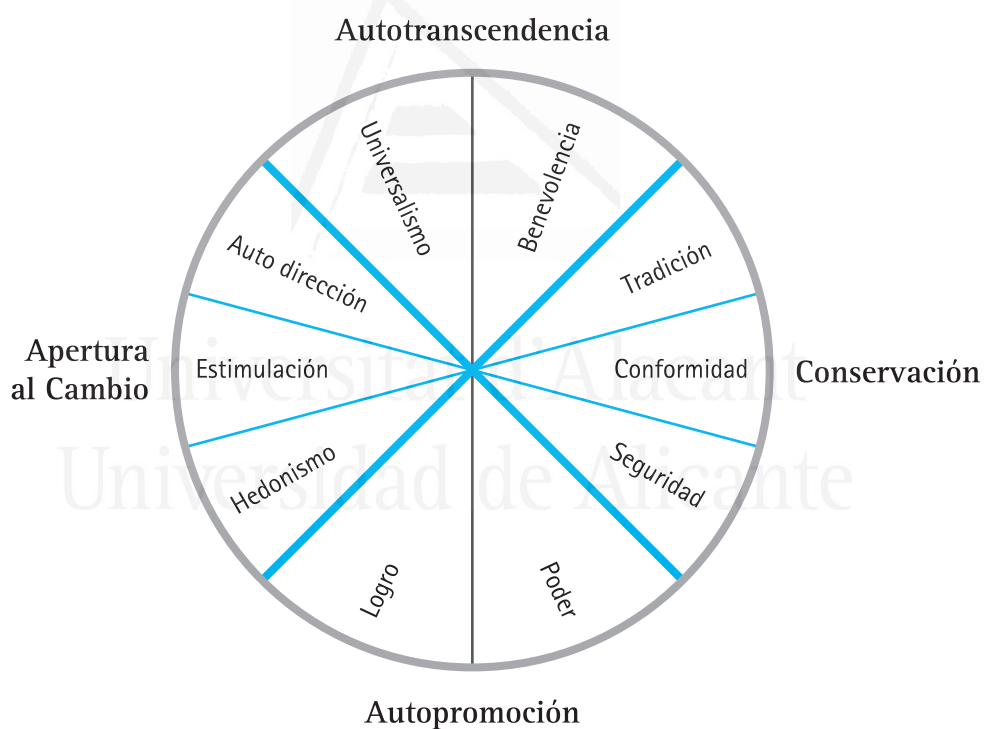


Figura 003. Figura de la tesis de Palencia (2006).

La dimensión de Autopromoción incluye los valores de Logro y Poder. Se sitúa frente al polo de Autotrascendencia, que comprende los valores de Universalismo y Benevolencia. Esto implica perseguir, bien aquellos valores que favorecen al individuo, bien los que benefician a la comunidad en su conjunto (López-Zafra, 2000). Según Ros (2001) en esta

dimensión las personas se sienten motivadas, bien por alcanzar aquellos valores que, según el criterio social, simbolizan éxito personal, o bien por conseguir aquellos que buscan el establecimiento de unas mejores condiciones de vida para sus semejantes.

La dimensión de Apertura al cambio incluye los valores de Autodirección, Estimulación y Hedonismo, frente al polo opuesto de Conservación, que contempla los valores de tradición, seguridad y conformidad. Situarse en esta dimensión implica, bien perseguir metas que incluyen independencia, tolerancia y riesgo, bien metas que implican el mantenimiento del status quo, como pueden ser la obediencia, la sumisión y el respeto a la tradición (Ros, 2001).

Adoptando un punto de vista cultural, Schwartz (1994) toma como referencia la estructura de Hofstede (1984). Analiza 44 valores cuya significación puede considerarse equivalente (Schwartz y Sagiv, 1995). Con esto crea un listado de siete valores culturales que denomina básicos porque permiten la comparación de las diferentes culturas. Ros y Schwartz (1995) realizan una definición de estos valores que reproducimos a continuación:

- a) Conservación. Da la máxima importancia al mantenimiento de la propiedad privada y el status quo. Trata de obstaculizar las acciones de aquellos individuos que amenazan con alterar el orden tradicional.
- b) Jerarquía. Confirma la legitimidad del reparto establecido de roles y recursos.
- c) Autonomía intelectual. Se centra principalmente en la protección y la promoción de las ideas, así como en el derecho a perseguir cada individuo sus propios objetivos de corte intelectual.
- d) Autonomía afectiva. Incentiva la consecución de experiencias afectivas positivas.
- e). Competencia. Agrupa aquellos valores que implican una actuación sobre el entorno, así como el progreso a través de la autoafirmación.
- f) Armonía. Da prioridad a vivir de forma armoniosa con el medio ambiente.
- g) Compromiso igualitario. Agrupa aquellos valores que hacen hincapié en el compromiso voluntario por mejorar el bienestar de los otros.

Ros y Schwartz (1995) indican que estos siete valores configuran una estructura en la que se integran relaciones de compatibilidad y antagonismo que generan, a su vez, tres dimensiones bipolares a nivel cultural.

- a) Dimensión de autonomía intelectual y afectiva. También se denomina individualismo-colectivismo (Hofstede, Hofstede y Minkov (2010); Kim, Triandis, Kagiticasi, Choi, Yoon, 1994). Las sociedades que se sitúan en el primer polo dan prioridad a los valores que benefician al individuo, mientras que las que se sitúan en el segundo, priorizan el bienestar de la comunidad.
- b) Dimensión de jerarquía versus compromiso igualitario. Cuanto más se aproxima una sociedad a la jerarquía, más legitima el reparto de poder y recursos establecido entre sus miembros; cuanto más se acerca al compromiso igualitario, más considera como iguales a todos los miembros de una sociedad.
- c) Dimensión de competencia versus armonía con la naturaleza. Esta dimensión sintetiza el problema de la relación del hombre con su entorno natural, y la disyuntiva entre utilizar la naturaleza para el beneficio humano sin importar las consecuencias o intentar vivir según el modelo que se ha venido a llamar desarrollo sostenible.

De todas las teorías axiológicas aquí citada, encontramos que la de Schwartz (1992,1994,2003) es la más ajustada a nuestros propósitos. Por un lado, la definición y la tipología de valores que establece, permite distinguir claramente a estos de otros conceptos cercanos, pero diferentes, como son las actitudes o las necesidades. Recordemos que, para Schwartz, los valores son aquellas creencias que nos sirven de guía para decidir y actuar en nuestra vida, con lo cual queda establecida la relación entre las representaciones cognitivas de las personas y sus patrones de conducta. Así, su teoría nos permite intuir aquellas conductas, tanto a nivel personal como social, que las personas desarrollarán con mayor probabilidad según su cultura sea de corte más individualista o colectivista. Es este un dato que, en el tema que nos ocupa, nos parece de particular relevancia, pues nos permite predecir qué valores adoptarán con mayor probabilidad los docentes como propios en una determinada sociedad y cuáles, consecuentemente, elegirán transmitir en sus aulas.

Concluimos este apartado recalcando la necesidad de una buena formación axiológica por parte del profesorado; formación que les permita conjugar aquellos valores ligados a las diferentes culturas de origen de sus alumnos con los valores comunes a todas ellas; que les enseñe a desligar los factores emocionales de la adquisición de valores de los puramente intelectuales; que les permita, en fin, pisar firme en la transmisión de valores a sus alumnos, con la convicción de que ello redundará no sólo en una formación más integral del alumnado, sino también en la generación de un clima escolar mucho más positivo y receptivo al aprendizaje.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4. CONSIDERACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA AXIOLÓGICA.

Inevitablemente, toda acción pedagógica se halla inserta en unos determinados valores, sean o no conscientes de ello sus ejecutores. De ahí que una buena formación en teoría axiológica y en sus implicaciones prácticas resulte fundamental para el profesorado de hoy. Es más, podemos afirmar, con Gianola (1984) que los valores constituyen el eje principal de la educación, porque:

- a) Son el resultado objetivo, subjetivo y personal del proceso de interpretación significativo de la realidad llevado a cabo por el sujeto.
- b) Están en el fundamento del sistema edificado por cada persona con sus criterio, motivos, normas, modelos y proyectos, que le sirve para elaborar su plan de vida.
- c) Constituyen los ejes vertebradores y unificadores de la conducta madura de los individuos.

En opinión de Uhl (1997) el término «educación en valores» es una etiqueta global que, en realidad, comprende tareas educativas muy diferentes entre sí: la educación cívica, la educación moral, la educación espiritual, etc. En este sentido, debemos tener siempre presente que los valores educativos se hallan inevitablemente condicionados por los valores culturales, aspecto que resulta hoy de particular relevancia debido al multiculturalismo imperante en las aulas. Trascendiendo estas posibles diferencias individuales y culturales, Peiró (2000) sostiene que lo que la educación axiológica pretende es despertar un compromiso que el sujeto sea capaz de asumir libremente, de ahí que identifique la educación en valores con enseñar a los alumnos a ejercitarse en un orden moral. Esta es la razón de que muchos estudios y autores planteen la necesidad de una buena educación en valores como base para la convivencia, tanto para los centros educativos en particular como para la sociedad en general.

Uno de estos estudios, el llevado a cabo por Mergler y Spooner-Lane (2012) en 316 centros educativos de Australia, desveló que si existe un compromiso decidido y firme en educación en valores, se generan resultados positivos tanto para los profesores como para los alumnos. Respecto a los docentes, educar en valores se tradujo en mejoras en su práctica profesional, sobre todo en lo relativo al modo de relacionarse con los estudiantes. Esto, a su vez, repercutió en una mayor confianza del profesor en sí mismo y un incremento de la

satisfacción en la práctica de la enseñanza. Para los estudiantes, por otra parte, el ser receptores de educación en valores se tradujo en un aumento de su capacidad de autogestión, una mejor capacidad de reflexión, y una mejora en las relaciones tanto con sus compañeros como con el profesorado.

En la misma línea, otras investigaciones centradas en el desarrollo de ciertos valores en la enseñanza como el respeto, la calidez y la aceptación, muestran resultados muy positivos para los estudiantes (Benninga et al, 2006; Barba, 2005).

Parece, pues, existir suficiente evidencia como para aventurar la hipótesis de que si existe una buena educación en valores, ésta repercutirá tanto el alumnado como en el docente, mejorando su satisfacción laboral y la calidad de su trabajo, lo que, a su vez, redundará en una mejora del clima en el aula y, por extensión, de todo el centro escolar.

2.4.1. Objetivo de la educación en valores. La importancia de los valores educativos en la convivencia escolar y el clima de enseñanza aprendizaje.

Si algo caracteriza a la sociedad del siglo XXI es su flexibilidad, su pluralidad y sus vertiginosos cambios. La educación, para ser efectiva, tiene la obligación de amoldarse a estas características y, en este sentido, la educación en valores constituye hoy, más que nunca, una necesidad ineludible (Savater, 2003; Ibáñez-Martín, 1975, 2013; Higgins, 2010; Escámez y Morales, 2007; Molina, Merma, Peiró y Gavilán, 2016; Peiró, 2009, 2015). Necesitamos, por este motivo, docentes plenamente conscientes de la importancia de los valores que transmiten, centros comprometidos con la enseñanza de estos valores, y alumnos receptivos a adquirirlos, si queremos que esta convivencia pacífica a la que aspiramos se materialice como real.

Este es, por lo tanto, el principal objetivo de nuestra tesis, demostrar cómo una adecuada percepción docente de la importancia de la educación en valores, puesta en práctica con una decidida implicación en la transmisión de los mismos, puede constituir un factor clave a la hora de mejorar la convivencia en nuestras escuelas.

Rossini y Peiró (2013) proponen, a este respecto, que las prácticas didácticas se planteen en relación a una serie de criterios axiológicos que sirvan de base a los contenidos puramente teóricos, siempre teniendo presente que éstos criterios deben ser abiertos y susceptibles de cambio conforme a las circunstancias. Desde un punto de vista humanista, la persona se considera una unidad dinámica en desarrollo, integrada por diferentes áreas: biológica, psicológica, social y espiritual (Bosello, 1999). La educación en valores debe, por lo tanto, atender a la totalidad de la persona, porque todo lo que ésta hace, piensa, dice y siente no es sino un reflejo de aquellos valores que ha interiorizado a lo largo de su vida.

En palabras de Díez y Gonzales (1997, pp. 5-6): «Los valores son como la piedra de toque para alcanzar una personalidad íntegra y bien formada. La preadolescencia es una etapa clave para la educación en valores, para asimilarlos y vivirlos [...]. Un centro educativo debe educar para la vida, haciendo que los futuros adultos distinguan el bien del mal, afronten situaciones con coraje y busquen soluciones. De ahí que la educación en valores [...] no ha de entenderse como una serie de lecciones magistrales, sino que debe informar toda la vida del aula».

Uno de los autores más importantes en el área del desarrollo moral es Kohlberg (1981, 1982). Este autor, partiendo de un enfoque cognitivo-educativo, defiende que el desarrollo moral sólo se produce realmente si se da una interiorización de las normas. Para que esto suceda, tiene que existir un contexto en que la persona asuma esos roles desde un papel activo. La finalidad de la moral es la de hallar el punto de equilibrio entre las propias acciones y las de los demás, lo que se traduce en justicia, reciprocidad e igualdad. Por eso, entre los conceptos claves de su teoría, cabe destacar: el sentido de la justicia como punto central de la educación moral y el enfoque de la comunidad justa, en la que se plantea que, para adquirir una actitud de responsabilidad moral, los adolescentes deben involucrarse en la comunidad.

Igualmente destacable es la jerarquización que Kohlberg hace de los niveles de desarrollo moral, que divide en tres categorías:

- Preconvencional. La persona mantiene una postura egoísta en la que se preocupa poco de los demás y si actúa moralmente bien es únicamente para evitar el castigo.

- Convencional. La persona amolda su forma de pensar a la del grupo, del que buscan constantemente la aprobación. Este nivel es típico de la adolescencia.
- Postconvencional. Aquí, las acciones se dan ya en base a principios morales universales. Este estadio es propio de la época adulta si bien es justo reconocer que no todos los adultos lo alcanzan

Quintana (2009) opina que Kolberg se equivoca al considerar al hombre capaz de conocer los valores por su cuenta. Él, por el contrario, considera que las personas necesitan de una guía, y esa guía es, precisamente, la educación. La educación, dotada de contenidos bien escogidos, permite que los estudiantes hagan propios aquellos valores que más les convienen tanto a nivel individual como colectivo. Además, Quintana considera que es preciso que cada persona configure su visión personal de la ética, porque ésta no se basa únicamente en aquello dictado por la sociedad. Además, para una verdadera educación en valores, es preciso también formar la voluntad, como único modo de adquirir hábitos que encuentren reflejo en ciertas conductas. Los valores constituyen, en fin, el paradigma de la vida humana y la formación consiste en que el educando los conozca, los sirva, los estime y los realice en su vida (Quintana, 2009).

Esteve (1981) citado por Peiró y Rossini (2013) propone una red nomológica de la educación, en la cual la educación en valores ocupa un lugar central para la convivencia escolar. Y es que demasiado a menudo se confunde educación con mera instrucción. A los alumnos se les abruma con datos, que deben memorizar sin ninguna reflexión crítica que les permita interiorizarlos con aprovechamiento (Ibañez-Martín, 1975). Desgraciadamente, como defienden Peters (1969), Esteve (2003, 2010) y Ortega Velasco (2009) la mayoría de los modelos educativos vigentes se basan en su mayor parte en el almacenamiento de información, y ello mediante dos procesos principales; adiestramiento y entrenamiento. El primero, generalmente utilizado para la enseñanza de contenidos, se basa en la repetición y conduce a la fijación mecánica. Para la dimensión socio-moral suele aplicarse el entrenamiento que, mediante procesos de condicionamiento clásico, trata de instaurar en los estudiantes conductas automáticas. Esto no es una cuestión menor pues para Rossini y Peiró (2013) la mera instrucción puede llegar a anular nuestra capacidad para el saber. Es preciso complementarla con la formación, para dotarla de sentido y que complete los logros conseguidos mediante la instrucción. Es decir, no se trata sólo de almacenar datos,

sino también, y sobre todo, de tomar conciencia de ellos. Por eso, en la dimensión ético-social, además de normas, sería preciso introducir conocimientos razonados, así como fomentar actitudes prácticas para lograr el bien común (Ibáñez-Martín, 2010). En este proceso, como apunta Peiró (2013) es importante no que confundir valor (formación) con virtud o hábito positivo (educación estricta).

Resumiendo: educar en valores supone desarrollar y fortalecer la conciencia y el espíritu crítico a fin de que la voluntad de la persona se ejecute mediante criterios sólidos, no de modo aleatorio o llevados por una emocionalidad momentánea. Una persona con una buena formación en valores es aquella que elige y actúa libremente, considerando aquellos principios, normas y responsabilidades que le permitirán comportarse de manera respetuosa, solidaria y justa con los demás y consigo mismo.

¿Qué valores son los mejores para educar? Una buen punto de partida lo constituye el informe elaborado para la UNESCO por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (Delors, 1996). En él se proponen una serie de valores que, consideran claves para construir una ética a nivel mundial:

- La comprensión y la tolerancia en relación con las diferencias y el pluralismo cultural.
- La solicitud hacia el otro.
- El espíritu de solidaridad.
- El espíritu de empresa.
- La creatividad.
- El respeto por la igualdad entre los sexos.
- El espíritu abierto al cambio.
- El sentido de responsabilidad en la protección del medio ambiente y en relación al desarrollo sostenible

En cuanto a los objetivos de la educación en valores consideramos que cada centro docente ha de adoptar como propio un ethos compuesto por una serie de valores, y de hábitos asociados a ellos, que haga viable que los valores sociales sean interiorizados tanto a nivel individual (Peiró, 2009 p.105) como colectivo. Y es que un conjunto de hábitos estereotipados pueden proyectar cierta instrucción, pero no convencen sobre el grado de formación adquirido (Esteve, 1981). En algún momento, el alumno tiene que

plantearse su axiología personal para no vivir únicamente conforme a normas externas a su yo. Del mismo modo, resulta fundamental una combinación de actitudes humanistas con valores de ciudadanía como vía positiva para educar con calidad y sembrar un buen clima de convivencia en los centros escolares Peiró (2009)..

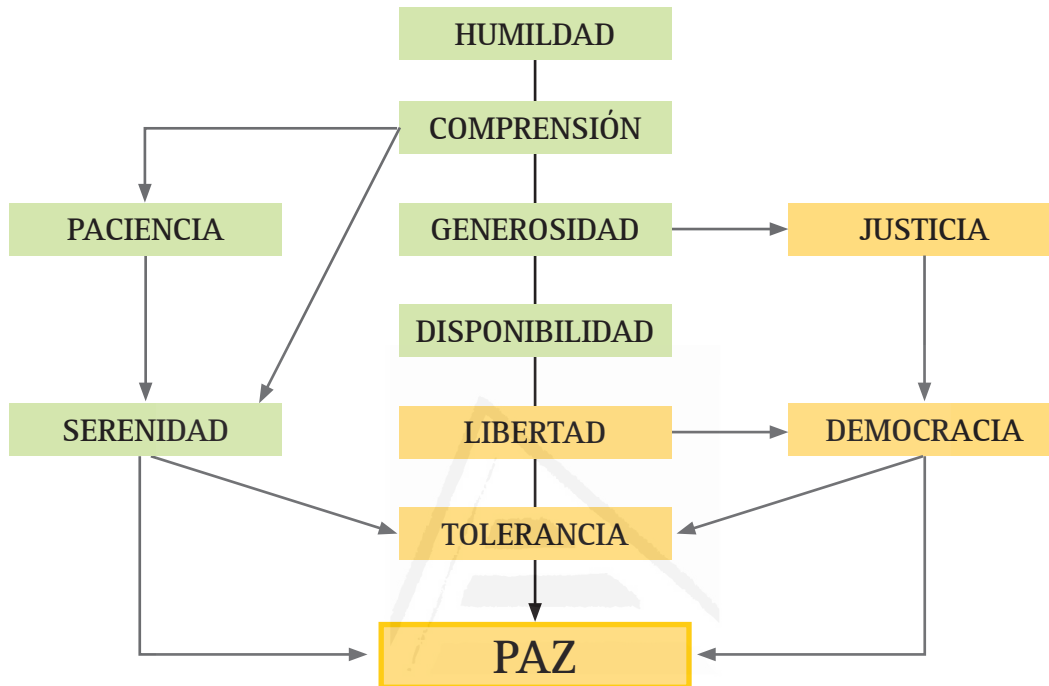


Figura 004.Necesidad de valores sociales y humanos (Peiró, 2009)

Un estudio llevado a cabo por este autor (Peiró ,2009) puso de manifiesto que aquellos valores calificados como sociales (justicia, democracia, libertad, tolerancia, etc.) suelen ser mejor admitidos tanto entre los docentes como entre los administradores del sistema, que los humanos (hábitos, virtudes). Esto es así porque a menudo se asocian los valores humanos con los puramente religiosos, o se confunde el educar en valores humanos con el adoctrinar en determinada línea de pensamiento. Es por eso que, en muchas ocasiones, y a fin de evitar generar conflictos o herir susceptibilidades, se tiende a pasar de puntillas por el tema, sin llegar nunca a acometer una transformación profunda. Es indudable que los valores que se transmiten deben ser acordes a los tiempos y a la sociedad en la que se desarrollan, pero cuidado, educar en valores no puede consistir sólo en limitarse a incorporar ciertas «costumbres» de la sociedad, ya que, en muchas ocasiones, esos «valores» pueden

ser, más bien, «disvalores» educativos. Del mismo modo hay que estar alerta para evitar aplicar, sin más, aquello que la gente, llevada de la emocionalidad por determinadas situaciones (por ejemplo, un caso muy mediático de violencia escolar) pero sin una reflexión crítica, demande. Por ejemplo, ante la indisciplina y la violencia, a menudo se reclama una mayor disciplina, interpretada como mayores y más frecuentes castigos, cuando está sobradamente demostrado que ésta medida no soluciona ni minimiza el problema.

Los objetivos de la educación en valores deben ser, insistentes, propuestos y consensuados en cada centro de acuerdo al modelo educativo vigente, a las líneas educativas del centro, y, por descontado, partiendo del respeto a las diferencias de opinión de los diferentes agentes implicados. Nos limitamos aquí, por lo tanto, a ofrecer unos objetivos generales, a modo de ejemplo, basándonos en la elaboración llevada a cabo por Martínez González, Álvarez González y Téllez Muñoz (2001).

1. Ayudar a los alumnos a reconocer y asimilar los valores universales deseables como: la libertad, la solidaridad, la tolerancia, la justicia, el espíritu crítico, el respeto, etc.
2. Desarrollar en los alumnos el pensamiento moral crítico y autónomo.
3. Provocar procesos de reflexión, investigación y toma de decisiones personales sobre cuestiones, acontecimientos y actuaciones.
4. Estimular a los alumnos a conocer su esquema de valores y a valorar sus sentimientos y conductas.
5. Fomentar en los alumnos conductas coherentes con el propio sistema de valores.
6. Proporcionarles oportunidades o experiencias en las que los alumnos puedan ejercitar o poner en práctica los valores que defienden y con los que se consideran identificados.
7. Ayudar a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes en el crecimiento personal y a clarificar el sentido de la propia vida.
8. Ayudar a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes a conseguir la plena autonomía moral o capacidad para actuar según los propios principios éticos.

No está de más recordar, para finalizar este apartado, que la transmisión de valores no se basa únicamente en, ni concluye con, la intención explícita de enseñar en valores. Existen además muchos modos implícitos de enseñanza, comenzando por las propias actitudes del profesorado respecto a ciertos temas, con los que, sin ser conscientes de ello, estamos enseñando también en valores, o en anti-valores, a nuestros alumnos. Profundizaremos más en el tema en el apartado dedicado a los resultados obtenidos con nuestra investigación.

2.4.2. Actitudes axiológicas relativas a la convivencia escolar.

A día de hoy, las investigaciones suelen poner el hincapié en los escenarios, problemas y logros derivados de la situación de los centros educativos, de cara a fomentar una mejora de la convivencia escolar. De entre todos los aspectos destacados, es la multiculturalidad, y su integración, uno de los que más ha despertado el interés de los estudiosos, quienes han tratado de impulsar propuestas pedagógicas acordes con las nuevas necesidades derivadas del contexto social. En este sentido, Touriñán (2008) defiende que es preciso poner unos «límites» pedagógicos al concepto de convivencia en la escuela, de modo que podamos hablar de educación intercultural, de crecimiento personal y de respeto al otro, sin reducir la formación a un problema de convivencia ni atribuir a la formación para la convivencia más extensión que la que le corresponde dentro del sentido integral de la educación.

Valoramos los centros educativos como espacios privilegiados de convivencia y ejercicio de la ciudadanía. En consecuencia, juzgamos necesario que los profesionales de la educación estén preparados para intervenir en el proceso pedagógico promoviendo prácticas que impliquen la participación de toda la comunidad escolar y, por consiguiente, influyeran en las relaciones sociales establecidas en el entorno.

Si en las sociedades occidentales nos hemos dotado de sistemas democráticos es porque la experiencia nos ha enseñado que son los más idóneos para asegurar el mejor desarrollo posible de las personas, y, dado que la coexistencia pacífica es un regulador de la interacción social, una formación construida en base a una pedagogía axiológica no

puede sino suponer un paso fundamental hacia una convivencia escolar más positiva. La sociedad, de modo general, espera que la educación desarrolle en las personas una educación orientada no sólo a la adquisición de cultura, sino también a la formación moral y el crecimiento social.

¿Porqué tienen una especial relevancia las actitudes axiológicas a la hora de educar para la convivencia?

En un estudio realizado en el año 2000, Peiró (2005) comprobó las diferencias existentes, respecto a actitudes relativas a los valores, entre alumnos catalogados como «no conflictivos» y «conflictivos». Los resultados pusieron de manifiesto que las actitudes mantenidas frente a los valores guardan relación directa con la convivencia escolar. Interrelacionando ciertas variables conductuales con las actitudes de los alumnos, quedó asimismo de manifiesto la importancia de los valores en la creación de un determinado clima académico. Considerándolo en sentido inverso, se puede concluir que si el sistema educativo no tiene en cuenta los valores (sobre todo los de tipo humano) los conflictos se multiplican y agudizan, promovidos muchas veces por el contexto sociocultural de los estudiantes o incluso, de modo inadvertido, por el propio contexto institucional.

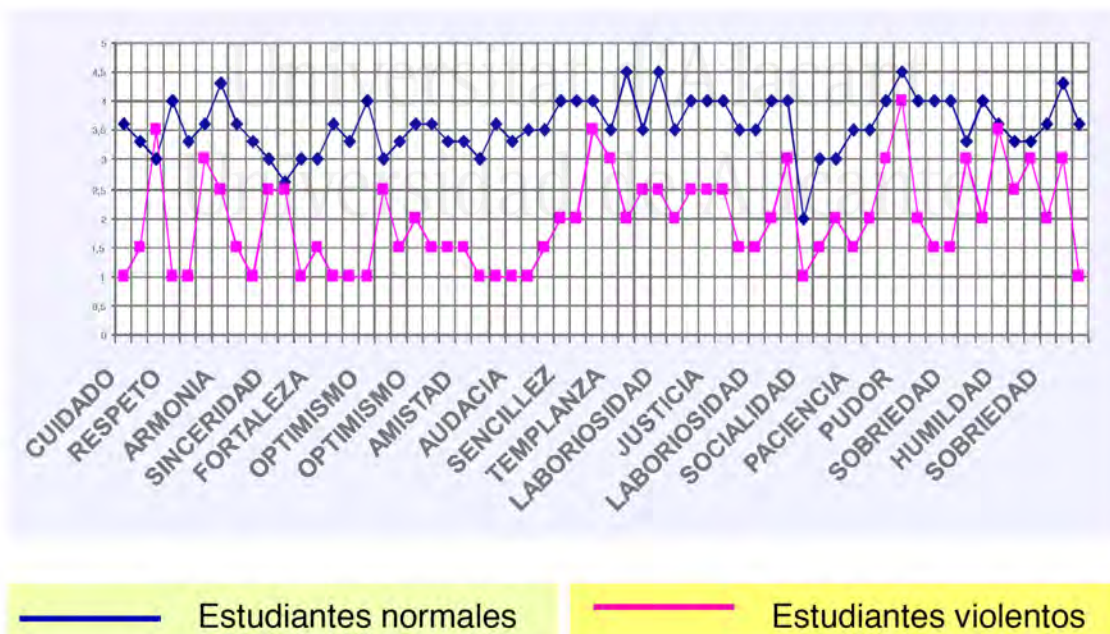


Figura 005. Estudio axiológico en la provincia de Alicante (Peiró, 2005)

En una investigación posterior, Peiró (2009) no sólo confirmó los resultados obtenidos, sino que comprobó que un bajo uso práctico de los valores es una causa importante de conflictos y crisis. Es decir, aunque existan normas a nivel colectivo, si cada persona, a nivel individual no las hace suyas y la pone en práctica, no surtirán ningún efecto. Resultados similares se obtuvieron en investigaciones llevadas a cabo en algunos países latinoamericanos, como Chile, Venezuela, Méjico (Peiró, 2009-2015).

2.4.3. Modelos, procedimientos y técnicas para la educación en valores.

Existe una gran variedad de modelos, procedimientos y técnicas para la enseñanza de valores. Peiró (2013) recoge en *Los valores en la educación*, algunos de los más usados en las instituciones educativas, de entre los que destacamos:

a) *Clarificación de valores.*

La clarificación de valores se inició en los Estados Unidos con Raths y sus colaboradores (1966) y engloba un conjunto de técnicas cuya finalidad es ayudar a los alumnos a realizar un proceso de reflexión que les permita tomar conciencia de sus propios pensamientos, valores y sentimientos. Es este un proceso necesario para que la persona, de forma autónoma y racional, se descubra a sí misma y vaya construyendo su personalidad moral (Carrillo, 1992). Berasaluce y Peiró (2013) conciben éste método como una vía de modificación de hábitos desadaptados.

Para lograr este objetivo, es importante que los alumnos:

- Tomen conciencia de lo que realmente valoran en el momento presente.
- Comprendan que sus valores son las ideas acerca de lo que es más importante para ellos en su vida, aquello por y para lo que quieren vivir.
- Sepan que los valores son fuerzas silenciosas que están detrás de muchas de nuestras acciones y decisiones.
- Ganen confianza en sí mismos, para desarrollar todo su potencial como seres humanos.

- Desarrollen el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
- Logren un desarrollo afectivo sano.
- Tengan criterio propio y participen activamente en la toma de decisiones individuales y sociales.
- Se conviertan en los agentes de su propio desarrollo.

Como es lógico, el papel del docente resulta determinante a la hora de motivar a los alumnos a reflexionar sobre los valores y su práctica, de promover el diálogo con la participación de todos y situándose, en definitiva, como un miembro más del grupo. (Berasaluce y Peiró, 2013).

Por otra parte, hay que tener muy presente que, para que sea realmente eficaz, el proceso de clarificación de valores debe sustentarse en valores reales basados en situaciones escolares reales (Husu y Tirri, 2001). Sólo así nos resultarán útiles de cara a conocer nuestros valores y vivir de modo consecuente con ellos (Husu y Tirri, 2007).

Kristjánsson (2010) añade la importancia del aprendizaje del servicio en la educación en valores. Para este autor, se trataría de alejarse un tanto de la teoría para involucrar a los alumnos como agentes morales activos en situaciones prácticas reales.

La clarificación de valores promueve el pensamiento crítico y las elecciones individuales, favoreciendo una toma de decisiones responsable. Favorece el desarrollo individual de los valores y mejora la predisposición para adaptarse a la sociedad. Desarrolla una nueva conciencia del sí mismo. Ayuda al alumnado a superar bloqueos y conflictos y a desarrollar habilidades de comunicación y participación. Favorece una mayor confianza en sí mismos y en los otros. Desarrolla sentimientos de seguridad y avances en los procesos de identificación consigo mismo. Si se logra que los estudiantes, como consecuencia de este proceso de valoración, adquieran un compromiso auténtico con los valores, se producirá un crecimiento personal que tendrá repercusiones no sólo a nivel individual, sino también social.

Conviene tener cautela, no obstante, con el hecho de que las elecciones u opiniones de los alumnos pueden resultar en algún momento controvertidas, de ahí que el docente deba estar preparado para trabajar con discrepancias y respuestas emocionales complejas. Y es que, como bien señalan Berasaluce y Peiró (2013) a menudo sucede que los partidarios de este modelo olvidan que los estudiantes, antes de comenzar este proceso, ya tienen interiorizados una serie de valores fruto del contexto en el que se han criado y de su propia experiencia personal.

b) Planteamiento de dilemas morales.

Otra de las estrategias más empleadas para la educación en valores es la discusión de dilemas morales. En este sentido, Ochoa y Peiró (2013) recuerdan que el razonamiento moral se halla en estrecha relación con el desarrollo cognitivo; esto conlleva la importante implicación de que este desarrollo debe haber alcanzado un cierto nivel si pretendemos que los alumnos puedan razonar respecto a valores en conflicto.

Para que la discusión de dilemas morales cumpla su objetivo (el desarrollo del juicio moral) es recomendable que el dilema con el que se va a trabajar genere interés y motive al estudiante a participar. Esto se logra con mayor facilidad si estos dilemas se hallan próximos a la realidad del estudiante, pues contribuye a que el estudiante se implique emocionalmente en la situación. Además, resulta imprescindible que se cree un clima de confianza donde todos los participantes se sientan libres de expresarse sin temor. En este aspecto, como en todos, el docente juega un papel fundamental, pues, además de contar con la preparación adecuada, debe mostrar una serie de capacidades y actitudes acordes a lo que se desea promover: saber crear un clima de confianza, buscar situaciones que planteen problemas y contradicciones adecuados a la edad e intereses de sus alumnos; escuchar, aconsejar y ayudar; animar a los grupos y analizar su funcionamiento; diseñar actividades que promuevan el desarrollo de la autoconfianza del educando; y tener la capacidad de afrontar situaciones potencialmente conflictivas (Buxarrais, 2003).

Particularmente importante resulta la postura del docente ante el dilema moral planteado. Y es que, como ya se ha apuntado con anterioridad, la educación no es

nunca aséptica en relación con los valores. De modo explícito o implícito, en cualquier acto de educar estamos transmitiendo valores. Sin embargo, como hemos podido comprobar a lo largo de nuestra investigación, en muchos casos los docentes no son conscientes de esta premisa, de que, con cada acción u omisión en la interacción cotidiana están diciendo algo al educando; algo que a veces entra en contradicción con lo que defienden de viva voz.

De acuerdo con Fierro y Carbajal (2003) los valores están anclados en la forma de trabajo en el aula e instalados en las declaraciones y normas que se plantean a los alumnos, así como en la consistencia con que se hacen cumplir, en el tipo de trato que se da a los alumnos, en los métodos que se utilizan y en los juicios de valor llevados a cabo por el docente.

Buxarrais (2003) menciona cuatro factores de los cuales depende en gran medida la actitud del profesor, a saber:

- Los valores que entren en juego.
- Los objetivos que se persigan.
- La clase de neutralidad o beligerancia que se ejerza.
- Factores relativos a la situación concreta que ejerza el docente.

Esta estrategia educativa tiene el riesgo, por otra parte, de que los valores planteados entren en conflicto directo con los sostenidos por el docente. En estos casos, es obligación del profesor asumir una postura lo más neutral posible. Ahora bien, no basta con simplemente abstenerse de comunicar los propios valores. Más bien, como argumenta Yus (1998) citado por Ochoa y Peiró (2013) debe tratarse de una neutralidad activa, pues en una sociedad que aspira a ser democrática el disenso debe abordarse siempre a través del diálogo.

En un estudio llevado a cabo por Peiró y Ochoa (2010) con 60 grupos de docentes de primaria, secundaria y bachillerato en Querétaro y Alicante, se pretendió conocer si se realizaban actividades de educación en valores, que tipo de estrategias se utilizaban, con qué objetivo, si eran programadas o no, las capacidades y habilidades que el docente consideraba importante desarrollar y el tipo de evaluación que realizaban. Entre las estrategias más utilizadas se encontraba el uso de dilemas morales, pero mientras en

Querétaro esta estrategia se utiliza a lo largo de todos los niveles educativos, en nuestra provincia, se utiliza poco y de modo tardío, limitándose su uso al bachillerato.

c) Asambleas y debates.

Su objetivo no es otro que, mediante discusiones provocadas, crear un pequeño conflicto entre los alumnos con el fin de volver a restablecer el equilibrio, en un nivel superior de juicio moral. Mediante este tipo de asambleas y debates dirigidos los alumnos aprenden a pensar, valorar, criticar y juzgar la realidad, teniendo en cuenta diferentes elementos de análisis.

En un estudio realizado por Peiró y col. entre los años 2008 y 2011 (Merma y Peiró, 2013) se ponen, no obstante, de relieve las dificultades que muchos docentes encuentran a la hora de llevar esta técnica a la práctica. Una de ellas radica en que, para dialogar, es preciso partir de un nivel mínimo de conocimientos, códigos, valores, normas, habilidades y actitudes que no suelen darse. Es por eso que las asambleas y debates suelen ser difíciles de dirigir, resultando igualmente complejo profundizar, por no hablar de la inatención y la indisciplina que muchas veces surge durante su desarrollo. No toda la culpa debe recaer, no obstante, en faltas del alumnado. Entre las conclusiones del estudio también se subraya que, aunque los docentes utilizan con cierta frecuencia debates y asambleas como actividades para enseñar valores, a menudo desconocen los procedimientos adecuados para llevarlos a cabo de modo satisfactorio.

d) Formación del carácter.

Cuando se habla de formar o educar el carácter, cabe entender dos cosas distintas (Quintana, 1994, 13). Una se refiere al fortalecimiento de la voluntad. Es decir, dotar al individuo de la capacidad de hacer frente a las dificultades, cumplir con sus deberes y perseguir con tesón los propios designios. La segunda acepción se refiere, por el contrario, a que la persona se conozca a sí mismo, que asuma su idiosincrasia, su temperamento, sus puntos fuertes y los débiles. Ambas perspectivas son complementarias, y, en las instituciones educativas, tienden a fomentar el clima positivo de enseñanza-aprendizaje (Peiró, 2013, p.272).

Los principios de este modelo son los siguientes (Peiró, 2013, p.273):

- a) El propio carácter se define no por lo que uno piensa, sino por lo que uno hace.
- b) Cada elección que uno hace ayuda a definir el tipo de persona que uno opta por ser.
- c) Un buen carácter requiere hacer un juicio recto, incluso cuando es costoso o arriesgado.
- d) No hay que tomar como modelo el peor tipo de conducta de otros, ya que uno siempre puede comportarse mejor.
- e) Cada persona es diferente.
- f) La recompensa de tener buen carácter es que te hace una persona mejor, más estimada, y hace del mundo un lugar mejor.

Centrándose ya en la acción docente, Ibáñez-Martín (2010) señala que el profesor no debe estar ausente de la clase, sino que debe ejercer su función con conocimiento y entusiasmo. Esto conlleva un compromiso deontológico. El que lidera, en este caso el profesor, tiene que hacer un esfuerzo para no tratar a los alumnos como una masa, sino como entes individuales a los que vale la pena comprender y es necesario atender en su individualidad. Así, al promover la humanidad de cada estudiante, el profesor no sólo transmite la materia en la que es especialista, sino que también atiende a las necesidades, más profundas de sus educandos (Peiró, 2013, p. 290).

Wynne y Ryan (1993) establecen una relación de las características definitorias de este tipo de docentes:

- a) No subestiman la importancia de padres y educadores para establecer las prioridades morales de los alumnos.
- b) Dan importancia a la buena conducta diaria en las situaciones cotidianas.
- c) Mantienen en sus centros educativos altas expectativas académicas para sus alumnos.
- d) Consiguen una buena disciplina de los alumnos, aunque sea difícil.
- e) Están al cargo de sus clases y proporcionan a los alumnos buenos modelos de comportamiento.

- f) Las decisiones las toman los directores de los centros educativos, aunque puedan consultar a padres y docentes.
- g) Distribuyen entre los alumnos responsabilidades específicas que son esenciales para su educación y para el funcionamiento del colegio.
- h) Todos los alumnos merecen el esfuerzo al cien por cien de sus docentes.

De todo lo expuesto se desprende que el docente ha de saber conjugar los principios fundamentales de una Ética profesional que ayude a los docentes en la tarea de mediación y la práctica profesional concreta (García López, Jover y Escámez, 2010; Campillo Díaz y Sáez Carreras, 2012 (citado en García Amilburu) y García Gutierrez, 2012) particularmente en los siguientes puntos:

- Respetar la dignidad personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y atender a la persona en su totalidad.
- Promover los Derechos Humanos y la defensa de los valores de la ética civil.
- Proceder siempre conforme a la justicia, evitando la exclusión y la marginación.
- Regirse por el principio de beneficencia, que lleva a poner las competencias profesionales al servicio de los usuarios, buscando su bien.
- Asumir la responsabilidad de su propios desarrollo profesional.
- Actuar según el principio de imparcialidad.
- Aceptar, reconocer y atender a la diversidad y las minorías.
- Vivir el principio de confidencialidad o secreto profesional.
- Actuar siempre conforme al principio de veracidad.

Junto a estos principios básicos de la deontología profesional, es necesario proceder de acuerdo con las normas de la ética general y la profesional específica en el ámbito educativo. Entre otros aspectos destacaríamos la necesidad de ejercitarse en la el tacto pedagógico y la pasión por enseñar (García Amilburu y García Gutiérrez, 2012; Day, 2012).

2.5. MARCO LEGISLATIVO. EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC) COMO ELEMENTO VERTEBRADOR PARA LA PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.

2.5.1. Marco legislativo e iniciativas de prevención en convivencia escolar.

2.5.1.1. Marco legislativo.

Cualquier referencia al aspecto legislativo de la educación en nuestro país debe partir invariablemente del artículo 27 de la Constitución Española, donde se fijan los parámetros dentro de los cuales se organiza el sistema educativo español. Dicho esto, es pertinente recordar que, a partir de los diferentes Estatutos de Autonomía que se han ido aprobando para las diferentes Comunidades, de los Reales Decretos que tratan de los traspasos en materia de educación, y de la L.O.D.E. (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, 1985) son las propias CC.AA. las que actualmente gozan de autonomía para legislar y gestionar la educación dentro de sus respectivos ámbitos territoriales. Esto no impide, no obstante, que el Estado, a través del Ministerio de Educación, y en base al artículo 149 de la Constitución Española, mantenga una función vigilante del cumplimiento de la normativa básica fijada por el citado artículo 27 de la Constitución. Por otro lado, la L.O.E. (Ley Orgánica de Educación, 2006) ha ampliado las competencias legislativas estatales al otorgar al Estado, además de su misión de control, funciones de cooperación e impulso de las líneas educativas principales a través de una política de programas, convenios, becas, etc. (Gómez Rivas, 2011) línea que luego ha sido continuada por la L.O.M.C.E (8/2013)

La consecuencia principal de este marco legislativo plural es la existencia de una multiplicidad de normativa y actuaciones que, aunque en muchos casos son similares, adoptan peculiaridades en cada CC.AA. Nos conformaremos, por lo tanto, con ofrecer una visión general de la legislación de estatal en aquellos aspectos referidos a la convivencia escolar para luego analizar en algo más de detalle la legislación vigente en la Comunidad Valenciana.

A nivel estatal, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la calidad Educativa) señala los principios en que se inspira el sistema educativo español: la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como todos aquellos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Dicha Ley considera asimismo esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas. Estos principios son directamente preconizados por La LOE, 2/2006 (modificada por la LOMCE 8/2013) a través de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, y todos aquellos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (en resumen: la preparación para la ciudadanía activa mediante la adquisición de competencias sociales y cívicas).

La LOMCE (8/2013) por otro lado, opta por abordar esta necesidad de una forma transversal. Así, incorpora la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas de educación básica a través de competencias sociales y cívicas incluidas en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En su artículo 1, dicha Ley establece como un fin del sistema educativo la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia, y en la prevención y resolución pacífica de los conflictos. La ley destaca, además, la necesidad de la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la evitación de la violencia personal, familiar y social, poniendo especial atención al acoso escolar. Entre sus propuestas, la LOMCE sugiere que la escuela desarrolle, asimismo, los valores que fomentan la igualdad entre hombre y mujer como un modo de prevención de la violencia de género. Esta ley contempla, igualmente, aspectos de formación y sostenibilidad de nuestro entorno cuando señala: la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, y la adquisición de valores de respeto al medio ambiente.

En otro ámbito de cosas, la misma Ley, en su Artículo 124, hace referencia a la implicación de los centros escolares en la convivencia escolar cuando indica la necesidad de la elaboración de un Plan de Convivencia con el fin de fomentar el buen clima de convivencia dentro de los centros escolares. Dicho plan debe incorporarse al PEC (Proyecto

educativo de centro) recogiendo todas las actividades programadas a tal efecto. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos, así como las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando siempre en consideración su situación y condiciones personales. Conductas que atenten contra la dignidad personal con origen en discriminación o acoso de género, orientación o identidad sexual u origen racial, étnico, religioso, de creencias o discapacidad, se calificaran como faltas graves y, en consecuencia, se aplicarán medidas correctoras de expulsión temporal o definitiva del centro educativo. La LOMCE reconoce a los miembros del equipo directivo y a los docentes como autoridad pública en los procedimientos que se deriven en cuanto a medidas correctoras (artículo 124.3) y abre la posibilidad (a través del artículo 124.4) de que las administraciones educativas faciliten que sean los centros educativos quienes, dentro del marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.

A nivel autonómico, y en el ámbito de la Comunidad Valenciana, la Orden de 4 de octubre de 2005, creó el archivo de registros sobre convivencia escolar. Posteriormente, la Orden de 25 de noviembre de 2005 (inserta dentro del Plan PREVI) reguló la notificación de las incidencias surgidas en relación a la convivencia escolar, indicando el modelo a seguir y el modo de incluir las incidencias en el registro central. Una nueva Orden, ésta del 31 de marzo de 2006, reguló el Plan de Convivencia de los centros educativos.

El Decreto 39/2008, de 4 de abril, establece los protocolos de actuación pertinentes para regular todos aquellos asuntos relacionados con la convivencia escolar. Dicho Decreto, que afecta tanto a centros públicos como concertados, establece los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad escolar, incluyendo pautas y mecanismos para asegurar la buena convivencia. Mediante lo regulado en este decreto se establece el procedimiento sancionador, se tipifican las conductas de los alumnos contrarias a las normas de convivencia (se diferencia entre conductas contrarias a las normas de convivencia, y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia) y se establecen los derechos y deberes de los alumnos, docentes y padres.

En cuanto a aquellas conductas contrarias a las normas de convivencia, el decreto 39/2008 propone como medidas educadoras correctoras: aulas de convivencia; realización de tareas educadoras en horario no lectivo; privación del derecho a recreo (máximo cinco

días); a la asistencia a actividades extraescolares y a determinadas clases. No se requiere, en ninguno de estos casos, la apertura de expediente disciplinario. El artículo 35 de este decreto define una serie de acciones que se consideran contrarias a las normas de convivencia, como la suplantación de la personalidad de los miembros de la comunidad educativa y la utilización inadecuada de las TIC (el uso de teléfonos móviles, aparatos de sonido y otros aparatos electrónicos ajenos al proceso de enseñanza-aprendizaje durante las actividades que realicen en el centro). Para las conductas consideradas más gravemente perjudiciales para la convivencia contempla medidas disciplinarias como son: la suspensión del derecho de asistencia y el cambio de centro. Estas medidas sí son acompañadas, normalmente, por la apertura de expediente disciplinario. El artículo 42 señala como conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro: la agresión física o moral, las amenazas, las coacciones y la discriminación a cualquier miembro de la comunidad educativa, así como la falta grave de respeto a la integridad y a la dignidad personal.

Del mismo modo, se contemplan en este Decreto 39/2008 aquellas acciones que ocurren fuera del centro educativo pero, no obstante, se hallan directamente relacionadas con la vida escolar, como indica el artículo 28 «Podrán ser corregidas o sancionadas aquellas acciones o actitudes que, aunque llevadas a cabo fuera del recinto escolar, estén motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar o/y afecten a algún miembro de la comunidad educativa».

La Orden 62/2014 regula el Plan de Convivencia de los centros escolares y establece los protocolos de actuación a llevar a cabo ante situaciones de violencia. La Orden determina: quién realiza el plan; qué apartados incluye; medidas orientadas a la prevención; el aula de convivencia; acciones de mediación; registros en el PREVI; y comunicación al ministerio Fiscal. Además, la Orden indica de forma precisa los protocolos de actuación ante los siguientes supuestos de violencia: acoso y ciberacoso; conductas que alteran la convivencia de forma grave y reincidente; maltrato infantil; violencia de género; agresiones a los docentes; y violencia en el entorno escolar. Posteriormente, la Ley 15/2010 de 3 de diciembre, reguló la autoridad de los docentes en los centros educativos.

2.5.1.2. Iniciativas de prevención de la convivencia escolar.

La importancia que una adecuada convivencia lleva aparejada para el desarrollo de las personas es hoy indiscutida. En la actualidad, todos los agentes implicados en la educación de los jóvenes se muestran preocupados por lograr este tipo de convivencia, positiva y productiva, alejada de las situaciones de violencia. A raíz de esta preocupación, y a partir de 2004, han empezado a crearse una serie de Observatorios, o Foros, con el objetivo principal de, por un lado, analizar el estado de la convivencia escolar en el territorio de su influencia, y, por el otro, llevar a cabo actuaciones preventivas y/o paliativas en este ámbito.

Los fines que persiguen estos observatorios son muchos y variados, pero todos tienen como líneas maestras asesorar y formular actuaciones de investigación, análisis, valoración y seguimiento de la convivencia escolar. A nivel internacional, este tipo de instituciones, dedicadas a resolver y mejorar aquellos aspectos que guardan relación con las cuestiones relacionadas con la convivencia escolar, adoptan numerosas formas y denominaciones. Así, en Francia nos encontramos con L'observatoire international de la violence à l'école; en Canadá, con SafeSchools: Preventing Bullying and Harassment.; en Perú existe el Observatorio sobre violencia y convivencia en la escuela; en Argentina, el Programa Nacional de Convivencia escolar; Brasil cuenta con el Combate ao Bullying; Colombia con MINEDUCACION. Ministerio de Educación de Colombia. Convivencia Escolar; Chile ha creado el Ministerio de Educación de Chile. Convivencia Escolar; Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública. Convivencia; Japón cuenta con los programas Cultivating Richness in Minds, Responding to Problem Behavior and Non-attendance at School. Promoting Career Education; Australia, con Education Services Australia. Civics and Citizenship Education, Bully Zero Australia Foundation, Bullying No Way. Safe Australian Schools Together; Nueva Zelanda con Bullying prevention and response. Ministry of Education; Sudáfrica con Basic Education Republic of South Africa. Safety in school. etc.

Entre las principales conclusiones extraídas del trabajo de estos organismos, destacamos la que subraya que el sistema educativo debe promover una educación para la convivencia y para la ciudadanía democrática, a través de la educación en valores como la justicia, la tolerancia, el respeto, y la solidaridad.

En el caso de España, en el año 2005, el Ministerio de Educación y Ciencia presentó un Plan de Convivencia, cuyos objetivos principales eran:

- Impulsar la investigación sobre los problemas de convivencia en los centros educativos, a través de un conocimiento más riguroso de sus manifestaciones y de los factores que inciden en su desarrollo.
- Fomentar la mejora de la convivencia en los centros educativos, en colaboración con las Comunidades Autónomas.
- Facilitar el intercambio de experiencias y el aprovechamiento de materiales y recursos utilizados por grupos de profesores, las CC.AA. y otras instituciones, y abrir un foro de encuentro y debate sobre la convivencia y las formas de promocionarla y desarrollarla.
- Proporcionar orientaciones, estrategias y material para la puesta en práctica de la educación en la convivencia y el desarrollo de las habilidades sociales, de manera que puedan ser utilizadas por las distintas CC.AA., centros y profesores.

En el ámbito de la Comunidad Valenciana, su Observatorio para la Convivencia Escolar fue pionero, creándose mediante el decreto 233/2004 de 22 de octubre (modificado por los decretos de 2005 y 2008). Asimismo, han sido convocados anualmente, mediante diferentes órdenes, premios a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo o mejora de la convivencia y prevención de la violencia escolar. En este marco de actuación, la Orden del 15 de julio de 2008 dio luz verde al llamado Plan PREVI (Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia) al tiempo que lo dotaba de las ayudas económicas suficientes para implementar su funcionamiento.

Del mismo modo, en el año 2006 se crearon: el observatorio de la infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias (Decreto 10/2006) el Observatorio para la Convivencia escolar de Cantabria (Decreto 101/2006) el Observatorio para la Convivencia escolar de Castilla y León (Decreto 8/2006) el Observatorio para la Convivencia escolar en la Región de Murcia (Orden de 19 de octubre de 2006) el Observatorio de la Rioja (CECD (2006)) en el año 2007, el Observatorio para la Convivencia Escolar de Andalucía (Decreto

19/2007) el Observatorio para la Convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (Decreto 28/2007) el Observatorio Gallego de la Convivencia escolar (Decreto 85/2007) y en el 2008, Observatorio de la Convivencia Escolar de Castilla-La Mancha (Decreto 3/2008). Finalmente, en 2009 se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de la comunidad Autónoma del País Vasco (Decreto 85/2009).

Posteriormente, y siguiendo una de las directrices del citado Plan de Convivencia, se dio luz verde a la creación, en 2007, del llamado Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (RD 275/2007, de 23 de febrero). Dicho observatorio justificaba su puesta en marcha en base el artículo 10.1 de la Constitución Española, al proclamar que:

«[...] la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social. El aprendizaje y el ejercicio de estos valores deben tener su reflejo desde los primeros años del desarrollo de la persona cuando se construyen las bases que determinan, en buena medida, la personalidad futura del ser humano. En el ámbito escolar estos principios han de traducirse en una convivencia ordenada, en un aprender a vivir con los demás, a respetar y asumir la igualdad de las personas, cualquiera que sea su raza, su ideología, su sexo o su religión».

Pero no acaban aquí las iniciativas destinadas a promover una buena convivencia escolar. Animados por el mismo espíritu, también se crean premios a nivel nacional. Entre estos galardones, convocados por el Ministerio de Educación para el fomento de la convivencia escolar, destaca el Concurso Nacional de Buenas Prácticas de Convivencia, cuya primera edición tuvo lugar en 2006. También reseñables, aunque no específicos de la convivencia escolar, son los «Premios IRENE: la paz empieza en casa». Estos premios reconocen aquellas iniciativas que contribuyen a prevenir y erradicar las conductas violentas, y a la promoción de estrategias dentro de los centros educativos para promover la igualdad entre sexos. Del mismo modo, los premios «Marta Mata» reconocen la trayectoria de los centros que destacan por sus políticas de mejora de la acción educativa, incluida la gestión de la convivencia.

Si existe un punto en el que todas las iniciativas citadas confluyen, es en la necesidad de prestar atención al desarrollo de la persona desde sus primeros años, y procurar que desde la primera infancia se aprendan y ejerciten aquellos valores que sustentan relaciones pacíficas y positivas. Pues, como apuntan las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación: «la educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación, dotando a todos los jóvenes de las herramientas necesarias para interactuar positivamente con otros jóvenes con antecedentes diversos».

2.5.2. Sentido y valores del Proyecto Educativo, en relación a la convivencia escolar.

Proyecto Educativo de Centro (PEC) aparece en el artículo 121 de la LOE, dentro del Capítulo II -relativo a la autonomía de los centros- que se ubica, a su vez, dentro del Título V -concerniente a la participación, autonomía y gobierno de los centros-. Este proyecto tiene como objetivo último el bien común del conjunto de la comunidad educativa. Este bien común se relaciona con el desarrollo de la globalidad de todas y cada una de las personas que la componen. Es la integración de las condiciones de vida social, y, en este sentido, puede considerarse, en sí mismo, como una categoría ética de un nivel superior. Como apunta Peiró (2015) el principal sentido del PEC es el de contribuir a lograr un pacto entre los sujetos bajo su influencia. El PEC es, en este sentido, una guía pro-comunidad que permite, al mismo tiempo, el ejercicio de la propia responsabilidad. Es importante que los docentes tengan esto muy en cuenta y procuren que los valores que enseñan sean convergentes con los del PEC (Peiró, 2009; Pérez Juste, 2016). Axiológicamente, este autor identifica tres modelos de PEC:

- a) Implican la total autorrealización del sujeto. Por lo general se han basado en grandes sistemas de valores (religiosos, científicos, políticos, etc.). A menudo caen en el totalitarismo.

- b) Optan por una moral de mínimos (Cortina, 2000). Sólo fijan aquellos compartidos por la gran mayoría de los ciudadanos, que suelen estar plasmados en las Constituciones de los Estados o en Leyes Orgánicas. En esta línea se movería también Camps (1990).
- c) Turiel (2002) abre una tercera posibilidad. Se trataría de establecer, por consenso de los interesados, unos valores que ni son mínimos ni máximos, por lo que pueden amoldarse a cualquier institución, y como tal, a la educativa. Así, en los centros educativos pueden introducirse valores clave como puntualidad, obediencia, orden, estudiosidad-laboriosidad, esfuerzo, dedicación, etc.

Como apunta Peiró (2009, 2015) se trataría de entender este constructo como idea-fuerza en el PEC, que los sujetos deben aceptar libremente, para posteriormente sentirla afectivamente como próxima, y convertirla en un proyecto personal. Este enfoque compromete grandemente a cada docente ya que lo convierte en partícipe activo en el proceso, no solo en cuanto a competencias didácticas, sino también en relación al logro de los objetivos del PEC mediante su implicación personal. El docente ha de ser, en todo momento, consciente de que sus alumnos le observan, y de que es un referente al que imitar. Su función no es únicamente la de transmitir conocimientos o preguntar sobre lecciones. Ha de saber comportarse socialmente. El docente que no posea estas competencias puede fácilmente caer en comportamientos poco correctos, generadores por sí mismos de procesos conflictivos. Todo depende del modelo de personalidad que «represente» en sus aulas. Esto no quiere decir, en ningún caso, que el profesor no tenga que ser coherente con su propia jerarquía de valores sino, simplemente, que la incongruencia no es compatible con el respeto y desarrollo del PEC (Peiro, 2015. p.38).

2.5.3. El Plan de Convivencia.

La ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece que todos los centros docentes deben incluir en su proyecto educativo un Plan de Convivencia, así como establecer las normas que garanticen su cumplimiento. Así mismo, señala en su Título Preliminar, Capítulo I, entre los principios y fines de la educación:

Artículo 1. Principios: c) la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación; k) la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social; l) el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombre y mujeres.

Artículo 2. Fines: b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad; c) la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de los conflictos y la resolución pacífica de los mismos; e) la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular el valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible; g) la formación en el respeto y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

La Orden de 31 de marzo de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOCV 10/05/2006). Dicha Orden tiene por objeto regular la elaboración y el desarrollo del plan de convivencia de cada centro docente. Será de aplicación en los centros docentes que imparten enseñanzas de régimen general no universitarias en el ámbito de gestión de la Consellería de Cultura, Educación y deporte de la Generalitat Valenciana. Establece la obligatoriedad, para todos los centros de la Comunidad Valenciana que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias, de elaborar y desarrollar un plan de convivencia, propio y único en cada centro, que contemple: la prevención de las situaciones conflictivas, la resolución pacífica de aquellos conflictos que puedan producirse y, en su caso, el tratamiento y rehabilitación del alumnado cuyo comportamiento suponga un desajuste respecto a las normas de convivencia del centro.

El Plan de Convivencia, como modelo de actuación planificada, deberá contemplar, al menos, los siguientes aspectos:

- Procedimiento de actuación orientado a la prevención y a conseguir un adecuado clima en el centro.
- Modelo de actuación respecto al alumnado que presenta alteraciones conductuales que dificultan levemente la convivencia escolar.
- Modelo de actuación ante situaciones conflictivas.

Consideramos que para que la elaboración de los planes de convivencia se traduzcan en prácticas educativas que mejoren el clima escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales que se desarrollan en los centros, resulta imprescindible, en primer lugar, realizar un buen diagnóstico de la situación inicial e intentar elaborar un plan de actuación encaminado tanto a la prevención como a la intervención.

Es conveniente, además, que el PEC reúna una serie de características, como pueden ser:

- a) Ser realista. Debe partir de la situación concreta de cada centro, de su historia, de las características de su alumnado, de sus posibilidades materiales, etc., y adaptarse a las necesidades reales del mismo, de manera que incida en los aspectos más relevantes de la convivencia. De lo contrario, se corre el riesgo de diseñar intervenciones poco realistas ya que, a veces, lo que puede ser conveniente en un centro educativo puede carecer de utilidad en otro.
- b) Tener un carácter de continuidad y ejecutarse durante un tiempo suficiente. Hay que tener en cuenta que no puede esperarse inmediatez en los cambios y que, por lo tanto, la escuela no puede darse por vencida y caer en una visión catastrofista si el plan diseñado no parece dar resultados rápidamente.
- c) Tener como objetivo final la consecución de una disciplina democrática y preventiva, planificada y consensuada entre todos, que haga posible una buena convivencia escolar a la par que evita las situaciones de riesgo. En este sentido,

sería muy interesante revisar el concepto de disciplina y abandonar las connotaciones negativas del término, basada en los antiguos sistemas disciplinarios, para aproximarnos a una nueva definición: la disciplina democrática o positiva, de clara finalidad educativa, que ayude a los alumnos a asumir la responsabilidad de su propia conducta en función de los derechos, deberes y normas establecidas.

- d) Incluir propuestas o soluciones de tipo preventivo. Si bien las propuestas de actuación o mejora son importantes, sobre todo a corto plazo, las propuestas preventivas de los problemas de convivencia suponen soluciones más rentables a medio y largo plazo. Es evidente que los problemas siempre son más fáciles de resolver en un estadio inicial. Por eso, en el plan de convivencia se han de incluir acciones de prevención y de resolución de conflictos, acciones que contribuyan a la mejora de la acción tutorial, y modelos que ejemplifiquen cómo se debe actuar ante situaciones en las que convivencia se ve alterada.
- e) Ser global. Se deben considerar tanto los problemas de convivencia como las medidas para su mejora desde la perspectiva del centro en su conjunto. Asimismo, es conveniente abordar el conjunto de la vida del centro (currículo, la organización y las relaciones) intentando dar una visión general de los problemas en la que estén implicados no sólo el profesorado y los alumnos, sino también las familias, el centro educativo y, en definitiva, toda la comunidad escolar.
- f) Estar orientado al desarrollo de habilidades para aprender a resolver pacífica, dialogada y participativamente los conflictos.
- g) Llevar a la práctica las mejoras pensadas: de nada nos sirve disponer de un documento llamado plan de convivencia si no lo aplicamos, realizamos un seguimiento del mismo y lo revisamos. Esto será, en definitiva, lo que nos permitirá comprobar si los compromisos acordados se cumplen y si las actuaciones diseñadas se adecúan a la realidad del centro.

Por otra parte, resulta imperativa una reflexión profunda y crítica sobre los valores asociados tanto al PEC como al plan de convivencia, para que no sólo figuren de forma

implícita en su redacción, sino que la comunidad educativa, en su conjunto, sea consciente de qué valores van a trabajarse en el centro escolar y porqué.

La evaluación del plan de convivencia ha de suponer, en última instancia, la piedra angular que determine la continuidad y el éxito de futuros planes, pues es de ahí de donde surgirán las necesidades y propuestas de mejora en actualizaciones futuras, así como aquellos aspectos que han de incorporarse en la vida del centro para mejorar la convivencia y la calidad de la educación (normas, valores, programas y procedimientos que faciliten la prevención y actuación ante los problemas de convivencia (Pérez Juste, 2016).

A tenor de lo expuesto, consideramos, en el plan de convivencia como un elemento fundamental en cualquier centro educativo, al mismo nivel de importancia que las enseñanzas que integran el currículo. Este plan debe anteponer siempre el valor educativo al punitivo y buscar que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan a gusto, fomentando unas relaciones personales basadas en el respeto y la cooperación.

2.5.4. Las normas: Reglamentos de Régimen Interno (RRI) y su vinculación a los valores.

Al igual que sucede con cualquier grupo humano regulado, el centro educativo viene definido por un fin y obedece a una serie de reglas específicas, que en su caso son las normas que regulan el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas normas son instrumentos diseñados para que inducir a las personas a comportarse de un modo determinado, y cuyo incumplimiento suele penalizarse con una sanción. Mas y Peiró (2013) señalan que el elemento educativo de lo normativo es algo intrínseco al reglamento institucional, por lo que ha de mostrar criterios y modelos de comportamiento personal y social recomendables. En cuanto a la vinculación de lo axiológico con lo normativo, una investigación llevada por el CIDE (1995) subraya que cada centro educativo posee un conjunto de valores y objetivos propios que le confieren un carácter propio. Estos valores y objetivos se reflejan, a su vez, en el conjunto de normas y metas que determinan el funcionamiento del centro. La investigación concluye que la existencia de unas metas y normas consensuadas y compartidas de forma clara por alumnos y profesores correlaciona directamente con el buen funcionamiento de los centros.

Soria (2008) propone mejorar el seguimiento de las normas mediante el proceso formativo-educativo. Esto implica que los sujetos tienen que estar convencidos de la bondad intrínseca de la norma, lo que hace incompatible que ésta sea establecida por medio del miedo.

García (2008) contempla la disciplina como uno de los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, a través del cual los alumnos aprenden a vivir como miembros de una sociedad. Este autor subraya que los docentes coinciden en señalar que, en muchas ocasiones, las actuaciones y estrategias llevadas a cabo para mejorar la disciplina resultan inefectivas, así como en que es común asociar disciplina con rigidez y autoritarismo. Pero la disciplina así concebida no puede considerarse como propia de un sistema educativo democrático. En éste tipo de sistema, las personas deben ser educadas para poder decidir libremente por sí mismas, así como para aceptar las consecuencias derivadas de su comportamiento.

No hay que olvidar, en este sentido, que las propias normas poseen un valor formativo. Nos entrenan en actitudes morales y en la búsqueda del bien común. En este sentido, es fundamental desterrar el concepto de que la norma se impone por los criterios de una mayoría, y comprender que responde a un bien común. En investigaciones llevadas a cabo por Peiró (1979; 1981) se demostró que, para autorrealizarse plenamente, se requiere de una internalización de los valores, lo que se produce en entornos estructurados, pero no bajo condiciones autoritarias. Una de las conclusiones obtenidas es que, si se trata de asegurar su cumplimiento, las directrices promovidas por los centros deben ser claras, razonables y justificadas, de modo que todos puedan entenderlas y aceptar la necesidad de atenerse a ellas.

En la construcción de este tipo de normas, los docentes juegan un papel clave, al igual que en la prescripción de la sanción por incumplimiento. Se ha demostrado, a este respecto, que la penalización surge más efecto si se penaliza inmediatamente desde la primera vez que se falta a la norma. Castigar de modo contingente a la comisión de la falta es mucho más efectivo que hacerlo de modo más tardío (Mas y Peiró, 2013, p. 212). Por otra parte, para evitar caer en el autoritarismo, hay que evitar castigar mecánicamente, pues la eficacia de los castigos también aumenta si la persona comprende los motivos por los cuales se imponen.

Hay muchas formas de lograr esta comprensión:

- a) Describir los hechos.
- b) Conectar actos y motivos.
- c) Enumerar consecuencias.
- d) Referir conductas deseables y su justificación.
- e) Relacionar actos con normas generales.
- f) Advertir de los castigos correspondientes.
- g) Explicar las causas por las que no se han de eludir los castigos. Sólo si el educando entiende las razones que relacionan el obrar bien después de haber quebrantado una regla, será capaz de juzgarse críticamente a sí mismo (Aronfreed, Cutick y Fagen, 1963).

Respecto a la actitud del docente frente al castigo, resulta recomendable:

- a) Exigir el cumplimiento del castigo desde el instante mismo de enunciarlo.
- b) Indultar cuando se constatan sentimientos de arrepentimiento y buena voluntad de mejora.
- c) Pasado el castigo, no recordarlo, ni guardar lista de agravios.
- d) Mostrar alternativas a la falta, con sus recompensas.
- e) Mostrar interés por lo positivo que llevan a cabo los alumnos. Esto conlleva que incrementen los actos prosociales y cooperativos y descendan los actos agresivos mientras que, por el contrario, castigar únicamente lo negativo los incrementa (Uhl, 1997).

El docente ha de conocer también el modo de justificar las sanciones (Peiró, 2015). En este sentido, no es recomendable usar discursos muy largos ni densos, que producen la indiferencia o la irritación del alumnado; ni explicar únicamente que se ha incumplido una norma tal con tal consecuencia. Es importante relacionar la reflexión con ejemplos

tomados de la vida cotidiana. No hay que olvidar, en ningún caso, que la autoridad docente exige coherencia, de lo contrario el educando puede percibir al docente como arbitrario e injusto.

Finalizaremos insistiendo una vez más en que el sistema normativo en los centros educativos no debe ser establecido únicamente por miedo. El docente es la clave para que se reconozca su autoridad. No se trata de imponerse a los alumnos, sino de ser valorado por ellos. Con su comportamiento, el profesor debe generar confianza, y respeto. Es fundamental, para ello, que los docentes sepan reconocer sus propios límites y debilidades junto a sus fortalezas como profesionales.

Todo lo anterior nos conduce a la cuestión del desarrollo personal y profesional del docente. ¿Cómo ha de enseñar los valores?, ¿Ha de contradecir sus convicciones (su jerarquía axiológica) si ésta entra en conflicto con los valores establecidos en el PEC?, Esto nos lleva a reflexionar sobre el modo en que se despliega la subjetividad docente en el contexto de la conflictividad escolar.

2.5.5. Implicaciones en la transformación de la convivencia escolar y el clima enseñanza-aprendizaje.

Aunque las reformas educativas tienen características diferenciales en cada país, Day y Gu (2010) señalan seis factores que son comunes a todas ellas:

- a) Se llevan a cabo porque los gobiernos tienen el convencimiento de que, interviniendo para modificar las condiciones en las que los estudiantes aprenden, pueden acelerar las mejoras, elevar los niveles de logro y, de algún modo, incrementar la competitividad económica.
- b) Se basan en preocupaciones implícitas de los gobiernos concernientes de lo que se percibe como una fragmentación de los valores personales y sociales en la sociedad.
- c) Tienen como resultado un incremento de la carga de trabajo del profesorado.
- d) No prestan atención a la identidad de los profesores, a pesar de que ésta se ha demostrado clave para la motivación, eficacia, compromiso, satisfacción laboral y bienestar.

e) Surgen de una visión del profesorado como deficitario; y

f) No tienen en cuenta la importancia del bienestar del profesorado ni su compromiso.

De acuerdo con esta preocupación de los gobernantes por la crisis de valores, Woods et al. (1997, p. 152) citados por Day y Gu (2010) defienden que la enseñanza es, en sí, una cuestión de valores. Los profesores enseñan porque creen en algo, porque sostienen una determinada creencia sobre lo que es una «buena sociedad» y consideran que pueden realizar una aportación para que se materialice.

Además de lograr que los estudiantes se involucren en aprendizajes académicos y se comporten de modo prosocial, nunca se ha dejado de esperar de los maestros que asistan a los niños en su desarrollo moral (LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkins-Gunn, Rosebrock, 2005). Es más, de su trabajo se espera que los alumnos lleguen a ser ciudadanos responsables y participativos. En los tiempos que corren, su principal reto es asumir, además, una nueva función: ser guías de los alumnos y mostrarles los caminos que han de seguir para solucionar problemas de convivencia escolar (Sarramona y Rodríguez, 2010).

Noddings (1977) preveía, que una de las misiones de la escuela sería la de producir gente competente, comprensiva, amorosa y amable. Sin embargo, hoy que los profesores se hallan tan centrados en controlar el comportamiento de sus alumnos, no es fácil que crean que los alumnos pueden, efectivamente, ser enseñados a ser buenos ciudadanos, ni tampoco en el efecto positivo que un enfoque moral puede tener en sus clases. A este respecto Lovat, Toomey, Dally y Clement (2009) presenta varios estudios de caso que demuestran que la educación en valores puede tener una contribución muy significativa en: relaciones interpersonales positivas en las aulas; producción de un ambiente tranquilo en el aula; y creación de actitudes positivas hacia el aprendizaje. También argumenta que, en dicho entorno, los profesores mejoran en términos de profundidad intelectual, competencia comunicativa, y capacidad para la reflexión, la autogestión y el autoconocimiento.

Según (Hollingsworth, 1989; Korthagen y Lagerwerf, 1996) si los docentes quieren ser capaces de enseñar educación en valores con confianza en su aulas y estar profesionalmente comprometidos en promover el pensamiento moral y los valores sólidos como parte de su identidad profesional, hay que dotarlos con oportunidades para explorar asuntos de índole

moral. Es para ello prioritario que realicen una reflexión profunda acerca de sus propias creencias, valores personales y profesionales, porque una sólida educación moral y ética profesional les permitirá tomar decisiones guiadas no sólo por sus experiencias profesionales, sino también por una profunda comprensión de los asuntos morales en relación con su campo de conocimiento (Bull, 1990). También les permite desafiar sus propias pre-concepciones y prejuicios (Edwards y Protheroe, 2003) así como los de los demás (incluyendo padres, compañeros y alumnos) cuando sea necesario y apropiado.

Como argumentan Revell y Arthur (2007) si los docentes tienen que desplegar su profesionalidad en el área de la educación moral, consecuentemente, esta formación debería ser parte integral en su desarrollo profesional. Desgraciadamente, la educación moral y psicosocial muy raramente forman parte del currículo y, dado todo lo que se exige hoy en día a los profesores, lo cierto es que cuentan con muy poco tiempo y menos motivación para crear o utilizar oportunidades que les permitan extraer una enseñanza moral. Esto resulta muy desafortunado, porque –no nos cansaremos de insistir en ello– el manejo del comportamiento en el aula se halla estrechamente ligado al desarrollo social, moral, ético y emocional. Y es que, como señala Butchart (1998) la disciplina es una cuestión moral, y las cualidades morales se aprenden a través tanto de acciones morales como de reflexión.

El gran problema es que el desarrollo moral es a menudo mal entendido porque las personas sostenemos opiniones muy diferentes acerca de lo que significa tener moral. Sockett y Lepage (2002) describen, a nuestro juicio acertadamente, las claves de esa confusión clasificándolas en cuatro categorías. Muchas personas creen que:

- La moral deriva exclusivamente de creencias religiosas.
- Expresar un punto de vista moral es, simplemente, expresar una opinión, y una opinión es, por definición, algo subjetivo.
- La moral es un concepto relativo, que varía entre sociedades y entre épocas, por lo cual es algo muy difícil de concretar y aplicar.
- La moral se equipara exclusivamente con categorías muy limitadas de la experiencia humana como, por ejemplo, el comportamiento sexual.

Lo cierto es que la educación moral de nuestros jóvenes se halla muy influida por estas

ideas, hasta el punto de que son muchos los profesores que no se atreven a tocar el tema por temor a «imponer sus valores» a los niños, sin darse cuenta de que con sus acciones y/o omisiones, también los están enseñando. Y, sin embargo, las encuestas realizadas al respecto muestran que el aprendizaje de los valores cívicos más importantes en la escuela es algo que la gran mayoría de la población respalda (Farkas, Johnson, Duffett y McHugh, 1998).

En nuestras aulas, por lo tanto, la confusión acerca de lo que significa tener valores, se ve a menudo influenciada por puntos de vista enfrentados acerca de lo que significa formar el carácter. Mientras algunos creen que formar el carácter significa centrarse en enseñar a los alumnos a obedecer las normas, llevarse bien con los compañeros y comportarse como «buenos ciudadanos» en el aula. Otros creen que esta formación tiene que ver, más bien, con enseñar a los niños a ser pensadores autónomos que cuestionen la injusticia y adopten una actitud crítica frente al mundo. De hecho, los que defienden esta postura creen que enseñar a los niños únicamente a seguir normas no sólo es erróneo, sino que incluso puede llegar a ser dañino (Kohn, 1997). Por último, hay también quien piensa que formar el carácter debería traducirse en enseñar ciertas virtudes a los niños (ser responsables, cariñosos, honestos, de confianza, etc.)

Las implicaciones que todo esto conlleva, son, por un lado, que los profesores deben reflexionar activamente sobre las diferentes perspectivas existentes, y confrontarlas con sus propias ideas, para poder tomar decisiones informadas sobre las estrategias que desean seguir respecto a la educación en valores. Por otra parte, es preciso que comprendan a fondo las diferentes áreas de desarrollo psicosocial, moral y ético de los alumnos, y cómo el desarrollo en cualquiera de éstas áreas, afecta al desarrollo del resto. De hecho, uno de los errores más graves que cometen a este respecto los profesores es el de creer que el desarrollo psicosocial, ético, moral y emocional no tiene ningún impacto en el desarrollo intelectual –es decir, que, dada la escasez de tiempo y recursos– los profesores tienen que elegir entre enseñar temas académicos o formar el carácter, como si se tratase de dos compartimentos estancos y priorizables. Cuando la realidad es que, no sólo pueden ser ambos factores perfectamente integrados, sino que, de acuerdo con Kohlberg (1981) el desarrollo moral y el cognitivo se hallan estrechamente interrelacionados.

Es también frecuente la idea, entre los docentes, de que la moral no puede ser enseñada y/o que, en cualquier caso, su enseñanza es responsabilidad de los padres. Sin embargo,

con una preparación adecuada, existen muchos modos de transmitirla eficazmente en la escuela. Uno de ellos es, por citar sólo un ejemplo, la creación de comunidades morales, lo que implica crear entornos donde los niños se vean obligados a realizar elecciones y acciones morales, con el profesor como guía acerca de las implicaciones de sus decisiones para el resto de sus compañeros.

En un estudio longitudinal, Schaps (1998) evaluó los resultados de una intervención diseñada para mejorar las relaciones y el sentido de comunidad en las clases. Encontró que, cuando este sentido de comunidad se incrementaba, del mismo modo lo hacía la preocupación hacia los demás. Específicamente, el estudio mostró un incremento en empatía, valores democráticos, habilidades prosociales de resolución de conflictos, comportamiento altruista, motivación intrínseca, disfrute al ayudar a otros a aprender, actitudes positivas hacia grupos externos y comportamientos interpersonales positivos en el aula. Otro estudio posterior conducido por Schultz, Barr y Selman (2001) demostró que el desarrollo moral y los comportamientos prosociales asociados pueden, sin la menor duda, ser transmitidos a los alumnos cuando los docentes se implican realmente en el proceso.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.6. EL DESPLIEGUE DE LA SUBJETIVIDAD DEL DOCENTE. AUTORREALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CON RELACIÓN A LA CONFLICTIVIDAD ESCOLAR.

Enfrentarse a un nuevo reto en la vida es siempre una tarea tan apasionante como intimidante, que conlleva un profundo trabajo de reflexión y de búsqueda personal. Este proceso de búsqueda suele dividirse en dos fases: una búsqueda interior, de carácter individual, en la que afloran sentimientos, ideas, valoraciones, etc.; y otra exterior, más participativa y centrada en la acción. La conjugación de ambas es la que nos lleva a completarnos, a desarrollarnos tanto a nivel personal como en la profesión elegida, definiendo nuestra subjetividad profesional.

García-Borés (2011, p. 322) define la subjetividad como el mundo mental desde el que cada persona en particular, percibe, atribuye significado y sentido, siente, elabora, se predispone, se orienta actitudinalmente, genera intenciones y actúa, frente a cualquier cosa que le ocurra. La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones del mundo. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, que contribuyen a la construcción de la realidad; prácticas, que permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia; e identitarias, que definen las pertenencias sociales.

Patiño-Garzón y Rojas-Betancur (2009) la entienden como un espacio donde tiene lugar la emancipación del docente, lo que contribuye a la consolidación de los procesos de construcción del conocimiento, particularmente del pedagógico, y al cambio en las prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva del docente, Retuert y Castro (2017) defienden que la subjetividad está compuesta de tres elementos independientes pero interrelacionados entre sí. En primer lugar, estaría el rol docente que el profesional adopta en el aula. Y es que la misma adopción de un rol determinado ya presupone un modo de enfrentarse a la vida y a la enseñanza. En segundo lugar, tendríamos que considerar las concepciones que el docente mantiene respecto a la convivencia escolar, dado que éstas influyen, inequívocamente, en sus percepciones respecto al tipo de convivencia que debe darse en el aula y condicionan sus actuaciones al respecto. Por último, un tercer factor que interactúa con los dos citados, es el que hace referencia al peso subjetivo que, para el docente, tienen sus experiencias anteriores como profesor.

Pero es que además, en el aula confluyen los procesos subjetivos de los docentes con los procesos subjetivos de todos y cada uno de los alumnos, lo que genera una serie de dinámicas en constante cambio que, a lo largo del curso, van redefiniendo las relaciones entre docentes y estudiantes y, en consecuencia, el clima del aula. Esto supone que la subjetividad no debe ser nunca considerada como un producto definitivamente terminado, sino como un constructo en permanente elaboración, aunque con periodos de cierta estabilidad en el tiempo, que la hacen accesible al conocimiento (Beresaluce y Peiró, 2012).

De acuerdo con Atehortúa (2003) los resultados que se obtienen en el aula son el resultado de la interacción entre las perspectivas de cada sujeto individual (subjetividad) de la interacción entre sujetos (intersubjetividad) de las relaciones existentes entre ellos, de las políticas institucionales y del contexto social vigente.

Sin embargo, en la actualidad, el modelo imperante de economía de mercado que lo impregna todo, incluida la educación, hace difícil que los profesores dispongan de un espacio donde desarrollar su subjetividad y conseguir su autorrealización profesional. Las llamadas políticas de calidad educativa, que se caracterizan, como apunta Díaz, (2006) por la transferencia del ideal productivo y consumista al contexto de la educación, convierten al docente en poco más que un sujeto pasivo, apéndice de un oficio, abocado a fines que destruyen su condición de sujeto del saber.

De acuerdo con esta concepción monetarista, la calidad de la enseñanza se mide en términos puramente económicos, como son productividad, eficiencia y eficacia. El profesor se convierte así en poco más que un burócrata, regido por unos objetivos impuestos externamente y sobre los que apenas tiene poder de decisión. Así, el fundamental papel del docente como agente social y cultural transformador, desaparece, y, en su lugar, surgen la desmotivación y la falta de realización personal y profesional.

Por otra parte, pero estrechamente unido a lo anterior, no está de más recordar que, en la actualidad, el rol docente se produce en un contexto que parece haber perdido su sentido original. En muchos casos, el proceso de enseñanza-aprendizaje es vivido como un pulso entre profesor –al que se ve casi como a un enemigo– y alumno, en lugar de un proceso colaborativo en el que ambos salen beneficiados. No es de extrañar, por tanto, que un gran número de

docentes declaren vivir instalados en la añoranza de un pasado que consideraban mejor, donde el respeto al profesor y a su tarea eran incuestionados y se gozaba de una amplia libertad a la hora de planificar y ejecutar las clases.

Así, la sensación generalizada que parece reinar en nuestras aulas en la actualidad es, de acuerdo con Salas y Oyarzún (2008) el sentimiento de dificultad, o más bien la imposibilidad radical, de no poder hacer nada para volver al pasado. Inevitablemente, este malestar del profesorado se transmite a los alumnos, quienes lo transforman en conflictividad o desinterés, entrando con el profesorado en un círculo infinito de apatía y desencanto que se retroalimenta mutuamente. Y es que, como sostienen Arón y Milicic (2000) todo sentimiento del profesor se transmite al alumno. La angustia, angustiándolo, la ira, asustándolo y el entusiasmo, entusiasmándolo.

Desgraciadamente, la estructura actual de nuestro sistema educativo muestra poco o ningún interés en la subjetividad de sus docentes. Nada importan las situaciones personales de cada profesor, sus ideas, sus emociones. El profesional de la educación se halla sujeto a un control y a un orden, marcadamente burocráticos y prácticos, en los que sólo importan los resultados obtenidos, que además deben ser mensurables según una serie de criterios externos y supuestamente objetivos. El mismo profesorado se convierte, en sí, en un agente medible, de quien se pone a prueba su valía teniendo en cuenta, únicamente, su contribución al resultado total numérico que sus alumnos obtienen en las pruebas estandarizadas exigidas.

A la vista de esta realidad, el profesorado se ve obligado a instalarse en la pura instrucción académica, viéndose forzado a renunciar a los procesos que conducen hacia la formación integral, la comprensión y funcionalidad del aprendizaje, la crítica social o el carácter colectivo de la educación. La finalidad de la educación se convierte en un mero entrenamiento repetitivo, casi mecánico, de aquello que después se exigirá en un examen. Lo que se obtiene de ello no pueden ser sino resultados parciales y descontextualizados, pero de cuyo éxito o fracaso depende el reconocimiento institucional de ser o no un «buen profesor» (Navas y Casanova 2016).

Esto coloca a las instituciones educativas actuales en un dilema imposible. Pues, como plantean Ruz y Bazán (1998) citados por Retuert y Castro (2017) se encuentran en la disyuntiva entre tener que lograr una serie de resultados cuantificables desde un punto de vista externo, por un lado y, por otro, de cumplir su rol como transmisores de formación, reflexión y educación.

Ya sabemos que a los docentes se les prepara para impartir conocimientos, pero no para la formación de actitudes y valores (Santos, 2010). De hecho, muchos de ellos se consideran especialistas en su disciplina, pero no se sienten, en cambio, educadores de los alumnos. Los hay que ponen en tela de juicio, incluso, que educar en algo ajeno a sus materias sea cuestión de su competencia. Lo importante, en definitiva, es ceñirse a preparar los contenidos del currículum establecido, en lugar de centrarse en el infinitamente más complejo deber de preparar a los alumnos para el compromiso ético, político y social.

El presente capítulo pretende abordar la figura del docente no sólo como este mero instructor de conocimientos, sino como la pieza fundamental en la doble construcción de la autorrealización de sus alumnos y de la suya propia. Como aseguran Touriñan (2010) y Zubiri (2006) al perfeccionarnos es cuando estamos verdaderamente realizando el sentido de «educación». Este parte de la capacitación de cada cual para decidir y construir su proyecto de vida, atendiendo a la condición humana, social e histórica individual, pero ese papel del docente como persona que forma a la juventud parece haber quedado anticuado, siendo arrinconado por la consideración de los profesores como «facilitadores técnicos». Sin embargo, en palabras de Ibáñez-Martin (1992, p. 19) promover el bien del educando según ciertos fines y valores exige inexcusablemente por parte del educador un compromiso personal.

El docente, además de conocer los contenidos que debe transmitir a sus alumnos, tiene que ser capaz de promover la cultura histórica, describir el presente en el que viven sus alumnos, y considerar y analizar todos aquellos fenómenos que, en el transcurso del día a día, ocurren en el aula. Y es que, como apunta Touriñan (2015) la educación es también enculturación y, por lo tanto, tiene sentido afirmar que una de las funciones fundamentales del profesional de la educación es también la de transmitir cultura.

2.6.1. Efectos sobre el docente de la mala convivencia.

A partir de la década de los ochenta del siglo pasado, el clima escolar empezó a experimentar una serie de importantes cambios respecto a lo conocido con anterioridad. Los grandes cambios socioculturales, unidos en parte al modelo económico imperante y en parte al impacto de la globalización y la generalización del uso de las nuevas tecnologías,

han traído a las aulas fenómenos que hasta entonces eran desconocidos o, como mucho, minoritarios. La integración de población inmigrante procedente de otras culturas, la violencia escolar, la equiparación del modelo educativo al modelo económico imperante... todo ello ha generado nuevas presiones y retos sobre el docente que éste, en demasiadas ocasiones, no se encuentra capacitado para asumir.

Aparece así un concepto nuevo, el de «angustia docente» (también denominado por otros autores como «malestar docente», «síndrome del Burnout», «despersonalización») que, como explica Peiró (2016) es el producto resultante de la conjugación de tres variables: la violencia escolar, el contexto social y el malestar personal del profesor. Respecto a la primera de las variables, la violencia escolar, se trata de un tema que resulta muy difícil de manejar por los docentes, puesto que, al ser algo novedoso, carecen tanto de la experiencia acumulada por sus antecesores como de los recursos adecuados para hacerle frente. El contexto escolar implica que el docente percibe la mayoría de los cambios en el sistema escolar como negativos y amenazantes, lo que le lleva, como ya hemos visto a replegarse en la añoranza de un pasado ideal. Ambos aspectos generan en el docente sentimientos de frustración e inadecuación, que le dificultan la adaptación a la nueva realidad de los centros educativos. De ahí el malestar docente.

Es interesante observar, a este respecto, que los problemas de violencia escolar y malestar docente, raramente se han estudiado de forma conjunta, sino que más bien se han venido tratando como variables independientes entre sí. Así, como señala Paimé (2009) para quienes ponen el foco en la violencia escolar, el malestar docente se considera un motivo más de presión para los profesores, lo que a su vez puede agravar, e incluso precipitar, manifestaciones de violencia escolar. Para los estudiosos del malestar docente, en cambio, la violencia escolar se percibe como un factor de riesgo para la salud mental del docente, puesto que le desequilibra. No es infrecuente, de hecho, que el docente se sienta como una víctima, atrapado, por un lado, por las exigencias del modelo educativo imperante y expuesto, por el otro, a la violencia escolar en primera línea. Además, no es infrecuente que considere que la sociedad le ha entregado todo el peso de la función educadora de sus miembros más jóvenes, pero despojándole al mismo tiempo del respeto y la autoridad necesarias para ejercer su papel. Eso, cuando no se produce el mutuo enfrentamiento entre directivos y maestros por depurar las responsabilidades frente a los eventos sucedidos (Batallán, 2003).

2.6.2. El docente en la construcción de valores para la convivencia.

Como afirman Marina, Rodríguez de Castro y Lorente (2015, p. 20) «durante mucho tiempo se ha venido pensado que los problemas de conducta se resolvían desarrollando destrezas psicológicas, pero poco a poco empieza a abrirse paso la idea de que son necesarios, además, valores éticos. En la misma línea se sitúa Gardner cuando en *Las cinco mentes del futuro*, habla de los usos de la mente que deberían ser fomentados en la escuela, en el sociedad y en el ámbito laboral, y que incluyen la mente disciplinada, la sintética, la creativa, la respetuosa y la ética. De hecho, son numerosas las investigaciones que han demostrado la influencia positiva de factores que exceden de lo meramente psicológico para adentrarse en el terreno moral, destacando específicamente el efecto de valores como: respeto a las normas Schwart, valores prosociales Hasen y Graham, interés por el deporte Donato, preocupación por la convivencia Kubicka, valores trascendentes Roehlkeparian, King, Wagener y Benson, orientación social positiva RadkeYarrow y Sherman, relaciones de apoyo mutuo y vinculación afectiva con los cuidadores desde la niñez Werner y Smith, etc.

Se ha comprobado incluso, en otro orden de cosas, que unos fuertes lazos con adultos prosociales inhiben el abuso de drogas Hawkins, kosterman, Maguin, Catalano y Arthur, así como la importancia del ejercicio de comportamientos prosociales para un positivo desarrollo de la persona Eisenberg y Morris. Peter L. Benson ha ido incluso un paso más allá, al demostrar la influencia de la espiritualidad -un concepto que hoy parece trasnochado y pasado de moda- en el correcto desarrollo de la juventud».

Existe pues, como vemos, una creciente corriente de pensamiento que defiende que las habilidades para el buen afrontamiento de los conflictos deberían estar sustentadas en, y guiadas por, valores morales. Para quienes piensen que se trata de una línea de pensamiento novedosa, no está de más recordar que entronca con el concepto, ya explicado con anterioridad, de la Virtud, creado originariamente por la filosofía griega. No obstante, y después de mucho tiempo en el olvido, lo cierto es que está adquiriendo un nuevo protagonismo gracias, principalmente, al interés de autores americanos como Martin Peterson y Seligman (2004).

Queda claro, por todo lo dicho, que el papel del docente, como principal figura en la

escuela de transmisión de valores, resulta insustituible. No obstante, es justo advertir que se debe evitar caer errores que se dan comúnmente, como:

- Creer que explicando hechos históricos y extrapolando sus lecciones a la actualidad, o incorporando nuevas asignaturas específicas para la enseñanza de valores, se va a producir la interiorización de los mismos por los alumnos. Ya hemos visto que esto sólo es posible cuando, por un lado, el docente actúa de forma coherente con los valores que enseña –a pocas cosas son más sensibles los alumnos, en especial los adolescentes, que a la incoherencia entre mensajes y acciones de sus adultos de referencia- y, por otro, idea y pone en práctica estrategias para que sus alumnos los «vivan».
- Carecer de objetivos tan bien definidos, a la hora de educar en valores, como los que se tienen a la hora de educar en contenidos. Los valores no tienen que ser considerados, por parte del profesor, como algo de importancia secundaria o que, simplemente, van surgiendo en momentos puntuales, sino que su enseñanza debe ser también cuidadosamente reflexionada, planificada, temporalizada y evaluada por el docente. La conclusión es sencilla: los alumnos otorgarán a los valores la misma importancia que el profesor les dé.
- Considerar, erróneamente, que formar en valores sigue las mismas reglas de aprendizaje que los conocimientos y habilidades.
- Esperar que los valores se formen y desarrollen de modo automático a través de una correcta relación alumno-profesor.

El profesor tiene que tener presente, por lo tanto, que los valores no surgen como resultado de una mera comprensión pasiva, de la obligatoriedad de realizar ciertas acciones, o de mantener ciertas actitudes que, en el fondo, para el sujeto carecen de significado. Se trata de un proceso mucho más complejo y sutil, que implica, sí, conocimientos teóricos, pero también una reflexión crítica y una puesta en práctica que son lo que, en definitiva, van a permitir que el sujeto incorpore esos valores a su estructura psicológica.

Aguirre (1995, p. 498) sostiene que el fenómeno de desarrollar y formar valores forma parte de un proceso de enculturación que dura toda la vida, en el que inciden los cambios sociales que se producen y que provocan transformaciones en las interrelaciones humanas,

en las percepciones, y en las condiciones materiales y naturales de vida. Es decir, en la calidad y sentido de la vida.

Con el fin de llevar a cabo un análisis crítico de las posturas actuales más utilizadas a la hora de educar en valores, podemos dividir las en dos grandes grupos:

- a) Adoptar una actitud pasiva. No hacer nada al respecto, en la creencia o la comodidad, por parte del docente, de que es el propio individuo quien debe desarrollar sus valores. Para los defensores de esta postura la educación en valores compete, como mucho, a las familias, por lo que profesores e instituciones educativas deben permanecer neutrales al respecto. En realidad, ésta postura no pasa de ser una concepción teórica porque, como nos recuerda Marín Ibáñez (1981) el escéptico en el mundo axiológico no existe. No es posible no educar en valores del mismo modo que no es posible no comunicar aunque no digamos nada. El profesor siempre transmite valores a través de sus actos y de sus actitudes, aunque no lo haga de modo consciente.
- b) Imponer valores universales, lo que implica una enseñanza impositiva de los valores que se consideran, por parte de la autoridad, correctos y deseables. Esta postura genera varios problemas. Por un lado, como dice Maslow (1979) es difícil justificar qué valores son los universalmente válidos. Por otro lado, ya ha sido comentada la intrínseca relación que los valores guardan con la cultura de cada sociedad. Y es que de nada sirve plantearse la enseñanza de grandes valores si éstos se encuentran completamente al margen de las vivencias y los intereses cotidianos de los alumnos.

Pestana (2003) incide también en el hecho de que las acciones de los docentes suelen inclinarse preferentemente al desarrollo de objetivos cognoscitivos, obviando el cultivo explícito de actitudes positivas y, en general, de valores. Una vez más se hace hincapié –no nos cansaremos de insistir en este punto– de la común presunción de que tanto las actitudes como los valores se formarán de modo espontáneo y automático mediante la enseñanza de conocimientos.

Uno de los retos más significativos a los que se enfrenta cada profesor es, por lo tanto, el de desarrollar cualidades éticas en sus alumnos. Carr (1993, 2003, 2005, 2006) llama la atención sobre el modo en que los valores penetran en toda la práctica de la enseñanza y,

a su vez, redundan en una enseñanza de calidad. Y es que, más allá de la competencia técnica necesaria, la enseñanza eficaz es guiada por la aplicación concreta de valores, lo que requiere de los docentes una especial capacidad en las relaciones interpersonales con sus alumnos. Esto significa que los valores personales, y las prácticas que de ellos se derivan, desempeñan un papel clave en la enseñanza.

Como apunta Schön (1992) el docente debe saber, saber hacer, saber hacer moralmente bien y saber reflexionar sobre su acción. Y es que promover el bien del educando según ciertos concretos fines y valores exige por parte del educador un compromiso personal: en el ámbito práctico no se puede encauzar eficazmente a nadie en un sentido determinado, ni se puede dar a entender el significado profundo de los conceptos, si quien habla no está vitalmente empeñado en lo que promueve (Ibañez-Martín, 1992).

Lo que determina decisivamente la calidad educativa no es, por lo tanto, la cantidad de ordenadores por aula y el software utilizado; los metros cuadrados por alumno; la complejidad del laboratorio; las instalaciones deportivas o el clima, (Amilburu y Gutiérrez, 2012). Lo que realmente marca la diferencia son otros elementos que proceden del ámbito profundo del educador y que tienen que ver con su vocación y la pasión por enseñar. Se trata de aspectos como la solicitud, el sacrificio, la generosidad, la cercanía, el tacto, la autoridad, la confianza y la fe en el educando. Elementos, en definitiva, que difícilmente se adaptan a medidas cuantitativas (Wineberg, 2008). Day (2012) añade que la pasión por educar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarla a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada en unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada de que su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos, tanto en el momento mismo de la enseñanza como días, semanas, meses, e incluso años más tarde. Esta pasión se relaciona, además, con el compromiso y la esperanza, que, se ha demostrado, son características clave de la eficacia en la enseñanza. No es, por lo tanto, caer en el sentimentalismo reconocer que el propósito moral del docente es una parte esencial de la eficacia de su labor y un aspecto fundamental en la convivencia escolar (Day y Gu, 2010).

2.6.3. La autoridad del educador como valor práctico.

El aula es el lugar donde se efectúa la síntesis de lo individual con lo institucional y, por lo tanto el clima de las relaciones en el contexto escolar depende, en gran medida, del liderazgo y estilo disciplinar asumido por cada docente. Un factor fundamental a este respecto, y que marca a menudo la diferencia en el manejo del aula, es el uso de la autoridad. Lamentablemente, el concepto de mismo de autoridad halla desvalorizado, en gran medida por confundirlo con el de autoritarismo o abuso de autoridad. Conviene, pues, clarificar, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de autoridad.

Existe un tipo de autoridad –más o menos equiparable a poder– que es la que al profesor le viene dada institucionalmente en función de su cargo como agente educativo en un centro de enseñanza. Esta es la autoridad que viene refrendada por leyes y reglamentos, y en virtud de la cual un profesor puede invocar, en un momento dado, ciertos procedimientos disciplinarios y/o punitivos para atajar conductas indeseables en sus alumnos. No es esta la autoridad a la que en este texto nos referimos cuando utilizamos este concepto.

Hay un segundo tipo de autoridad, la de tipo moral o axiológico, que no viene dada per se, como la institucional, sino que cada docente, de modo individual, tiene que ganarse con su proceder en el aula. Es esta una autoridad mucho más difícil de conseguir pero, en comparación, inconmensurablemente más poderosa, que la de ostentar el poder de otorgar un castigo o un premio en un momento dado. Este tipo de autoridad puede adoptar muchas y muy diferentes versiones, pues guarda una relación muy estrecha con la personalidad de quien la ostenta. No tiene nada que ver con el autoritarismo, sino con un cierto modo de ser y de estar, de impresionar en los alumnos el hecho de que la persona que tienen delante merece ser respetada no sólo porque las normas establecida así lo dicten sino porque sus cualidades intrínsecas como persona y los valores que proyecta de palabra y obra generan en los alumnos un genuino sentimiento de respeto hacia su figura. Por lo tanto, las medidas que se adopten para reforzar la pretendida autoridad de profesorado por la vía de un mayor reconocimiento jerárquico de su poder institucional podrán, quizás, disuadir de ciertos comportamientos antisociales, pero no recuperar el liderazgo educativo si éste se ha debilitado, o, peor aún, si éste no se ha sabido ganar nunca (Roca, 2012).

2.6.3.1. El autoritarismo docente. Personalidad autoritaria y consecuencias para la convivencia.

Aunque cada vez es más frecuente ver la figura del docente como víctima, es importante recordar que también existe la figura del docente como agresor. Bien es verdad que, en muchos casos, el autoritarismo docente no es otra cosa que una postura de defensa frente a las amenazas percibidas, pero no siempre y, en cualquier caso, no por ello debe ser pasado por alto.

No hace tanto tiempo, era el propio sistema educativo el que propiciaba que el maestro hiciese uso de recursos punitivos para mantener bajo control el clima del aula, recurriendo incluso al castigo físico si era necesario. En nuestros días, tal extremo es simplemente inimaginable, pero, como dice Paine (2009) no por ello se ha eliminado su presencia, ni tampoco la existencia de discursos que legitiman estas actividades.

Muchas veces, la personalidad autoritaria utiliza un tipo de violencia que, aunque se sitúa en el plano simbólico, no por ello deja de ser violencia. Así, las agresiones oscilan entre la imposición de normas de modo arbitrario, los gritos, los insultos más o menos encubiertos, el establecer diferencias entre los alumnos, etc.

Como consecuencia, son los alumnos los que experimentan malestar y angustia, lo que, a su vez, redundará en el enrarecimiento del clima en el aula. Esto es un caldo de cultivo propicio para el surgimiento de conflictos entre estudiantes y profesor, lo que, a su vez, refuerza en el profesor la idea de que el único modo de manejar al grupo es a base de actitudes autoritarias. Se genera así un círculo que se retroalimenta en el cual, lo que sale perdiendo es, sin duda, la convivencia.

2.6.3.2. Autoridad educativa del profesor.

Aunque, como ya hemos advertido, no existe un prototipo del docente con autoridad, Mayu y Goyarrola (2011) apuntan una serie de rasgos comunes a muchos de ellos, que los convierten en líderes eficaces:

- a) Reconocer y aceptar las limitaciones (propias y ajenas).
- b) Habilidad comunicativa.

- c) Empatía.
- d) Capacidad de innovar.
- e) Empeño por ser justo.
- f) Paciencia y estilo positivo.

Ibáñez (2009) por otra parte, indica el camino desde la autoridad al liderazgo educativo a través de la obediencia. La obediencia aceptada es el consentimiento a la autoridad de un profesor basada en la suposición de que sus acciones son deseables y apropiadas, no solo respecto a las normas, valores, creencias y definiciones sino también en otras esferas, como el liderazgo. Para este autor, el alumno reconoce la autoridad pedagógica del maestro cuando: a) Inicia una relación de confianza y amor y b) Más tarde en el tiempo, al valorar al docente con una comprensión crítica (Ibáñez, 2009).

Como ya sabemos, los mejores procesos educativos requieren de un clima positivo que favorezca el aprendizaje. Es este orden de cosas, sabemos que la docencia de calidad descansa en profesores en posesión de tres grupos de cualidades: didácticas, tutoriales y de aceptación.

- Los recursos didácticos que posea el docente le otorgan una competencia de carácter técnico.

Los profesores bien preparados suelen ser mejor aceptados por los alumnos. Por el contrario, los problemas de orden y disciplina van asociados, con cierta frecuencia a profesores que no se muestran a la debida altura profesional. A este respecto, en primer lugar, el profesor ha de conocer bien su materia y esforzarse constantemente por ampliar y actualizar sus conocimientos, pero, además, debe explicar bien y hacerse entender por los alumnos. Para ello debe preparar cuidadosamente sus clases, con el fin de presentar su asignatura en función de objetivos valiosos y actividades interesantes. El profesor tiene que procurar, del mismo modo, distribuir el trabajo de acuerdo con las posibilidades reales de los escolares, sin pedirles más de lo que pueden hacer pero tampoco menos. Cuando en un aula reina el desorden, habrá que preguntarse, en primer lugar, si los alumnos saben qué han de hacer y cómo lo han de hacer. La desorganización suele conllevar aburrimiento, y éste se halla frecuentemente en el origen de los malos comportamientos. Además, el orden

y buen gobierno de la clase, demanda puntualidad en el comienzo y finalización de las tareas, según los tiempos previstos; que todo y todos estén en su sitio y unas reglas de convivencia que regulen con claridad la participación de los alumnos: cómo y cuándo pueden levantarse, tomar la palabra, estar en silencio, consultar con el compañero o compañeros de equipo, etc.

- La iniciativa a favor de los escolares y su interés sincero por los alumnos.

La primera y principal norma de conducta del profesor es tratar con estima y respeto a los alumnos. Se trata de establecer unas relaciones cordiales con sus discípulos. Esto es lo que contribuye a caldear el ambiente creando un clima de comprensión y colaboración, que dependerá en gran medida de una actitud amistosa, paciente y comprensiva con todos los alumnos, sin distinción. La discriminación y los tratos de favor deterioran el ambiente y las relaciones interpersonales. Los alumnos necesitan sentirse queridos en su individualidad, por lo que el amor constituye el primer ingrediente de la vocación de educador. En este modelo no tienen cabida las palabras y gestos que signifiquen menosprecio. En ningún caso es admisible que el maestro ridiculice a los escolares ante sus compañeros, revele sus intimidades, se impaciente con sus equivocaciones, amenace, conceda privilegios, adule, se deje adular gratuitamente, actúe como si sus alumnos nunca tuvieran razón ni derecho a presentar, ni que utilice el castigo como recurso para estimular los aprendizajes y reconducir las clases, o como medio de desahogo personal. Sin embargo, sería una grave omisión no corregir –siempre desde el cariño y el respeto– a quienes yerran, y no aprovechar las ocasiones que ofrece la convivencia escolar para ayudarles a mejorar y a superar sus defectos, animándoles a rectificar. Querer de verdad a los alumnos implica aceptarlos tal y como son, «tirando» de ellos con fortaleza, paciencia y cariño.

- Destreza en el dominio del grupo y acciones de tutoría.

Se trata de conducir con acierto a los alumnos a la consecución de los objetivos en un ambiente de trabajo sereno y ordenado. Una de las claves para lograr esto consiste en la integración efectiva de los alumnos en el grupo. La integración es el proceso mediante el cual un sujeto se hace consciente de que forma parte de un grupo, lo acepta como tal y se ve a sí mismo como un elemento de la

comunidad grupal. Las acciones tutoriales grupales, así como los trabajos en grupo pertenecientes a las diversas asignaturas, pueden entrar en esta consideración. La participación directa en la organización, desarrollo y valoración de este tipo de trabajos proporciona a los escolares la oportunidad de formarse mejor, de aprender más y de ejercitar las virtudes humanas, sociales y cívicas. A través de la participación, profesores y alumnos pueden sentirse comprometidos en el gran objetivo común de conseguir una educación de calidad. Los alumnos podrían así cultivar el sentido de responsabilidad personal sugiriendo iniciativas, manifestando sus opiniones, aportando soluciones a los problemas que se plantean, encargándose de sacar adelante alguna actividad, responsabilizándose de algún encargo: orden de mesas y armarios, horario, actividades extraescolares, luces, ventanas, deportes, audiovisuales, biblioteca, etc. En esta dimensión puede entrar asimismo el consejo de escolares de aula, de nivel, de centro, etc., con sus delegados, secretarios, periódico escolar, etc.

En un estudio llevado a cabo por Peiró (2003) sobre cómo ejercen los maestros la autoridad en sus aulas se encontró que, analizando la manera de proceder de los docentes ante los comportamientos conflictivos de los escolares, éstos comportamientos raramente son ignorados; en parte se utilizan un comportamiento autoritario (echar del aula, comunicar para sancionar, expediente disciplinario y castigar) en parte un modelo manejador (dar un parte oficial, derivar a un especialista, a expertos sociales, o al juez) y en parte un modelo apoyador (negociar, hablar con la familia, efectuar tutorías).

Es muy importante tener presente cómo los docentes ejercen su magisterio, ya que hacerlo de modo inadecuado mina su liderazgo (Zanten, 2001) Tampoco resulta infrecuente que, debido a la falta de unidad de los equipos docentes, proliferen la indisciplina y la violencia. Según Hyndman y Thorsbonne (1994) esta falta de unidad suele deberse a alguno de los siguientes factores: un excesivo repliegue sobre sí mismos, una tendencia a la competitividad exacerbada y la aceptación frecuente de niveles intolerables de agresiones en juegos. Frente a este panorama, entender la institución educativa como una unidad de proyecto se ha convertido en algo ilusorio. Actualmente, entre muchos profesores predominan pugnas y desacuerdos; a menudo existe un currículum oculto de relaciones interpersonales y un clima en el centro que sustenta diversos niveles de conflictividad (Debarbieux, 1999 et al; Blaya et al, 2005). Este clima escolar negativo obstaculiza el

desarrollo de los miembros de la comunidad educativa, genera estrés, irrita a alumnos y docentes y causa desganancia hacia el aprendizaje, provocando una sensación de agotamiento físico y mental (Arón y Milicic, 1999).

A este panorama se pueden sumar aún frecuentes actuaciones inapropiadas de los docentes, a veces por desconocimiento de cómo actuar, otras veces por limitarse a repetir las prácticas acostumbradas; finalmente, por indefensión. A menudo los docentes adoptan una actitud de «no se puede hacer nada» como defensa frente a la sensación de pérdida de control y autoridad. Todo esto conduce, en definitiva, al sinsentido de la escuela.

2.6.3.3. Sistemática de establecer los modelos del proceso educativo.

El clima de relaciones en el contexto escolar depende, en gran medida, del liderazgo y estilo disciplinar que lleve a cabo el docente. O, a la inversa, el liderazgo docente se materializa en el modo de desempeñar un rol determinado, lo cual define un clima o estilo de un aula (Moos, 1978). Hay que considerar, por consiguiente, que según el tipo y grado de decisiones que toma el profesor, se genera un determinado clima caracterizado por confianza, participación, seguridad, autonomía, o bien por sus contrarios. Del mismo modo, el alumno que se siente aceptado por el profesor suele seguir diligentemente sus directrices, mientras que el que se siente rechazado resulta a menudo incapaz de seguir el ritmo de la clase, mostrando un comportamiento disonante con relación a las pautas establecidas (Gilly, 1981). En la misma línea se sitúa Medina (1988) cuando considera que es razonable admitir la dependencia del clima del tipo de estilo disciplinario del docente.

En cuanto al estilo educativo de los docentes –entendido como la filosofía o teoría pedagógica que orienta la práctica educativa– existe abundante literatura. Hay autores, como Hoyt y Lee (2004) Conti (1989) y Kaplan y Kies (1995) que definen el estilo docente como el resultado de la combinación de métodos, conductas y comportamientos de los agentes educativos, relativos tanto a sus creencias como a su filosofía educativa, y no estando estos necesariamente asociados a los contenidos que transmiten. Zinn (1994) por otro lado, lo considera como el conjunto de conductas relativas a la filosofía de un docente, más que como una única conducta o un método. Finalmente, Grasha (1994) o Lucas (2005) lo conciben no sólo como sistemas de creencias, sino también como aquellas conductas y necesidades que el docente exhibe en el aula.

De acuerdo con Day y Gu (2010) existe una correlación entre el bienestar personal de los profesores, su compromiso, y su capacidad de enseñar de acuerdo con lo mejor de sus capacidades. Por esta razón existe toda una combinación de factores (pobre liderazgo en el centro, cambios en la dinámica de la clase, condiciones laborales, desafíos a la identidad profesional, etc.) que, si se unen a una mala situación personal de los profesores, puede erosionar su compromiso, causándoles el síndrome de burnout o la sensación de estar agotados y atrapados en sus puestos de trabajo.

Tomal (1998) ha realizado una clasificación que engloba, dentro de cinco categorías, los distintos estilos disciplinarios: apoyador, negociador, comprometedor, negligente y exigente. Los presentamos a continuación de modo esquemático en relación a los valores y al modo de relacionarse con los alumnos (Peiró, 2015):

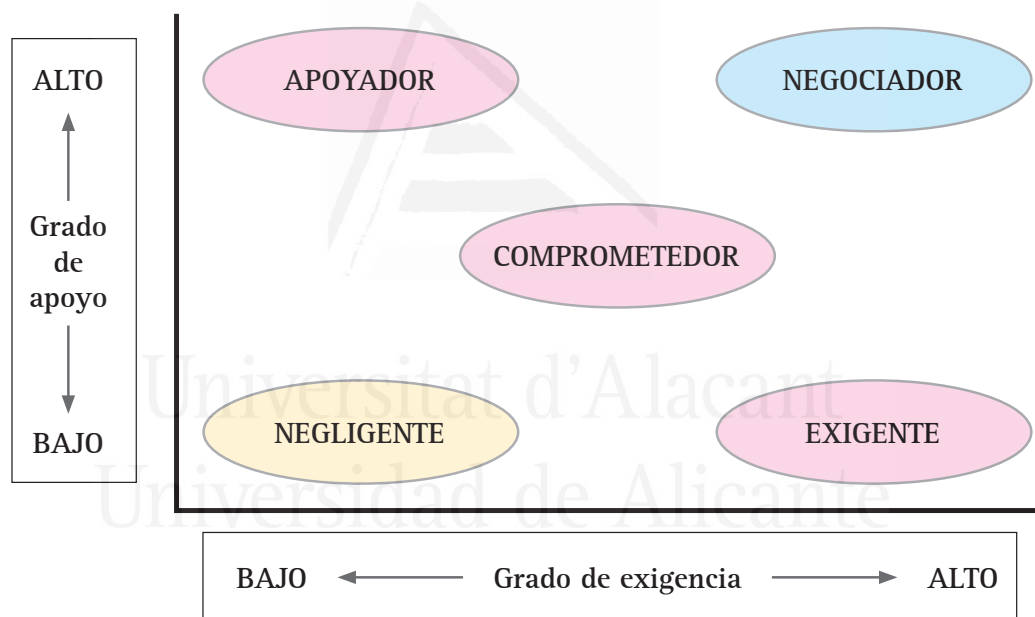


Figura 006. Mapa de los estilos disciplinarios (Peiró, 2015)

Tabla 005

Relación de los estilos disciplinarios y su consecuencia en el aula (Peiró, 2015)

Estilos disciplinarios	Características	Consecuencias en el aula
Apoyador	<ul style="list-style-type: none"> - Prima la búsqueda de la armonía - Indeciso - Evasivo - Personal - Poco asertivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Cierta falta de disciplina - Importan más los alumnos que normas, rendimiento y formas
Negligente	<ul style="list-style-type: none"> - Hace lo mínimo - Evita problemas - Actitud apática - Ignora a los alumnos - Inaccesible 	<ul style="list-style-type: none"> - Interrupciones continuas - Poco respeto hacia el docente - Desmotivación - Bajo rendimiento académico
Exigente	<ul style="list-style-type: none"> - Autoexigente - Intimidante, amenazante - Controlador - Se excusa a menudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Hipercontrol en el aula - Distanciamiento de los alumnos - Dificultades para interactuar con fluidez.
Comprometedor	<ul style="list-style-type: none"> - Manipula los factores del aula para lograr sus objetivos. - Inconsistente. - Creatividad limitada 	<ul style="list-style-type: none"> - Confusión de los alumnos - Frustración en la búsqueda de un equilibrio entre las conductas del docente y las expectativas del profesor. - Resentimiento y rivalidad entre estudiantes: Conflictos
Negociador	<ul style="list-style-type: none"> - Busca soluciones «ganar-ganar» a los conflictos. - Comunica fluidamente con padres y estudiantes - Negocia las normas conforme a los valores de la institución educativa - Objetivo - Responsable - Comprometido - Colaborador 	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta mínimos problemas disciplinares.

Como puede apreciarse, dos son las variables fundamentales que fluctúan en todos estos modelos: el nivel de apoyo y el nivel de exigencia. De todos ellos, el que mejores frutos parece ofrecer, de acuerdo con los estudios realizados al respecto, es el modelo negociador, que apoya al máximo, pero también exige lo máximo de sus estudiantes.

Es necesario advertir, no obstante, que no existen modelos puros (Grasha, 1994). Aunque a efectos de claridad pedagógica se hayan dibujado cinco estilos, la realidad es que la mayoría de los docentes poseen rasgos de cada estilo en diferentes grados, pudiéndose encontrar, por lo tanto, infinitas combinaciones de los mismos.

Peiró (2010) ha llevado a cabo un amplio estudio de estos estilos y su relación con el clima de convivencia. Entre las conclusiones más significativas del mismo, destaca el estilo negligente como el que obtiene los peores resultados. En Rossini y Peiró (2015) se realizó una investigación comparativa entre centros de Alicante y Bari (Italia) donde se analizaba la percepción tanto de docentes como de alumnos respecto a los estilos educativos. Los resultados de la misma indicaron que los estilos más predominantes entre el profesorado en la actualidad son «negociador» y «apoyador», seguidos del estilo «comprometedor», más utilizado por los docentes españoles (2,38) que por los italianos (1,83). Los menos utilizados en ambos países son los estilos «autoritario» (2,06 España / 2,09 Italia) y «negligente» (1,51 España/ 1,47 Italia).

Si se comparan las respuestas obtenidas entre profesores y alumnos respecto a los estilos, resulta notable el resultado alcanzado por el estilo «comprometedor» (diferencia de 0,5 puntos). El estilo «autoritario» alcanza un 2,18 por parte de los alumnos, frente al 1,87 que reconocen los docentes. Del mismo modo, el estilo «negligente» llega al 1,64 en la valoración de los alumnos y sólo al 1,37 en la de los profesores. Como conclusión se puede, pues, apreciar que respecto a los estilos, los profesores tienen una percepción más positiva de sí mismos de que la tienen los alumnos. En esto no existen diferencias apreciables entre Alicante y Bari. Los alumnos otorgan, además, una puntuación baja a los docentes en el rasgo «relacional» o de «clima educativo», y manifiestan la existencia de profesores autoritarios y exigentes en el ámbito disciplinario.

Respecto a los rasgos docentes, el estudio presenta los siguientes resultados:

- a) Conocimientos del docente: el profesor sabe la asignatura, explica los ejercicios cuando hay bajas calificaciones, pero no es excesivamente rápido en cuanto a la entrega a los alumnos de los ejercicios corregidos.
- b) Competencias didáctico-tecnológicas: El profesor explica con claridad, aunque la metodología sigue basándose en la memorización de contenidos y el poco uso

de la creatividad Las clases no son muy entretenidas y la imparcialidad del docente tampoco se aprecia como excesivamente alta (4,11 España/ 3,50 Italia).

- c) Clima educativo: El profesor, analizado en global, es respetuoso, justo, se relaciona bien con todos, participa en las actividades con los alumnos y se interesa por cada uno de ellos. Sin embargo, en ocasiones se comporta de manera estricta (3,48 España/ 3,18 Italia).
- d) Personalidad, madurez: El profesor suele actuar de modo coherente a lo que. También suele demostrar una gran personalidad.

Otra clasificación, completamente diferente de la anterior, pero sobre la que vale la pena detenerse, es la de Sachs (2000) citada por Day y Gu (2010). Esta autora identifica dos modos contrapuestos de identidad profesional en los profesores:

- a) Emprendedores: Son profesores que, sobre todo, se preocupan porque su trabajo de adecúe a los estándares externos. Sus clases funcionan según el programa establecido y los docentes se enorgullecen de que se cumplan los objetivos académicos marcados.
- b) Activistas: Su principal preocupación es la de crear e implementar procesos que proporcionen a los estudiantes experiencias democráticas. Les preocupa más el clima del aula que el cumplimiento de los objetivos académicos, sobre todo en lo tocante a pruebas de evaluación.

Del mismo modo que sucede en el caso anterior hay que aclarar, no obstante, que la mayor parte de las veces vamos a encontrarnos con enfoques mixtos, cambiantes según la situación.

La misma autora (Sachs, 2000) hace una relación de los cinco valores clave que considera la base de un desarrollo profesional proactivo y responsable.

- a) Enseñanza: los profesores son vistos practicando ellos mismos el aprendizaje, tanto de modo individual como con sus alumnos y colegas.
- b) Participación: los profesores se ven a sí mismos como agentes activos de su propio mundo profesional.

- c) Colaboración: la colegialidad se ejercita tanto entre comunidades internas como externas.
- d) Cooperación: los profesores desarrollan un lenguaje común y los medios para documentar y discutir la práctica educativa y sus resultados y
- e) Activismo: los profesores se involucran públicamente en temas que se relacionan directa o indirectamente con la educación y la escuela como parte de un propósito moral.

De todo lo expuesto se deduce que hoy en día la labor docente no puede quedarse en una mera transmisión de lecciones, pues el clima escolar es mucho más complejo que hace unos años (Peiró, 2014). La multiplicación de recursos, métodos y procedimientos; la creciente autopercepción de independencia de los alumnos, la multiculturalidad, los problemas de acoso y violencia etc. han complicado enormemente la función de enseñar. Si a esto sumamos el creciente declive en liderazgo y autoridad de los maestros, unida a la pérdida de la práctica real de valores, nos haremos una idea de lo exigente que, en ocasiones, resulta su tarea.

2.6.4. El despliegue de la subjetividad como autoridad docente en la educación mediante los valores.

Los valores profesionales son aquellas cualidades de la personalidad profesional que expresan significaciones sociales y humanas y se manifiestan en relación al quehacer profesional. En realidad, no son más que los mismos valores humanos, pero contextualizados y dirigidos hacia la profesión. Los valores profesionales constituyen, a su vez, rasgos de la personalidad profesional y, como tales, contribuyen en gran medida a definir la concepción y el sentido integral de la profesión.

La personalidad profesional se manifiesta a través del conjunto de rasgos presentes en el individuo, la actividad profesional, los marcos de determinada comunidad y el contexto. La formación y el desarrollo de valores profesionales deben partir del modelo de la cultura profesional. El modelo de formación del profesional debe ser sistémico y pluridimensional, conteniendo en sí el sistema de valores de la profesión (Arana y Batista, s.f.)

A la hora de plasmar la propia cosmovisión, el docente ha de diferenciar claramente entre enseñar y adoctrinar. Está claro que el docente tiene que vivir de acuerdo con sus propios valores, pero eso no le da permiso para inculcarlos como una ideología, máxime si algunos de ellos no coinciden con los valores explicitados en el PEC. Por otra parte, como el docente es función pública, significa que forma parte del Estado, y consecuentemente, de los valores que éste propugna. Entonces, ¿Cómo resolver el dilema?

Lo cierto es que hablar de valores en los tiempos que corren no resulta sencillo, pues, si bien existe un acuerdo generalizado acerca de la pérdida de valores en la sociedad en general, no es tan fácil delimitar qué valores son los que hay que restaurar, quién debe encargarse de hacerlo y cómo debe hacerse. La prueba está en que cuando se han hecho intentos sistematizados de introducir la enseñanza de ciertos valores en la educación, como es el caso de las asignaturas «Educación para la ciudadanía» o «Religión», se han generado encendidos debates y furibundos apoyos y/o oposiciones.

Una sociedad basada en ciertos valores no puede existir si la mayoría no los considera unos principios valiosos y está de acuerdo en que todos los agentes sociales los cumplan y sirvan, al mismo tiempo, de agentes educativos con el resto de la sociedad. Sin embargo, los Estados modernos se basan en leyes, no en valores. Esto quiere decir que, aunque se exija obediencia a estas leyes, no se exige la misma obediencia a los valores que las sustentan. Esta contradicción es lo que dificulta el, por un lado, hablar del Estado como una comunidad de valores, y, por otro lo que garantiza la libertad de pensamiento de las personas.

La Europa de hoy debe, a toda costa, alejarse de este tortuoso camino. Los ciudadanos desobedecen en ocasiones las leyes porque estas chocan con sus valores, pero el Estado tiene el derecho de obligarlos a vivir dentro de los límites establecidos por sus normas legales. No obstante, no debe permitirse que el poder del Estado, en aras de la promoción de unos ciertos «valores», intente impedir que la gente haga cosas que no están prohibidas por la ley. A menudo, la frontera que delimita ambos conceptos es muy fina, y no es fácil, por esta razón, delimitarla con claridad.

El valor que el Estado moderno defiende por excelencia es la tolerancia. La tolerancia verdadera tiene sus cimientos en la ley, y en la convicción de que la dignidad individual es independiente de las creencias de una persona. Sin embargo, cuando la tolerancia se incorpora dentro de una «comunidad de valores», en ocasiones ocurre que la exigencia de respetar las convicciones de otros se convierte en la exigencia de no tener convicciones con las cuales los demás estén en desacuerdo. Tener convicciones propias se equipara así con intolerancia y la exigencia de tolerancia se transforma en un relativismo intolerante y dogmático.

Debemos restablecer, por lo tanto, la separación entre el poder del Estado y la capacidad de los ciudadanos para elegir sus valores pues, como afirmaba Hobbes, se obedece al poder del Estado, no porque se forme parte de una «comunidad de valores» sino porque mantener la paz es valioso. El futuro de Europa debe ser una comunidad legal que acepte y proteja a comunidades pequeñas con sus propios valores, pero que se abstenga de ser ella misma una comunidad de valores (Spaemann, 2001).

En relación con nuestras escuelas, esto se traduce en la necesidad de que los valores del PEC no pueden, ni deben, ser totalmente idénticos. Cada centro, en razón de su idiosincrasia y sus particulares condiciones, tiene que decidir cuáles son los que más le convienen. Y no sólo eso, sino que debe someterlos a constante revisión y actualización.

2.6.5. Cuestiones de investigación.

En consecuencia con el contexto teórico, nos preocupa la percepción de los docentes respecto a la axiología y su influencia en clima escolar, así como en sus actuaciones al respecto, siendo la cuestión principal que suscita la investigación: ¿Están preparados los docentes para cambiar los hábitos de comportamiento desadaptados de los alumnos mediante una educación en valores?

Además, del marco teórico expuesto en los capítulos precedentes, se derivan estas otras cuestiones, que se relacionan con los objetivos de la investigación de la siguiente manera:

- 1) ¿Entre quién/es son más frecuentes los conflictos dentro de la comunidad educativa?
Esta pregunta nos ofrece información sobre el clima en las aulas en general y sobre quién/es protagonizan los episodios conflictivos en particular.

- 2) ¿Cuáles son las situaciones de comportamientos conflictivos que los docentes encuentran con mayor frecuencia?
Con esta cuestión delimitamos los comportamientos desadaptados para su posterior clasificación y análisis.

- 3) ¿Cómo se sienten los docentes ejerciendo su profesión?
Los resultados de esta pregunta nos permiten profundizar en el nivel de autorrealización de los profesores, así como analizar sus opiniones respecto a su trabajo.

- 4) ¿Cómo actúan habitualmente los docentes para mantener la disciplina en sus aulas?
Esta cuestión se halla directamente relacionada con el despliegue de la subjetividad docente, y nos permite tanto indagar acerca de los métodos utilizados frente a la indisciplina como inferir el estilo educativo mayoritariamente ejercido por los profesores.

- 5) ¿Hasta qué punto consideran los docentes que la educación en valores es asunto de su competencia?
La respuesta a esta pregunta nos ayuda a comprender hasta qué punto los profesores asumen como propia la necesidad de transmitir valores en las aulas.

- 6) ¿Qué valores transmiten los docentes en sus actuaciones cotidianas?
Con esta cuestión se aborda la implicación real, no sólo teórica, del docente respecto a la transmisión de valores. Las respuestas nos permiten analizar, así mismo qué valores en concreto son los que el profesorado considera prioritario transmitir a sus alumnos.

- 7) ¿Son conscientes los docentes de los valores que transmiten a sus alumnos de modo explícito y/o implícito?
Esta pregunta ahonda en la cuestión de la transmisión de valores a través de las actuaciones del docente frente a los alumnos, permitiendo detectar incoherencias frente al discurso axiológico teórico.

- 8) ¿Qué relación existe entre la competencia que dicen tener los docentes para impartir determinados valores y la transmisión efectiva de dichos valores?
La respuesta a esta pregunta, que completa a la anterior, nos permite comprobar si existe congruencia entre lo que se manifiesta y lo que se hace.

- 9) ¿Existe una relación entre la competencia en educación en valores y la convivencia escolar? ¿Y entre la competencia en la educación en valores y la modificación de conducta en el aula?

Esta cuestión nos permite comprobar si aquellos profesores que se declaran más competentes e implicados en la educación axiológica de sus alumnos manifiestan diferencias en el clima de sus aulas respecto al resto de sus compañeros.

- 10) ¿Conocen los docentes los valores reflejados en el PEC? ¿Los comparten?

Los resultados de esta pregunta demuestran tanto el conocimiento como el grado de consenso existente entre los docentes respecto a los valores delimitados en el PEC de su centro de trabajo.

- 11) ¿Qué técnicas y herramientas de educación en valores utilizan los docentes para mejorar la convivencia escolar? ¿Cómo las elaboran?

Con esta pregunta se busca comprobar si se da una consonancia entre los procedimientos y el modelo de subjetividad profesional docente. Permite analizar cuáles son las técnicas más empleadas a nivel axiológico y conocer sus fuentes.

- 12) ¿Cuál es la relación existente, si la hay, entre el uso de algunos procedimientos, el estilo subjetivo docente y los conflictos en el aula?

Esta pregunta permite saber si, por una parte, el docente comprende la situación interactiva del aula y, por otra parte, si ciertas actitudes y procedimientos del docente reducen o agudizan la tensión en el aula.

- 13) ¿Utilizan los docentes algún tipo de evaluación axiológica para determinar los valores que se desarrollan en sus aulas?

Con esta cuestión se pretende analizar los modos de seguimiento utilizados por los docentes para comprobar la eficacia de su actuación a nivel axiológico.

- 14) ¿Qué instrumentos utilizan los docentes para realizar la evaluación axiológica y con qué periodicidad realizan este tipo de evaluación?

Los resultados a esta pregunta deberían mostrar la congruencia con la concepción axiológica de los docentes y el PEC, sintetizando lo preguntado en las cuestiones de la 10 a la 14.

CAPITULO 3: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.1. INTRODUCCIÓN.

Hasta este momento hemos tratado de exponer, de modo teórico, la importancia que la educación en valores tiene a la hora de crear un buen clima de enseñanza-aprendizaje, así como el papel clave que el docente tiene como educador en valores. En las páginas que siguen presentaremos la investigación realizada, comenzando por la justificación de la metodología y el diseño elegidos para llevarla a cabo. Se presentan, asimismo, las cuestiones de investigación originadas a partir de los objetivos generales planteados, sus correspondientes objetivos específicos y los aspectos de tipo metodológico y procedimental (instrumentos de investigación, diseño, muestra, procedimientos, etc.) utilizados para obtener los datos del estudio. Teniendo presente nuestro doble objetivo de, por un lado, profundizar en las vivencias de los docentes respecto a la convivencia escolar y, por otro, conocer cómo conciben y hacen uso de la axiología en sus aulas, nuestra pretensión final es la de contribuir a la clarificación de conceptos sobre el tema de la convivencia escolar, así como a la puesta en marcha de propuestas que fomenten climas óptimos de enseñanza-aprendizaje.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN.

Hoy en día no resulta difícil constatar, a través tanto de los medios de comunicación como de conversaciones directas con los implicados, la sensación de desaliento y desamparo que, frente a los problemas de disciplina que se dan en las aulas, sufren muchos de nuestros docentes. En lo tocante a esta cuestión, los profesores manifiestan sentimientos de soledad, de incapacidad, de infravaloración, de incomunicación, de no sentirse respaldados, de ejercer más de agentes de control que otra cosa. Muchos de ellos son conscientes de que incumplen las pautas axiológicas trazadas en los proyectos educativos de sus centros, de que en demasiadas ocasiones no actúan ni enseñan como realmente sienten que deberían actuar y enseñar pero, al mismo tiempo, se sienten impotentes para actuar de otro modo.

Ha sido la reflexión sobre estas cuestiones la que nos ha llevado a preguntarnos si, por un lado, los profesores son conscientes del modo en que educan en valores y en que utilizan los valores para educar y, por otro, si están preparados para modificar los hábitos desadaptados del alumnado basándose en una pedagogía axiológica. A su vez, dichos interrogantes nos han servido para generar la principal hipótesis de nuestra investigación. A saber: los docentes no ponen en práctica de modo deliberado ni sistemático unos principios axiológicos que, de ser aplicados, les permitirían modificar muchos de los comportamientos desadaptados en las aulas y, mejorar, por extensión, el conjunto de la convivencia escolar.

Basándonos en esta hipótesis, nuestra propuesta parte del análisis de varios aspectos que se entrelazan entre sí: a) verificar el sentido de la convivencia en el centro escolar; b) considerar si el centro está afectado por acciones de violencia escolar; c) analizar las actitudes axiológicas presentes en el grupo de docentes del centro a partir de su propia percepción sobre el tema.

Conviene aclarar, antes de continuar, que aunque, dentro del marco teórico expuesto en los capítulos anteriores se ha intentado ofrecer una aproximación general a los problemas que afectan a la convivencia escolar, y que por lo tanto, probablemente, la mayoría de los resultados obtenidos sean extrapolables, es al ámbito geográfico de la Comunidad Valenciana al que se circunscribe nuestra investigación. Concretamente, ésta se ha centrado en los institutos de educación secundaria de esta comunidad y, de modo más específico, en el IES «Marcos Zaragoza», de Villajoyosa (Alicante).

3.3. OBJETIVOS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN.

3.3.1. General.

Profundizar en la realidad de los docentes respecto a los problemas que afrontan en las aulas en relación con la convivencia; y, en estrecha relación, analizar en qué medida y de qué manera la axiología forma parte de su subjetividad docente a la hora de afrontar estos problemas y mejorar el clima escolar.

3.3.2. Específicos.

- a) Identificar y analizar los tipos de conflictos existentes, entre quiénes se dan y cómo afectan al docente en su tarea.
- b) Identificar y analizar el perfil axiológico de los docentes frente a los conflictos.
- c) Analizar hasta qué punto son conscientes los docentes de la existencia de una relación entre la educación en valores y la mejora del clima escolar.
- d) Determinar el grado de convergencia entre la educación en valores llevada a la práctica por los docentes y los valores expuestos en el proyecto educativo de centro (PEC).
- e) Conocer y analizar que técnicas emplean los docentes para mejorar la convivencia escolar a través de la enseñanza de valores.
- f) Saber si los docentes utilizan de modo consciente y explícito algún tipo de evaluación axiológica.
- g) Establecer una prospectiva investigadora y establecer propuestas de mejora que incluyan en el desarrollo profesional docente un contenido axiológico.

3.4. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

Desde el enfoque analítico-empírico se aconseja el estudio descriptivo cuando en una investigación se dan las siguientes condiciones: que falte información del problema y que las situaciones que puedan generar esa información existan y sean accesibles para el investigador (Fox, 1981, p. 478). No obstante, consideramos que nuestra investigación requiere, para estar completa, de algo más que una mera descripción teórica. Así pues, hemos decidido enmarcarla dentro de una metodología descriptivo-interpretativa o, dicho de otro modo, hemos buscado la integración de los aspectos cualitativo y cuantitativo, suplementando el primero lo que el segundo aporta como coadyuvante. Consideramos, con Sierra Bravo (1991, p. 72) que este tipo de estudios es el más adecuado cuando tratamos de conocer el estado de un aspecto determinado de la realidad social, enumerando los elementos y rasgos que la configuran.

Nuestra investigación cuenta, por lo tanto, con un carácter mixto, definido por los diferentes instrumentos utilizados que son tanto de corte cuantitativo (cuestionario) como cualitativo-interpretativo (entrevistas). Frente al debate existente respecto a las ventajas e inconvenientes de cada una de estas técnicas, nuestra elección ha sido la de realizar una simbiosis entre las dos, eligiendo lo más conveniente de cada una a fin de realizar una investigación lo más completa posible. Siguiendo a Vázquez (1981) nuestra pretensión es la de efectuar un estudio intensivo -profundizando en cada situación más allá de los rasgos perceptibles a simple vista- y no descontextualizado, por lo que la investigación se lleva a cabo en su mismo medio, el centro educativo.

En cuanto a la investigación descriptiva, seguimos los pasos descritos por Fox (1981) por considerarlos adecuados para los objetivos que queremos conseguir.

- a) Formular el problema de investigación (tras comprobar su adecuación para el estudio).
- b) Seleccionar el enfoque de investigación, cuyo proceso de dimensión básica es la de describir el problema.
- c) Determinar los objetivos de la investigación, y su posterior traducción a criterios.
- d) Concretar los instrumentos de recogida de datos.
- e) Disponer de una muestra representativa, seleccionándola de forma adecuada y pertinente.
- f) Seleccionar y analizar los datos.

Para cumplir este objetivo hemos optado por realizar una integración de los procedimientos que ofrece la figura 006.

	<u>Cualitativa</u>	<u>Cuantitativa</u>
	Probabilidad	Certeza
Estrategias de investigación	Observación participante Sistemática Interpretativa Holista Interna Constructivista	Observación-investigadora Puntual Descriptiva Analítica Externa Contemplativa
Naturaleza de los descriptores	Verbal Particular Grupal Nominal	Numérico General Individual De intervalo
Técnica de recogida de datos	No estructuradas Abiertas Resultados Sintéticas Auto-evaluativas	Estructuradas Cerradas Rendimiento Analíticas Heteroevaluativas
Procedimiento de análisis de datos	Deductivo Individual Triangulación Estocástico Análisis contenido Análisis de sistemas	Inducción Grupal Regresión múltiple Causal Análisis estadístico Análisis Factorial

Figura 007. Metodologías alternativas en la investigación pedagógica (Peiró, 2015)

Respecto al tipo de diseño, nos hemos decantado por el estudio de caso (Vázquez, 1981). Es este un modelo que comprende todos los métodos (Yin, 1994, p. 13) pero incorporando técnicas específicas para la recolección de datos y su posterior análisis. En contra de lo que suele generalmente creerse, el estudio de caso no es una técnica de recogida de datos, sino un modo de organizar estos en base a una unidad elegida como puede ser, por ejemplo, la historia de vida de un individuo o grupo, o algún proceso social delimitado. Admite, por lo tanto, la incorporación de todo tipo de técnicas de recogida de datos (entrevistas intensivas, cuestionarios, historias personales, cartas, informes de caso, etc.).

Consideramos que el estudio de caso resulta el ideal para nuestro propósito porque puede complementar de modo muy adecuado la información aportada por la investigación estrictamente cuantitativa. Somos también de la opinión de que la particularidad de cada centro no puede conocerse únicamente a través de la generalización de una investigación mediante instrumentos estandarizados, por lo que, completada ésta mediante técnicas cualitativas (entrevistas, observación, análisis de documentos, etc.) cobra una dimensión mucho más rica en cuanto a contenido y forma. Es preciso tener en cuenta, por otro lado, que los componentes de los procesos educativos no son únicamente físicos, sino también éticos y metafísicos. Para los dos primeros valdría con una aproximación analítico-empírica, pero no así para los componentes metafísicos, para los cuales la mera toma de datos resultaría pobre. No obstante, como defiende Popper (2008) es posible implicar lo metafísico y tratarlo bajo la lógica de la investigación científica, pero con estilo racional-crítico (Bunge, 2014) algo que ya ha sido puesto en práctica por Peiró (2009).

Para finalizar, y con el fin de extraer la máxima información posible de los datos obtenidos, realizaremos una comparación de los instrumentos utilizados.

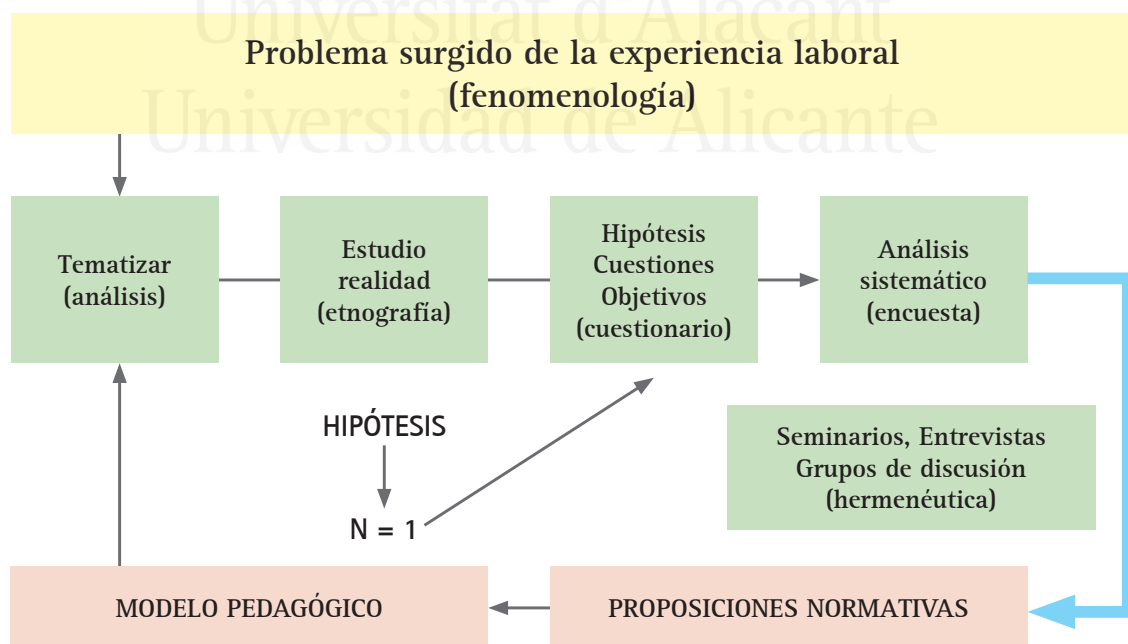


Figura 008. Esquema seguido en el proceso, investigando lo cuantitativo con lo cualitativo (Peiró, 2003)

3.4.1. Diseño de la investigación.

Dado el carácter descriptivo-interpretativo de este trabajo, el diseño de investigación se articula en torno a las siguientes dimensiones: teórico-conceptual, metodológica, estadística y de mejora.

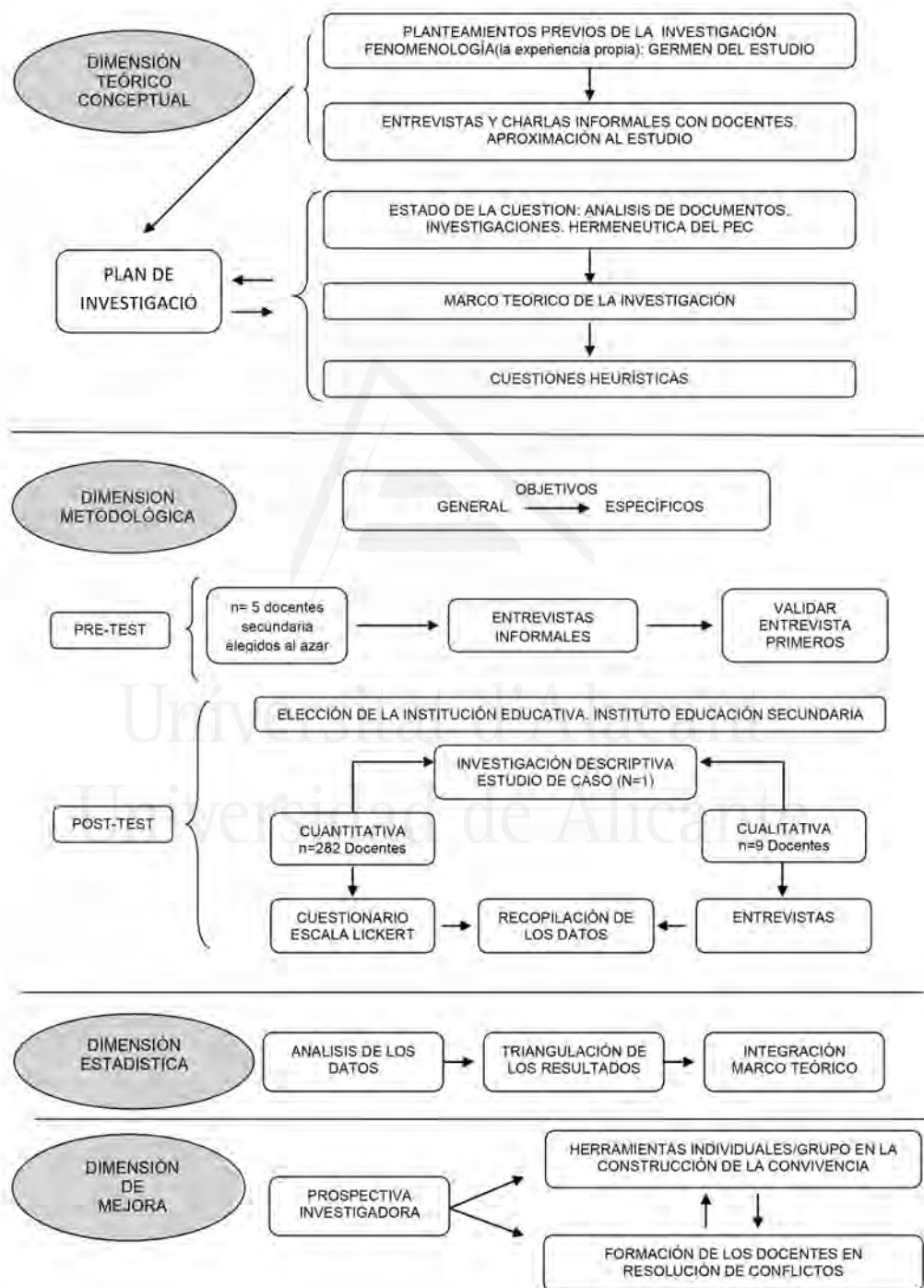


Figura 009. Dimensión del proceso investigador.

Dimensión Teórico-Conceptual.

Plantea el porqué de la investigación. Está compuesta por diferentes fases: planteamientos previos de la investigación, entrevistas y charlas informales con docentes, todo lo cual permite construir el plan de investigación. Se elabora asimismo una panorámica del estado actual de la cuestión a través del análisis de documentos e investigaciones llevadas a cabo sobre el mismo tema. En conjunto, se configura el marco conceptual de nuestra investigación, del cual surgen las cuestiones heurísticas que el desarrollo de la misma trata de responder.

Dimensión Metodológica.

Plantea los objetivos de investigación, generales y específicos, y se define la muestra, entendida como el subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada con que contará nuestro estudio.

El proceso para llevar a cabo la investigación será el siguiente:

- 1) Realización de un PRE-TEST, a una muestra aproximada de 5 a 10 docentes. Se persigue con ello validar tanto los instrumentos de medida de corte cualitativo.
- 2) Realización de un POST- TEST. A nivel cuantitativo, se realizará el envío de un cuestionario a la totalidad de centros de educación secundaria de la comunidad valenciana. Por otro lado, se llevará a cabo el estudio en profundidad a nivel cualitativo en una institución específica de la Marina Baixa.

Dimensión Estadística.

Plantea el análisis de los datos, la discusión de los resultados y finalmente la integración con el marco teórico

Dimensión de Mejora.

La investigación se completará mediante la elaboración de unas conclusiones extraídas a partir de los datos más significativos que se obtengan. El proceso culminará con propuestas de mejora de cara a la formación de los docentes para la resolución de conflictos y la elaboración de herramientas individuales/grupales en la construcción de una mejor convivencia en las aulas.

El diseño elegido es de tipo mixto (cuantitativo y cualitativo) porque, como ya se ha explicado, la combinación de metodologías hace más fuerte el proceso de investigación, al permitir comparar los resultados desde distintas perspectivas.

Con el fin de averiguar si los docentes son conscientes de la importancia del empleo de la educación en valores como una herramienta que puede facilitar la buena convivencia en las aulas y, en caso afirmativo, cómo hacen uso de ella, se desarrolló el procedimiento descrito a continuación:

Durante la etapa de gestación del proyecto se llevó a cabo una profunda reflexión, para ello se analizaron planteamientos previos de investigación, se sostuvieron entrevistas y charlas informales con docentes y, en definitiva, se trazó una panorámica del estado actual de la cuestión que se completó con el estudio de documentos e investigaciones relacionadas con el tema. Todo ello permitió construir el plan de investigación y configurar, en conjunto, el marco conceptual del presente trabajo.

Posteriormente, en la etapa de diseño, se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Realización de un estudio piloto (Trabajo de Fin de Máster) en un centro educativo con los siguientes objetivos:
 - a) Comprobar la viabilidad y adecuación de los procedimientos informáticos a utilizar.
 - b) Seleccionar aquellos elementos y cuestiones considerados más adecuados para la definición de indicadores.
 - c) Descubrir y corregir posibles problemas existentes en los procedimientos utilizados.

Los resultados obtenidos en este estudio piloto permitieron poner a prueba la viabilidad de los procedimientos.

A continuación, se procedió a:

- Elaboración de nuevos cuestionarios (el instrumento de medición elegido) teniendo en cuenta los resultados del estudio piloto. Esto permitió reducir a la mitad el tiempo de respuesta necesario para cumplimentarlos.

- Creación de una base de datos de los centros educativos de educación secundaria (tanto públicos como privados) de la Comunidad Valenciana para su uso en el estudio cuantitativo. Una vez confeccionada, se preparó el envío, a través del correo electrónico, de los cuestionarios elaborados.
- Para el estudio cualitativo se confeccionó una entrevista compuesta por quince preguntas semiestructuradas. A este respecto, se puso especial cuidado en su convergencia con los objetivos específicos del cuestionario cuantitativo, pues su objetivo era el de proporcionar información que ampliase la obtenida por los datos cuantitativos.

Con posterioridad se desarrolló la fase de trabajo de campo, dividido en dos estudios de caso, que siguió los pasos mostrados en la figura 010:

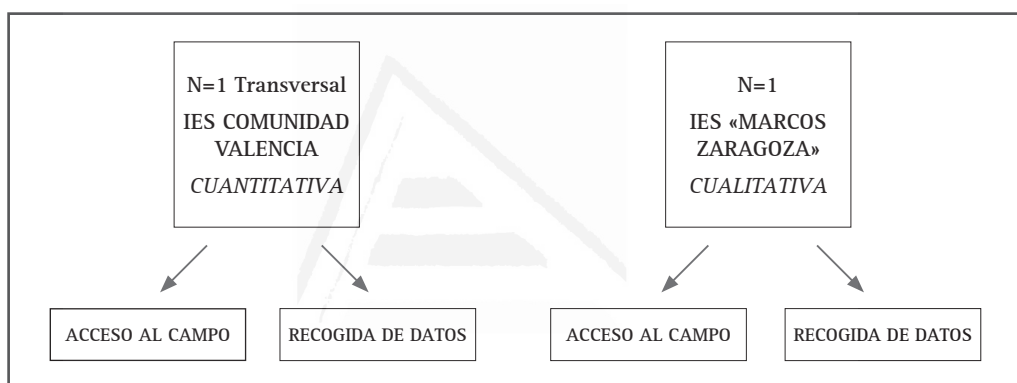


Figura 010. Ámbitos y metodología de la investigación.

En el caso N=1, que estudia los centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana, el acceso y recogida de datos se realizó por medio de las nuevas tecnologías, concretamente a través del correo electrónico. El cuestionario elaborado se envió, de modo escalonado, a todos los directores de centros de educación secundaria (tanto públicos como privados) de la Comunidad Valenciana, durante el periodo comprendido entre Marzo y Octubre de 2015. Junto al cuestionario se envió una carta de presentación de la investigación (Anexo I) con la solicitud de que fuesen los mismos directores los que colaborasen en la distribución, entre el profesorado de sus centros, del instrumento de medición.

Para el caso N=1, el cual estudia, concretamente, las características del IES «Marcos Zaragoza» situado en Villajoyosa (Alicante) se procedió de modo distinto. En primer lugar se mantuvieron varias reuniones con el equipo directivo del centro para presentarles el proyecto

de investigación. Al finalizar las mismas nos fue solicitada una carta de presentación formal del proyecto, que fue debidamente remitida al centro (Anexo II). La dirección elevó entonces la propuesta tanto al claustro de profesores como al consejo escolar, y, tras recibir la respuesta favorable de ambos, quedó explícitamente otorgado el consentimiento para proceder a la investigación. Las entrevistas a los docentes se realizaron durante los meses de abril y mayo de 2015.

Como instrumento de recogida de datos se utilizó, a nivel cuantitativo, el cuestionario Convivencia escolar y clima axiológico en los centros educativos. Para la parte cualitativa se utilizaron la observación, entrevistas informales (con docentes, directivos, psicopedagogos, personal auxiliar) y las entrevistas semiestructuradas previamente citadas.

3.4.2. Determinación y descripción de los participantes.

3.4.2.1. Análisis del contexto.

El contexto de nuestra investigación se ubica geográficamente en la Comunidad Valenciana a nivel general y, a nivel específico, en la localidad de Villajoyosa (Alicante).

El centro en que se basa nuestra investigación es el I.E.S. Marcos Zaragoza, un centro público situado geográficamente en la comarca de La Marina Baixa (Comunidad Valenciana). Dicha comarca está integrada por numerosas poblaciones entre las que cabe destacar La Vila Joiosa, Benidorm, Altea, Calpe, Polop, La Nucía, Callosa d'Ensarrià, Alfaz del Pi, Finestrat, Orxeta, Sella y Relleu, poblaciones de las que proviene parte del alumnado de nuestro centro. El instituto Marcos Zaragoza fue creado como Sección de Formación Profesional en septiembre de 1.975, pasó a ser Centro Nacional de Formación Profesional de primer y segundo grado en julio de 1.977 y comenzó su andadura como Instituto de Educación Secundaria en septiembre de 1.997.

La población a la que da servicio educativo está constituida en un 74 % por alumnos de la localidad y en un 26 % por alumnos residentes en las poblaciones antes citadas. En la actualidad, el centro cuenta con 818 alumnos/as, de los cuales el 49% corresponde a enseñanzas de ESO, Bachillerato y PQPI, y el 51% restante corresponde a Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (Formación Profesional Específica).

3.4.2.2. Participantes en el estudio.

Los participantes de nuestro estudio se sitúan en dos ámbitos diferenciados, puesto que debido a las características del diseño, se hallan distribuidos en dos bloques: aquellos que pertenecen al conjunto de los centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana y aquellos que pertenecen a un centro concreto de la provincia de Alicante.

Siguiendo a Fox (1981) distinguimos cinco elementos en el proceso de muestreo: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos. Tenemos, no obstante, que matizar que, como debido al tamaño de nuestra muestra, ésta puede no ser significativa, hemos preferido hacer mayor hincapié en el concepto de participantes. Nos referimos a muestra sustentada en un procedimiento no aleatorio, y por lo tanto no probabilístico, tratándose de un muestreo voluntario. Dicho muestreo está basado en la colaboración y la disponibilidad de los participantes en las distintas etapas del estudio, una participación al azar, que Polit y Humgler (1997) citados por Peiró (2015) definen como «aquellos sujetos disponibles a colaborar por conveniencia accidental».

Entendemos el universo como «la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de investigación», y la población como un «conjunto definido, limitado y accesible del universo que forma el referente para la elección de la muestra», Buendía (1998). La muestra invitada la componen aquellos que son invitados a participar en el estudio, la muestra aceptante los sujetos que aceptan participar, y la muestra productora de datos, aquella que nos permitirá realizar el análisis previsto.

Respecto a la Comunidad Valenciana:

- El universo está compuesto por los docentes de la Comunidad Valenciana.
- La población vendría configurada por los docentes de los centros de educación secundaria pertenecientes a dicha comunidad que, en el año 2013/2014, ascendía a un total de 25.252 sujetos. Por provincias, Alicante contaba con 10.018 docentes, Castellón con 3.428 y Valencia con 11.806. Los centros donde estos profesores ejercen su trabajo, ascendían, a nivel comunidad, (Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP) a un total de 463, repartidos por provincias de la siguiente manera: Alicante, 160 centros, Castellón, 66, y Valencia, 237 (IVE, 2016).

- Finalmente, tras realizar una selección no aleatoria, voluntaria, de la muestra en diferentes centros de la comunidad valenciana, se obtuvo una muestra real de 282 sujetos que participaron en la investigación.
- Respecto al tamaño de la muestra y su representatividad como principales características que garanticen la confiabilidad de los datos recabados en nuestra investigación, hemos seguido la siguiente fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N * Z\alpha^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z\alpha^2 * p * q}$$

N = Total de la población

$Z\alpha^2 = 1,96^2$ (si la seguridad es el 95 %).

p = Proporción esperada (5% = 0.05)

q = 1-p (1-0-05 = 0.95)

d = precisión (deseamos un 3%)

De acuerdo con la fórmula planteada, con un tamaño de la muestra $n = 25.252$ respecto a la población del profesor, y según la seguridad planteada = 95%; precisión = 3%; y proporción esperada = próxima al 5%, la muestra real productora de datos (282) está por encima del tamaño de la muestra estadística, confirmando así su grado de adecuación y significativamente respecto a la población. .

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el estudio realizado en el IES «Marcos Zaragoza» de Villajoyosa:

- El universo está compuesto por los docentes de educación secundaria de Villajoyosa, repartidos en un total de tres centros.
- La población la conforman los docentes de uno de estos centros: el IES «Marcos Zaragoza»).
- Muestra que aceptó participar en las entrevistas: 9 docentes.

3.4.3. Recogida de datos.

3.4.3.1. El cuestionario.

En consonancia con los objetivos trazados para esta investigación, se definieron los propósitos de la medición, correspondientes a los objetivos específicos. Simultáneamente, se procedió a revisar la bibliografía existente respecto al tema y a analizar distintos instrumentos que, se se consideró, pudieran resultar útiles de cara a la recogida de información referida a los aspectos a tratar.

Conjugando estos elementos, y llevados de la necesidad de obtener información de forma sistemática y ordenada de las variables que intervienen en nuestra investigación, decidimos optar, como elemento de carácter cuantitativo, por una de las técnicas más utilizadas en la investigación educativa: el cuestionario. (Fox, 1981; Kerlinger, 1981; Kemmis y McTaggart, 1988; Cohen y Manion, 1990) como ventajas de esta técnica, Buendia (1998) destaca que, mediante la utilización de datos numéricos, se obtiene una visión rápida, general y global, permitiendo conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados.

Por otro lado, al tratarse de un elemento cuyas preguntas se responden por escrito, se elimina la necesidad de la presencia del encuestador, lo que permite llegar a un número mucho más amplio de encuestados de lo que haría, por ejemplo, la entrevista oral. En la misma línea se sitúa Peiró (2005) cuando afirma que el cuestionario es una herramienta que permite consultar a una gran población rápidamente. El mismo autor ofrece, además, una puntualización interesante a este respecto, y es que, de acuerdo con los objetivos planteados, puede optarse entre diferentes tipos de cuestionarios. A saber: a) preguntas cerradas y abiertas; b) cuestiones de hechos y de opinión; c) cuestiones sobre intenciones y acción.

Para nuestro estudio hemos elegido un diseño de encuesta tipo Likert de carácter transversal. Este modelo se define por como el estudio de un grupo de sujetos en un corte puntual en el tiempo, del cual se obtienen medidas a tratar. Dwyer (1983) En nuestro caso, el grupo de sujetos lo conforman los docentes de la Comunidad Valenciana.

Con el fin de ajustar, al máximo posible, los datos recogidos a la finalidad de nuestra investigación, decidimos, además, la conveniencia de elaborar nuestro propio cuestionario (Anexo III). Para su realización, nos ayudamos de las siguientes pruebas:

- a) Actitudes axiológicas, clima y problemas escolares, (Peiró, 2009). Construido a partir de un seminario para maestros y psicopedagogos, impartido en el curso académico 1999/2000, este instrumento mide los valores que da por supuesto el Proyecto Educativo de Centro (PEC). El cuestionario contiene 28 ítems con 5 alternativas de respuesta, valorados a través de una escala tipo Likert de rango 1-5:

5: Siempre sería exigible.

4: Casi siempre debería proponerse.

3: A veces, en alguna asignatura.

2: Rara vez, en una asignatura y libremente.

1: Nunca debería ser promovido en el centro.

Entre las ventajas que presenta este instrumento destaca la reunión, en una única prueba, de las distintas etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, Otras.) así como el hecho de que su diseño permite que pueda ser contestado por los distintos agentes que intervienen en la educación, tanto dentro como fuera de los centros (Profesor, Padre, Madre, Tutor, Otros).

- b) Estudio de la convivencia educacional, utilizado entre el 2009 y 2012, por el equipo de THE del Grupo de Investigación en Docencia GIDU de la Universidad de Alicante. El cuestionario contiene 82 ítems, valorados a través de una escala tipo Likert, con las siguientes categorías de respuesta:

1: Nunca.

2: Rara vez.

3: A veces.

4: Casi Siempre.

5: Siempre.

Las dimensiones contenidas en el cuestionario son las siguientes (Peiró, 2015):

- Variables que definen la convivencia (1-14 y 58-68)
- Actitudes axiológicas (15-41)
- Estilos docentes (42-46)
- Modo de enseñar (47-52)
- Evaluación (53-57)
- Maneras de disciplinar (69-82).

Para la obtención del índice de fiabilidad, o de consistencia interna del instrumento, se aplicó el test Alfa de Cronbach. Se obtuvo un resultado de 0,977 lo que, en principio, valida el uso del instrumento.

Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria (Díaz-Aguado, et al, 2010). Ofrece indicadores concretos sobre la experiencia directa del docente respecto a temas de convivencia tanto en el centro como en las aulas.

El cuestionario utilizado para nuestro estudio, titulado *Convivencia Escolar y Clima Axiológico en los Centros*, está integrado por un total de 15 ítems de elección múltiple, incluye escalas tipo *Likert* (con el objetivo de mostrar diferencias individuales en relación a una determinada actitud) y suma un total de 116 variables distribuidas en 6 bloques:

- 1) Datos demográficos.
- 2) Convivencia escolar y clima enseñanza-aprendizaje.
- 3) Actuación docente frente al conflicto.
- 4) Convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro (PEC).
- 5) Técnicas y herramientas axiológicas para mejorar la convivencia escolar.
- 6) Evaluación axiológica.

En la siguiente tabla 006 puede verse la categorización de las dimensiones, así como los objetivos específicos y los ítems con ellos relacionados:

Tabla 006:

Categorización de las dimensiones del cuestionario de investigación.

Bloque 1	Bloque 2
<p>DATOS DEMOGRÁFICOS</p> <p>Objetivo: Conocer distintas características de los encuestados.</p> <ul style="list-style-type: none">• Sexo• Ciclo educativo• Años de experiencia docente• Área de especialización• Provincia centro escolar• Comarca	<p>CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</p> <p>Objetivo: Identificar y analizar el pensamiento de los docentes acerca de la convivencia escolar y el clima de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Ítems: 1, 2, 3.</p>
Bloque 3	Bloque 4
<p>ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE AL CONFLICTO</p> <p>Objetivo: Identificar qué estilos educativos aplican los docentes en sus clases para fomentar la convivencia escolar.</p> <p>Ítems: 4, 5, 6.</p>	<p>CONVERGENCIA DE LOS VALORES EN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)</p> <p>Objetivo: Determinar la convergencia entre la educación en valores y los valores expuestos en el proyecto educativo (PEC).</p> <p>Ítems: 7, 8, 9.</p>
Bloque 5	Bloque 6
<p>TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS AXIOLÓGICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <p>Objetivo: Conocer y analizar qué técnicas y herramientas axiológicas emplean los docentes para la mejora de la convivencia escolar, cómo las elaboran y utilizan.</p> <p>Ítems: 10, 11, 12.</p>	<p>EVALUACIÓN AXIOLÓGICA</p> <p>Objetivo: Conocer y analizar qué tipo de evaluación axiológica realizan los docentes, para fomentar la convivencia escolar.</p> <p>Ítems: 13, 14, 15.</p>

Para la elaboración del cuestionario se realizó un estudio, presentado en la Universidad de Alicante, a partir del cual pudimos validar las preguntas que lo conforman. Simultáneamente, se establecieron contactos con profesores en activo de distintos institutos educación secundaria de la Comunidad Valenciana con el fin de recoger distintas opiniones y concretar las variables más importantes que aportasen los datos deseados para nuestro objetivo.

Culminado este proceso, se prosiguió con la redacción de ítems concretos, y, tras varios borradores, se elaboró un cuestionario inicial que se pasó, de modo experimental, a una muestra piloto.

Finalmente, una vez tratados los datos obtenidos, el cuestionario fue sometido a una revisión de expertos: profesores de educación secundaria y miembros del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Bajo su criterio, se corrigieron preguntas inicialmente mal planteadas y se eliminaron las que fueron consideradas irrelevantes para la obtención de los datos deseados.

A fin de valorar la fiabilidad del cuestionario se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en la prueba Alfa de Crombach, que demuestran la alta fiabilidad del instrumento.

El Alpha de Crombach de todo del cuestionario completo (Bloque 1, 2, 3, 4, 5) se encuentra representado en la tabla 007. Se han eliminado el cálculo las variables demográficas (Sexo, Ciclo educativo, Años de experiencia docente, Área de especialización, Provincia del centro escolar, Comarca del centro escolar, población del centro escolar).

Tabla 007:
Alpha de Crombach cuestionario.

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	109

Posteriormente, se calculó el Alpha de Crombach en los distintos bloques del cuestionario por separado:

El primer bloque es el referido a la convivencia escolar y clima de enseñanza-aprendizaje, representado en la tabla 008. Las cuestiones que se plantean en este bloque son:

Cuestión 1: Cuando se producen conflictos en su centro de trabajo ¿Entre qué miembros de la comunidad educativa son más frecuentes?

Cuestión 2: De entre las siguientes situaciones indique, en cada caso, la frecuencia con la que Vd. las encuentra en el desempeño de su trabajo.

Cuestión 3: ¿Cómo se siente Vd. respecto al clima reinante en su centro de trabajo?

Tabla 008:

Alpha de Crombach bloque convivencia escolar y clima de enseñanza-aprendizaje.

Cronbach's Alpha	N of Items
,845	23

El segundo bloque es el referido a la actuación docente frente al conflicto, representado en la tabla 009. Las preguntas que se plantean en el cuestionario son:

Cuestión 4: ¿Cómo actúa Vd. habitualmente para atajar los problemas de convivencia en el aula?

Cuestión 5: ¿Hasta qué punto considera Vd. que la educación en valores es asunto de su competencia?

Cuestión 6: ¿Qué valores, de entre los siguientes, considera Vd. que trasmite en sus clases?

Tabla 009:

Alpha de Crombach bloque actuación docente frente al conflicto.

Cronbach's Alpha	N of Items
,862	38

El tercer bloque es el referido a la convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro (PEC) representado en la tabla 010. Las cuestiones que se plantean en el cuestionario son:

Cuestión 7: ¿Considera Vd. importantes los valores transmitidos en el Proyecto Educativo de Centro para la mejora de la convivencia escolar?

Cuestión 8: ¿Considera Vd. que los valores influyen en un buen clima escolar?

Cuestión 9: ¿Cree Vd. posible modificar los hábitos de comportamiento desadaptado de determinados alumnos mediante una educación en valores?

Tabla 010:

Alpha de Crombach bloque convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro (PEC)

Cronbach's Alpha	N of Items
,684	3

El cuarto bloque es el referido a las técnicas y herramientas axiológicas para la mejora de la convivencia escolar, representado en la tabla 011. Las preguntas que se plantean en el cuestionario son:

Cuestión 10: De los siguientes recursos ¿Cuáles utiliza en sus clases para fomentar un clima positivo?

Cuestión 11: ¿Cómo elabora las técnicas que utiliza para la educación en valores?

Cuestión 12: ¿Considera Vd. necesario realizar formación docente en educación en valores a fin de mejorar la convivencia escolar?

Tabla 011:

Alpha de Crombach bloque técnicas y herramientas axiológicas para la mejora de la convivencia escolar.

Cronbach's Alpha	N of Items
,907	26

El quinto bloque es el referido a la evaluación axiológica, representado en la tabla 012. Las cuestiones que se plantean en el cuestionario son:

Cuestión 13: ¿Cómo determina Vd. los valores que poseen sus alumnos?

Cuestión 14: ¿Mediante qué instrumentos evalúa Vd. los valores presentes en sus alumnos?

Cuestión 15: Señale la periodicidad con que evalúa Vd. los valores presentes en sus alumnos.

Tabla 012:
Alpha de Cronbach bloque evaluación axiológica.

Cronbach's Alpha	N of Items
,840	19

3.4.3.2. La entrevista.

De acuerdo con Bisquerra (2000:258) , en una intervención cualitativa se pueden utilizar diferentes técnicas de recogida de datos: estudios de caso, entrevistas en profundidad, observación participante, fotografías. Estos métodos arrojan una información diferente de la que «dice que hace», más propia de las encuestas y otros métodos.

En el caso de nuestro estudio, consideramos la entrevista por ser el instrumento que mejor nos permite aproximarnos y profundizar en el punto de vista de la persona. Nos pareció un método idóneo para nuestros propósitos porque Martínez y Sauleda (2002) nos permite investigar en la relación que existe entre los pensamientos, las emociones, el lenguaje (discurso verbal) y la acción (comportamiento). Como asegura Angulo y Vázquez (2003) trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés de aprender qué, y por qué, hacen o dejan de hacer ciertas cosas, así como qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.

De entre las muchas opciones disponibles de cara al diseño, seguimos a Patton (1987) quien determina tres fases para su puesta en práctica.

- 1) Fase inicial: Es aconsejable formular las preguntas de forma que eviten la controversia y se centren en comportamientos, actividades y experiencias del presente.
- 2) Fase intermedia: Implica centrarse en las interpretaciones, opiniones, sentimientos y comportamientos del entrevistado.
- 3) Fase avanzada: Consiste en tomar decisiones una vez que la entrevista ha adquirido la plenitud de madurez, formulando cuestiones sobre conocimientos y habilidades.

Esta estructura se complementó con las siguientes orientaciones (Buendía, 1998; Sierra Bravo, 1991):

- No daremos impresión de interrogatorio o examen, evitando expresiones que pudieran mostrar sorpresa, duda o crítica por nuestra parte.
- Evitaremos un tono de lectura en los enunciados de las preguntas tratando, en la medida de lo posible, de aproximarnos a una conversación normal.
- No introduciremos cambios en la formulación de las preguntas, como tampoco variaremos el orden de las mismas, a fin de evitar influencias en las respuestas.
- Utilizaremos frases de transición para facilitar la entrada de un tema a otro. «sigamos ahora con...» «nos centraremos en....»
- Formularemos las preguntas con cierta rapidez para aprovechar la espontaneidad de las respuestas.
- Los entrevistadores no mostraremos nuestra opinión personal.

En la tabla 013 puede verse la estructura que dio paso a la entrevista semiestructurada:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 013:

Diseño de la entrevista realizada a los docentes.

TEMA	OBJETIVOS ESPECIFICOS	CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	ENTREVISTA
CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Identificar y analizar el modelo valoral de los docentes acerca de la convivencia escolar y el clima enseñanza-aprendizaje.	<p>a) ¿Entre quien/es son más frecuentes los conflictos de la comunidad educativa?</p> <p>b) ¿Cuáles son las situaciones más frecuentes de comportamiento conflictivo que los docentes encuentran en sus respectivas aulas?</p> <p>c) ¿Cómo se siente el docente ejerciendo su profesión?</p>	<p>¿Cuándo se dan conflictos en su centro de trabajo, entre quienes es más frecuente que se den?</p> <p>¿Podría citar algunas de las situaciones típicas que dificultan el buen funcionamiento del aula?</p> <p>¿ En su opinión, cuál diría Vd. que es su grado de satisfacción?</p> <p>¿Qué elementos cambiaría, si pudiera, para mejorar su grado de satisfacción en su trabajo?</p>
ACTUACIÓN DOCENTE	Analizar hasta que punto son conscientes los docentes de la relación entre la educación en valores y mejora del clima escolar.	<p>a) ¿Cómo actúan habitualmente los docentes para mantener la disciplina en sus aulas?</p> <p>b) ¿Son conscientes los docentes de los valores que transmiten a sus alumnos, sea esto de forma implícita o explícita?</p> <p>c) ¿Cómo viven y transmiten los docentes valores en sus tareas cotidianas?</p> <p>d) ¿Cómo es la relación entre la competencia docente de la educación en valores y los valores que transmite?</p>	<p>Cite alguno de los recursos que suele utilizar para mantener la disciplina en el aula.</p> <p>¿Cuál es el algún protocolo preestablecido en su centro para actuar en caso de conflicto? ¿Se siente cómodo ejecutándolo?</p> <p>¿Cuál sería para Vd. la forma ideal de disciplinar?</p> <p>¿Hasta qué punto diría Vd. que es competencia de los docentes la transmisión de valores a sus alumnos?</p> <p>¿Qué valores le gustaría transmitir a sus alumnos?</p>
CONVERGENCIA DE LOS VALORES EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)	Determinar el grado de convergencia entre la educación en valores llevada a la práctica por los docentes y los valores expuestos en el proyecto educativo de centro (PEC).	<p>a) ¿Conocen los docentes los valores reflejados en los proyectos educativos de sus respectivos centros?</p> <p>b) ¿Los docentes consideran importante la educación en valores para una buen clima enseñanza-aprendizaje?</p> <p>c) ¿Qué valores considera el docente que promueven la convivencia?</p>	<p>¿Hasta qué punto diría Vd. que los valores especificados por el PEC coinciden con los suyos propios?</p> <p>¿Podría enumerarme los valores que componen el PEC?</p> <p>¿Hasta qué punto diría Vd. que influye la transmisión de valores en una buena convivencia escolar?</p> <p>¿Cree Vd. que le compete educar en valores?</p>
TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS AXIOLÓGICAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Conocer y analizar que técnicas emplean los docentes, si lo hacen, para la enseñanza en valores a fin de mejorar la convivencia escolar.	<p>a) ¿Qué técnicas concretas de educación en valores utilizan los docentes?</p> <p>b) ¿Cómo elaboran los las técnicas axiológicas los docentes?</p> <p>c) ¿Cuál es la relación entre las técnicas y las variables de la disconvivencialidad?</p>	<p>¿Qué técnicas concretas utiliza Vd. para mejorar el clima en el aula?</p> <p>¿Cree Vd. que puede mejorar el clima en el aula? ¿Cómo?</p> <p>¿Dónde aprendió Vd. las técnicas/ herramientas que utiliza para mejorar el clima en el aula?</p> <p>¿Planifica Vd. las técnicas/ herramientas para mejorar el clima en aula de modo similar a la materia que imparte? ¿Cómo? o ¿Por qué?</p> <p>¿Existe alguna puesta en común/ intercambio de técnicas para la educación en valores entre sus colegas?</p>
EVALUACIÓN AXIOLÓGICA	Conocer si los docentes realizan con todo su sentido intencional algún tipo de evaluación axiológica y analizar su contenido.	<p>a) ¿Utilizan los docentes algún tipo de evaluación axiológica para determinar los valores que se desarrollan en sus aulas?</p> <p>b) ¿Cuáles suelen ser los instrumentos empleados para la evaluación de los aspectos axiológicos?</p>	<p>¿Cómo se evalúa en su centro de trabajo el clima axiológico de su clase?</p> <p>¿Con que frecuencia evalúa Vd./su centro los aspectos axiológicos del aula?</p>

3.4.4. Tratamiento y análisis de resultados.

Para el análisis de los datos cuantitativos obtenidos en los cuestionarios hemos utilizado el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (versión 21.0 para Windows).

Para el análisis de los datos cualitativos, obtenidos de las entrevistas, no hemos utilizado ningún programa estadístico, sino que hemos realizado una categorización manual mediante el correspondiente registro y sistema de codificación de los mismos a través de un procesador de textos.

Los procesos resumidos pueden verse en la figura 011.

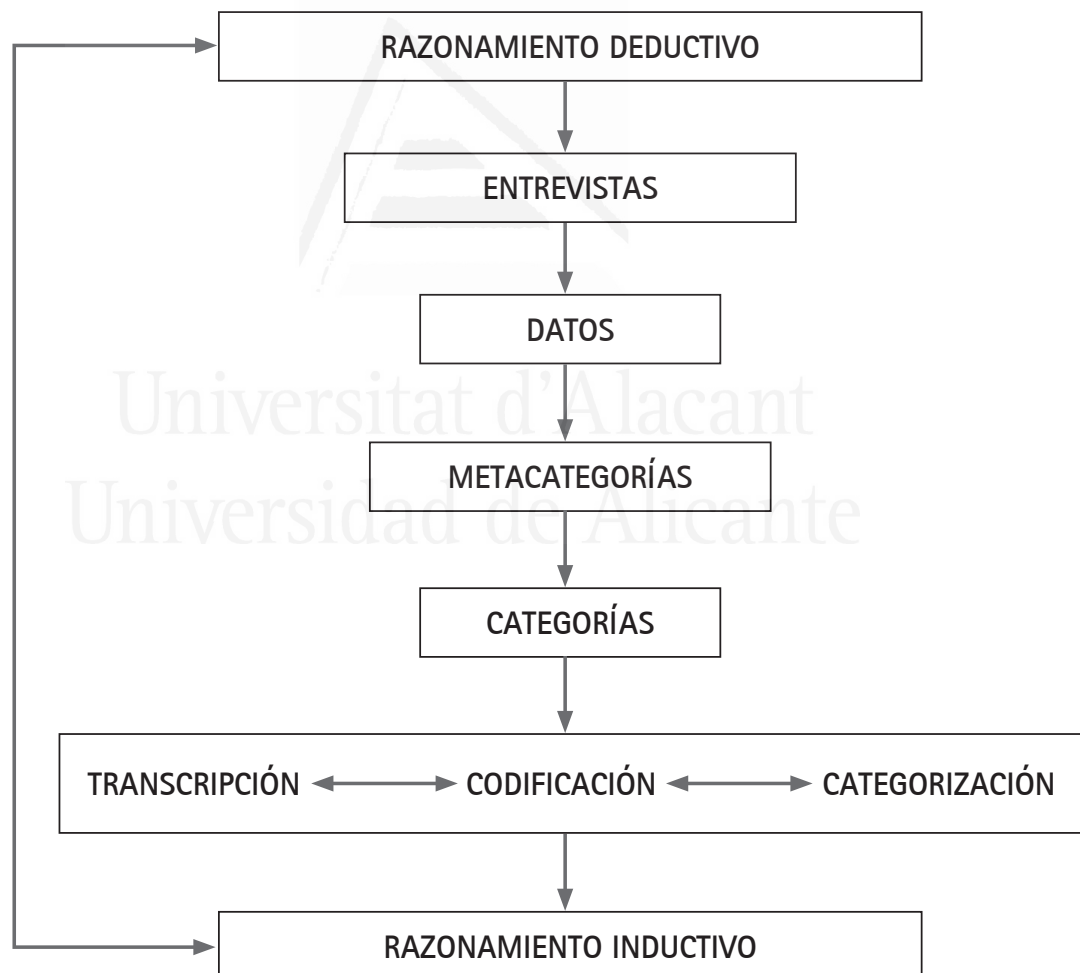


Figura 011. Tratamiento de datos

El análisis de datos se llevó a cabo mediante un proceso descriptivo de los resultados más relevantes obtenidos, utilizando para ello los porcentajes, medias, frecuencias y las desviaciones típicas de mayor significado, las cuales quedan plasmadas en tablas y gráficas. También se aplicaron otros estudios, como intervalos de confianza, diagramas de cajas y estudios de varianza.

La investigación se completó mediante la elaboración de unas conclusiones extraídas a partir de los datos más significativos que se obtuvieron. El proceso culminó con propuestas de mejora de cara a la formación de los docentes para la resolución de conflictos y la elaboración de herramientas individuales/grupales axiológicas en la construcción de una mejor convivencia en las aulas.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPITULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.1. DATOS CUANTITATIVOS.

De acuerdo con los objetivos fijados en nuestra investigación, a lo largo de este apartado realizamos, en primer término, un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias y porcentajes, o, de forma gráfica, con sus respectivos estadísticos. Para el estudio de las medias calcularemos previamente el coeficiente de variación de Pearson, con el fin de determinar el agrupamiento en las contestaciones. En segundo lugar se realizará una inferencia estadística a través de la prueba Chi-Cuadrado, con sus respectivos grados de libertad (gl) y significación asintótica. El nivel de confianza elegido es del 95% (por lo que alfa es 0,05) cruzando aquellas variables que den respuesta a las cuestiones de investigación planteadas en el estudio. Ilustraremos los datos con tablas y diversas representaciones gráficas.

4.1.1. Resultados descriptivos.

4.1.1.1. Datos demográficos.

Los datos demográficos están compuestos por las siguientes variables: género, ciclo educativo en el que se imparten enseñanzas, años de experiencia docente, área de especialización y provincia del centro escolar.

La variable de sexo, representada en la tabla 014 y la figura 012, nos indica que las mujeres han participado en el estudio de un modo ligeramente superior a los hombres (56% frente a 44%).

Tabla 014:
Sexo.

	Frecuencia	Porcentaje válido
Varón	124	44,0
Mujer	158	56,0

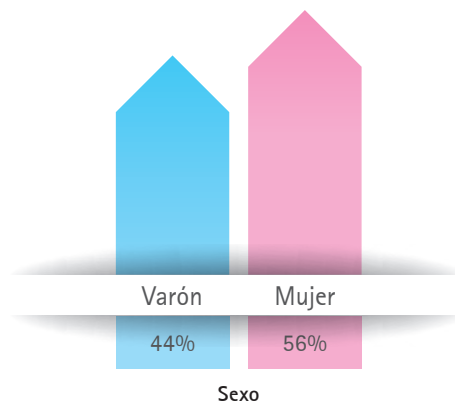


Figura 012. Sexo

Respecto al ciclo educativo, representado en la tabla 015 y en la figura 013, destacan las respuestas (con un 83,3%) pertenecientes a la educación secundaria obligatoria (ESO). También aparecen representados (con un 11%) los ciclos formativos y (con un 5,7%) los programas de cualificación profesional inicial (PQPI).

Tabla 015:
Ciclos formativos.

	Frecuencia	Porcentaje válido
E. Secundaria	235	83,3
Ciclo formativo	31	11,0
PQPI FPBásica	16	5,7

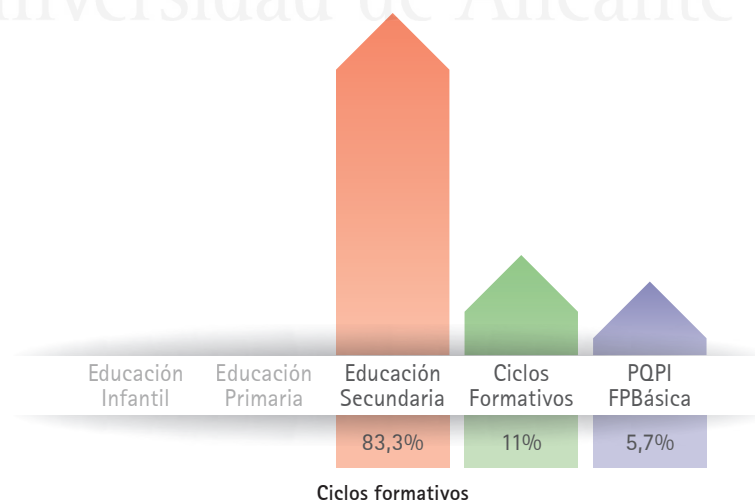


Figura 013. Ciclo educativo de la investigación.

La Tabla 016 y la Figura 014 muestran la variabilidad existente respecto a los años de experiencia de los docentes encuestados. Como podemos observar, es en el intervalo comprendido entre 26-30 años donde se da (con un 24,1%) una mayor concentración de respuestas. También destacan los intervalos: 11-15 años (18,4%) 16-20 años (18,1%) y 21-25 años (14,5%). La menor incidencia de respuestas la acumulan los intervalos situados en los extremos: 0-5 años (3,5%) y más de 30 años (8,5%). Estos datos avalan que quienes responden tienen suficiente experiencia como para conocer y manifestar los hechos investigados.

Tabla 016:
Años de experiencia docente.

	Frecuencia	Porcentaje válido
0-5	10	3,5
6-10	36	12,8
11-15	52	18,4
16-20	51	18,1
21-25	41	14,5
26-30	68	24,1
Más de 30	24	8,5

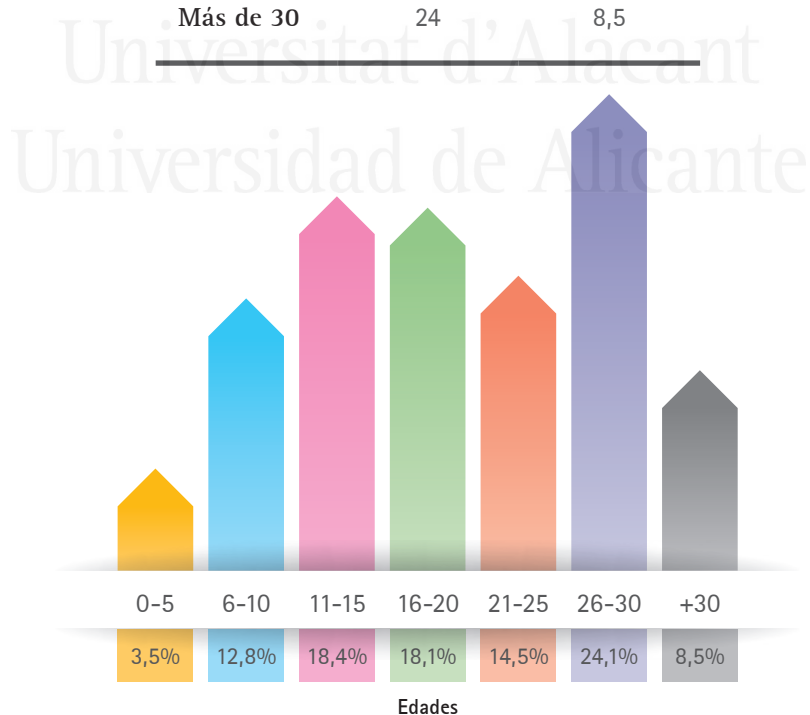


Figura 014. Años de experiencia docente.

La tabla 017 y la figura 015 hacen referencia al el índice de impacto del cuestionario en las tres provincias de la comunidad valenciana. Alicante (63%) es la provincia que concentra un mayor porcentaje de respuestas. En segundo lugar se sitúa Valencia (25%) y finalmente Castellón (8,2%). Los datos indican, por lo tanto, que a medida que nos alejamos del núcleo geográfico de la investigación, el índice de respuestas va en descenso.

Tabla 017:
Provincia del centro escolar.

	Frecuencia	Porcentaje Válido
ALICANTE	187	66,3
VALENCIA	72	25,5
CASTELLÓN	23	8,2

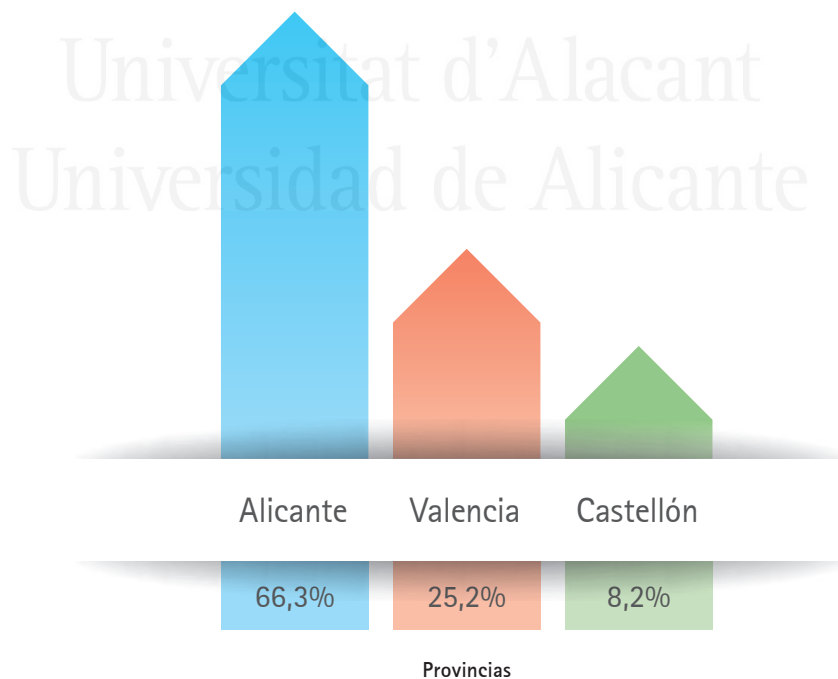


Tabla 015. Provincia del centro escolar.

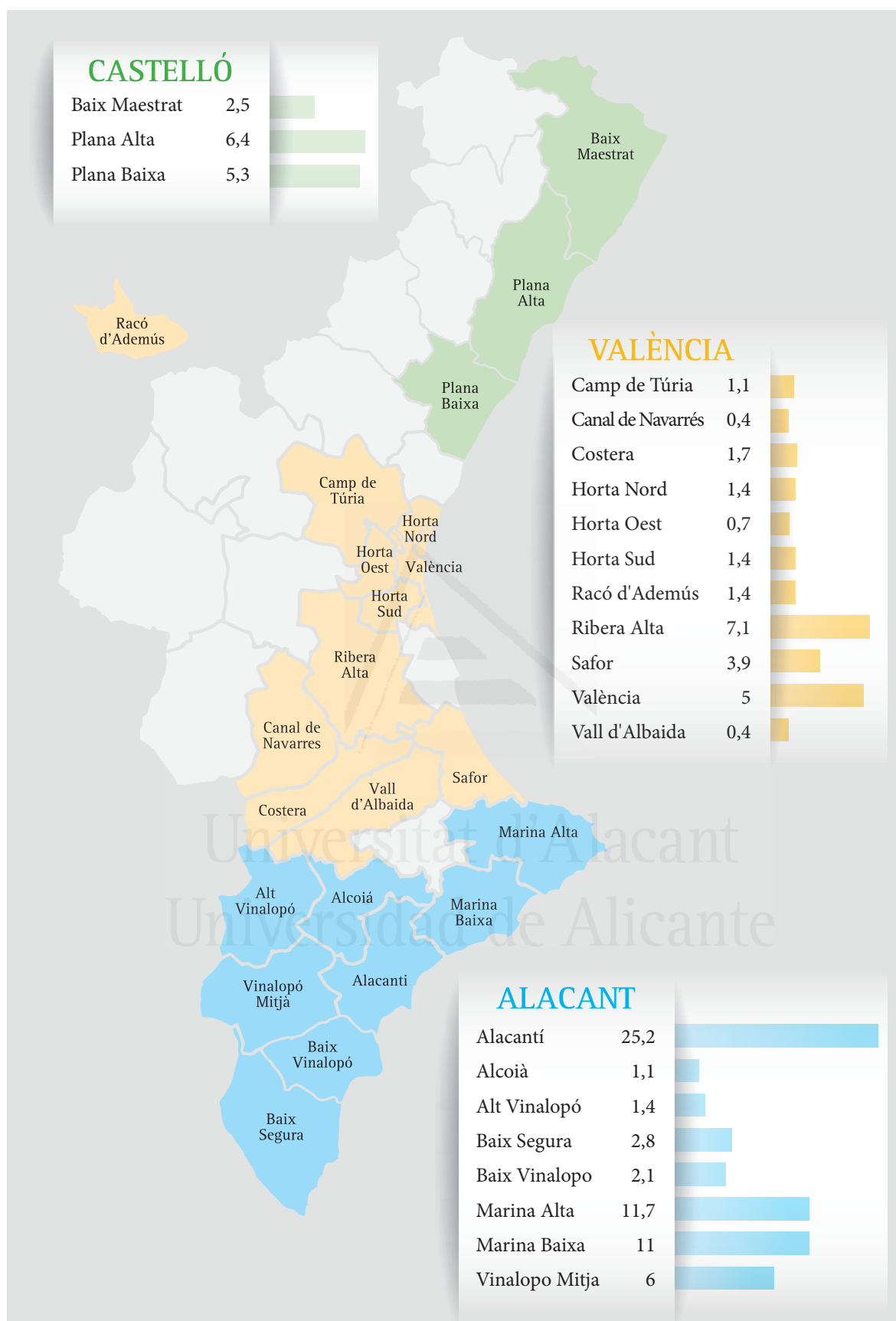


Figura 016. Respuestas por comarcas de la Comunidad Valenciana.

Tabla 018

Respuestas por comarcas de la Comunidad Valenciana.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Alacantí	71	25,2
Alcoià	3	1,1
Alt Vinalopó	4	1,4
Baix Maestrat	7	2,5
Baix Segura	8	2,8
Baix Vinalopo	6	2,1
Camp de Túria	3	1,1
Canal de Navarrés	1	0,4
Costera	5	1,7
Horta Nord	4	1,4
Horta Oest	2	0,7
Horta Sud	4	1,4
Marina Alta	33	11,7
Marina Baixa	31	11
Plana Alta	18	6,4
Plana Baixa	15	5,3
Racó d'Ademús	4	1,4
Ribera Alta	20	7,1
Safor	11	3,9
València	14	5
Vall d'Albaida	1	0,4
Vinalopo Mitja	17	6

4.1.1.2. Convivencia escolar y clima de enseñanza-aprendizaje.

a) Entre qué miembros de la escuela se producen los conflictos

La primera de las cuestiones que abordaremos en este punto es: cuando se producen los conflictos en el centro educativo. ¿Entre que miembros de la comunidad educativa es más frecuente que se den?

Para proceder al estudio de las medias que figuran en la tabla 019, calculamos previamente el coeficiente de variación de Pearson, con el fin de poder ver la agrupación en las respuestas de los encuestados.

Tabla 019:

Miembros de la comunidad educativa entre los que se producen los conflictos.

	Entre el profesorado y el alumnado	Entre estudiantes	Entre profesores	Con las familias
Media	3,1702	3,6454	1,8582	2,3121
Desviación estándar	,95043	,79710	,76472	,79262

Como se observa en la figura 017, los datos se agrupan principalmente en las dos primeras variables: conflictos entre profesorado y los alumnos (coeficiente: 29,9%) y conflictos entre los propios estudiantes (coeficiente: 21,8%). Los conflictos entre profesores y con las familias, muestran unos resultados de 41,1% y 34% respectivamente.

Estas dos últimas variables son las que presentan un agrupamiento menor en las repuestas, aunque no significativo para llevar a cabo el estudio comparativo de las medias.

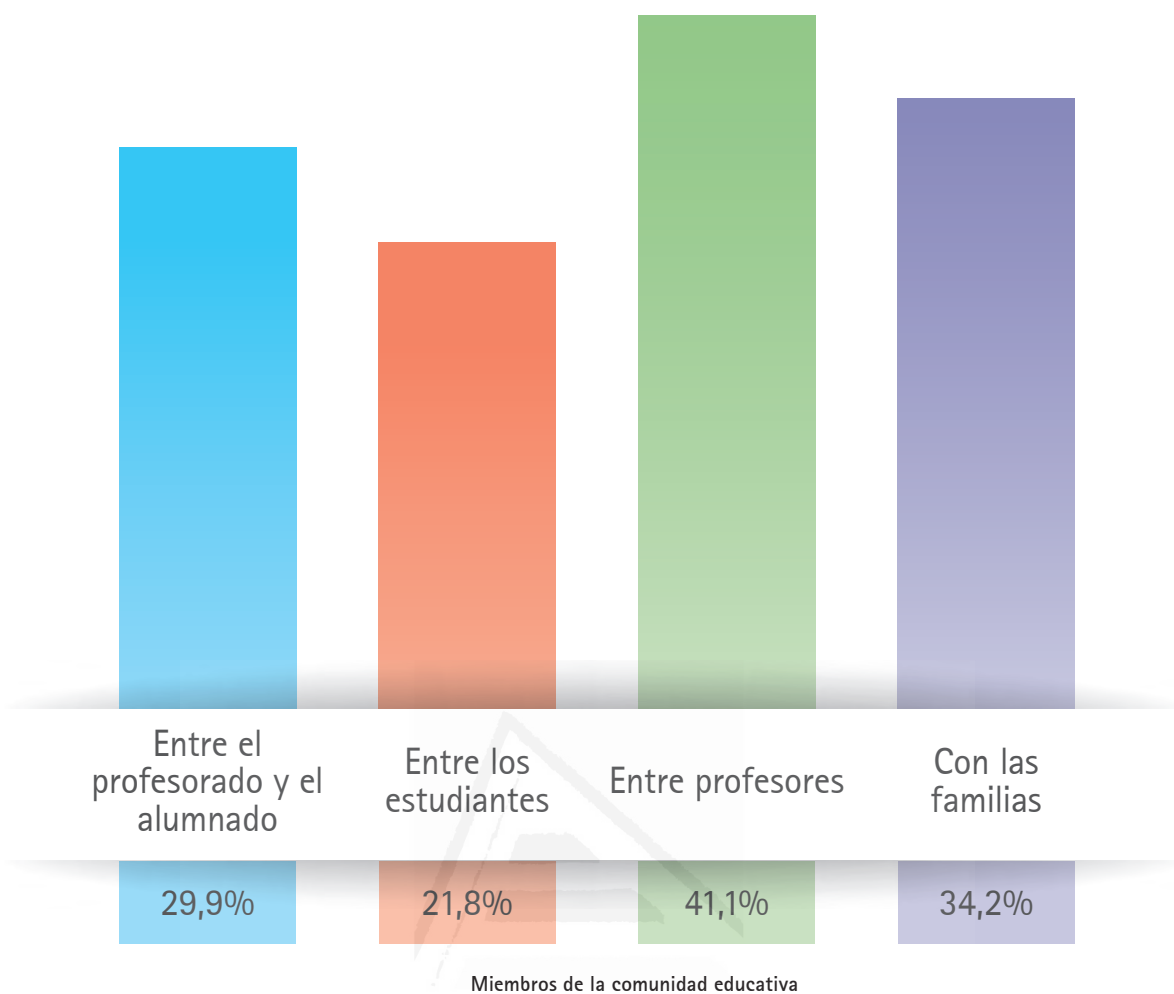


Figura 017. Coeficiente variación Pearson de los conflictos entre miembros de la comunidad educativa.

En la comparación de medias, un alto nivel de encuestados sitúa la mayoría de los conflictos entre los estudiantes (3,6454) seguidos de los conflictos entre el profesorado y el alumnado (3,1702). En un segundo bloque se situarían los conflictos con las familias (2,3121) y, finalmente, con la menor incidencia (1,8582) los conflictos que involucran exclusivamente a los docentes.

Tabla 020.
Conflictos entre el profesorado y el alumnado.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	3	1,1
Casi nunca	78	27,7
A veces	89	31,6
Casi siempre	92	32,6
Siempre	20	7,1

La tabla 020 y la figura 018, muestran las frecuencias en los distintos niveles de respuesta de los conflictos entre docentes y alumnos. Los datos reparten los mayores porcentajes entre los intervalos «a veces» (31,6%) y «casi siempre» (32,6%). Seguidamente se sitúa «casi nunca» (27,7%). En los valores muy bajos se sitúan ambos extremos de la escala: «nunca» (1,1%) y «siempre» (7,1%).

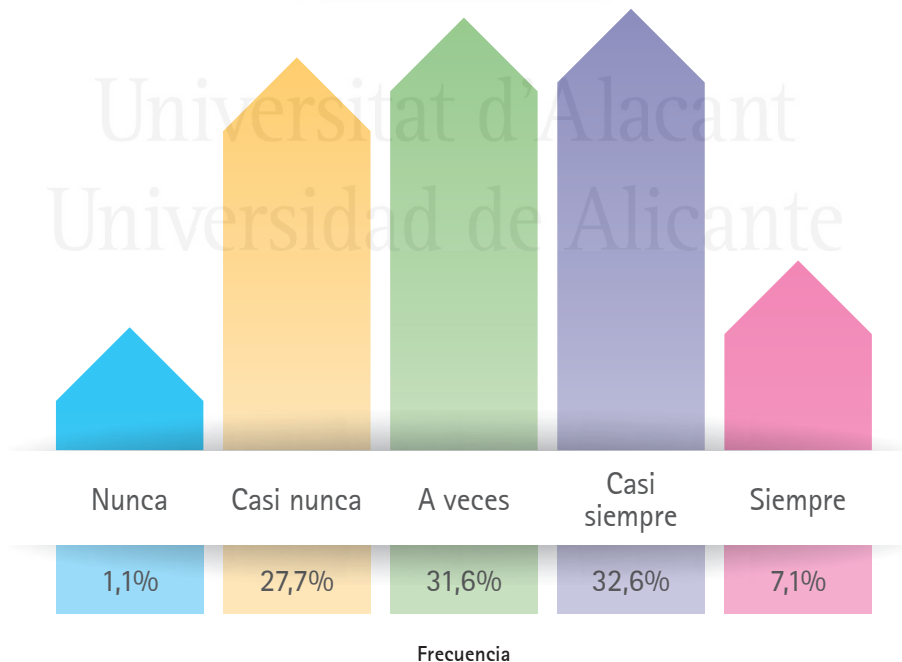


Figura 018. Conflictos entre docentes y alumnos.

Tabla 021.
Conflicto entre estudiantes.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	2	,7
Casi nunca	20	7,1
A veces	85	30,1
Casi siempre	144	51,1
Siempre	31	11,0

La tabla 021 y la figura 020 representan los resultados sobre los conflictos que se producen entre los estudiantes. Los porcentajes más elevados se agrupan en torno a las respuestas «a veces» y «casi siempre», con un 30,1 % y 51,1%, respectivamente. La opción «siempre» es elegida por un 11%. En cuanto a la ausencia de conflictos representada por las variables «nunca» y «casi nunca», muestran un porcentaje muy bajo de respuesta con un 0,7% y un 7,1%, respectivamente.

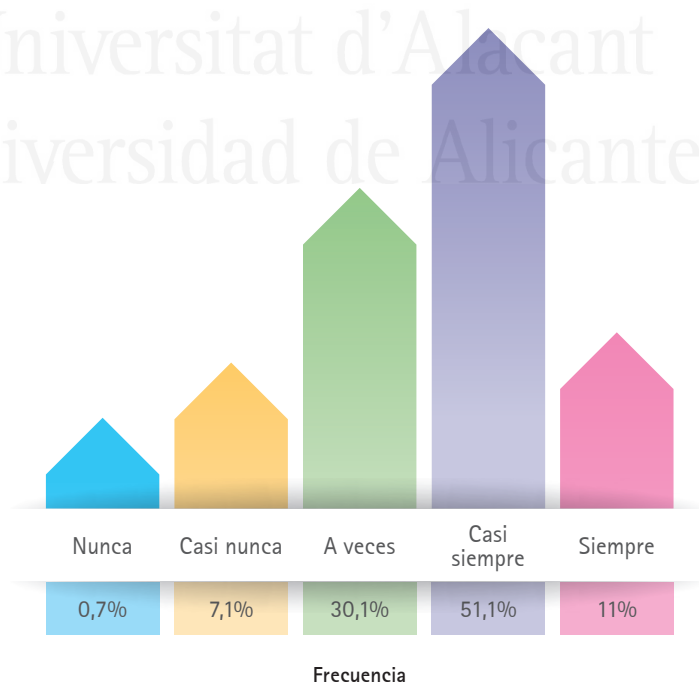


Figura 020. Conflictos entre estudiantes.

Tabla 022.
Conflictos entre docentes.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	95	33,7
Casi nunca	141	50,0
A veces	38	13,5
Casi siempre	7	2,5
Siempre	1	,4

Respecto a los conflictos que se producen entre los profesores, los resultados en la tabla 022 y la figura 020 son más elevados en las variables «nunca» y «casi nunca», con un 33,7% y 50% respectivamente. No obstante, es importante tener también en cuenta el dato arrojado por la variable «a veces», que alcanza un porcentaje de respuesta del 13,5%.

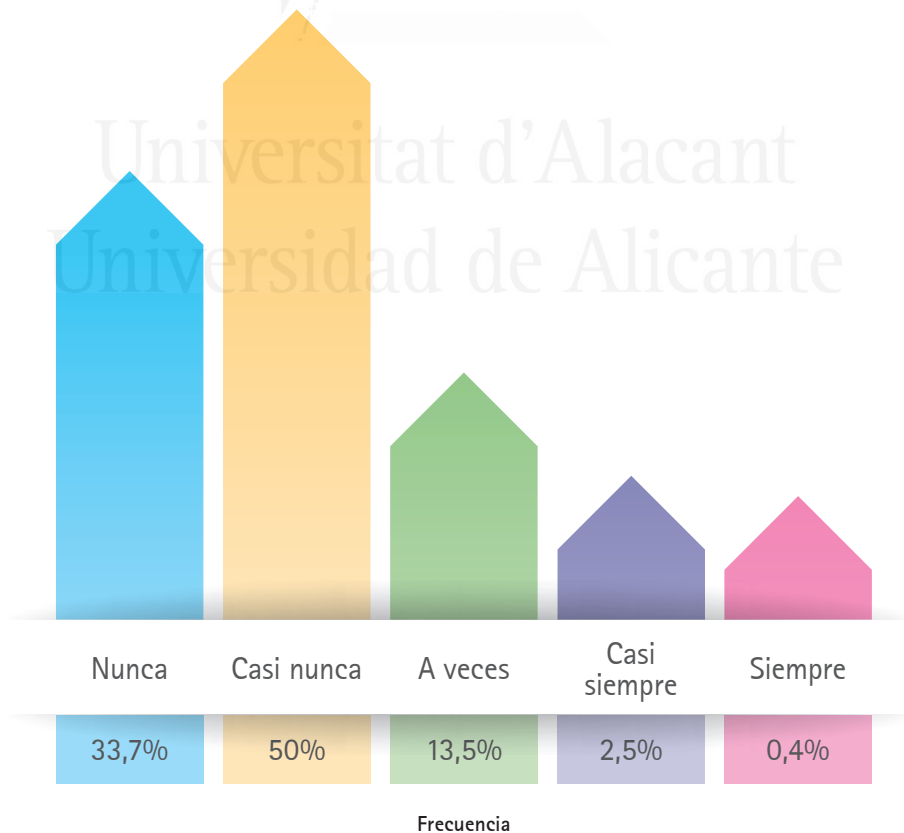


Figura 020. Conflictos entre docentes.

Tabla 023.
Conflictos con las familias.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	36	12,8
Casi nunca	143	50,7
A veces	83	29,4
Casi siempre	19	6,7
Siempre	1	,4

Los resultados que representan los conflictos con las familias (tabla 023 y figura 021) muestran unos altos porcentajes de respuesta en los valores «casi nunca» y «a veces» con un 50,7% y un 29,4 % respectivamente. En el valor «nunca» se da, asimismo, una representación significativa con un 12,8%.

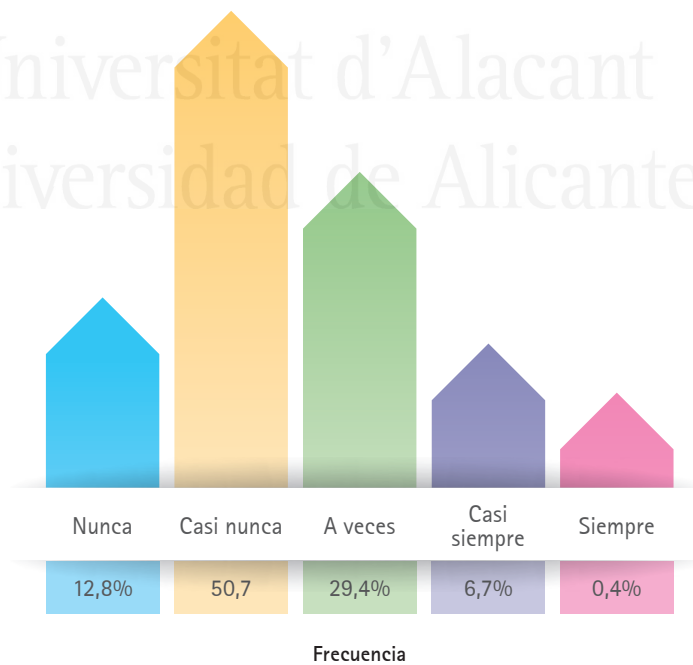


Figura 021. Conflictos con las familias.

b) Situaciones que alteran el trabajo docente:

La segunda cuestión que aborda la dimensión de la convivencia escolar y el clima enseñanza-aprendizaje agrupa el conjunto de situaciones que pueden alterar el desempeño del trabajo de los docentes, y que se hallan reflejadas en la tabla 024.

Tabla 024.

Situaciones que alteran el trabajo docente.

	Media Estadística	Desviación estándar Estadística
Adicción a estupefacientes	2,1064	,84113
Agresiones	2,4823	,90944
Chalar en clase, uso de móviles	4,1915	,84293
Discriminación racial, religiosa, etc	2,4610	,88497
Abandono de estudios	3,1879	,89887
Falsificación de documentos	1,8972	,73076
Insulto	3,3227	,96861
Fugarse las clases	2,9823	,97095
Retraso en el inicio de las clases	3,4468	,99411
Robos	2,1879	,78925
Vandalismo	2,2837	,89940
Xenofobia	2,1596	,88446
Presiones de grupos a chicos/as	2,4326	,91102
Abuso sexual	1,3085	,54072

En el cálculo del coeficiente de variación de Pearson los valores de las respuestas se encuentran agrupados. No hay dispersión, como muestra la tabla 025.

Tabla 025.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de la situaciones que alteran el desempeño de la labor docente y rompen la convivencia escolar.

Variable	CV de Pearson %
Adicción a estupefacientes	39,90
Agresiones	36,63
Chalar en clase, uso de móviles	20,11
Discriminación racial, religiosa, etc	35,95
Abandono de estudios	28,19
Falsificación de documentos	37,05
Insulto	29,15
Fugarse las clases	32,55
Retraso en el inicio de las clases	28,84
Robos	36,07
Vandalismo	38,38
Xenofobia	40,95
Presiones de grupos a chicos/as	37,45
Abuso sexual	41,32

Tras el estudio de variación del coeficiente de Pearson, representado en la tabla 025, se procede al estudio de las medias representadas en la tabla 024. Las medias de las variables cuyos valores son más elevados son «charlar en clase» / «uso del móvil» cuyo (4,1915); «retraso en el inicio de las clases» (3,4468); «insulto» (3,3227) y «abandono de estudios» (3,1879). Encontramos muchas variables igualmente en «casi nunca» como «agresiones» (2,4823); «discriminación racial, religiosa, etc». (2,4610); «vandalismo» (2,2837); «presiones de grupos a chicos» (2,4326); «adicción a estupefacientes» (2,1064); «robos» (2,1879) y «xenofobia» (2,1596). Las dos variables agrupadas en «nunca» son el «abuso sexual» (1,3085) y la «falsificación de documentos» (1,8972).

c) Estudio de las variables (conflictos docentes–alumnos y situación de mala convivencia)

El siguiente estudio presenta las relaciones existentes entre la variable «conflictos de los docentes con los alumnos» y las diferentes situaciones que alteran el desempeño de la labor docente. Siendo la H_0 la independencia entre las variables estudiadas (conflictos profesor-alumno y la variable a estudio) en el caso de rechazar la hipótesis se plantea, por consiguiente, la dependencia entre las dos variables.

Tabla 026.

Relación entre conflictos (docente-alumnos) y toma de estupefacientes.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		ADICCIÓN A ESTUPEFACIENTES					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	2	0	1	0	0	3
	% of Total	,7%	,0%	,4%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	25	36	13	4	0	78
	% of Total	8,9%	12,8%	4,6%	1,4%	,0%	27,7%
A veces	Count	21	48	17	3	0	89
	% of Total	7,4%	17,0%	6,0%	1,1%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	17	45	22	8	0	92
	% of Total	6,0%	16,0%	7,8%	2,8%	,0%	32,6%
Siempre	Count	1	10	6	2	1	20
	% of Total	,4%	3,5%	2,1%	,7%	,4%	7,1%
Total	Count	66	139	59	17	1	282
	% of Total	23,4%	49,3%	20,9%	6,0%	,4%	100,0%

Tabla 027.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y toma de estupefacientes.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	29,025 ^a	16	,024
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

El resultado de la prueba Chi-Cuadrado de los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «adición a estupefacientes» no se rechaza la hipótesis H_0 (El valor estudiado es $0,24 < 0,05$, para un alfa 0,05) siendo las variables independientes y, traduciéndose, por lo tanto, esta cuestión en una baja probabilidad de conflictos. No obstante, esto no implica descartar que no puedan darse «a veces».

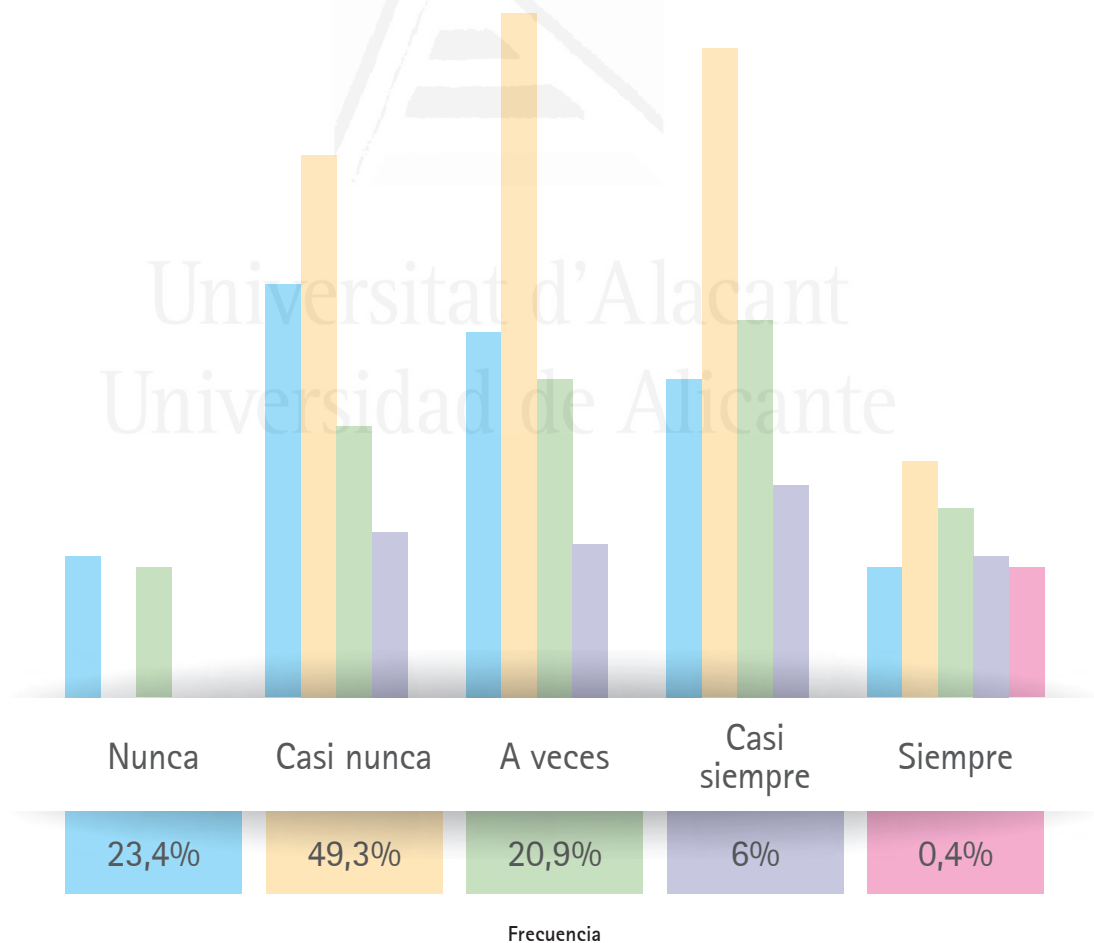


Figura 022. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y la adicción a estupefacientes.

Tabla 028.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y agresiones.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		AGRESIONES					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	3	0	0	0	0	3
	% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	12	37	22	7	0	78
	% of Total	4,3%	13,1%	7,8%	2,5%	,0%	27,7%
A veces	Count	11	39	31	8	0	89
	% of Total	3,9%	13,8%	11,0%	2,8%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	10	29	40	11	2	92
	% of Total	3,5%	10,3%	14,2%	3,9%	,7%	32,6%
Siempre	Count	1	6	7	3	3	20
	% of Total	,4%	2,1%	2,5%	1,1%	1,1%	7,1%
Total	Count	37	111	100	29	5	282
	% of Total	13,1%	39,4%	35,5%	10,3%	1,8%	100%

La significación del valor de significación ,000 (para un alfa 0,05 en la prueba Chi-Cuadrado) sobre los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable agresiones, indica que se rechaza la hipótesis H_0 siendo, por consiguiente, las variables de estudio dependientes, y abriéndose la posibilidad que existan conflictos por esta cuestión.

Como indican la tabla 028 y la representación en la figura 023, la relación entre las dos variables apunta a que «casi nunca» se dan este tipo de situaciones, aunque no hay que descartar el resultado significativo que alcanza «a veces».

Tabla 029.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y agresiones.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	51,766 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

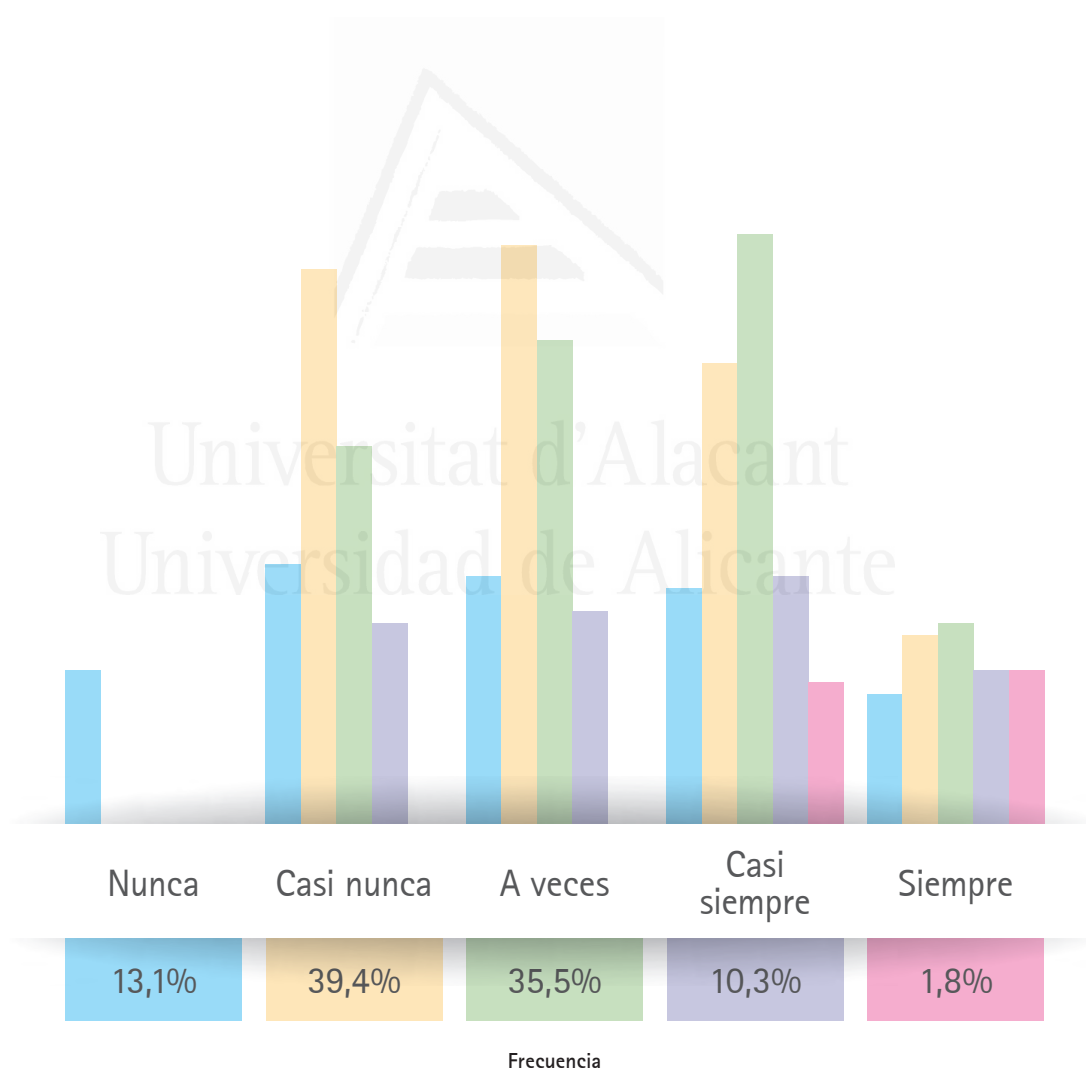


Figura 023. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y agresiones.

Tabla 030.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y charla en clase, uso de móviles.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		CHARLA EN CLASE, USO DE MÓVILES, ETC.					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	1	1	1	0	3
	% of Total	,0%	,4%	,4%	,4%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	0	5	17	32	24	78
	% of Total	,0%	1,8%	6,0%	11,3%	8,5%	27,7%
A veces	Count	0	2	12	39	36	89
	% of Total	,0%	,7%	4,3%	13,8%	12,8%	31,6%
Casi siempre	Count	0	5	9	33	45	92
	% of Total	,0%	1,8%	3,2%	11,7%	16,0%	32,6%
Siempre	Count	0	0	0	6	14	20
	% of Total	,0%	,0%	,0%	2,1%	5,0%	7,1%
Total	Count	0	13	39	111	119	282
	% of Total	,0%	4,6%	13,8%	39,4%	42,2%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado respecto los conflictos entre profesorado y alumnado frente a la variable «charlar en clase, uso de móviles se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables dependientes y, por lo tanto, existiendo una significación relevante en cuanto a la existencia conflictos por esta causa. Siendo el valor de estudio $0,011 < 0,05$ para un alfa $0,05$, no hay que descartar que ocurran «a veces».

Tabla 031.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y charla en clase, uso de móviles.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	25,973 ^a	12	,011
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (45,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,14.

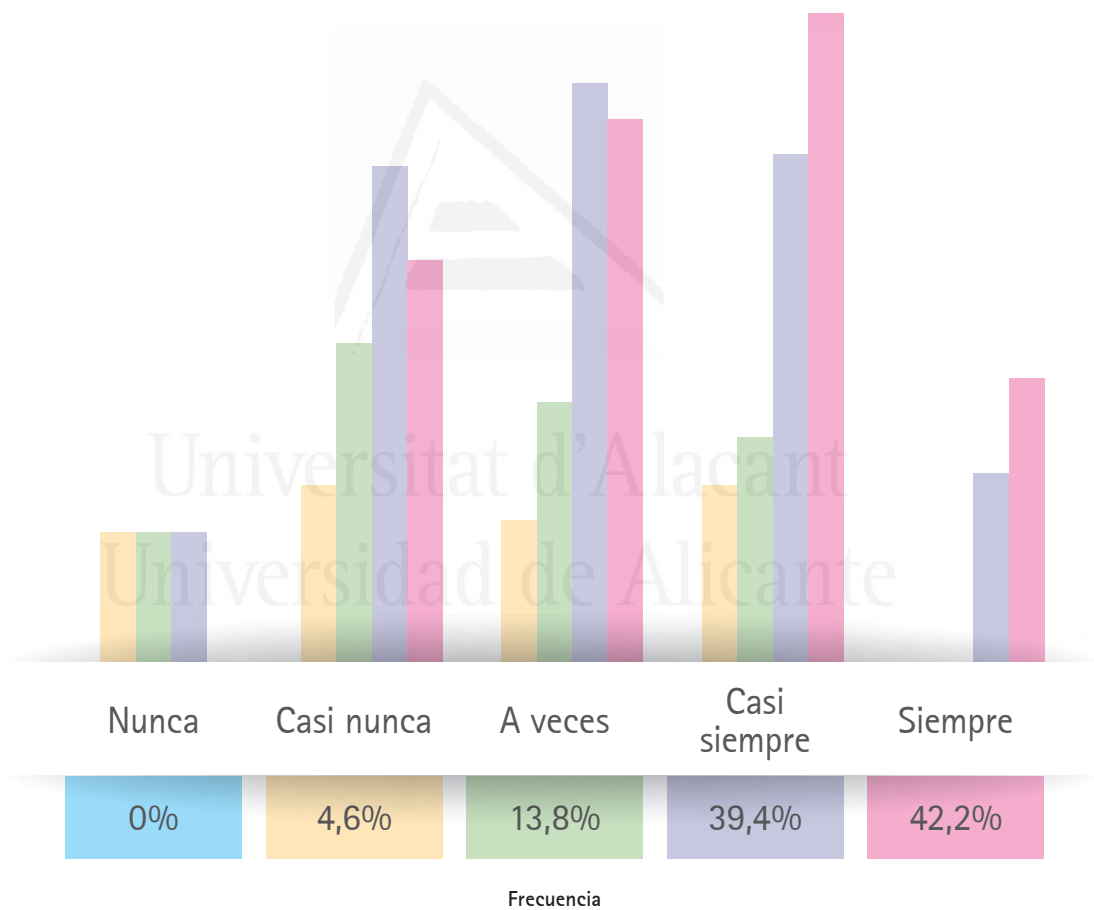


Figura 024. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y charlar en clase, uso de móviles, etc.

Tabla 032.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y discriminación racial y religiosa.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		DISCRIMINACIÓN RACIAL Y RELIGIOSA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	2	1	0	0	0	3
	% of Total	,7%	,4%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	11	35	28	4	0	78
	% of Total	3,9%	12,4%	9,9%	1,4%	,0%	27,7%
A veces	Count	13	40	26	10	0	89
	% of Total	4,6%	14,2%	9,2%	3,5%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	7	39	32	12	2	92
	% of Total	2,5%	13,8%	11,3%	4,3%	,7%	32,6%
Siempre	Count	2	4	8	5	1	20
	% of Total	,7%	1,4%	2,8%	1,8%	,4%	7,1%
Total	Count	35	119	94	31	3	282
	% of Total	12,4%	42,2%	33,3%	11,0%	1,1%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado sobre los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «discriminación religiosa», no se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables independientes y, por lo tanto, existiendo una baja probabilidad de conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de $0,45 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Tabla 033.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y discriminación religiosa.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	26,542 ^a	16	,047
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

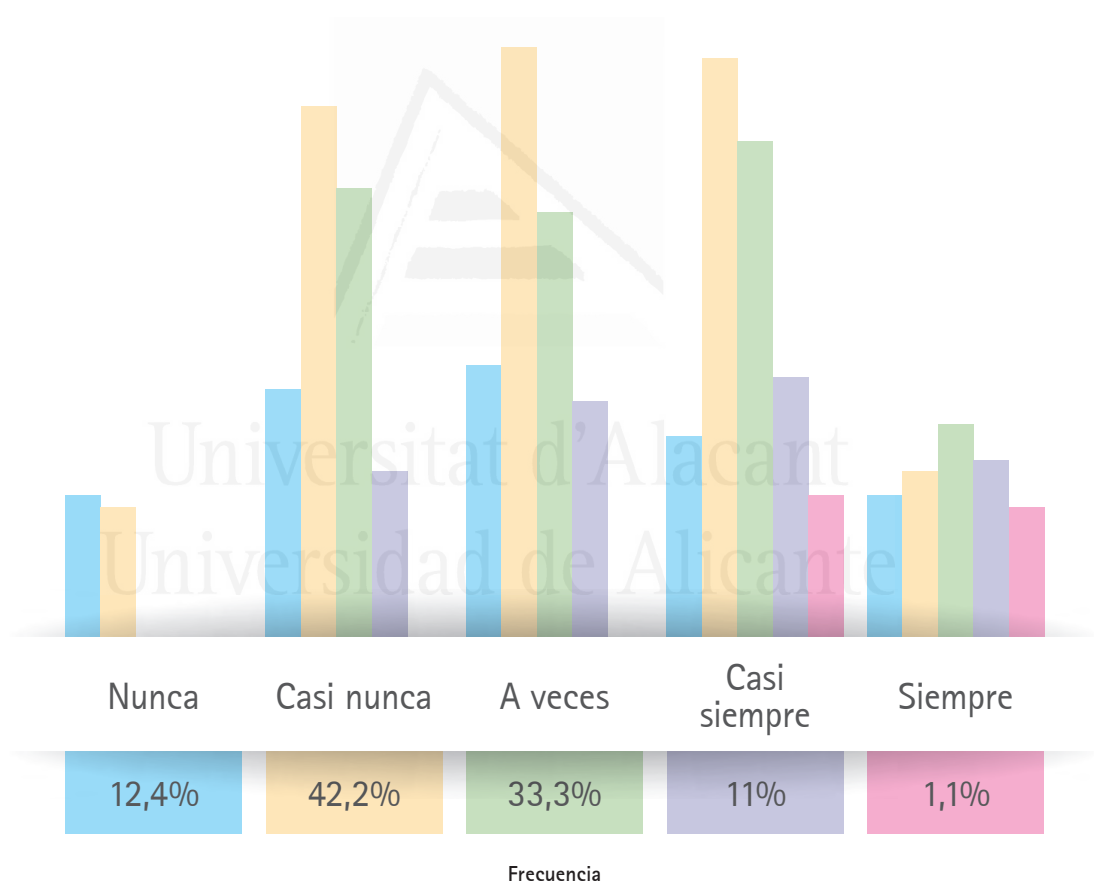


Figura 025. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y discriminación racial y religiosa.

Tabla 034.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y abandono de estudios.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		ABANDONO DE ESTUDIOS					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	1	1	1	3
	% of Total	,0%	,0%	,4%	,4%	,4%	1,1%
Casi nunca	Count	3	15	40	17	3	78
	% of Total	1,1%	5,3%	14,2%	6,0%	1,1%	27,7%
A veces	Count	3	13	36	31	6	89
	% of Total	1,1%	4,6%	12,8%	11,0%	2,1%	31,6%
Casi siempre	Count	2	17	41	27	5	92
	% of Total	,7%	6,0%	14,5%	9,6%	1,8%	32,6%
Siempre	Count	0	5	5	7	3	20
	% of Total	,0%	1,8%	1,8%	2,5%	1,1%	7,1%
Total	Count	8	50	123	83	18	282
	% of Total	2,8%	17,7%	43,6%	29,4%	6,4%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que abarca los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «abandono de los estudios» no se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables independientes, y dándose, por lo tanto, una baja probabilidad de conflictos debidos a esta cuestión. El valor estudiado en este caso es de $0,512 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Es decir, que los docentes no consideran esta situación como algo que les pueda provocar conflictos en su tarea.

Tabla 035.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y abandono de estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	15,175 ^a	16	,512
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

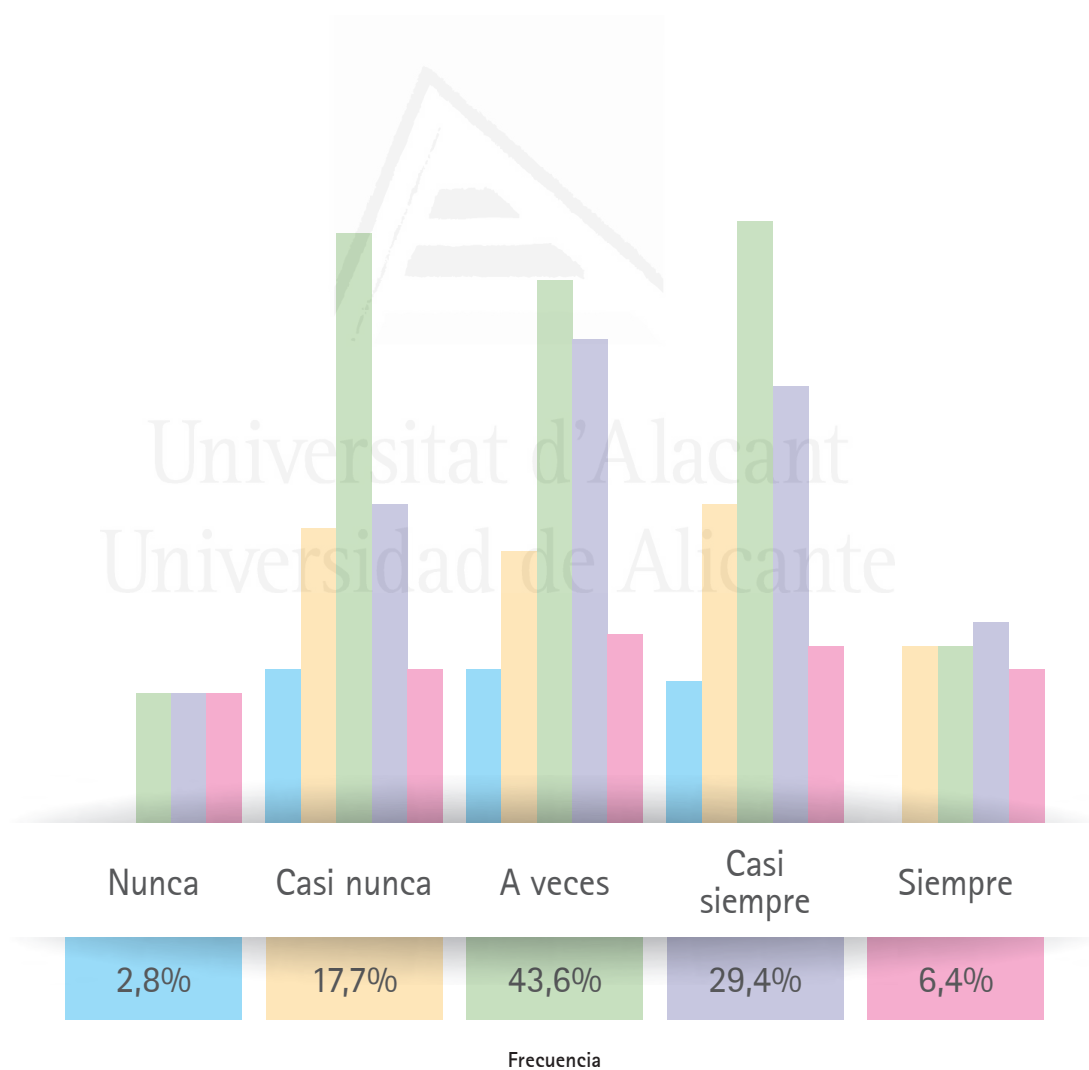


Figura 026. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y abandono de estudios.

Tabla 036.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y falsificación de documentos.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		FALSIFICACIÓN DE DOCUMENTOS					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	1	1	1	0	0	3
	% of Total	,4%	,4%	,4%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	31	42	5	0	0	78
	% of Total	11,0%	14,9%	1,8%	,0%	,0%	27,7%
A veces	Count	22	51	13	3	0	89
	% of Total	7,8%	18,1%	4,6%	1,1%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	27	45	17	3	0	92
	% of Total	9,6%	16,0%	6,0%	1,1%	,0%	32,6%
Siempre	Count	4	8	8	0	0	20
	% of Total	1,4%	2,8%	2,8%	,0%	,0%	7,1%
Total	Count	85	147	44	6	0	282
	% of Total	30,1%	52,1%	15,6%	2,1%	,0%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que se ocupa de los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «falsificación de documentos» no se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables independientes y existiendo, por lo tanto, una baja probabilidad de conflictos esta cuestión. El valor estudiado fue de $0,40 < 0,05$, para un alfa 0,05. Los docentes tampoco no consideran esta situación conflictiva para su tarea.

Tabla 037.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y falsificación de documentos.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	21,771 ^a	12	,040
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (45,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

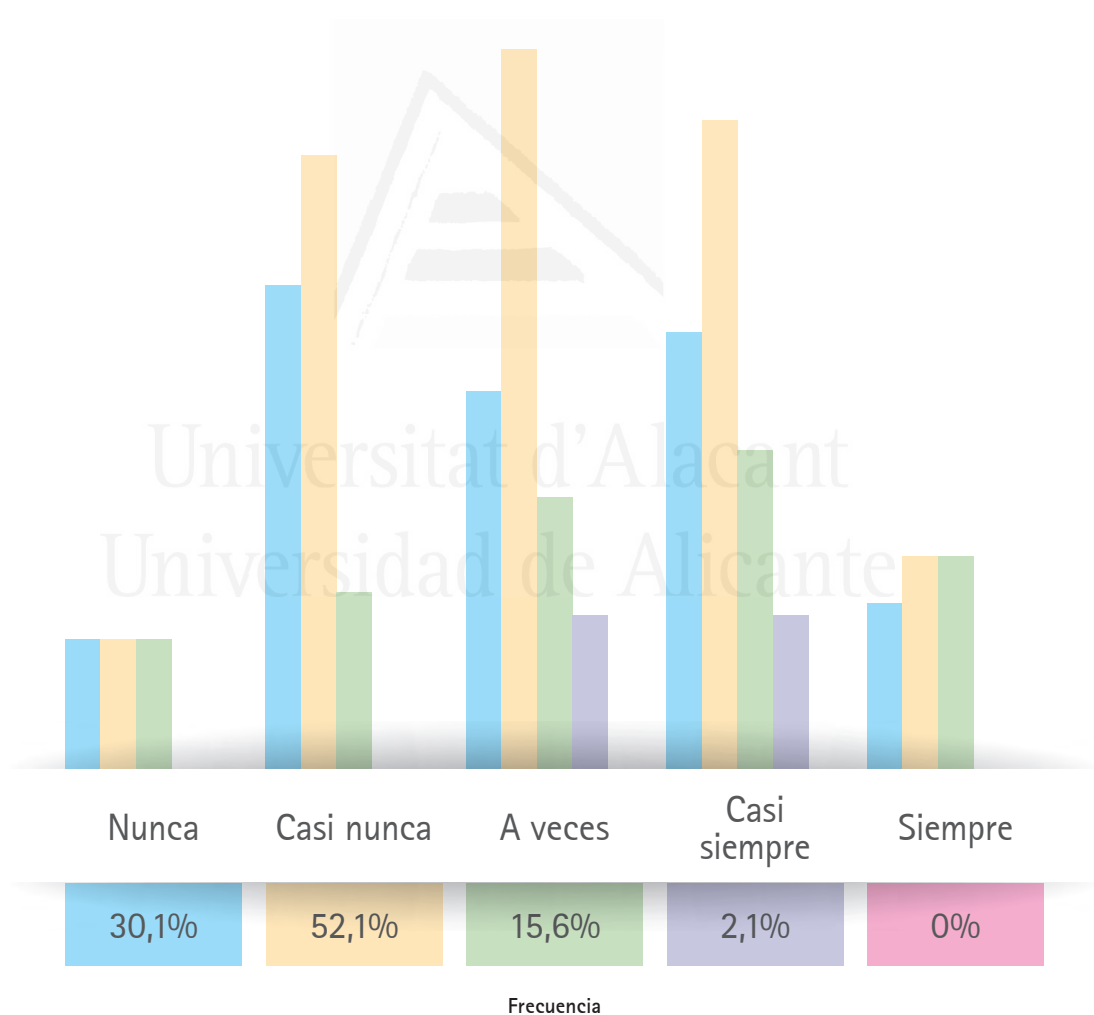


Figura 027. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y la falsificación de documentos.

Tabla 038.

Relación entre conflictos (docente-alumno) e insulto.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		EL INSULTO					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	2	1	0	0	0	3
	% of Total	,7%	,4%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	4	20	26	24	4	78
	% of Total	1,4%	7,1%	9,2%	8,5%	1,4%	27,7%
A veces	Count	0	14	32	34	9	89
	% of Total	,0%	5,0%	11,3%	12,1%	3,2%	31,6%
Casi siempre	Count	2	11	34	38	7	92
	% of Total	,7%	3,9%	12,1%	13,5%	2,5%	32,6%
Siempre	Count	0	4	2	7	7	20
	% of Total	,0%	1,4%	,7%	2,5%	2,5%	7,1%
Total	Count	8	50	94	103	27	282
	% of Total	2,8%	17,7%	33,3%	36,5%	9,6%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que mide los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «insulto», se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables de estudio dependientes y dándose la posibilidad que existan conflictos por esta causa. El valor estudiado es de $,000 < 0,05$, para un alfa 0,05. Como indican la tabla 038 y la representación de la figura 028, la relación entre las dos variables apunta a que «casi siempre» se dan este tipo de situaciones.

Tabla 039.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	75,989 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

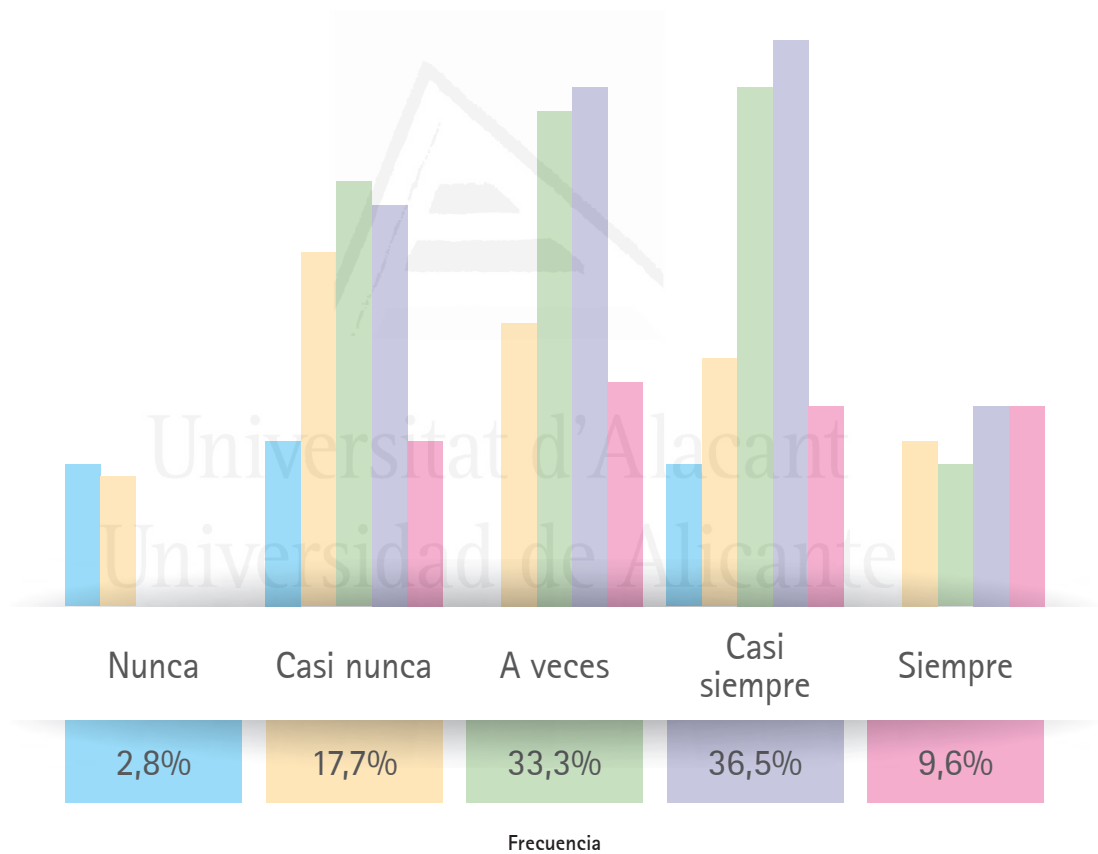


Figura 028. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y el insulto.

Tabla 040.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y fugarse de clase.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		FUGARSE DE LAS CLASES					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	1	2	0	0	3
	% of Total	,0%	,4%	,7%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	3	31	30	11	3	78
	% of Total	1,1%	11,0%	10,6%	3,9%	1,1%	27,7%
A veces	Count	2	23	35	23	6	89
	% of Total	,7%	8,2%	12,4%	8,2%	2,1%	31,6%
Casi siempre	Count	3	28	30	25	6	92
	% of Total	1,1%	9,9%	10,6%	8,9%	2,1%	32,6%
Siempre	Count	1	6	4	5	4	20
	% of Total	,4%	2,1%	1,4%	1,8%	1,4%	7,1%
Total	Count	9	89	101	64	19	282
	% of Total	3,2%	31,6%	35,8%	22,7%	6,7%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que valora los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «fugarse de clase» no se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables independientes y existiendo, por lo tanto, una baja probabilidad de conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de $0,381 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Los docentes no consideran esta situación como algo que les pueda provocar conflictos en su tarea, pues resulta evidente que, si el alumno no se encuentra presente en el aula, no puede provocar situaciones conflictivas.

Tabla 041.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y fugarse de clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,069 ^a	16	,381
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,10.

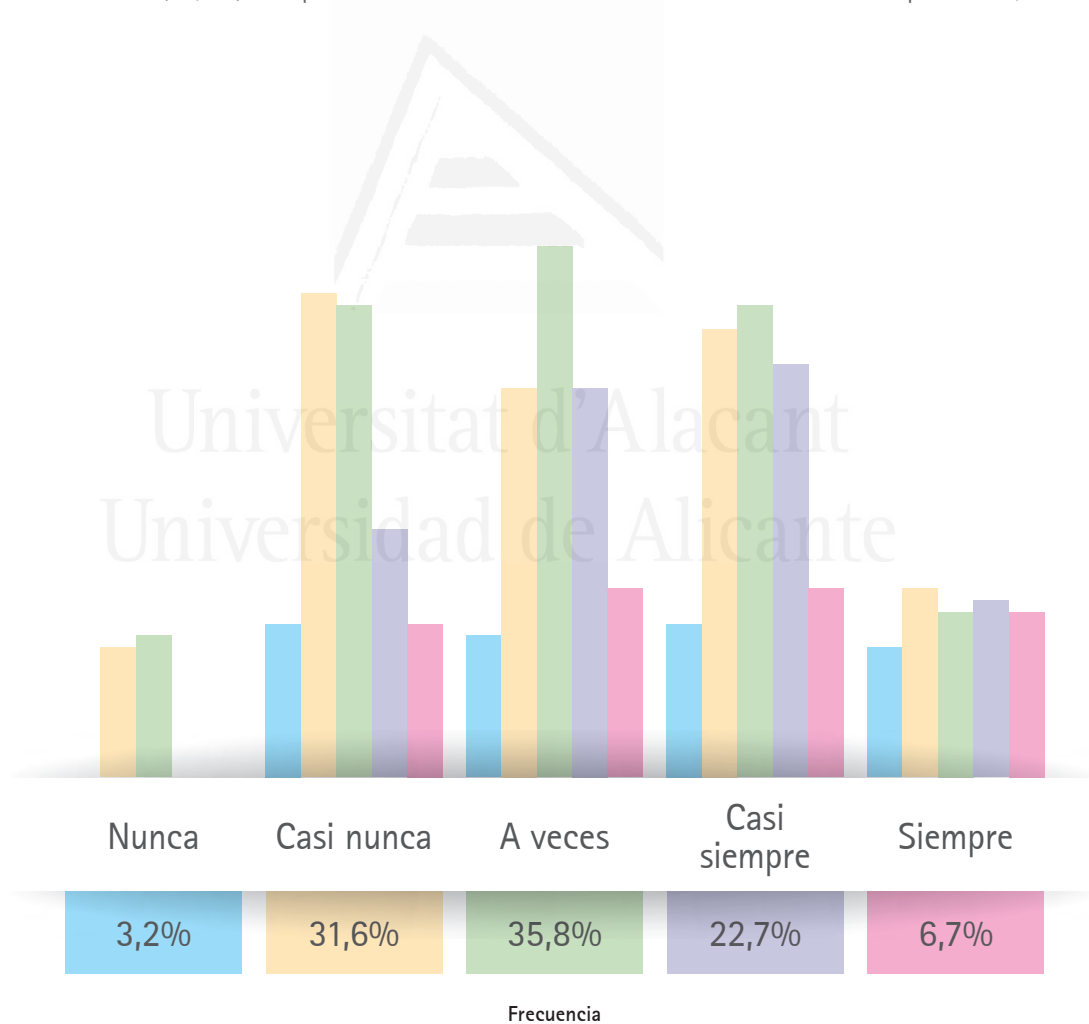


Figura 029. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y fugarse las clases.

Tabla 042.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y retraso en el inicio de las clases.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		RETRASO, DEMORA EN EL INICIO DE LAS CLASES					
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Total
Nunca	Count	0	3	0	0	0	3
	% of Total	,0%	1,1%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	2	23	27	18	8	78
	% of Total	,7%	8,2%	9,6%	6,4%	2,8%	27,7%
A veces	Count	1	11	26	40	11	89
	% of Total	,4%	3,9%	9,2%	14,2%	3,9%	31,6%
Casi siempre	Count	2	10	26	40	14	92
	% of Total	,7%	3,5%	9,2%	14,2%	5,0%	32,6%
Siempre	Count	0	2	4	7	7	20
	% of Total	,0%	,7%	1,4%	2,5%	2,5%	7,1%
Total	Count	5	49	83	105	40	282
	% of Total	1,8%	17,4%	29,4%	37,2%	14,2%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que estudia los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «demora en el inicio de las clases» se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables de estudio dependientes y dándose, por lo tanto, la posibilidad de que existan conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de $,001 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Como indican la tabla 042 y la representación en la figura 030, la relación entre las dos variables apunta a que a menudo («casi siempre») se dan este tipo de situaciones.

Tabla 043.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y retraso en el inicio de las clases.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	41,138 ^a	16	,001
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

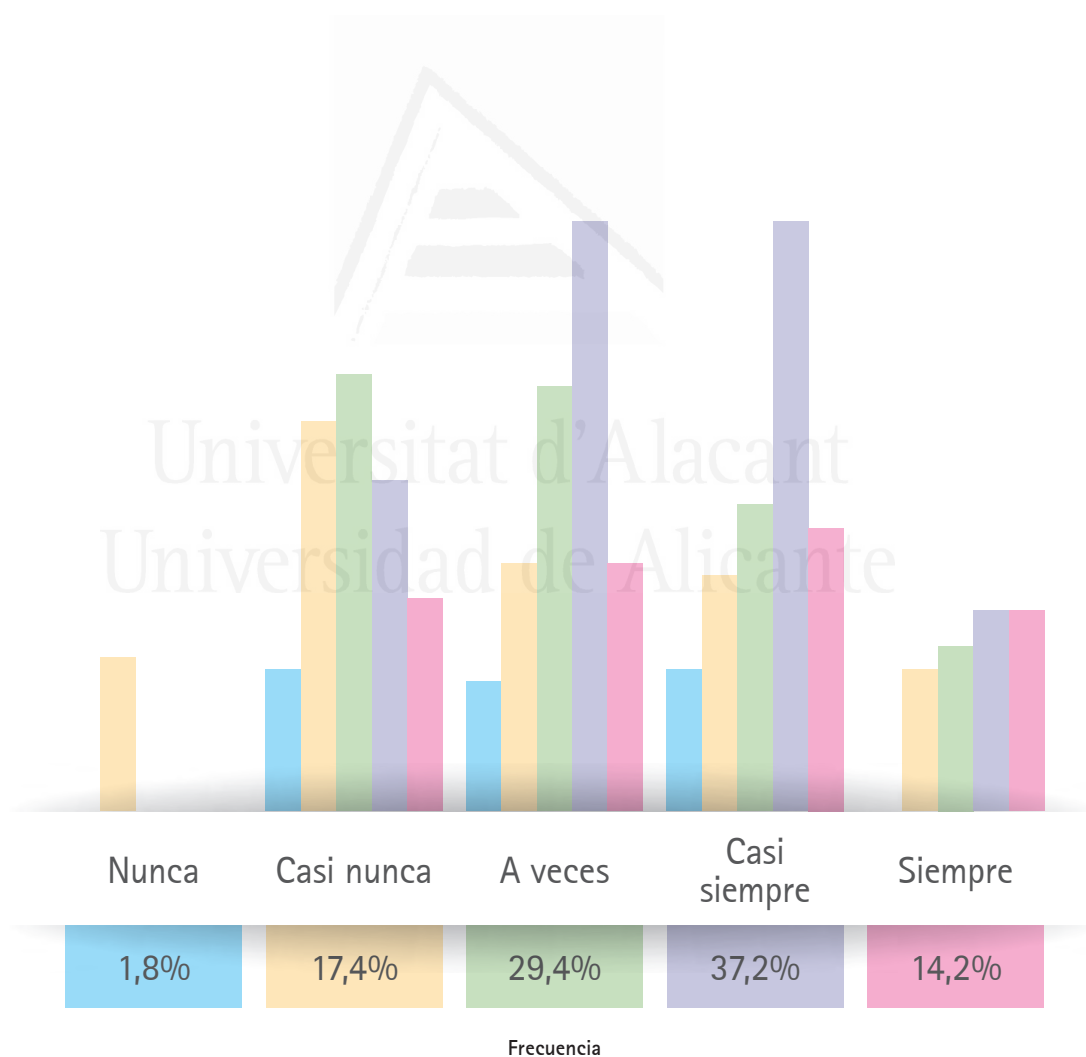


Figura 030. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y retraso, demora en el inicio de las clases.

Tabla 044.
Relación entre conflictos (docente-alumno) y robos.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		ROBOS					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	3	0	0	0	0	3
	% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	18	46	10	4	0	78
	% of Total	6,4%	16,3%	3,5%	1,4%	,0%	27,7%
A veces	Count	14	52	20	2	1	89
	% of Total	5,0%	18,4%	7,1%	,7%	,4%	31,6%
Casi siempre	Count	9	53	23	6	1	92
	% of Total	3,2%	18,8%	8,2%	2,1%	,4%	32,6%
Siempre	Count	1	7	9	3	0	20
	% of Total	,4%	2,5%	3,2%	1,1%	,0%	7,1%
Total	Count	45	158	62	15	2	282
	% of Total	16,0%	56,0%	22,0%	5,3%	,7%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que se ocupa de los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «robo», se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables de estudio dependientes y existiendo por ello la posibilidad que surjan conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de, $001 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Como muestran la tabla 044 y la representación en la figura 031, la relación entre las dos variables indica que «casi nunca» se den este tipo de situaciones, aunque no podemos descartar que se produzcan «a veces».

Tabla 045.
estudio chi-cuadro entre conflictos (docente-alumno) y robos.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	38,457 ^a	16	,001
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (60,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

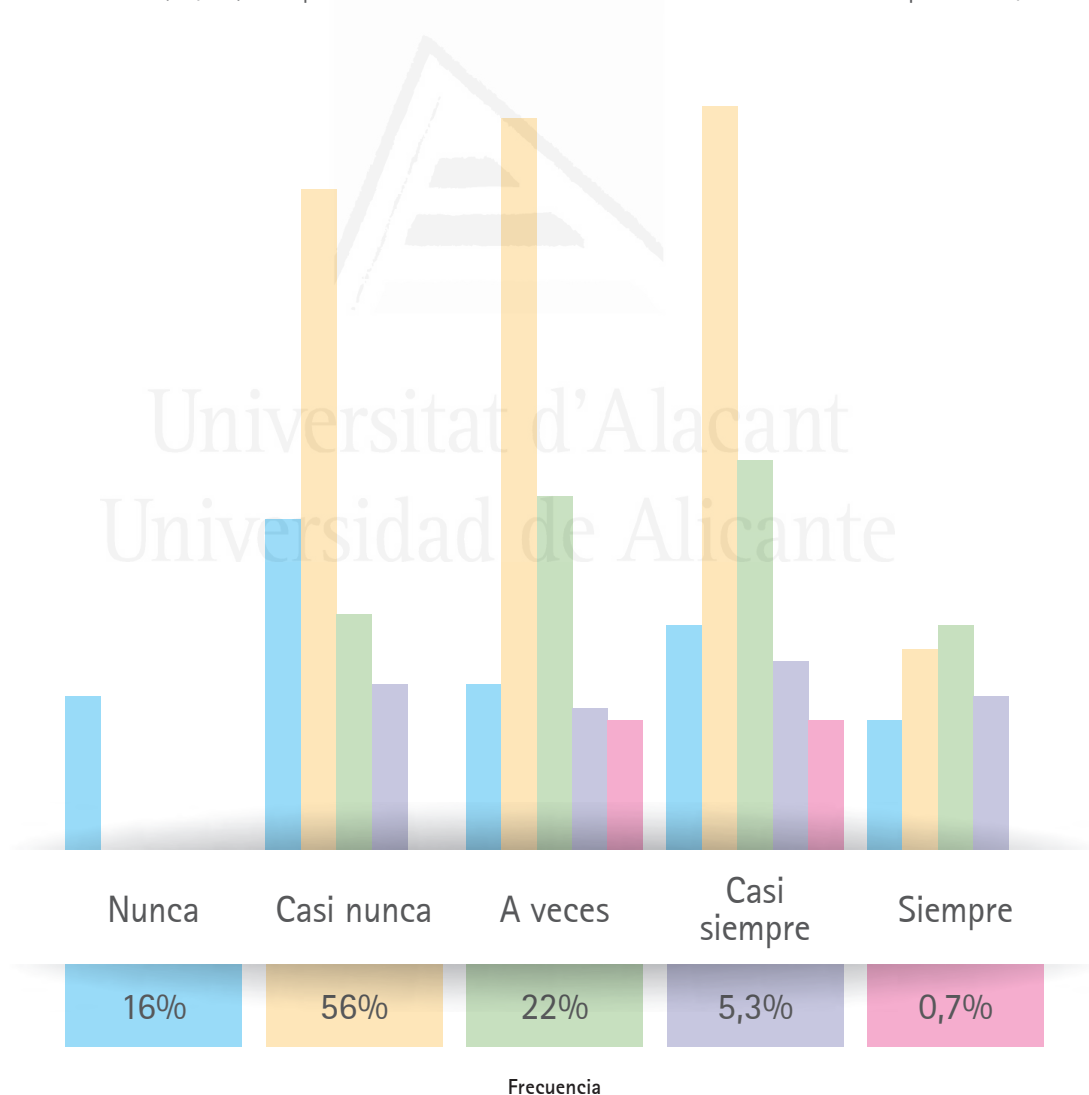


Figura 031. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y robos.

Tabla 046.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y vandalismo.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		VANDALISMO					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	2	1	0	0	0	3
	% of Total	,7%	,4%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	17	47	10	2	2	78
	% of Total	6,0%	16,7%	3,5%	,7%	,7%	27,7%
A veces	Count	17	41	29	2	0	89
	% of Total	6,0%	14,5%	10,3%	,7%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	13	37	32	9	1	92
	% of Total	4,6%	13,1%	11,3%	3,2%	,4%	32,6%
Siempre	Count	1	5	7	4	3	20
	% of Total	,4%	1,8%	2,5%	1,4%	1,1%	7,1%
Total	Count	50	131	78	17	6	282
	% of Total	17,7%	46,5%	27,7%	6,0%	2,1%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado referente a los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «vandalismo» se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables de estudio dependientes y existiendo por lo tanto la posibilidad que existan conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de $,000 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Como indican la tabla 046 y la representación en la figura 032, la relación entre las dos variables apunta a que «casi nunca» se producen este tipo de situaciones.

Tabla 047.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y vandalismo.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	53,878 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

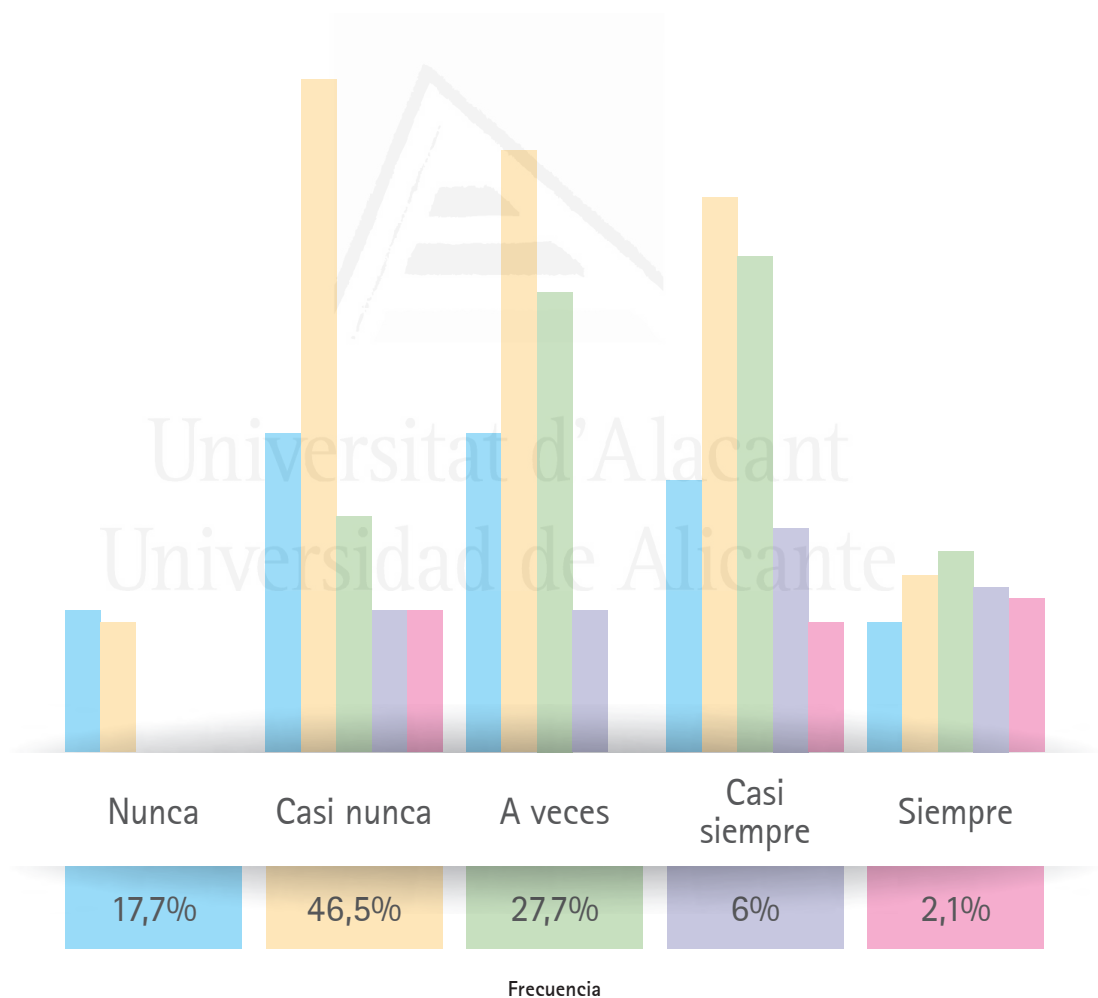


Figura 032. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y vandalismo.

Tabla 048.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y xenofobia.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		XENOFOBIA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	3	0	0	0	0	3
	% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	22	32	19	5	0	78
	% of Total	7,8%	11,3%	6,7%	1,8%	,0%	27,7%
A veces	Count	23	42	24	0	0	89
	% of Total	8,2%	14,9%	8,5%	,0%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	15	49	18	9	1	92
	% of Total	5,3%	17,4%	6,4%	3,2%	,4%	32,6%
Siempre	Count	1	10	3	4	2	20
	% of Total	,4%	3,5%	1,1%	1,4%	,7%	7,1%
Total	Count	64	133	64	18	3	282
	% of Total	22,7%	47,2%	22,7%	6,4%	1,1%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado que trata de los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «xenofobia» se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables de estudio dependientes y dándose la posibilidad que existan conflictos por esta cuestión. Siendo el valor estudiado $,000 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Como indican la tabla 048 y la representación en la figura 033, la relación entre las dos variables apunta a que «casi nunca» se den este tipo de situaciones, aunque no podemos descartar las situaciones provocadas «a veces».

Tabla 049.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y xenofobia.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	49,124 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

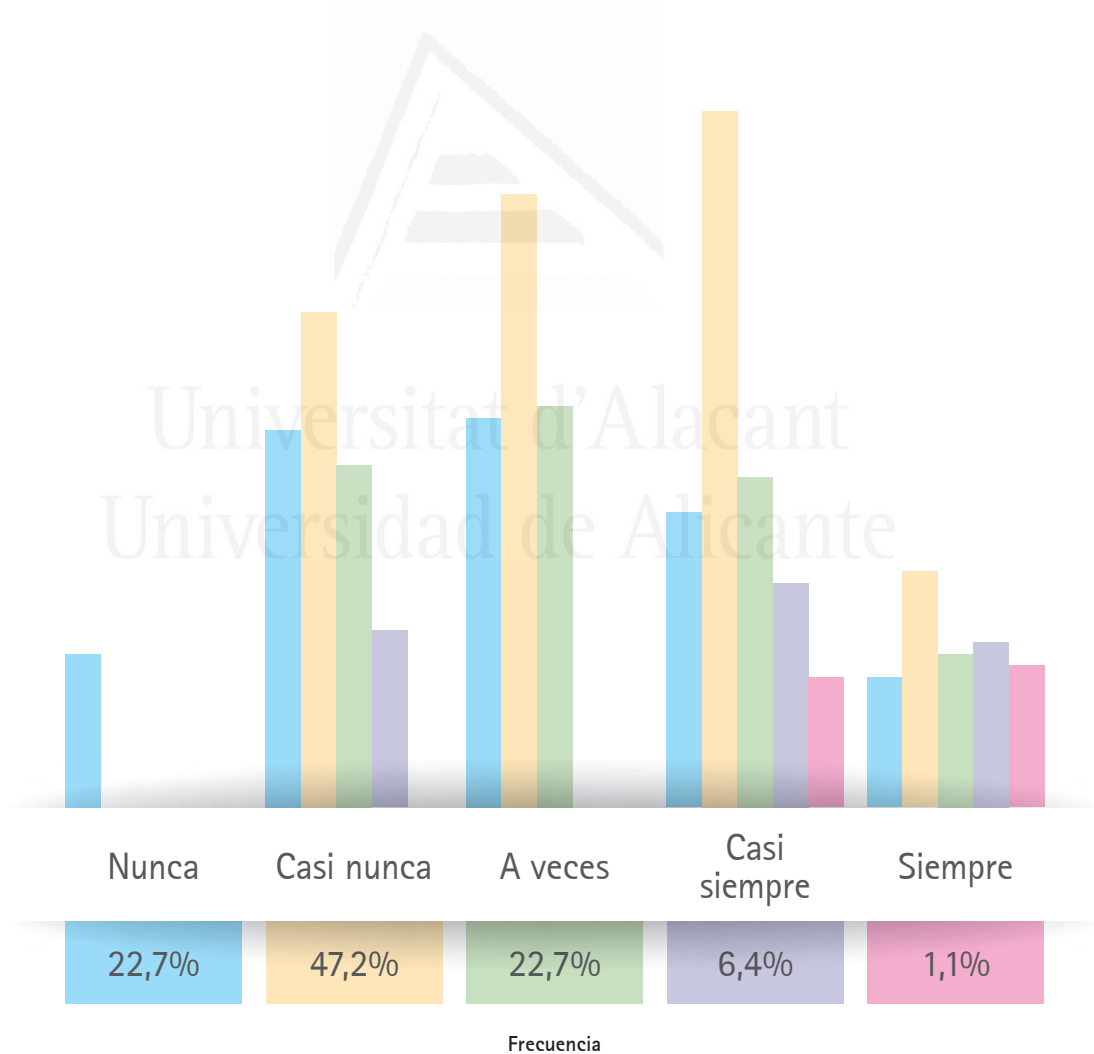


Figura 033. Relación entre los conflictos (docente-alumno) y xenofobia.

Tabla 050.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y presión de grupos a chicos/as.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		PRESION DE GRUPOS A CHICOS					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	3	0	0	0	0	3
	% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	15	39	14	10	0	78
	% of Total	5,3%	13,8%	5,0%	3,5%	,0%	27,7%
A veces	Count	7	46	29	7	0	89
	% of Total	2,5%	16,3%	10,3%	2,5%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	13	35	34	9	1	92
	% of Total	4,6%	12,4%	12,1%	3,2%	,4%	32,6%
Siempre	Count	0	4	7	6	3	20
	% of Total	,0%	1,4%	2,5%	2,1%	1,1%	7,1%
Total	Count	38	124	84	32	4	282
	% of Total	13,5%	44,0%	29,8%	11,3%	1,4%	100%

En la prueba Chi-Cuadrado de los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «presión de grupos a chicos» se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables de estudio dependientes y dándose por ello la posibilidad de que existan conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de $,000 < 0,05$, para un alfa 0,05.

Como muestran la tabla 050 y la representación correspondiente en la figura 034, la relación entre las dos variables apunta a que «casi nunca» se da este tipo de situaciones.

Tabla 051.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y presión de grupos a chicos/as.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	72,735 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

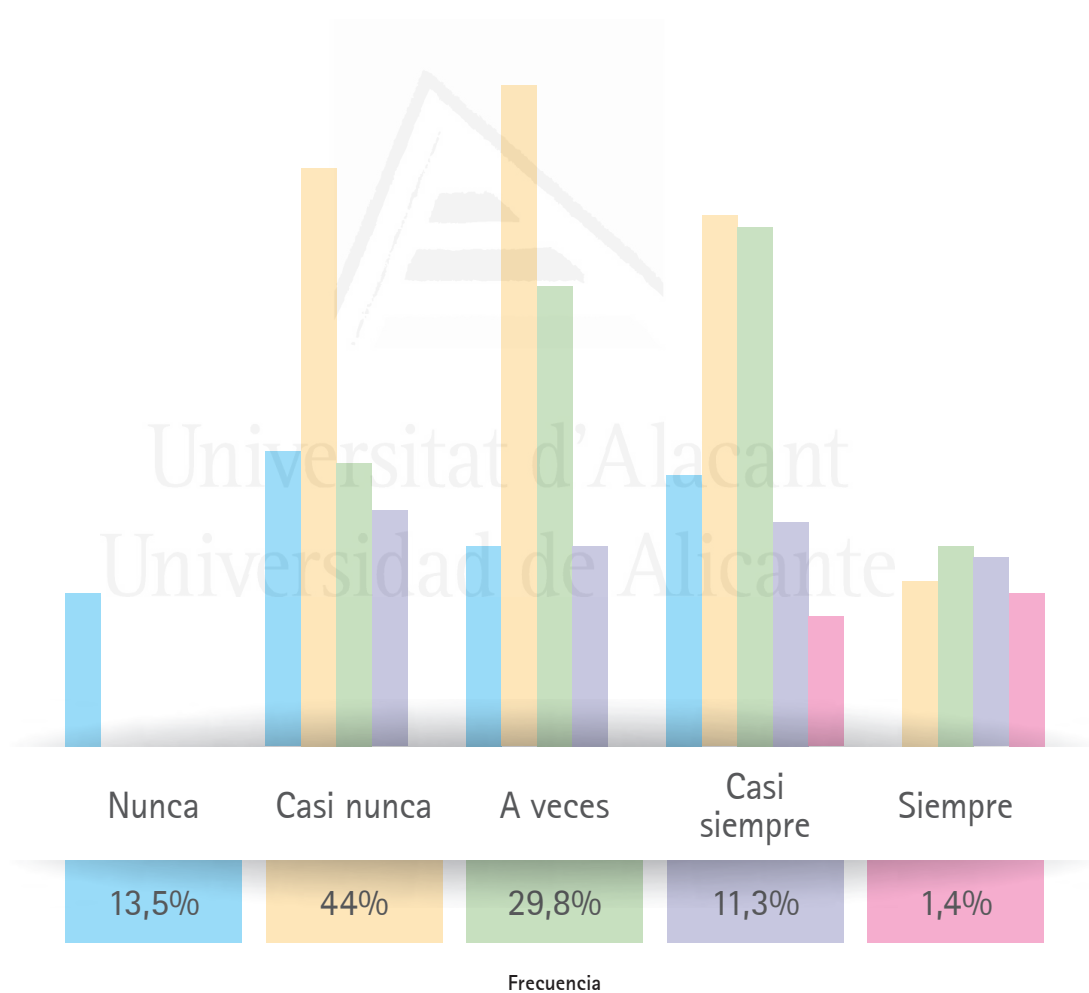


Figura 034. Relación entre conflictos (docente-alumno) y presión de grupos a chicos/as.

Tabla 052.

Relación entre conflictos (docente-alumno) y abuso sexual.

ENTRE EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO		ABUSO SEXUAL					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	3	0	0	0	0	3
	% of Total	1,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,1%
Casi nunca	Count	60	17	1	0	0	78
	% of Total	21,3%	6,0%	,4%	,0%	,0%	27,7%
A veces	Count	69	17	3	0	0	89
	% of Total	24,5%	6,0%	1,1%	,0%	,0%	31,6%
Casi siempre	Count	61	26	5	0	0	92
	% of Total	21,6%	9,2%	1,8%	,0%	,0%	32,6%
Siempre	Count	13	5	2	0	0	20
	% of Total	4,6%	1,8%	,7%	,0%	,0%	7,1%
Total	Count	206	65	11	0	0	282
	% of Total	73,0%	23,0%	3,9%	,0%	,0%	100,0%

En la prueba Chi-Cuadrado de los conflictos entre profesorado y alumnado respecto a la variable «abuso sexual» no se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables independientes y existiendo, por lo tanto, una baja probabilidad de conflictos por esta cuestión. El valor estudiado es de $0,440 < 0,05$, para un alfa de 0,05. Los docentes no consideran esta situación como algo que ocurra con frecuencia, como muestra la figura 035, con la mayoría de los valores situados en «nunca» y «casi nunca».

Tabla 053.

Estudio Chi-Cuadrado entre conflictos (docente-alumno) y abuso sexual.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	7,932 ^a	8	,440
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (53,3%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,12.

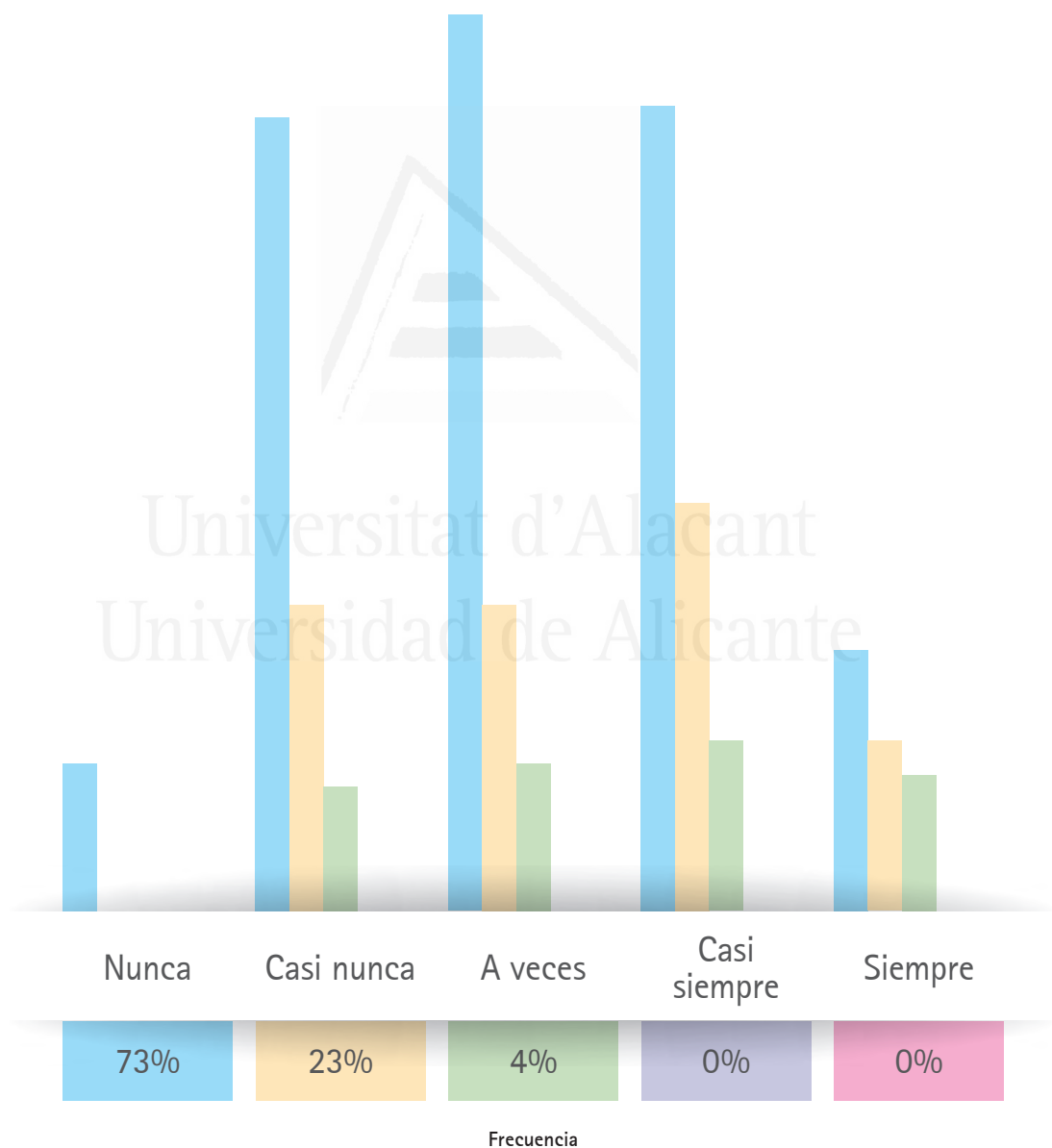


Figura 035. Relación entre conflictos (docente-alumno) y abuso sexual.

d) Estudio cómo se sienten los docentes respecto al clima escolar

Por último, para cerrar este bloque, estudiaremos cómo se sienten los docentes respecto al clima reinante en sus centros de trabajo.

Tabla 054.

Cómo se siente el docente en su centro de trabajo.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
Me siento incómodo y fuera de lugar	1,8830	1,03177
Me siento orgulloso/a de trabajar aquí	3,5816	1,17298
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor aquí	1,8936	1,21205
Me sentiría mejor si se realizaran algunos cambios	3,5106	1,24630

Realizamos el estudio del coeficiente de variación de Pearson con el fin de ver el agrupamiento de las respuestas y realizar el estudio de las medias. Significamos que, tanto la variable «me siento incómodo y fuera de lugar», como la variable «si pudiese dejaría de trabajar como profesor aquí» obtienen resultados elevados (54,79% y 64% respectivamente) dándose además un alto grado de desagrupación en las respuestas.

Tabla 055.

Coefficiente de variación de Pearson (%) sobre como se sienten los docentes en su centro de trabajo.

Variable	CV de Pearson %
Me siento incómodo y fuera de lugar	54,79
Me siento orgulloso de trabajar aquí	32,75
Si pudiese dejaría de trabajar como profesor aquí	64,00
Me sentiría mejor si se realizaran algunos cambios	35,50

Respecto al estudio de las medias, como se observa en la tabla 054 son las variables «me siento orgulloso de trabajar aquí» y «me sentiría mejor se realizaran algunos cambios» las que muestran valores más altos en la escala 10-50, situándose dentro del valor «a veces» con 3,5816 y un 3,51064 de media respectivamente. Respecto al resto de variables, los datos muestran una aproximación al valor «casi nunca», con un resultado de 1,8830 para la variable «me siento incomodo y fuera de lugar» y de 1,8936 para la variable «si pudiese dejaría de trabajar como profesor aquí».

Con el fin de profundizar más en el estudio, realizamos el estudio de la Chi-Cuadrado respecto a las variables «me siento orgulloso de trabajar aquí» y «si pudiese realizaría algunos cambios». Se considera H_0 la hipótesis que marca la independencia de las variables, con un alfa de significación del 0,05. En el caso de afirmarse la dependencia de las variables podría existir una contradicción entre los hechos de sentirse mejor si hay cambios y estar orgulloso de trabajar en el centro.

Tabla 056.

Relación entre sentirse orgulloso de trabajar en el centro educativo y sentirse mejor si se realizarn algunos cambios.

ME SIENTO ORGULLOSO A DE TRABAJAR AQUÍ		ME SENTIRÍA MEJOR SI SE REALIZARAN ALGUNOS CAMBIOS					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	1	1	3	3	14	22
	% of Total	4,5%	4,5%	13,6%	13,6%	63,6%	100,0%
Casi nunca	Count	1	2	2	5	14	24
	% of Total	4,2%	8,3%	8,3%	20,8%	58,3%	100,0%
A veces	Count	3	7	17	27	19	73
	% of Total	4,1%	9,6%	23,3%	37,0%	26,0%	100,0%
Casi siempre	Count	1	20	25	25	23	94
	% of Total	1,1%	21,3%	26,6%	26,6%	24,5%	100,0%
Siempre	Count	9	27	13	9	11	69
	% of Total	13,0%	39,1%	18,8%	13,0%	15,9%	100,0%
Total	Count	15	57	60	69	81	282
	% of Total	5,3%	20,2%	21,3%	24,5%	28,7%	100%

Realizado el estudio de la prueba Chi-Cuadrado, se rechaza la hipótesis H_0 siendo las variables dependientes, como indica el dato $,000 < 0,05$. Podemos plantearnos, de este modo, la existencia de contradicciones en las respuestas de los docentes, existiendo la posibilidad de que demanden cambios en los centros de trabajo para sentirse mejor en ellos a nivel profesional y personal.

Tabla 057.

Estudio Chi-Cuadrado entre sentirse orgulloso de trabajar en el centro educativo y sentirse mejor si se realizaran algunos cambios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	67,070 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (28,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es 1,17.

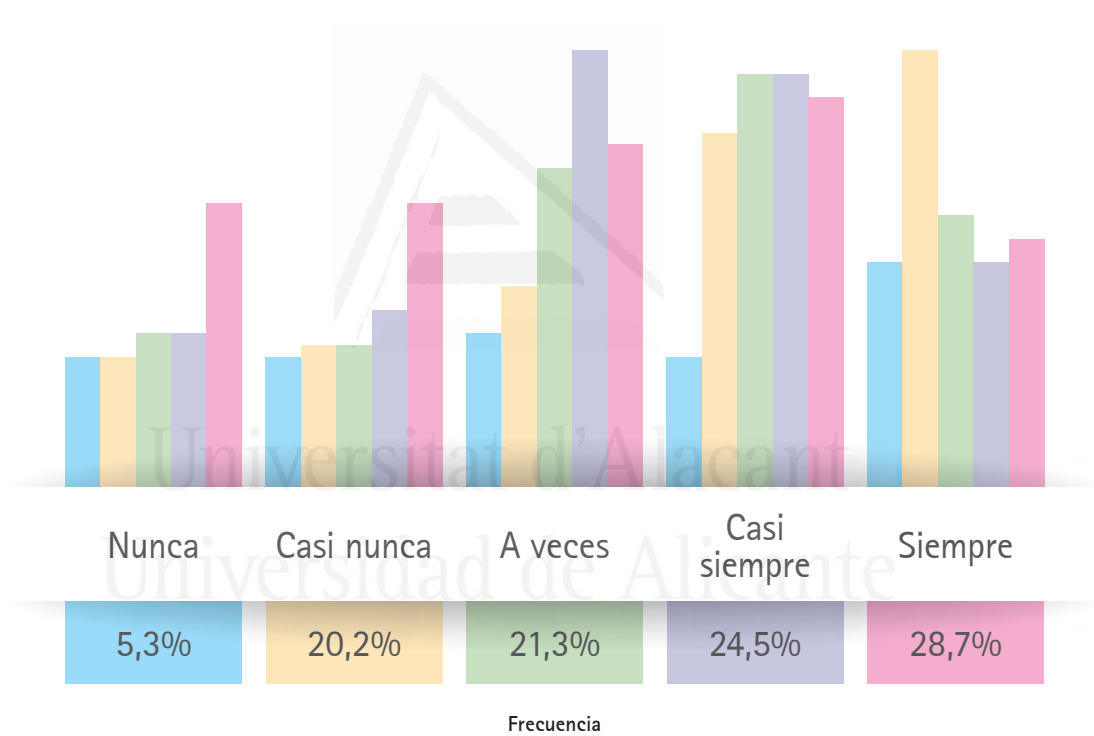


Figura 036. Relación entre sentirse orgulloso de trabajar en el centro educativo y sentirse mejor si se realizaran cambios.

4.1.1.3. Actuación docente frente al conflicto.

e) Cómo actúan los docentes frente a los conflictos

En referencia a cómo actúan habitualmente los docentes para atajar los problemas de convivencia en el aula, la tabla 058 nos muestra los siguientes resultados.

Tabla 058.

Acciones que realiza el docente para atajar los problemas de convivencia escolar.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
Ignoro lo que sucede	1,4043	,74009
Echo de clase a quienes se portan mal	2,3369	1,02112
Hablo a solas con el culpable	4,0745	,92309
Lo cambio de sitio reestructuro la clase	3,5745	,97830
Aprovecho un suceso para dar una lección especial	3,4468	1,10596
Hablo con la familia	3,4645	1,06069
Escribo un parte oficial	2,8936	1,15183
Lo mando al orientador psicopedagogo	2,1809	,99066
Comunico a una autoridad director a	3,1844	1,15739
Elaboro un expediente disciplinario	1,9468	,92840
Lo castigo	2,5035	,98836
Trato el asunto en una tutoria	3,1206	1,24263
Recurro a expertos sociales	1,9716	1,09638
Lo derivo a juzgados	1,0922	,32457
Resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase	2,8546	1,01420
Confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas	3,1596	1,4721

Tabla 059.

Coefficiente de variación de Pearson (%) sobre la actuación docente para atajar los problemas de convivencia escolar.

Variable	CV de Pearson %
Ignoro lo que sucede	52,70
Echo de clase a quienes se portan mal	43,69
Hablo a solar con el culpable	22,65
Lo cambio de sitio, reestructuro la clase	27,36
Aprovecho un suceso para una lección especial	32,86
Hablo con la familia	30,61
Escribo un parte oficial	39,80
Lo mando al orientador	45,42
Comunico a una autoridad Director/a	36,34
Elaboro un expediente disciplinario	47,68
Lo castigo	39,47
Trato el asunto en una tutoría	39,82
Recurro a expertos sociales	55,60
Lo derivo a juzgados	29,71
Resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase	35,52
Confronto a las personas implicadas	36,30

En el cálculo del coeficiente de variación de Pearson, las respuestas se encuentran agrupadas en torno a la media. En el estudio de las medias destacamos las variables con medias más elevadas, comprendidas entre «a veces» y «casi siempre»: «hablo a solas con el culpable» (4,0745); «lo cambio de sitio/ reestructuro la clase» (3,5745); «aprovecho un suceso para dar una lección especial» (3,4468); «hablo con la familia» (3,4645); «comunico a una autoridad» (3,1844); «trato el asunto en una tutoría» (3,1206); «confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas» (3,1596).

Entre las variables situadas en el intervalo «casi nunca» destacan: «echo de clase a quienes se portan mal» (2,3369); y «escribo un parte oficial» (2,8936) situándose ésta variable próxima al intervalo de «a veces»; «lo castigo» (2,5035); «lo mando al orientador» (2,1809); y, finalmente, «resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase» (2,8546).

En cuanto a las variables situados en el intervalo «nunca», sobresalen: «ignoro lo que sucede» (1,4043); «elaboro un expediente disciplinario» (1,9468); «recurso a expertos sociales» (1,9716) y, finalmente, con un valor muy próximo a «nunca», «lo derivó a juzgados» (1,0922).

Tabla 060.
Frecuencias y porcentajes de ignoro lo que sucede.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	201	71,3
Casi nunca	58	20,6
A veces	13	4,6
Casi siempre	10	3,5

La tabla 060 representa las frecuencias y porcentajes respecto a la variable «ignoro lo que sucede». Las respuestas de los docentes son muy elevadas en la categoría «nunca», con una frecuencia de 201 respuestas, y un porcentaje de 71,3%. La siguiente respuesta destacada es «casi nunca», con una frecuencia de 58 y un porcentaje del 20,6%.

Hay que destacar la ausencia de respuestas para «siempre», ocupando las categorías más bajas «casi siempre», con un porcentaje de 3,5%, y «a veces» con un 4.6%.

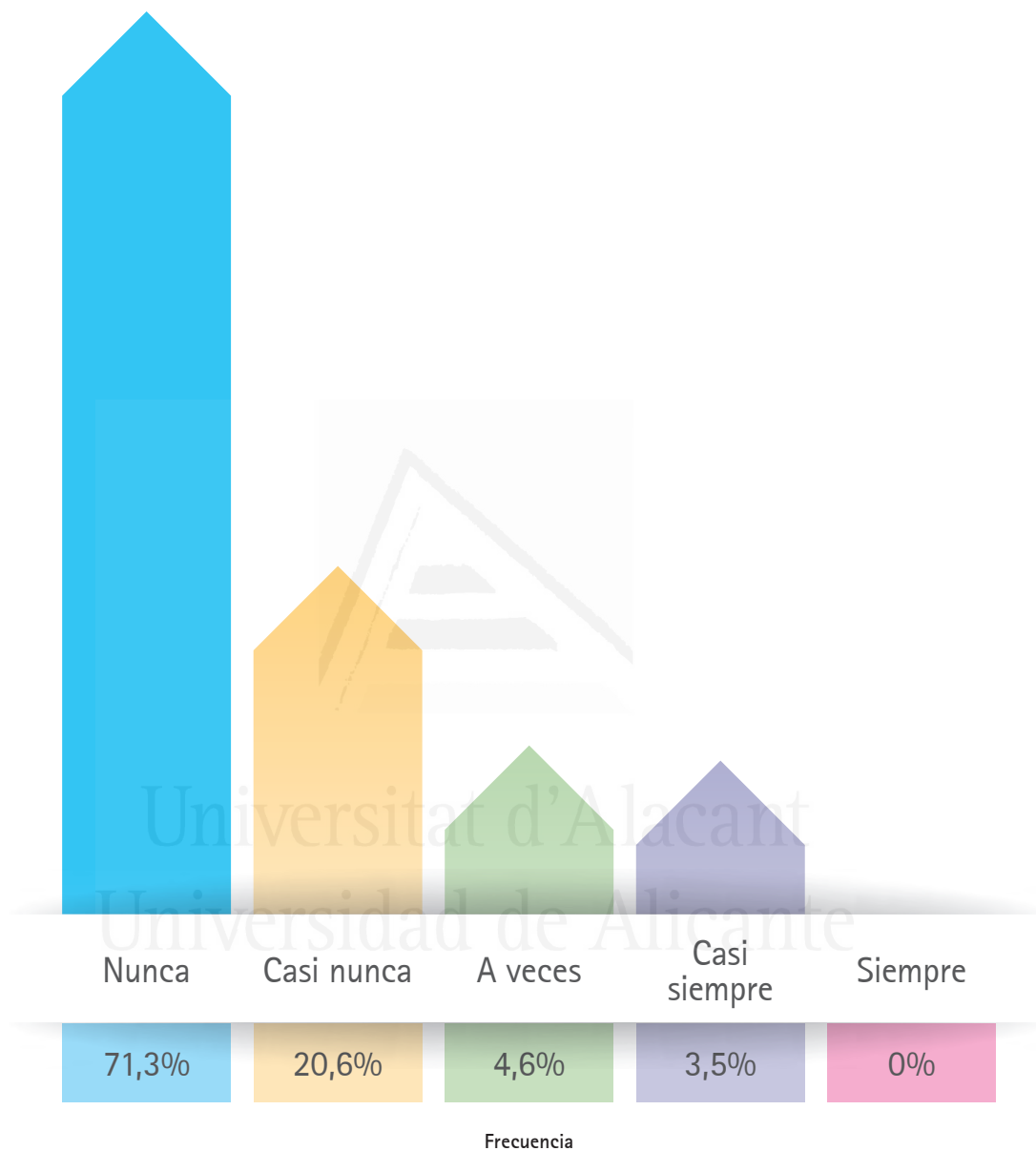


Figura 037. Representación gráfica de la variable: ignoro lo que sucede.

Tabla 061.

Frecuencias y porcentajes de echo de clase a quienes se portan mal.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	60	21,3
Casi nunca	111	39,4
A veces	78	27,7
Casi siempre	22	7,8
Siempre	11	3,9

La tabla 061, junto con la figura 038, representan las frecuencias y los porcentajes en las contestaciones de la variable «echo de clase a quienes se portan mal». La totalidad de las respuestas se centran en «casi nunca», con una frecuencia de 111 y un porcentaje de 39,4. Es interesante observar que de la suma de las frecuencias de «a veces», «casi siempre» y «siempre», se obtiene como resultado el mismo dato que el obtenido en «casi nunca». El 60 de frecuencia en la respuesta es otorgado a «nunca», con un porcentaje de 21,3%.

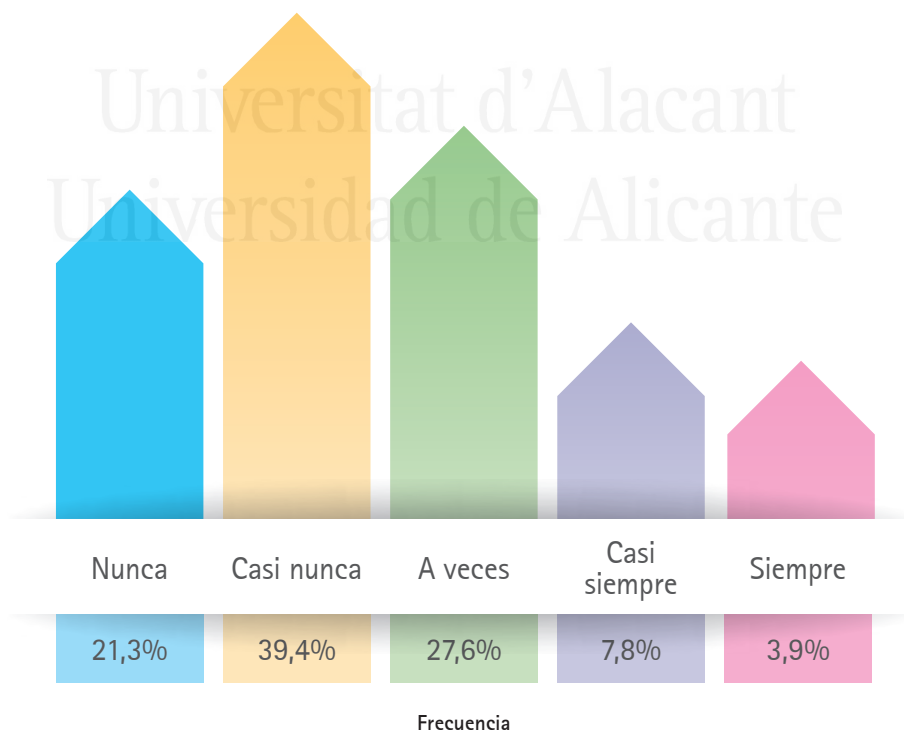


Figura 038. Representación gráfica de la variable: echo de clase a los que se portan mal.

Tabla 062.

Frecuencias y porcentajes de hablo a solas con el culpable.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	2	,7
Casi nunca	13	4,6
A veces	59	20,9
Casi siempre	96	34,0
Siempre	112	39,7

La tabla 062 y la figura 039 representan la variable «hablo a solas con el culpable». Como se observa, las frecuencias se encuentran altas en los intervalos «a veces» con 59 respuestas y un porcentaje de 20,9%, «casi siempre» con 96 de respuestas y un porcentaje de 34% y, significativamente, con 112 respuestas en el intervalo «siempre», con un porcentaje de 39,7%.

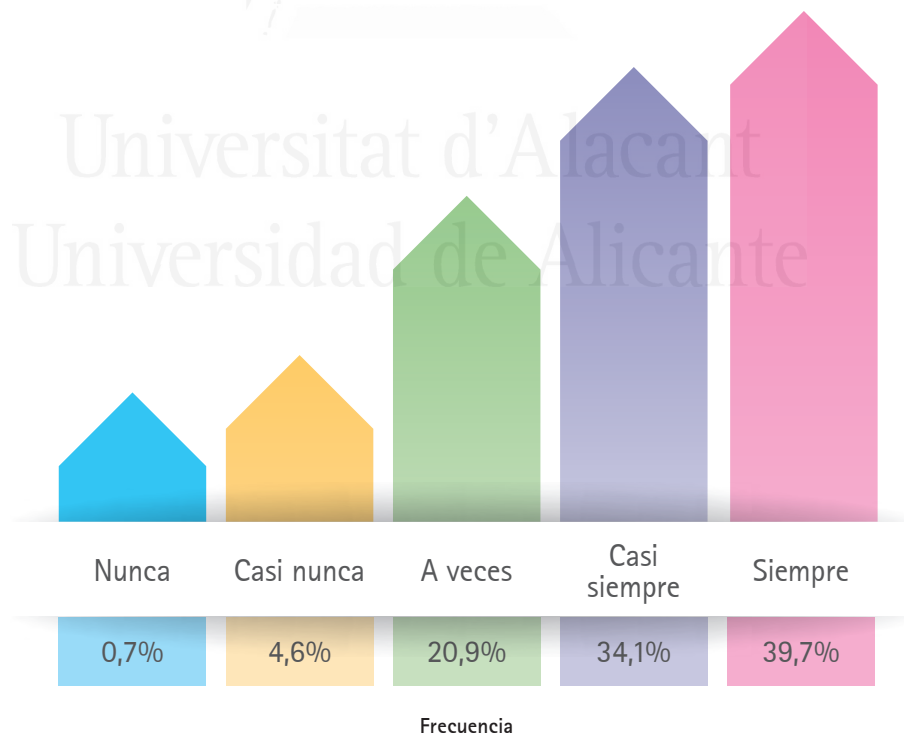


Figura 039. Representación gráfica de la variable: hablo a solas con el culpable.

Tabla 063.

Frecuencias y porcentajes de lo cambio de sitio, reestructuro la clase.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	7	2,5
Casi nunca	27	9,6
A veces	97	34,4
Casi siempre	99	35,1
Siempre	52	18,4

La tabla 063 y la figura 040 representa las frecuencia y porcentajes de la variable «lo cambio de sitio, reestructuro la clase». La mayoría de las respuestas se encuentran distribuidas entre los intervalos «a veces», «casi siempre» y «siempre». En «a veces» se sitúa una frecuencia de respuestas de 97, con un porcentaje de 34,4%; en «casi siempre» la frecuencia de respuestas es dos puntos mayor que en el caso anterior, con 99 y un porcentaje de 35,1%; las respuestas situadas en «siempre» tienen una frecuencia de 52 y un porcentaje de 18,4%. Las respuestas menos contestadas han sido «casi nunca», con una frecuencia de 27 junto con un porcentaje de 9,6%, y, finalmente, «nunca» con una frecuencia de 7, y un porcentaje del 2,5%.

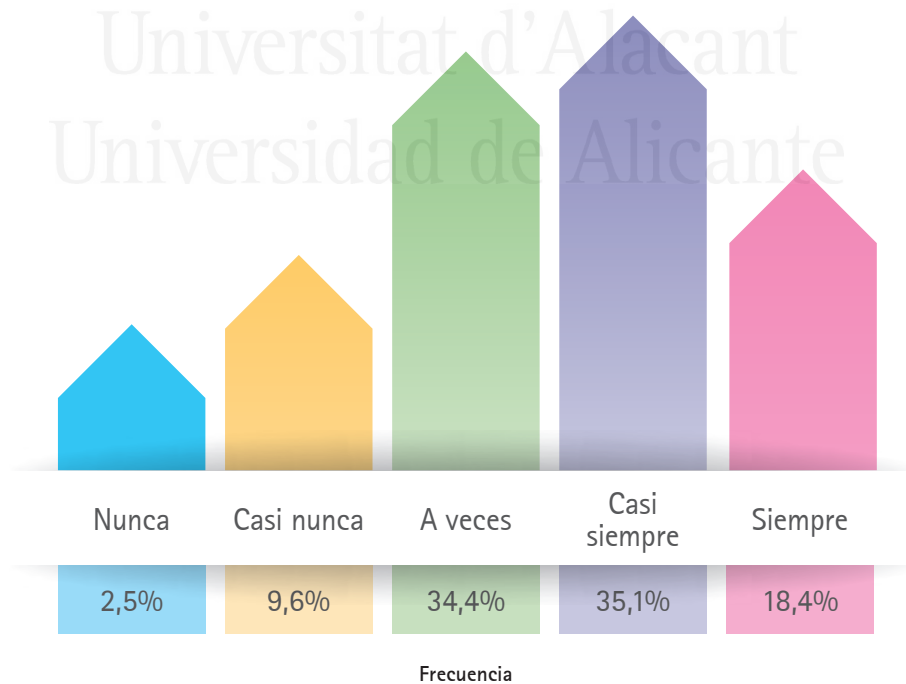


Figura 040. Representación gráfica de la variable: lo cambio de sitio, reestructuro la clase.

Tabla 064.

Frecuencias y porcentajes de aprovechamiento de un suceso para dar una lección especial.

	Frecuencia	Porcentaje válidos
Nunca	11	3,9
Casi nunca	47	16,7
A veces	86	30,5
Casi siempre	81	28,7
Siempre	57	20,2

La tabla 064 y la figura 041 representan las frecuencias, porcentajes, y representación gráfica de la variable «aprovecho un suceso para dar una lección especial». Como se observa, la distribución de las frecuencias se encuentra muy repartida entre las respuestas. Siendo «a veces», con una frecuencia de 86 y un porcentaje de 30,5%, y «casi siempre», con una frecuencia de 81 respuestas y un porcentaje de 28,7%, las que muestran mayores resultados. A destacar que en los extremos se encuentra «siempre», con una frecuencia de 57 de respuestas y un porcentaje de 20,2% y «casi nunca», con una frecuencia de 47 y porcentaje de 16,7%. En la parte inferior encontramos las respuestas producidas por la opción «nunca», con un 11 de frecuencia y un porcentaje de 3,9%.

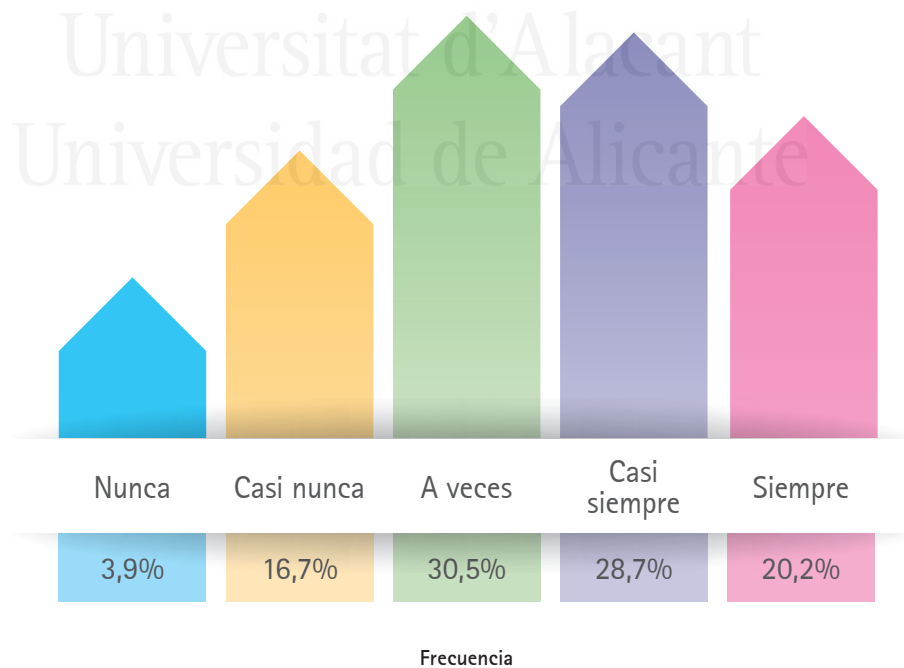


Figura 041. Representación gráfica de la variable: aprovecho un suceso para dar un lección especial.

Tabla 056.

Frecuencias y porcentajes de la variable hablo con la familia.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	13	4,6
Casi nunca	38	13,5
A veces	82	29,1
Casi siempre	103	36,5
Siempre	46	16,3

La tabla 056 y la figura 042 muestran las frecuencias, porcentaje y representación gráfica de la variable «hablo con la familia». La categoría más significativa de respuesta es la comprendido en «casi siempre», con una frecuencia de 103 respuestas y un porcentaje del 36.5%. Cabe destacar que las variables «a veces» y «siempre» muestran también datos muy elevados, con una frecuencia de 82 y 46 respuestas respectivamente, y unos porcentajes de 29,1% y 16,3%. Los datos más bajos en las repuestas se encuentran agrupados en el intervalo «nunca» y «casi nunca». En la opción «nunca», la frecuencia es de 13 respuestas y un porcentaje de 4.6%; En la siguiente opción, «casi nunca» la frecuencia es 38, con un porcentaje del 13,5%.

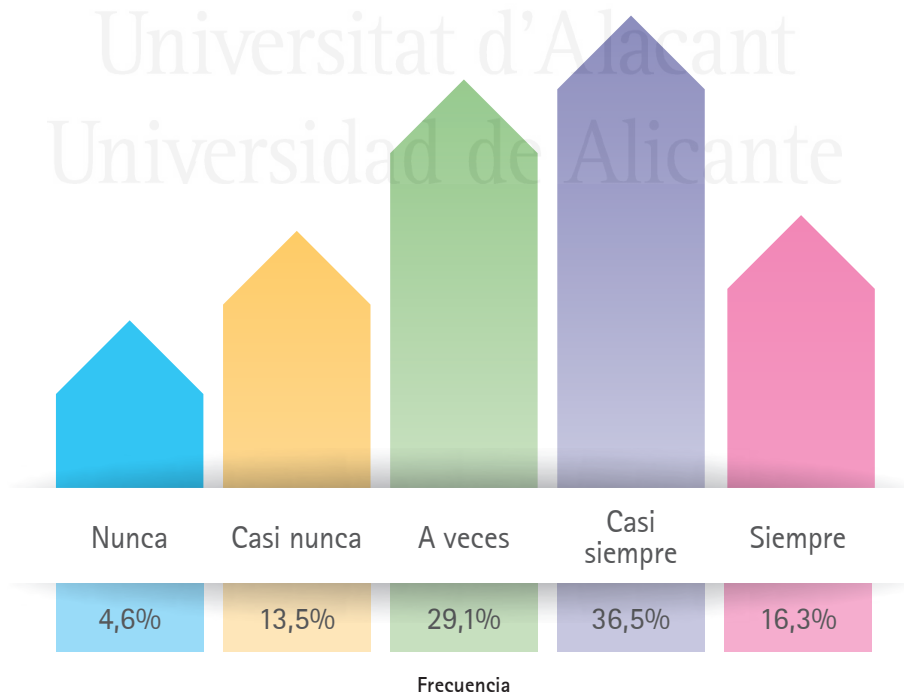


Figura 042. Representación gráfica de la variable: hablo con la familia.

Tabla 066.

Frecuencias y porcentajes de escribo un parte oficial.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	24	8,5
Casi nunca	97	34,4
A veces	80	28,4
Casi siempre	47	16,7
Siempre	34	12,1

Las tabla 066 y la figura 043 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «escribo un parte oficial». La opción «casi nunca» muestra las mayores frecuencias, con 97 respuestas y un porcentaje de 34,4.

Hay que destacar que la sumas de las opciones «a veces», «casi siempre» y «siempre» sobrepasa la opción con mayor frecuencia, con un 80 (28,4%) 47 (16,7%) y 34 (12,1%) de respuestas respectivamente.

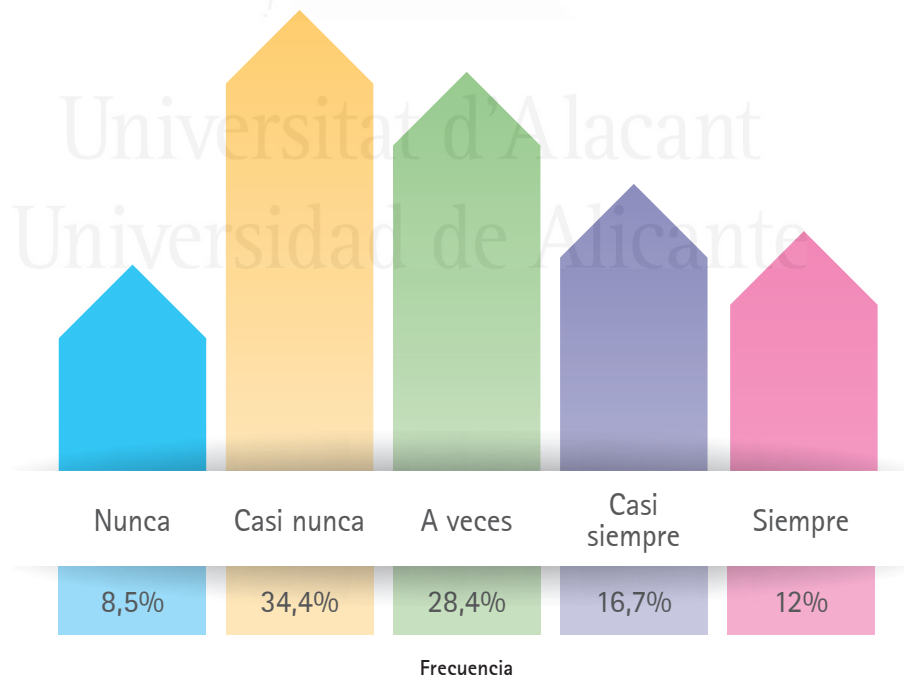


Figura 043. Representación gráfica de la variable: escribo un parte oficial.

Tabla 067.

Frecuencias y porcentajes de lo mando al orientador.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	78	27,7
Casi nunca	108	38,3
A veces	69	24,5
Casi siempre	21	7,4
Siempre	6	2,1

La tabla 067 y la figura 044 representan las frecuencias, porcentaje y representación gráfica de la variable «lo mando al orientador». Las opciones «casi nunca» y «nunca» muestran las mayores frecuencias, con 108 (38,3%) y 78 (27,7%) respectivamente. Hay que destacar también el dato de la opción «a veces», con 69 (24,5%).

Los datos que muestran menores respuestas son «casi siempre» y «siempre» con una frecuencia de 21(7,4%) y 6 (2,1%) respectivamente.

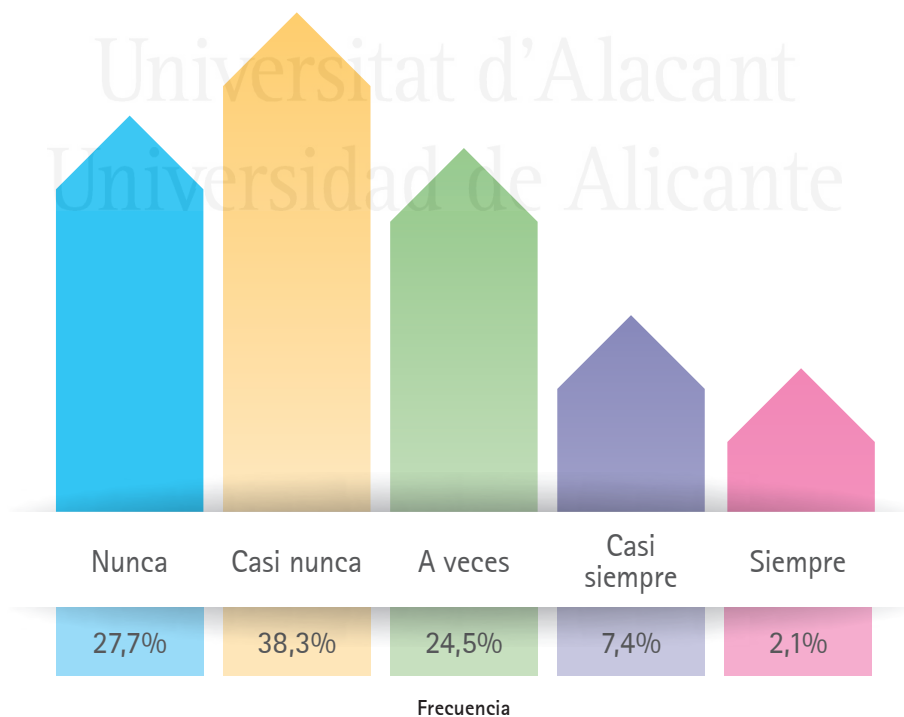


Figura 044. Representación gráfica de la variable: lo mando al orientador.

Tabla 068.

Frecuencias y porcentajes de comunico a una autoridad director/a.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	19	6,7
Casi nunca	65	23,0
A veces	88	31,2
Casi siempre	65	23,0
Siempre	45	16,0

La tabla 068 y la figura 045 representan las frecuencias, porcentajes y representación gráfica de la variable «comunico a una autoridad director/a». Las repuestas están distribuidas uniformemente entre las opciones «casi nunca», «a veces» y «casi siempre» con frecuencias de 65 (23%) 88 (31,2) y 23 (23%). La respuesta en la opción «siempre» se sitúa con un significativo 45 (16%). Finalmente, el dato menor en las respuestas lo obtiene la opción «nunca», con una frecuencia en las respuestas de 19 (6,7%).

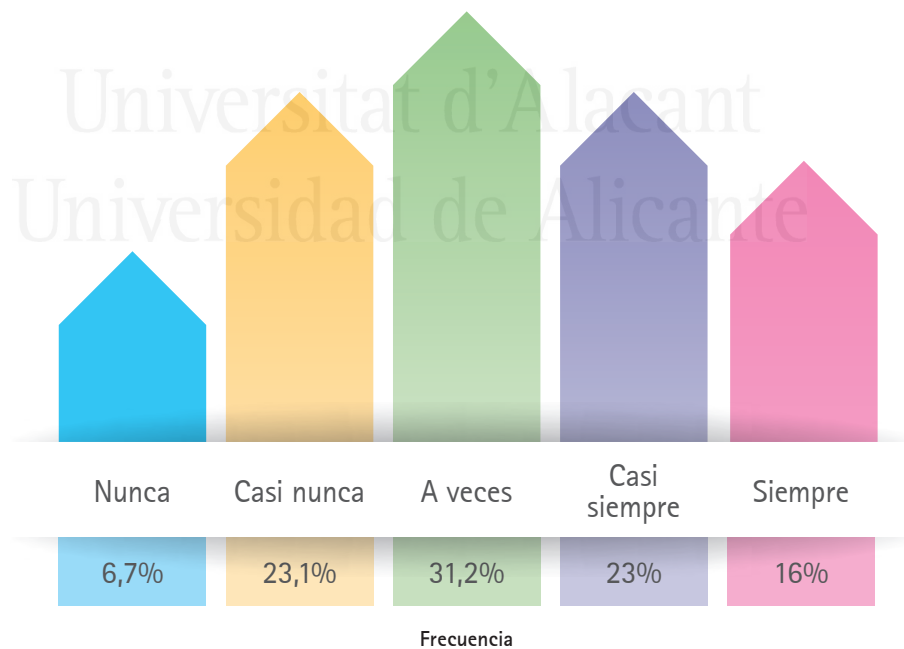


Figura 045. Representación gráfica de la variable; comunico a una autoridad director/a.

Tabla 069.

Frecuencias y porcentajes de elaboro un expediente disciplinario.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	104	36,9
Casi nunca	111	39,4
A veces	48	17,0
Casi siempre	16	5,7
Siempre	3	1,1

La tabla 069 y la figura 046 representan las frecuencias, porcentajes y representación gráfica de la variable «elaboro un expediente disciplinario». Como se puede observar en la tabla 069 la mayoría de las respuestas están centradas en las opciones «nunca» y «casi nunca», con frecuencias de 104 (36,9%) y 111 (76,2%) respectivamente. La opción donde se acumula un mayor número de respuestas a continuación de las dos anteriores es «a veces», con una frecuencia de 48 (17%). Finalmente, las opciones con menor incidencia fueron «casi siempre» y «siempre» con una frecuencia de 16 (5,7) y 3 (1,1%) respectivamente.

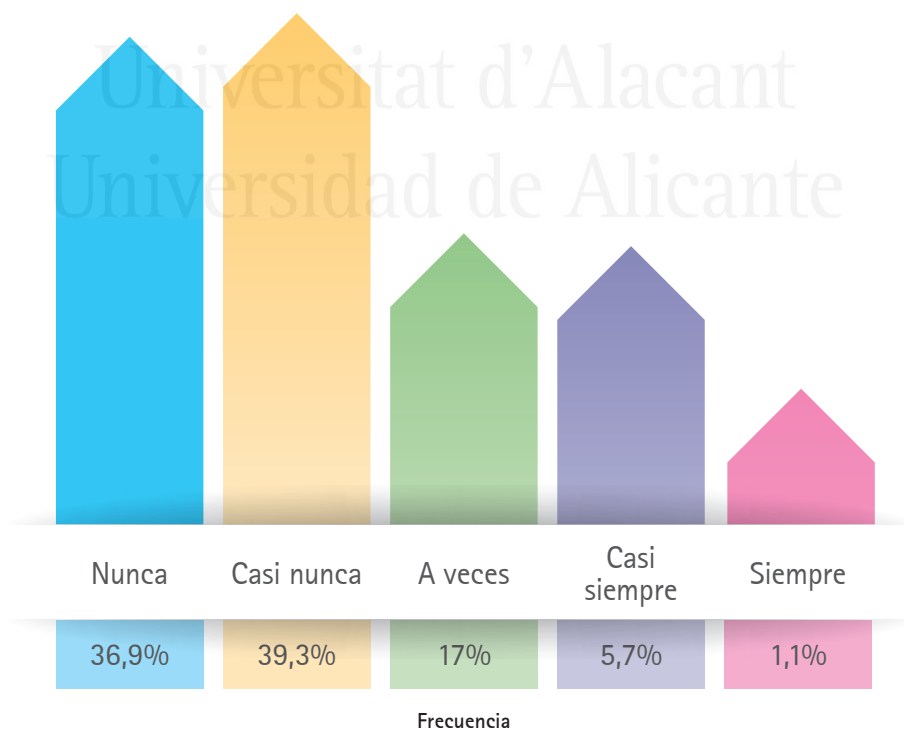


Figura 046. Representación gráfica de la variable; elaboro un expediente disciplinario.

Tabla 070.
Frecuencias y porcentajes de lo castigo.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	44	15,6
Casi nunca	103	36,5
A veces	91	32,3
Casi siempre	37	13,1
Siempre	7	2,5

La tabla 070 y la figura 047 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «lo castigo». El mayor número de respuestas se agrupan en las opciones «nunca» y «casi nunca» con una frecuencia de 44 (15,6%) y 103 (36,5%). Seguidamente, la suma de las opciones «a veces», «casi siempre» y «siempre» dan un valor elevado, próximo al otro extremo, con 91 (32,2%) 37 (13,1%) y 7 (2,5%) respectivamente. Destaca una elevada variabilidad en las respuestas.

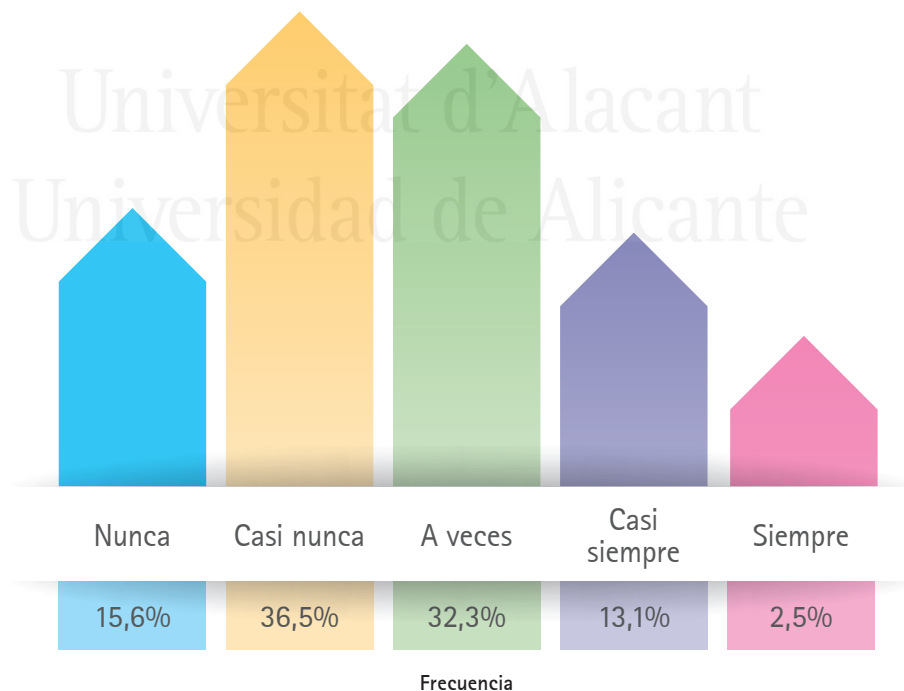


Figura 047. Representación gráfica de la variable: lo castigo.

Tabla 071.

Frecuencias y porcentajes de trato el asunto en una tutoría.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	35	12,4
Casi nunca	52	18,4
A veces	84	29,8
Casi siempre	66	23,4
Siempre	45	16,0

La tabla 071 y la figura 048 representan las frecuencias, porcentajes y representación gráfica de la variable «trato el asunto un una tutoría». Como se observa en la tabla 071, las respuestas se hallan muy repartidas entre todas las opciones, siendo la más significativa la opción «a veces», con una frecuencia de 84 (29,8%) y la opción «casi siempre», con una frecuencia de 66 (23,4%). Hay que resaltar que las respuestas en las opciones «casi nunca» y «nunca» tienen un número de respuesta nada despreciables, con unas frecuencias de 52 (18,4%) y 35 (12,4%) respectivamente.

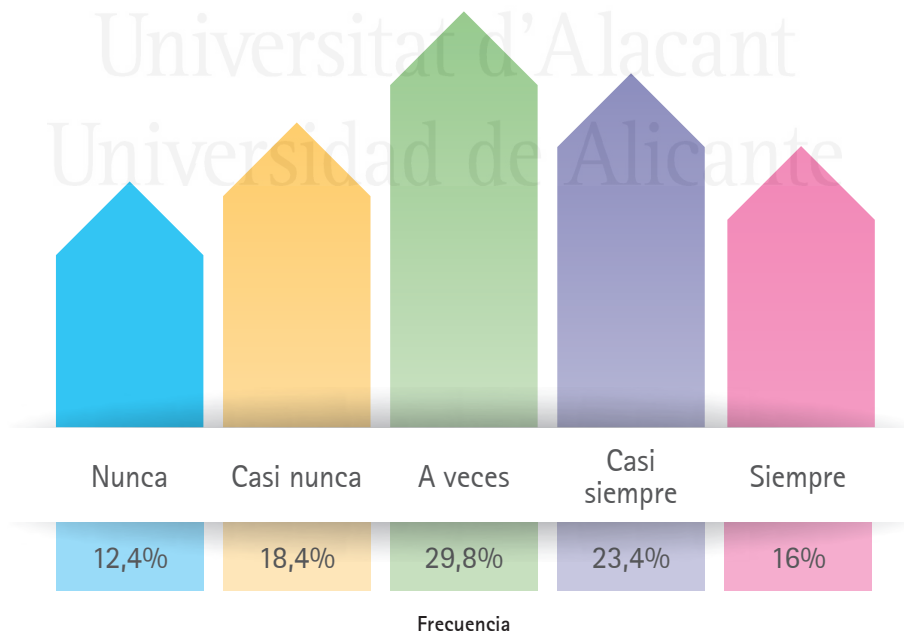


Figura 048. Representación gráfica de la variable: trato el asunto en una tutoría.

Tabla 072.

Frecuencias y porcentajes de recorro a expertos sociales..

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	126	44,7
Casi nunca	76	27,0
A veces	51	18,1
Casi siempre	20	7,1
Siempre	9	3,2

La tabla 072 y la figura 049 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «recorro a expertos sociales». Como observamos en tabla 072, la mayoría de repuestas están concentradas en las opciones «nunca» y «casi nunca», con una frecuencias de 126 (44,7%) y 76 (27%) respectivamente. Conforme ascendemos en las opciones el nivel de respuesta decrece, alcanzado «a veces» el 51 (18,1%); «casi siempre» el 20 (7,1%) y «siempre» el 9 (3,2%).

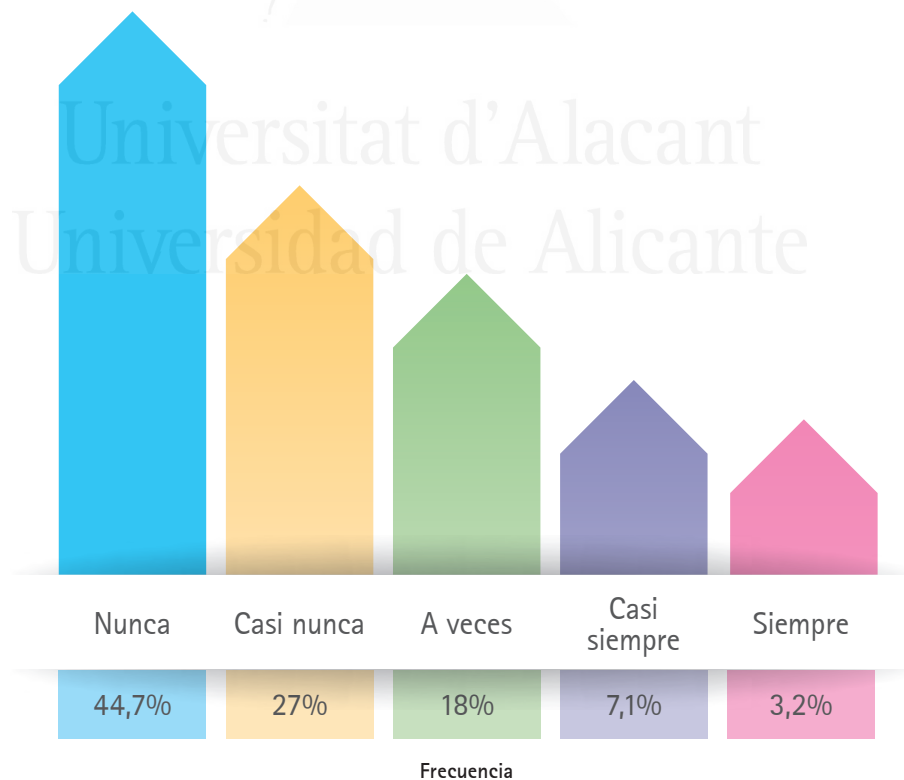


Figura 049. Representación gráfica de la variable: recorro a expertos sociales.

Tabla 073.

Frecuencias y porcentajes de lo derivado a juzgados.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	259	91,8
Casi nunca	20	7,1
A veces	3	1,1
Casi siempre	0	,0
Siempre	0	,0

La tabla 073 y la figura 050 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «lo derivado a juzgados». Como se observa en la tabla, los docentes no han utilizado todas las opciones que se planteaban en el ítem del cuestionario. Las respuestas están centradas en la opción «nunca», con una frecuencia de 259 y un porcentaje 91,8%. Las dos otras únicas opciones que muestran resultados son «casi nunca», con 20 (7,1) y «a veces», con 3 (1,1%).

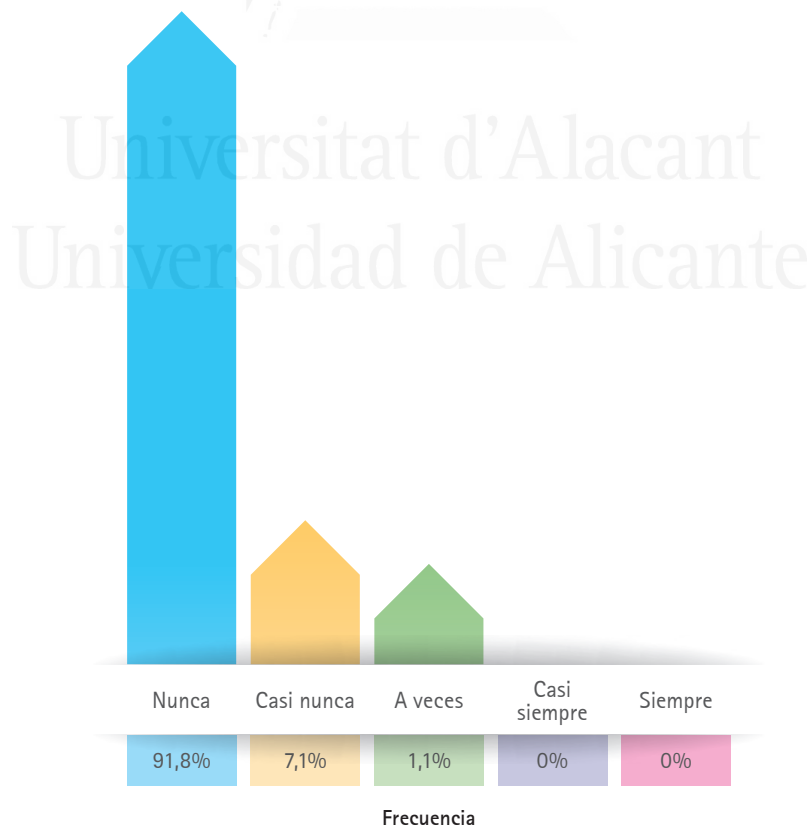


Figura 050. Representación gráfica de la variable: lo derivado a juzgados.

Tabla 074.

Frecuencias y porcentajes de resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	25	8,9
Casi nunca	76	27,0
A veces	113	40,1
Casi siempre	51	18,1
Siempre	17	6,0

La tabla 074 y la figura 051 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase». El dato más representativo es la opción «a veces», con 113 contestaciones por parte de los docentes y un porcentaje de 40,1%. También destacables son las opciones «casi nunca» y «nunca», con respuestas de 76 (27%) y 25 (8,9%) respectivamente. Las opciones «casi siempre» y «siempre» alcanzan resultados de 51 (18,1%) y 17 (6%) respectivamente.

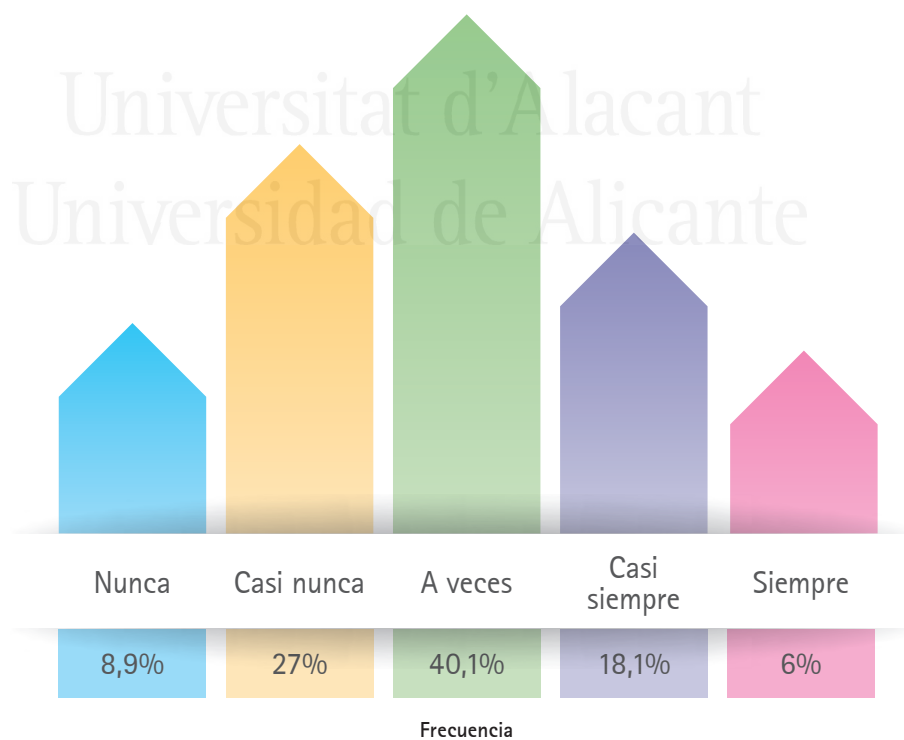


Figura 051. Representación gráfica de la variable: resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase.

Tabla 075.

Frecuencias y porcentajes de confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	29	10,3
Casi nunca	45	16,0
A veces	94	33,3
Casi siempre	80	28,4
Siempre	34	12,1

La tabla 075 y la figura 052 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas». Hay que destacar en este ítem que las respuestas han sido muy diversas. Las opciones «a veces», con un 94 (33,3%) y «casi siempre», con un 80 (28,4%) de respuestas, muestran los mayores resultados respecto a las demás opciones. Las opciones «casi nunca» y «nunca» acumulan un total de respuestas de 45 (16%) y 29 (10,3%) respectivamente. Finalmente, el dato «siempre» posee 34 (12,1%) respuestas.

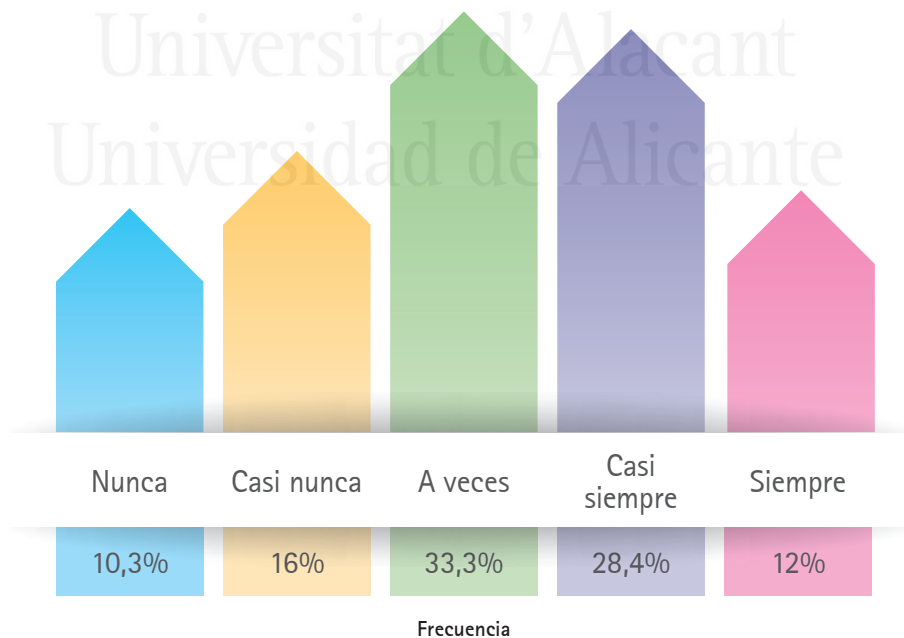


Figura 052. Representación gráfica de la variable: confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas.

f) Hasta qué punto consideran los docentes que la educación en valores es asunto de su competencia. Relacion con el PEC para la convivencia y la modificación de conductas.

Respecto a la cuestión planteada, si la educación en valores es considerada por los docentes como de su competencia, la tabla 076 muestra una media situada en el «casi siempre» con 4,3440.

Tabla 076.

La educación en valores es competencia de los docentes.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
La educación en valores es competencia de los docentes	4,3440	,94631

Se calculó el coeficiente de variación de Pearson (21,78%) encontrándose estos agrupados y posibilitando, por lo tanto, el estudio de la media.

Tabla 077.

Coeficiente de variación de Pearson (%) de la educación en valores es competencia de los docentes.

Variable	CV de Pearson %
La educación en valores es competencia de los docentes	21,78

Tabla 078.

Frecuencias y porcentajes de: la educación en valores es competencia de los docentes.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	6	2,1
Casi nunca	4	1,4
A veces	46	16,3
Casi siempre	57	20,2
Siempre	169	59,9

La tabla 078 y la figura 053 representan las frecuencias, porcentajes y representación gráfica de la variable «la educación en valores es competencia de los docentes». Como se observa en la tabla 078, la gran mayoría de las respuestas se concentran en la opción «siempre», con una frecuencia de 169 y un porcentaje de 59,9%. Los valores inferiores se encuentran representados en las opciones «nunca» y «casi nunca», con frecuencias de 6 (2,1%) y 4 (1,4%) respectivamente.

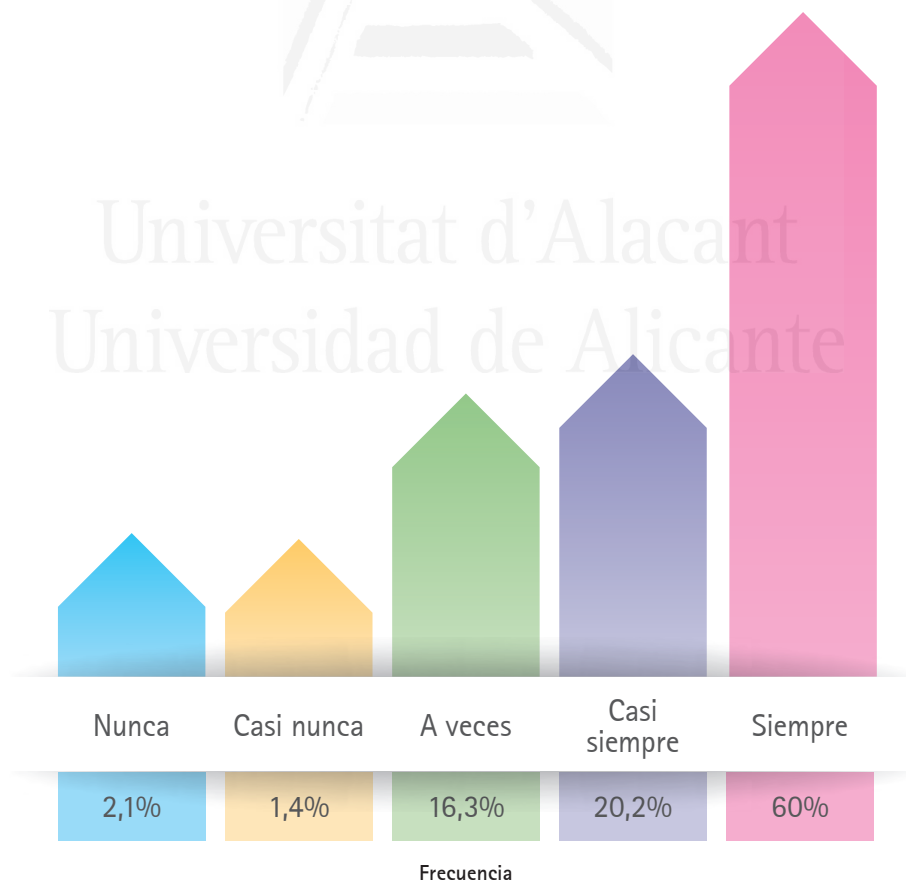


Figura 053. Representación gráfica de la variable «la educación en valores es competencia de los docentes».

g) Valores transmitidos en sus clases.

Tabla 079.

Valores que transmite el docente en sus clases.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
Obediencia	3,6383	,99305
→ Puntualidad	4,2660	,88292
→ Orden	4,2553	,81275
Veracidad	4,6525	,57820
Cuidado	4,3511	,71647
Respeto	4,8262	,45539
→ Armonia	4,2340	,82779
Sinceridad	4,5993	,65815
→ Fortaleza	3,8475	1,01316
Optimismo	4,3050	,79090
→ Amistad	4,1099	,88802
Audacia	3,3830	,99936
Sencillez	3,9007	,99683
Templanza	3,8688	,94727
→ Ser estudioso	4,1773	,82904
Justicia	4,5177	,71688
→ Sociabilidad	4,2695	,86349
Paciencia	4,2447	,83542
Pudor	3,4326	1,21266
Sobriedad	3,3440	1,11546
→ Humildad	4,0709	,94432

Tabla 080.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de los valores que el docente trasmite en sus clases.

Variable	CV de Pearson %
Obediencia	27,29
Puntualidad	20,69
Orden	19,09
Veracidad	12,42
Cuidado	16,46
Respeto	8,60
Armonía	19,55
Sinceridad	14,30
Fortaleza	26,33
Optimismo	18,37
Amistad	21,60
Audacia	29,54
Sencillez	25,55
Templaza	24,48
Ser estudioso	19,84
Justicia	15,88
Sociabilidad	20,22
Paciencia	19,68
Pudor	35,32
Sobriedad	34,61
Humildad	23,83

La tabla 079 representa los valores que los docentes transmiten mientras desarrollan su labor.

Todos los valores puntúan de media por encima de la opción «a veces». Los valores en los que encontramos medias más elevadas se agrupan en la opción «casi siempre», rozando valores de «siempre». Y son: «veracidad» (4,6525); «cuidado» (4,3511); «respeto» (4,8262); «sinceridad» (4,5993); «optimismo» (4,3050); y «justicia» (4,5177).

Los valores situados con medias intermedias, se sitúan en los intervalos establecidos en «a veces» y «siempre». Son los siguientes: «puntualidad» (4,2660); «orden» (4,2553); «armonía» (4,2340); «amistad» (4,1099); «ser estudioso» (4,1773); «sociabilidad» (4,2695); y «paciencia» (4,2447).

Los valores que puntuaron más bajos en la media fueron: «obediencia» (3,6383); «fortaleza» (3,8475); «audacia» (3,3830); «sencillez» (3,9007); «templanza» (3,8668); «pudor» (3,4326); y «sobriedad» (3,3440).

Como indica la tabla 080, se calculó, con la variación de Pearson, el agrupamiento de los datos respecto a la media. Los resultados indicaron que éstos son adecuados para proceder al estudio, ya que muestran % bajos.

h) Relación entre la competencia en educación en valores y los valores.

Tabla 081.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor obediencia.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		OBEDIENCIA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	2	2	0	2	6
	% of Total	,0%	33,3%	33,3%	,0%	33,3%	100,0%
Casi nunca	Count	0	1	0	2	1	4
	% of Total	,0%	25,0%	,0%	50,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	4	15	17	10	46
	% of Total	,0%	8,7%	32,6%	37,0%	21,7%	100,0%
Casi siempre	Count	1	4	16	27	9	57
	% of Total	1,8%	7,0%	28,1%	47,4%	15,8%	100,0%
Siempre	Count	2	25	49	54	39	169
	% of Total	1,2%	14,8%	29,0%	32,0%	23,1%	100,0%
Total	Count	3	36	82	100	61	282
	% of Total	1,1%	12,8%	29,1%	35,5%	21,6%	100,0%

En la tabla 082 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación entre la competencia del docente en educación en valores y el valor «obediencia».

Determinamos que las variables son independientes con la significación $0,592 < 0,05$.

No existe, por lo tanto, una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 082.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor obediencia.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14,090 ^a	16	,592
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

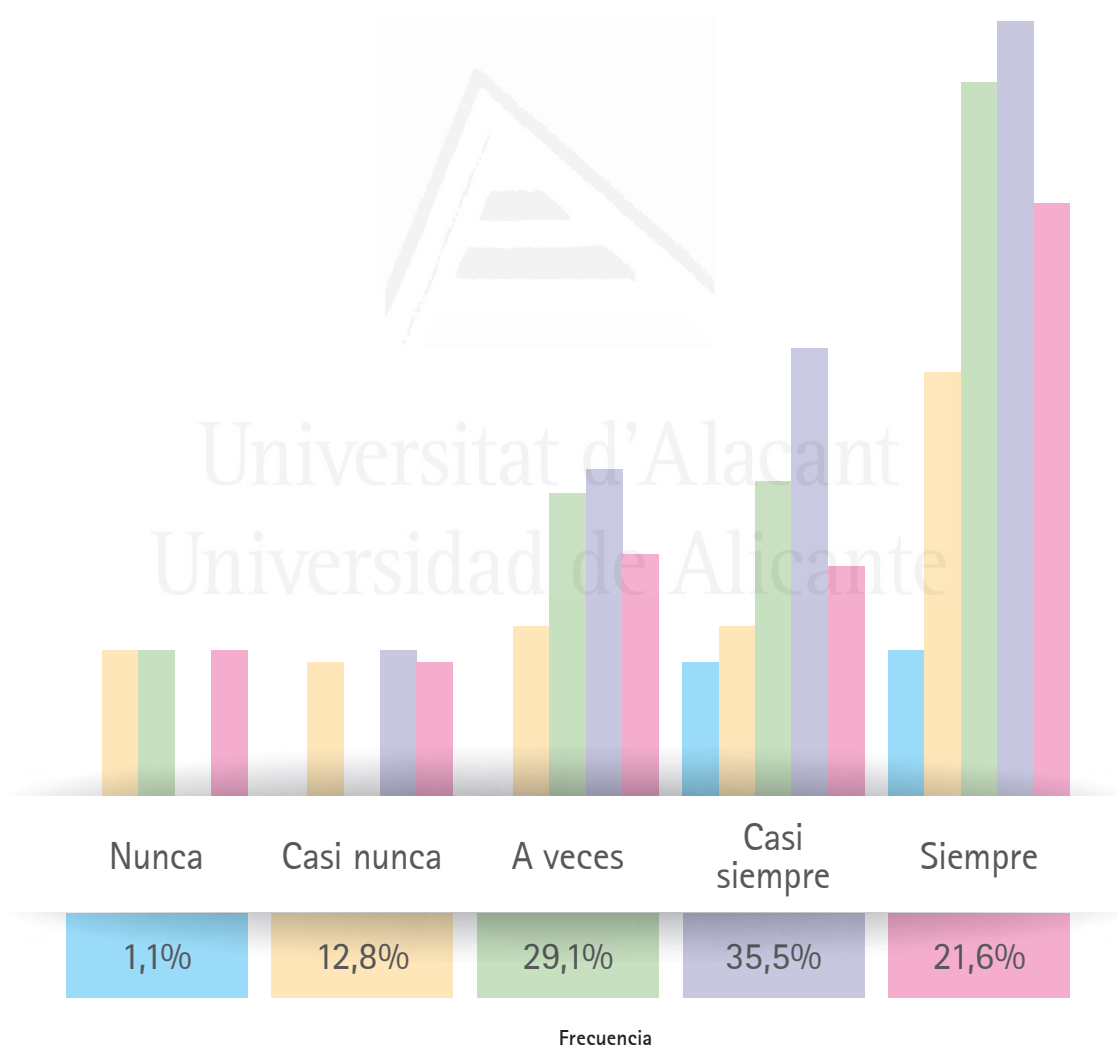


Figura 054: Relación competencia del docente en educación en valores y el valor obediencia.

Tabla 083.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor puntualidad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		PUNTUALIDAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	0	2	4	6
	% of Total	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	1	2	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
A veces	Count	0	4	8	10	24	46
	% of Total	,0%	8,7%	17,4%	21,7%	52,2%	100,0%
Casi siempre	Count	0	2	9	18	28	57
	% of Total	,0%	3,5%	15,8%	31,6%	49,1%	100,0%
Siempre	Count	1	6	22	56	84	169
	% of Total	,6%	3,6%	13,0%	33,1%	49,7%	100,0%
Total	Count	1	12	40	87	142	282
	% of Total	,4%	4,3%	14,2%	30,9%	50,4%	100,0%

En la tabla 084 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación entre la competencia del docente en educación en valores, respecto al valor «puntualidad».

Determinamos que las variables son independientes con la significación $0,968 < 0,05$.

No hay, por lo tanto, una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 084.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor puntualidad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	7,247 ^a	16	,968
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (60,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

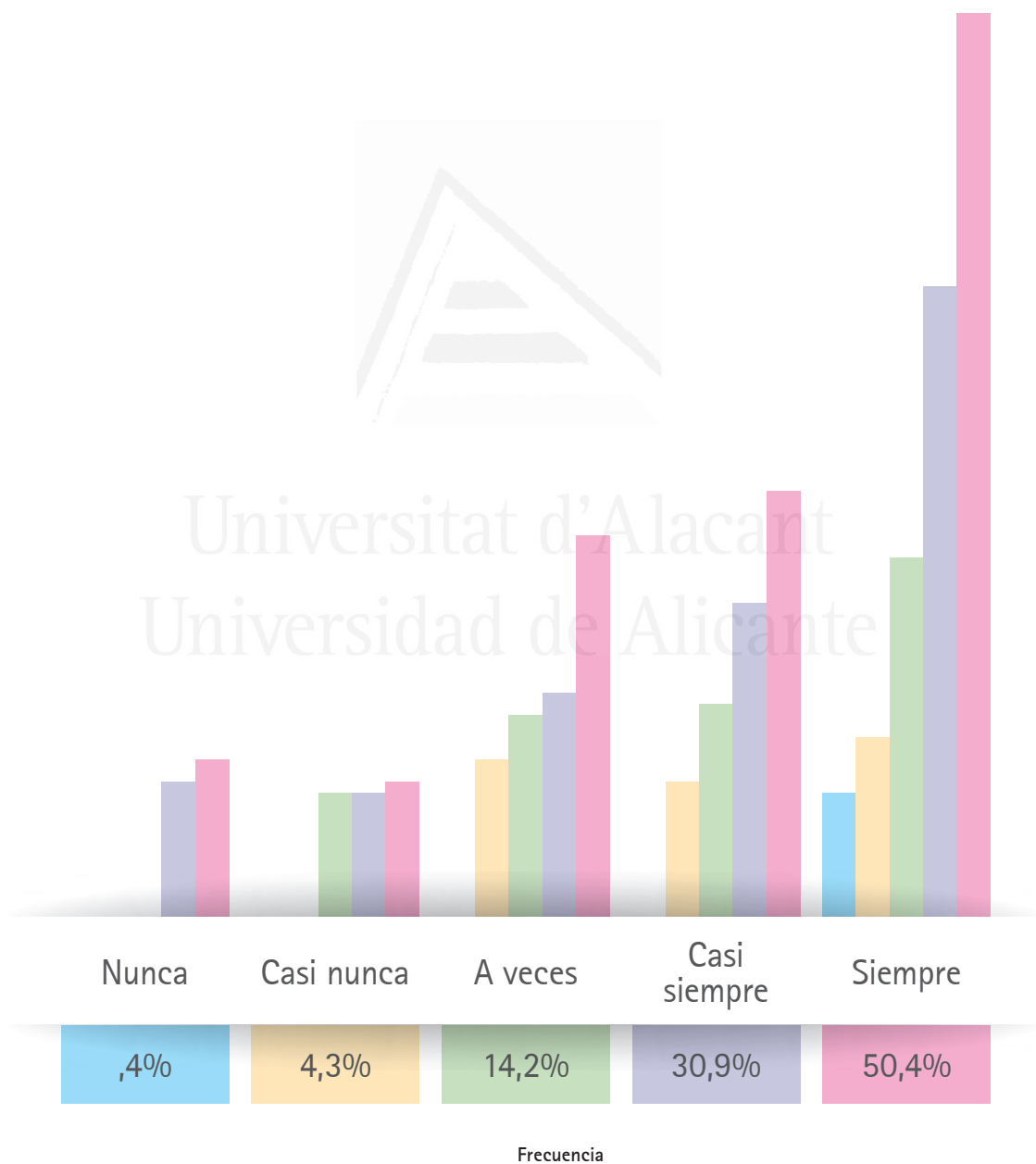


Figura 055: Relación competencia del docente en educación en valores y el valor puntualidad.

Tabla 085.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor orden.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		ORDEN					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	0	3	3	6
	% of Total	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	2	1	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	1	6	15	24	46
	% of Total	,0%	2,2%	13,0%	32,6%	52,2%	100,0%
Casi siempre	Count	0	1	9	26	21	57
	% of Total	,0%	1,8%	15,8%	45,6%	36,8%	100,0%
Siempre	Count	0	7	23	59	80	169
	% of Total	,0%	4,1%	13,6%	34,9%	47,3%	100,0%
Total	Count	0	9	39	105	129	282
	% of Total	,0%	3,2%	13,8%	37,2%	45,7%	100,0%

En la tabla 086 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación entre la competencia del docente en educación en valores y el valor «orden».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,882 < 0,05$.

No existe, por lo tanto, relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 086.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor orden.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	6,610 ^a	12	,882
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (50,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,13.

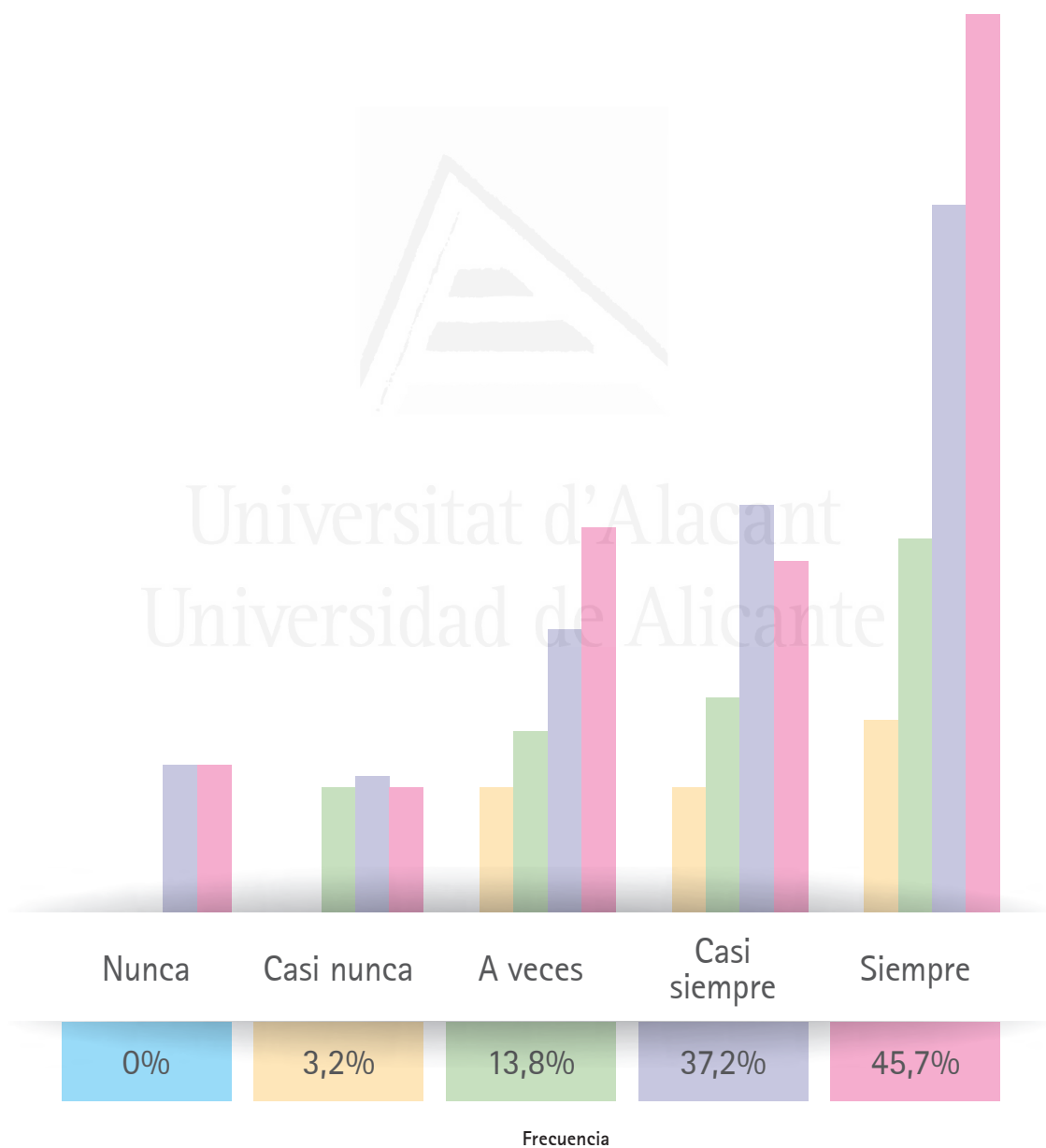


Figura 056. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor orden.

Tabla 087.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor veracidad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		VERACIDAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	0	0	6	6
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	2	1	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	4	13	29	46
	% of Total	,0%	,0%	8,7%	28,3%	63,0%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	4	19	34	57
	% of Total	,0%	,0%	7,0%	33,3%	59,6%	100,0%
Siempre	Count	0	0	6	34	129	169
	% of Total	,0%	,0%	3,6%	20,1%	76,3%	100,0%
Total	Count	0	0	15	68	199	282
	% of Total	,0%	,0%	5,3%	24,1%	70,6%	100,0%

En la tabla 088 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «veracidad».

Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,049 < 0,05$.

No hay, por lo tanto, una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 088.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor veracidad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	15,577 ^a	8	,049
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (53,3%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,21.

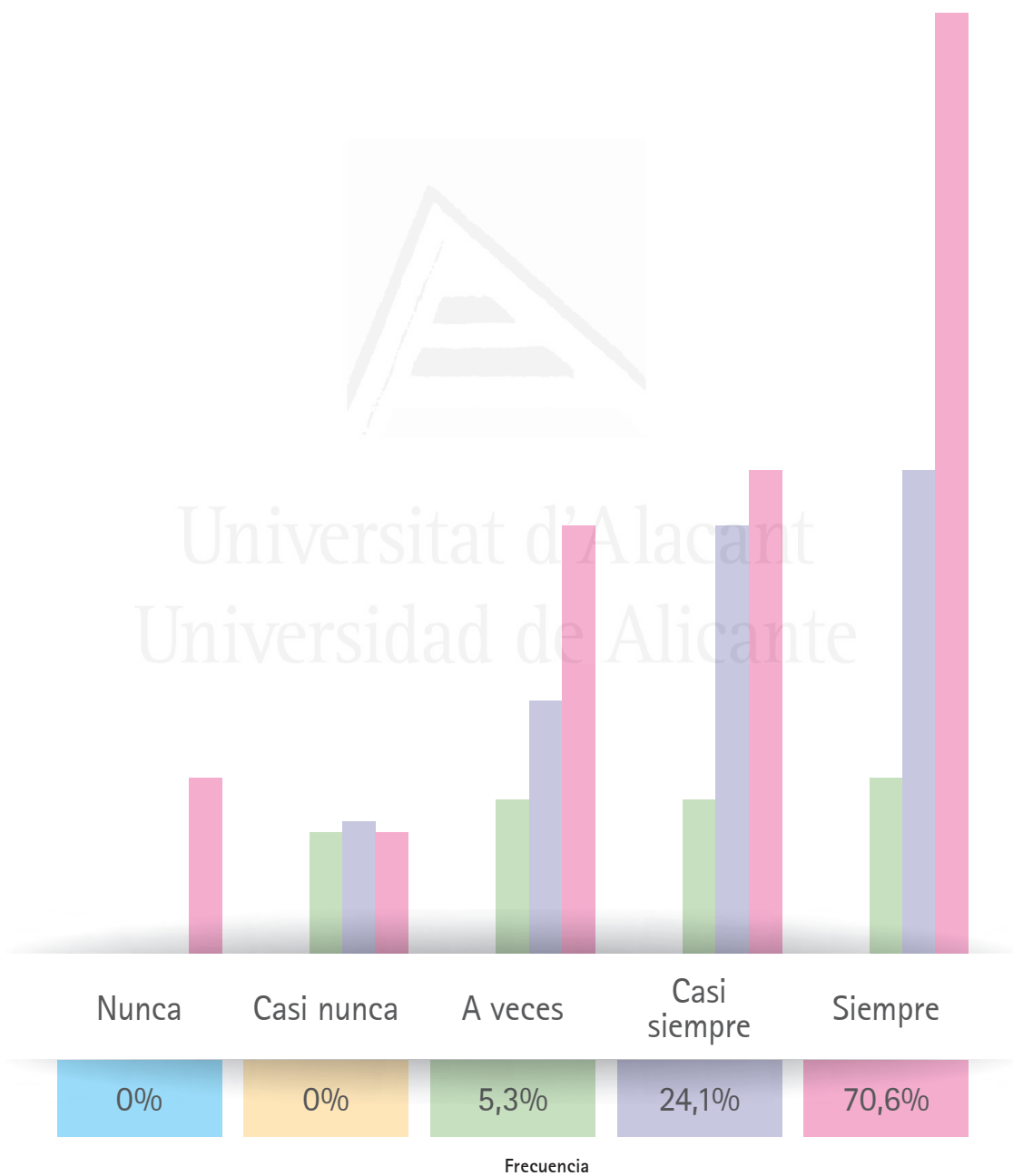


Figura 057. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor veracidad.

Tabla 089.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor cuidado.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		CUIDADO					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	2	2	2	6
	% of Total	,0%	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	3	1	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	8	16	22	46
	% of Total	,0%	,0%	17,4%	34,8%	47,8%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	10	26	21	57
	% of Total	,0%	,0%	17,5%	45,6%	36,8%	100,0%
Siempre	Count	1	1	11	67	89	169
	% of Total	,6%	,6%	6,5%	39,6%	52,7%	100,0%
Total	Count	1	1	31	114	135	282
	% of Total	,4%	,4%	11,0%	40,4%	47,9%	100,0%

En la tabla 090 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «cuidado».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,418 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 090

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor cuidado.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	16,516 ^a	16	,418
N of Valid Cases	282		

a. 16 celdas (64,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

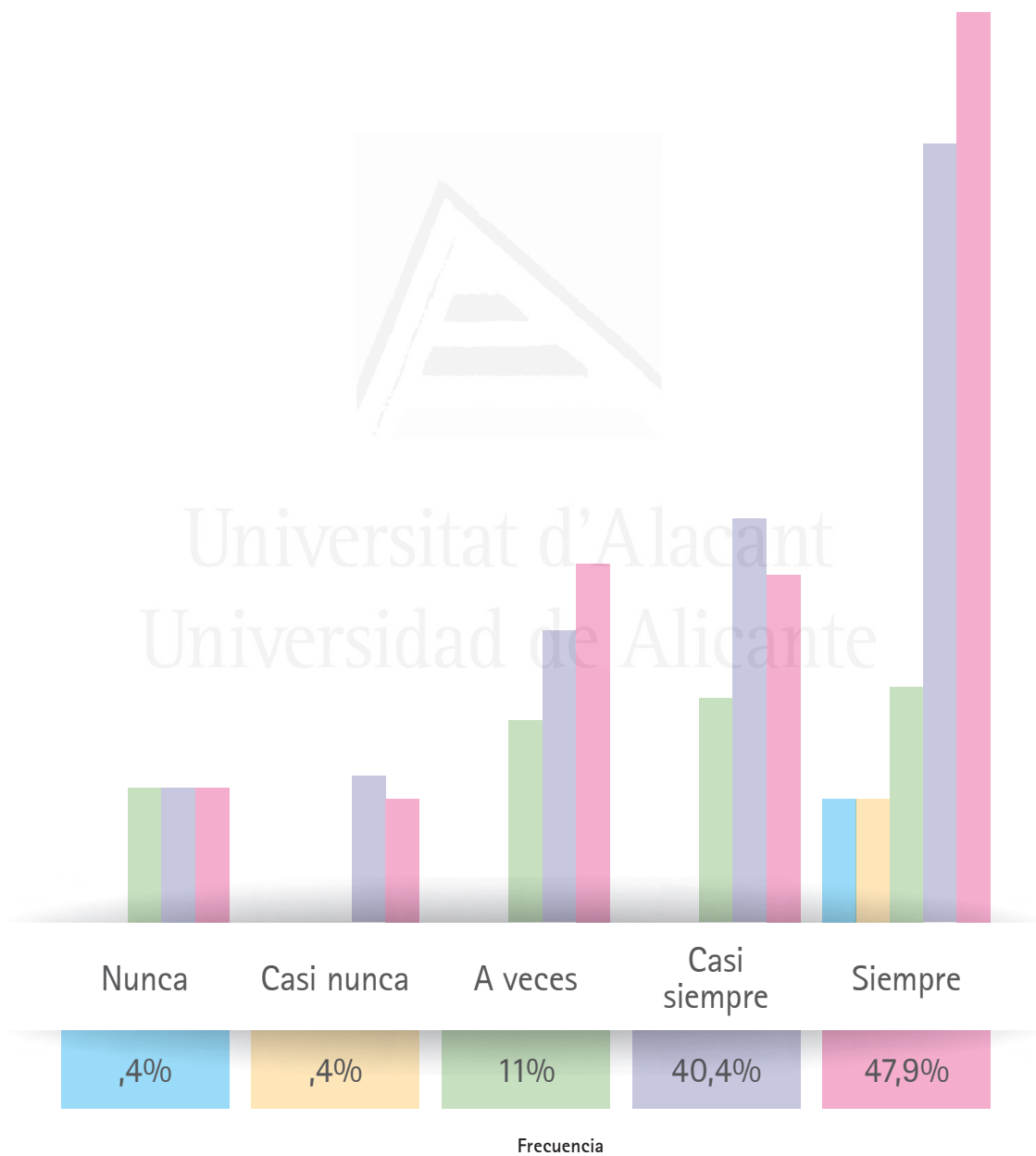


Figura 058. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor cuidado.

Tabla 091.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor respeto.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		RESPETO					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	0	2	4	6
	% of Total	,0%	,0%	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	0	4	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	1	9	36	46
	% of Total	,0%	,0%	2,2%	19,6%	78,3%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	1	11	45	57
	% of Total	,0%	,0%	1,8%	19,3%	78,9%	100,0%
Siempre	Count	0	0	2	19	148	169
	% of Total	,0%	,0%	1,2%	11,2%	87,6%	100,0%
Total	Count	0	0	4	41	237	282
	% of Total	,0%	,0%	1,4%	14,5%	84,0%	100,0%

En la tabla 092 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «respeto».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,605 < 0,05$.

No existe relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 092.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor respeto.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	6,374 ^a	8	,605
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (53,3%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.



Figura 059. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor respeto.

Tabla 093.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor armonía.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		ARMONÍA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	1	3	1	1	6
	% of Total	,0%	16,7%	50,0%	16,7%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	3	1	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	7	17	22	46
	% of Total	,0%	,0%	15,2%	37,0%	47,8%	100,0%
Casi siempre	Count	1	1	12	26	17	57
	% of Total	1,8%	1,8%	21,1%	45,6%	29,8%	100,0%
Siempre	Count	2	2	19	63	83	169
	% of Total	1,2%	1,2%	11,2%	37,3%	49,1%	100,0%
Total	Count	3	4	41	110	124	282
	% of Total	1,1%	1,4%	14,5%	39,0%	44,0%	100,0%

En la tabla 094 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «armonía».

Determinamos que las variables son dependientes con la significación $0,029 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 094.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor armonía.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,265 ^a	16	,029
N of Valid Cases	282		

a. 16 celdas (64,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

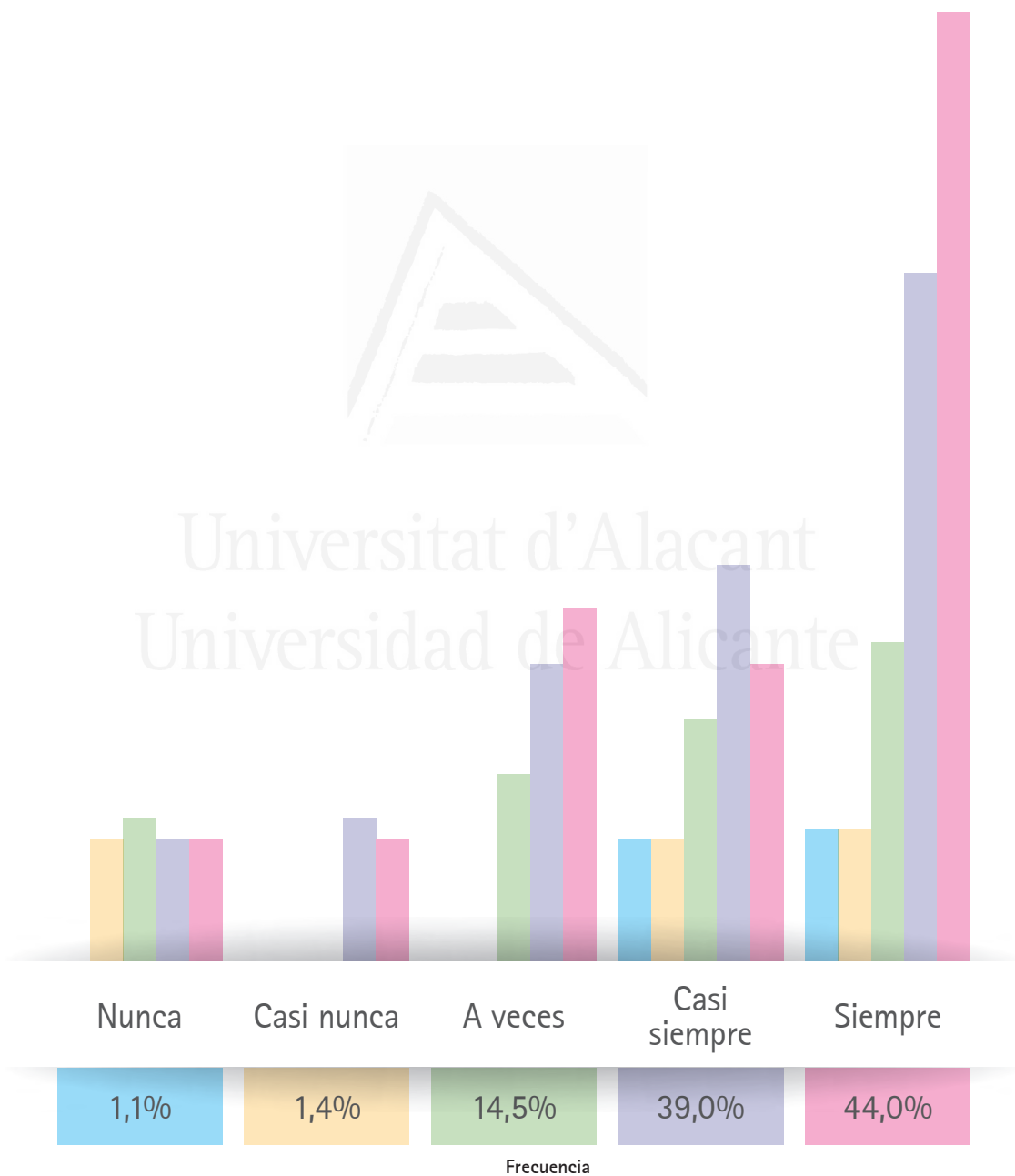


Figura 060. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor armonía.

Tabla 095.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sinceridad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		SINCERIDAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	1	1	1	3	6
	% of Total	,0%	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	2	1	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	2	17	27	46
	% of Total	,0%	,0%	4,3%	37,0%	58,7%	100,0%
Casi siempre	Count	0	1	4	21	31	57
	% of Total	,0%	1,8%	7,0%	36,8%	54,4%	100,0%
Siempre	Count	0	3	4	33	129	169
	% of Total	,0%	1,8%	2,4%	19,5%	76,3%	100,0%
Total	Count	0	5	12	74	191	282
	% of Total	,0%	1,8%	4,3%	26,2%	67,7%	100,0%

En la tabla 096 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «sinceridad».

Determinamos que las variables son dependientes como muestra la significación $0,002 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 096.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sinceridad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	30,733 ^a	12	,002
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (65,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,07.



Figura 061. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sinceridad.

Tabla 097.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor fortaleza.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		FORTALEZA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	2	3	1	6
	% of Total	,0%	,0%	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	2	1	1	4
	% of Total	,0%	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	3	12	19	12	46
	% of Total	,0%	6,5%	26,1%	41,3%	26,1%	100,0%
Casi siempre	Count	2	7	14	17	17	57
	% of Total	3,5%	12,3%	24,6%	29,8%	29,8%	100,0%
Siempre	Count	2	16	37	57	57	169
	% of Total	1,2%	9,5%	21,9%	33,7%	33,7%	100,0%
Total	Count	4	26	67	97	88	282
	% of Total	1,4%	9,2%	23,8%	34,4%	31,2%	100,0%

En la tabla 098, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «fortaleza».

Determinamos que las variables son independientes con la significación $0,913 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 098.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor fortaleza.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	9,006 ^a	16	,913
N of Valid Cases	282		

a. 14 celdas (56,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

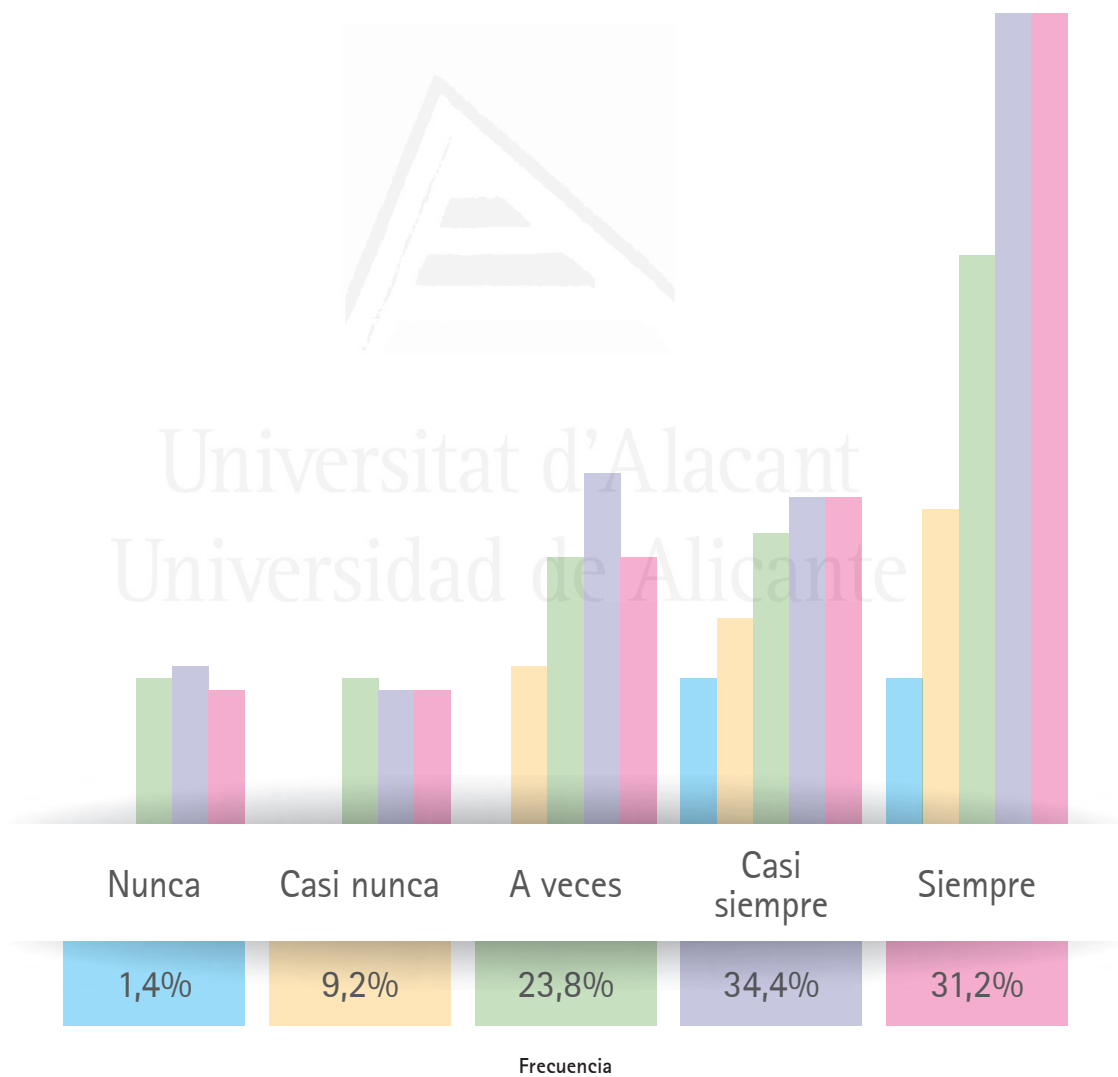


Figura 062. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor fortaleza.

Tabla 099.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor optimismo.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		OPTIMISMO					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	2	1	3	6
	% of Total	,0%	,0%	33,3%	16,7%	50,0%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	1	2	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	7	24	15	46
	% of Total	,0%	,0%	15,2%	52,2%	32,6%	100,0%
Casi siempre	Count	0	2	13	24	18	57
	% of Total	,0%	3,5%	22,8%	42,1%	31,6%	100,0%
Siempre	Count	0	2	23	42	102	169
	% of Total	,0%	1,2%	13,6%	24,9%	60,4%	100,0%
Total	Count	0	4	46	92	140	282
	% of Total	,0%	1,4%	16,3%	32,6%	49,6%	100,0%

En la tabla 100, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «optimismo».

Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,007 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 100.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor optimismo.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	27,101 ^a	12	,007
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (55,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.



Figura 063. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor optimismo.

Tabla 101.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor amistad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		AMISTAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	1	4	0	1	6
	% of Total	,0%	16,7%	66,7%	,0%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	2	2	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
A veces	Count	0	1	16	15	14	46
	% of Total	,0%	2,2%	34,8%	32,6%	30,4%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	19	20	18	57
	% of Total	,0%	,0%	33,3%	35,1%	31,6%	100,0%
Siempre	Count	0	9	25	53	82	169
	% of Total	,0%	5,3%	14,8%	31,4%	48,5%	100,0%
Total	Count	0	11	64	90	117	282
	% of Total	,0%	3,9%	22,7%	31,9%	41,5%	100,0%

En la tabla 102, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «amistad».

Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,002 < 0,05$.

No se da una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 102.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor amistad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	30,797 ^a	12	,002
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (50,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,16.

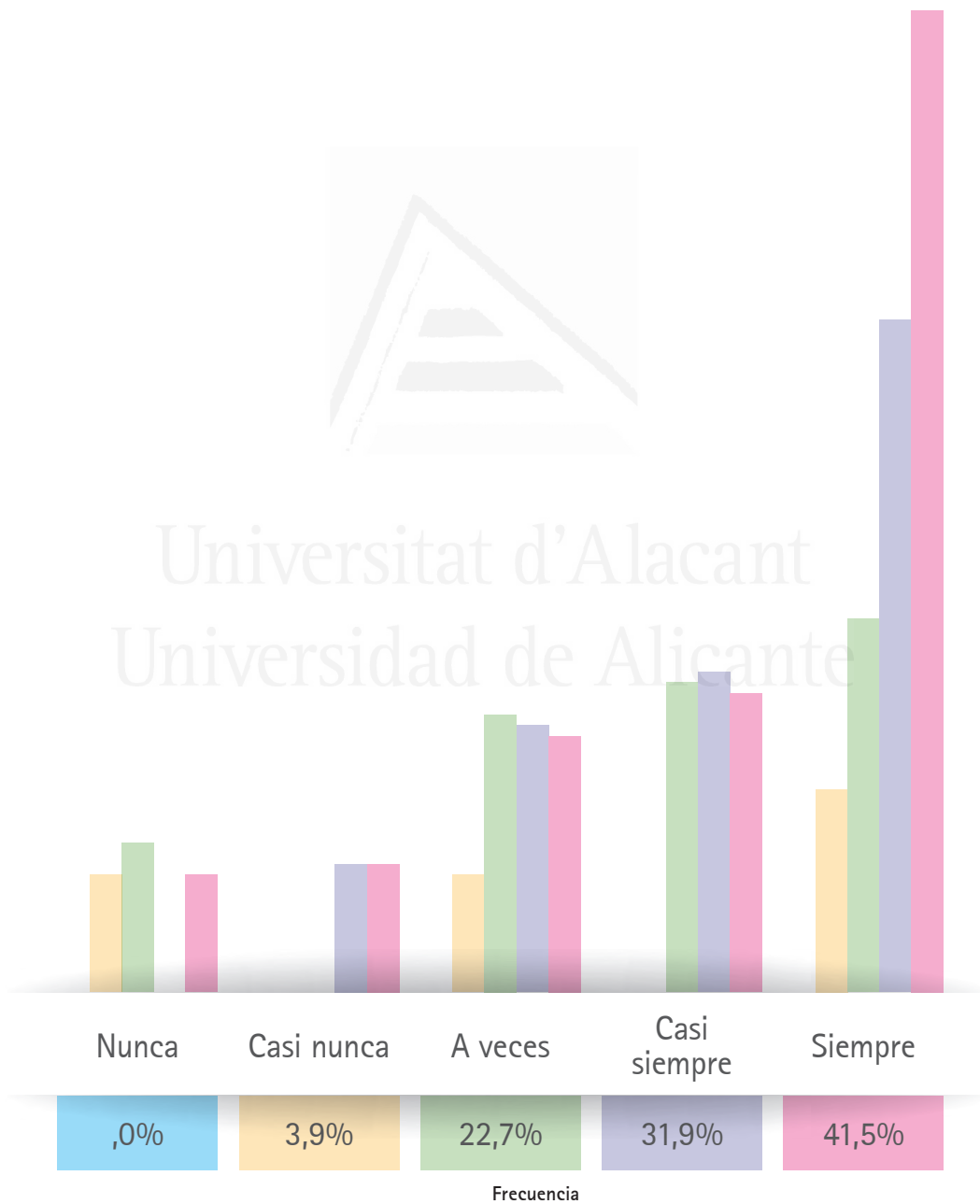


Figura 064. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor amistad.

Tabla 103.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor audacia.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		AUDACIA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	1	2	1	1	1	6
	% of Total	16,7%	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	2	1	1	4
	% of Total	,0%	,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	9	14	13	10	46
	% of Total	,0%	19,6%	30,4%	28,3%	21,7%	100,0%
Casi siempre	Count	2	9	18	23	5	57
	% of Total	3,5%	15,8%	31,6%	40,4%	8,8%	100,0%
Siempre	Count	5	22	72	46	24	169
	% of Total	3,0%	13,0%	42,6%	27,2%	14,2%	100,0%
Total	Count	8	42	107	84	41	282
	% of Total	2,8%	14,9%	37,9%	29,8%	14,5%	100,0%

En la tabla 104, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «audacia».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,326 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 104.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor audacia.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,961 ^a	16	,326
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

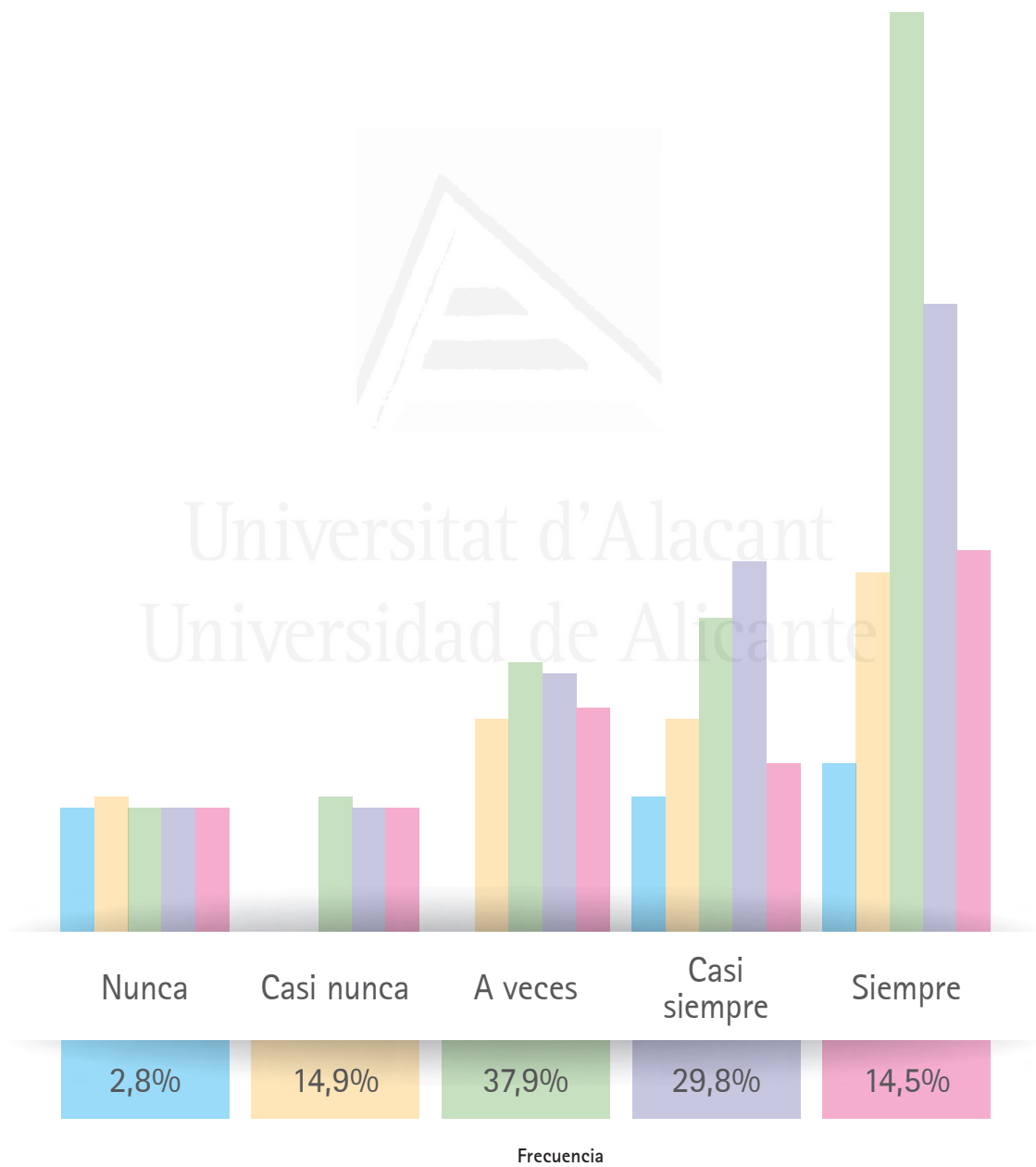


Figura 065. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor audacia.

Tabla 105.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sencillez.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		SENCILLEZ					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	3	1	1	1	6
	% of Total	,0%	50,0%	16,7%	16,7%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	2	2	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
A veces	Count	0	8	12	14	12	46
	% of Total	,0%	17,4%	26,1%	30,4%	26,1%	100,0%
Casi siempre	Count	0	5	11	25	16	57
	% of Total	,0%	8,8%	19,3%	43,9%	28,1%	100,0%
Siempre	Count	1	14	35	56	63	169
	% of Total	,6%	8,3%	20,7%	33,1%	37,3%	100,0%
Total	Count	1	30	59	98	94	282
	% of Total	,4%	10,6%	20,9%	34,8%	33,3%	100,0%

En la tabla 106, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «sencillez».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,229 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 106.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sencillez.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	19,809 ^a	16	,229
N of Valid Cases	282		

a. 14 celdas (56,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

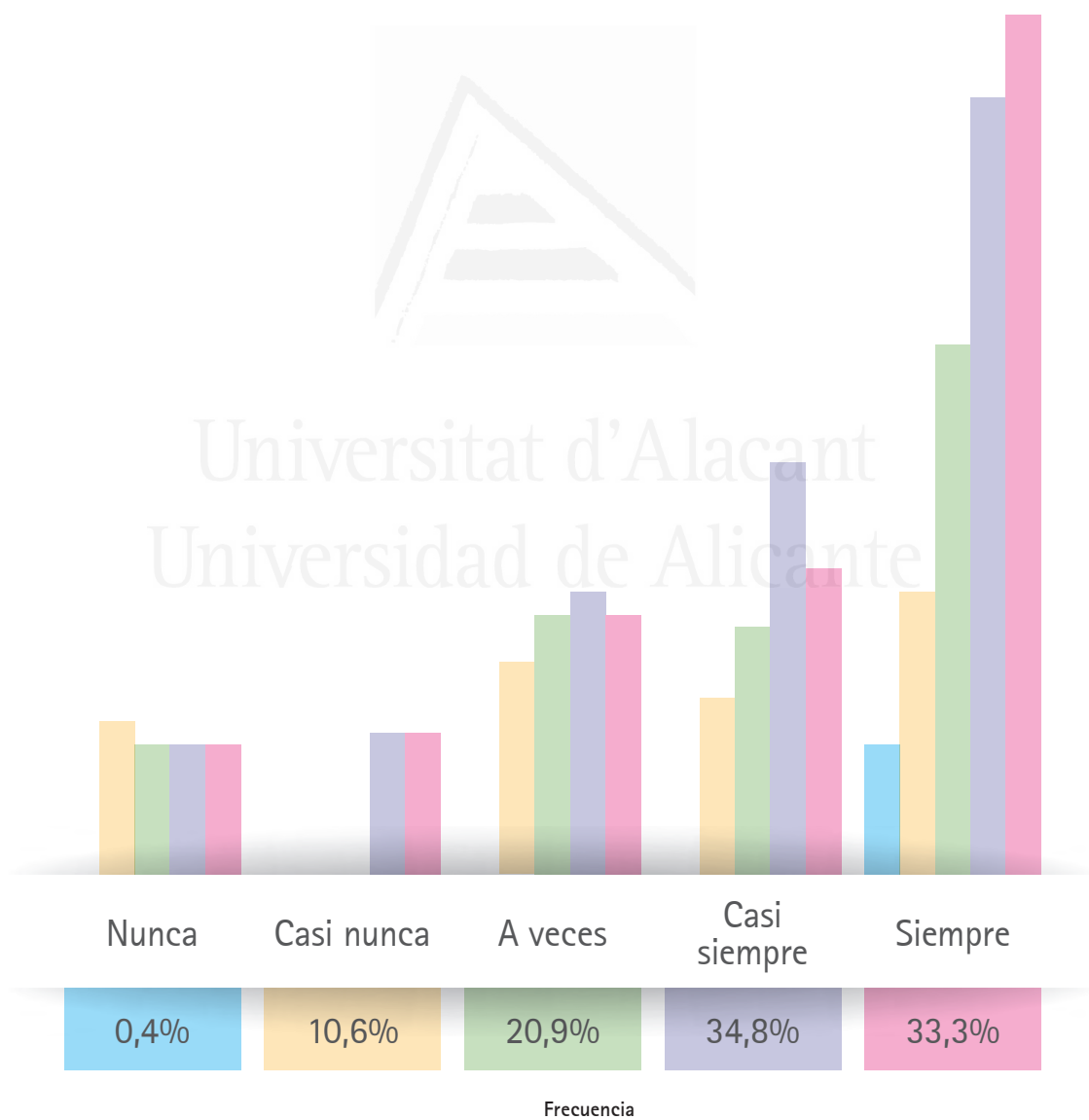


Figura 066. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sencillez.

Tabla 107.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor templanza.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		TEMLANZA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	1	1	1	0	3	6
	% of Total	16,7%	16,7%	16,7%	,0%	50,0%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	4	0	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
A veces	Count	0	1	17	16	12	46
	% of Total	,0%	2,2%	37,0%	34,8%	26,1%	100,0%
Casi siempre	Count	1	2	21	19	14	57
	% of Total	1,8%	3,5%	36,8%	33,3%	24,6%	100,0%
Siempre	Count	2	9	45	57	56	169
	% of Total	1,2%	5,3%	26,6%	33,7%	33,1%	100,0%
Total	Count	4	13	84	96	85	282
	% of Total	1,4%	4,6%	29,8%	34,0%	30,1%	100,0%

En la tabla 108, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «templanza».

Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,031 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 108.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor templanza.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,021 ^a	16	,031
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (60,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

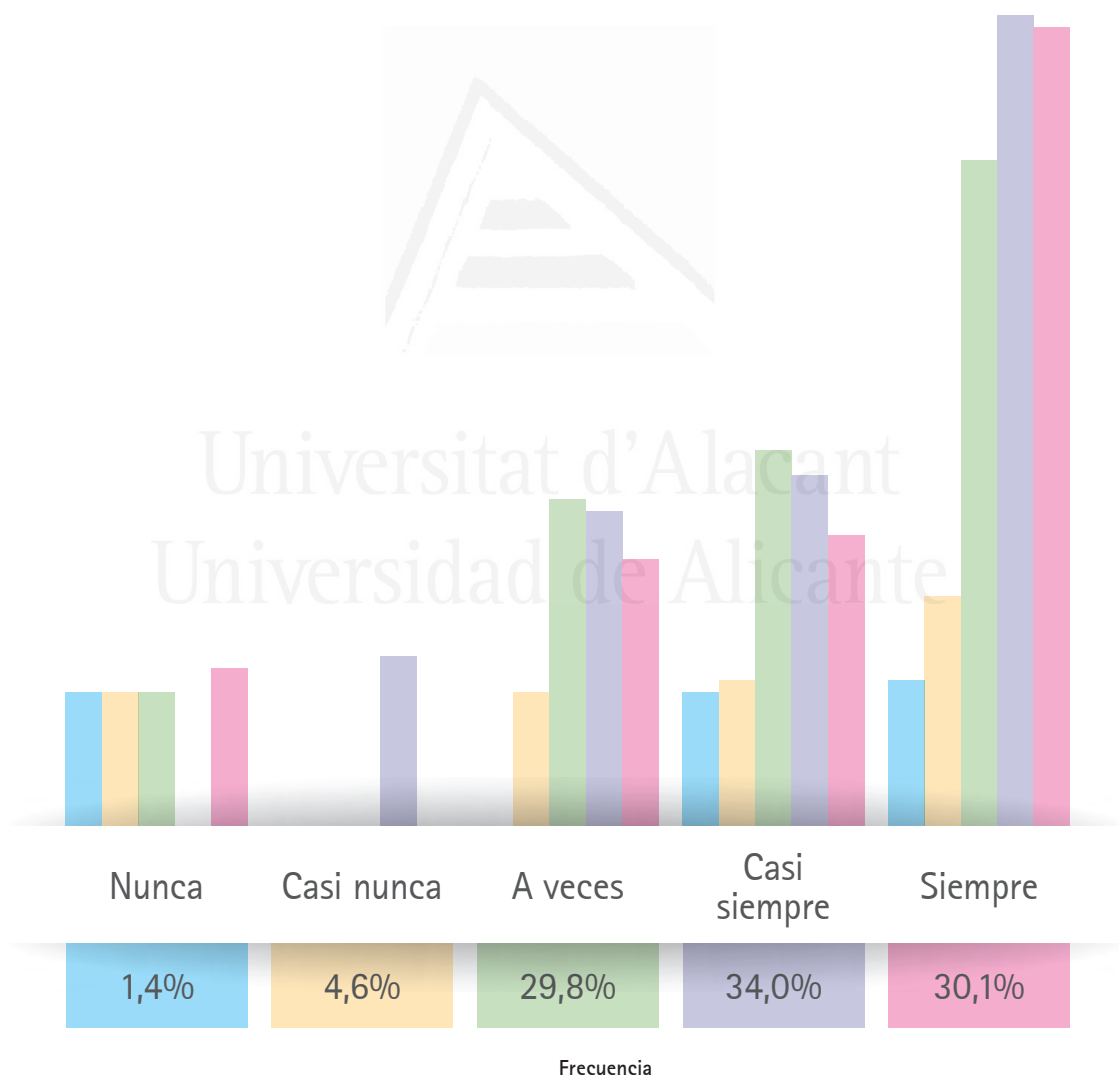


Figura 067. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor templanza.

Tabla 109.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor ser estudioso.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		SER ESTUDIOSO					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	0	3	3	6
	% of Total	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	2	1	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	1	7	18	20	46
	% of Total	,0%	2,2%	15,2%	39,1%	43,5%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	12	21	24	57
	% of Total	,0%	,0%	21,1%	36,8%	42,1%	100,0%
Siempre	Count	0	7	32	60	70	169
	% of Total	,0%	4,1%	18,9%	35,5%	41,4%	100,0%
Total	Count	0	8	52	104	118	282
	% of Total	,0%	2,8%	18,4%	36,9%	41,8%	100,0%

En la tabla 110, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «ser estudioso».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,930 < 0,05$.

No se da una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 110.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor ser estudioso.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	5,700 ^a	12	,930
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (55,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

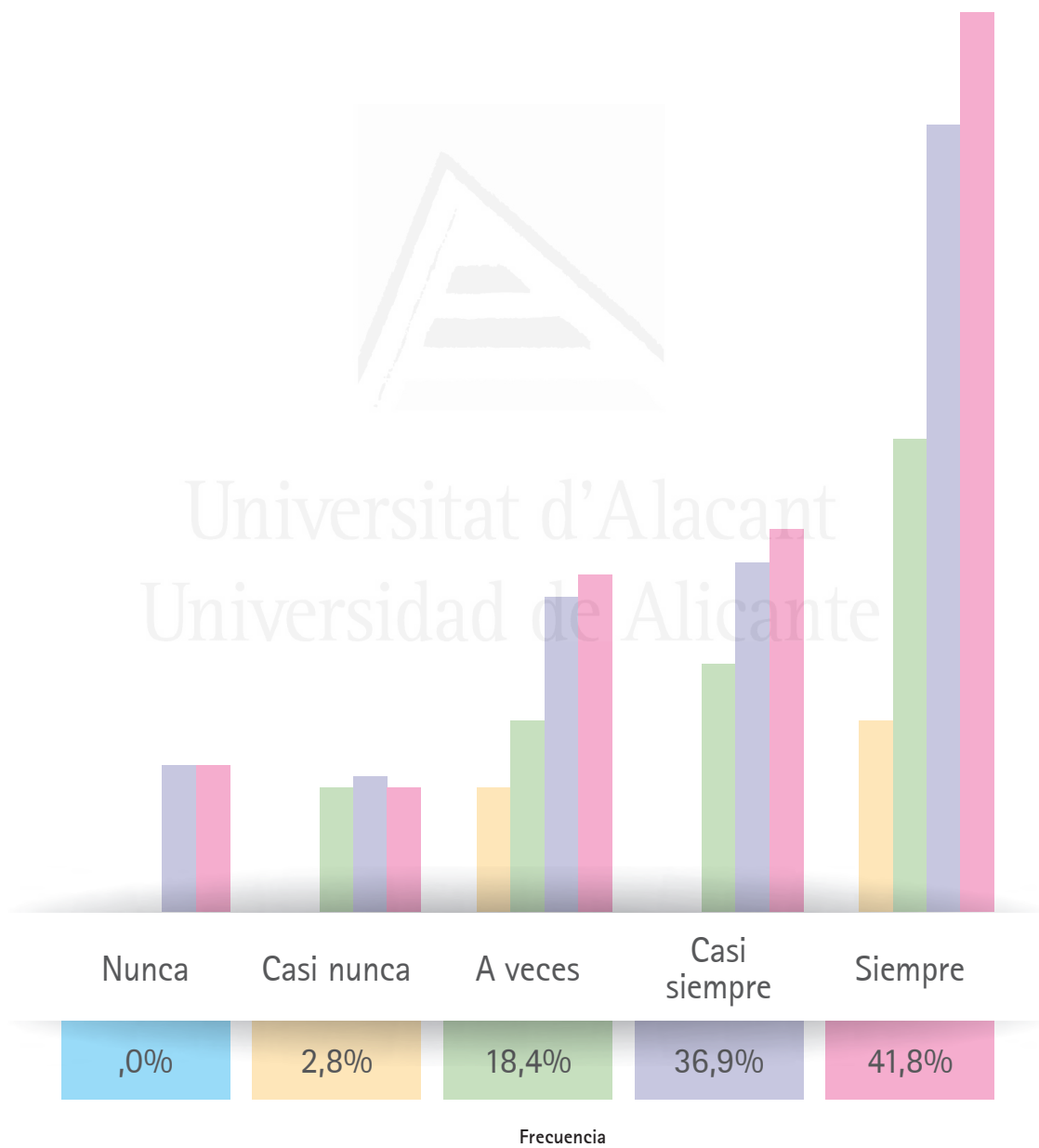


Figura 068. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor ser estudioso.

Tabla 111.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor justicia.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		JUSTICIA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	1	1	4	6
	% of Total	,0%	,0%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	0	4	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
A veces	Count	1	0	6	16	23	46
	% of Total	2,2%	,0%	13,0%	34,8%	50,0%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	4	20	33	57
	% of Total	,0%	,0%	7,0%	35,1%	57,9%	100,0%
Siempre	Count	1	2	8	47	111	169
	% of Total	,6%	1,2%	4,7%	27,8%	65,7%	100,0%
Total	Count	2	2	19	84	175	282
	% of Total	,7%	,7%	6,7%	29,8%	62,1%	100,0%

En la tabla 112, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «justicia».

Determinamos que las variables son independientes según la significación $0,648 < 0,05$ con lo que no hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 112.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor justicia.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	13,339 ^a	16	,648
N of Valid Cases	282		

a. 18 celdas (72,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

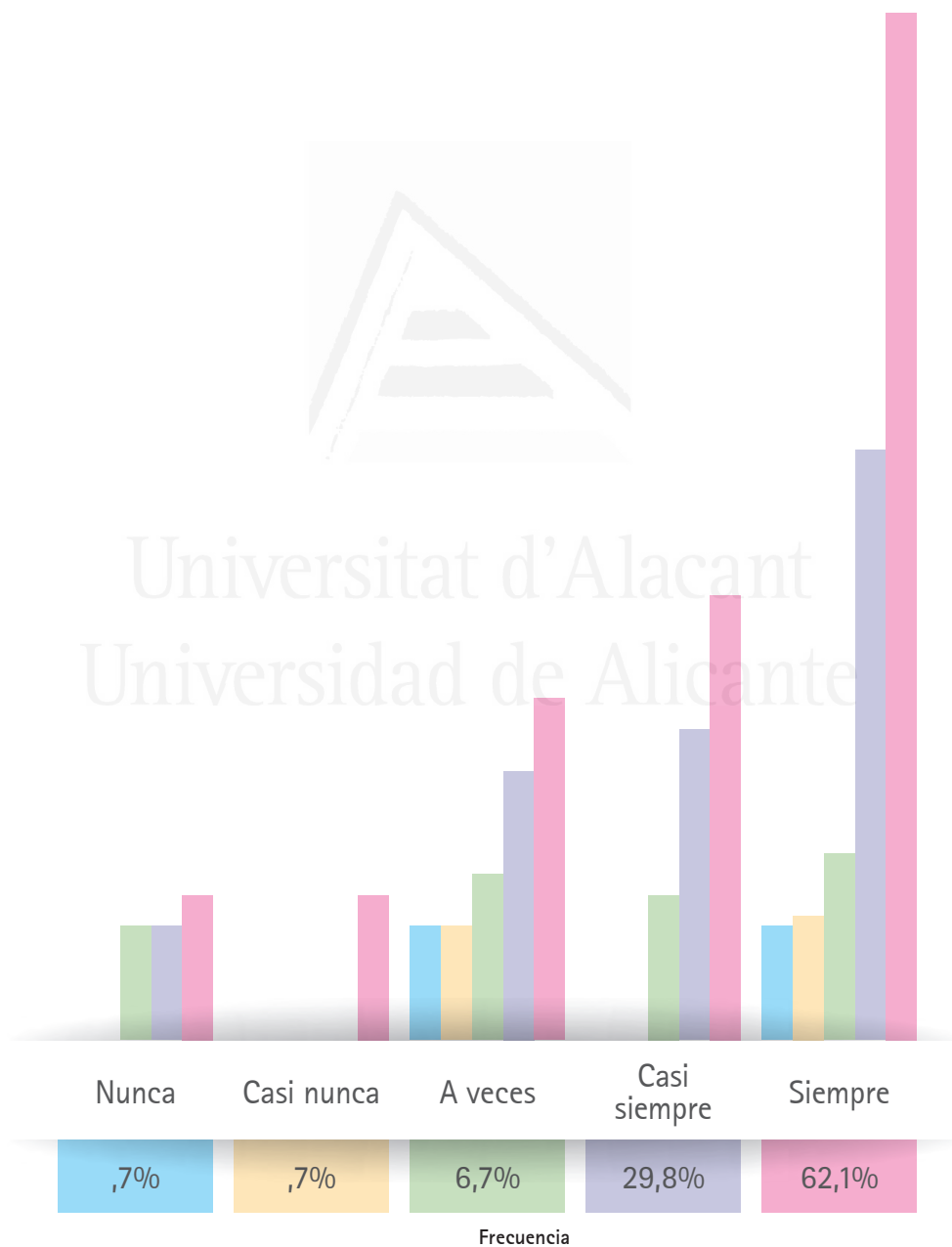


Figura 069. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor justicia.

Tabla 113.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sociabilidad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		SOCIABILIDAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	2	1	1	2	6
	% of Total	,0%	33,3%	16,7%	16,7%	33,3%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	1	2	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
A veces	Count	1	3	6	19	17	46
	% of Total	2,2%	6,5%	13,0%	41,3%	37,0%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	12	23	22	57
	% of Total	,0%	,0%	21,1%	40,4%	38,6%	100,0%
Siempre	Count	1	4	18	51	95	169
	% of Total	,6%	2,4%	10,7%	30,2%	56,2%	100,0%
Total	Count	2	9	38	95	138	282
	% of Total	,7%	3,2%	13,5%	33,7%	48,9%	100,0%

En la tabla 114, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «sociabilidad».

Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,005 < 0,05$.

No existe una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 114.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sociabilidad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	34,250 ^a	16	,005
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (60,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.



Figura 070. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sociabilidad.

Tabla 115.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor paciencia.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		PACIENCIA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	0	2	3	1	6
	% of Total	,0%	,0%	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	3	1	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	0	3	11	18	14	46
	% of Total	,0%	6,5%	23,9%	39,1%	30,4%	100,0%
Casi siempre	Count	0	1	9	22	25	57
	% of Total	,0%	1,8%	15,8%	38,6%	43,9%	100,0%
Siempre	Count	0	6	20	53	90	169
	% of Total	,0%	3,6%	11,8%	31,4%	53,3%	100,0%
Total	Count	0	10	42	99	131	282
	% of Total	,0%	3,5%	14,9%	35,1%	46,5%	100,0%

En la tabla 116, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «paciencia».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,161 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 116.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor paciencia.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	16,716 ^a	16	,161
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (50,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,14.

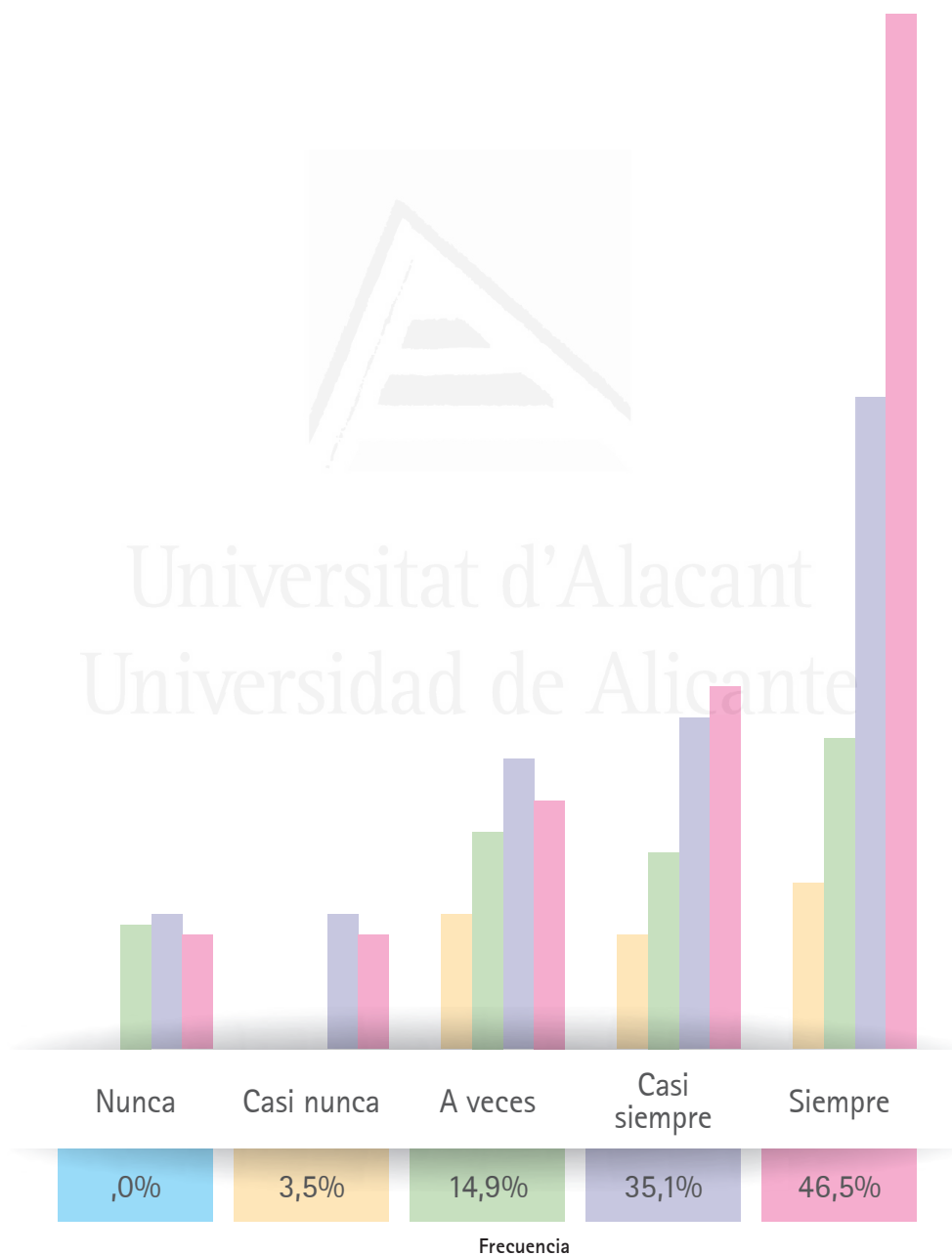


Figura 071. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor paciencia.

Tabla 117.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor pudor.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		PUDOR					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	0	1	2	1	2	6
	% of Total	,0%	16,7%	33,3%	16,7%	33,3%	100,0%
Casi nunca	Count	1	0	2	1	0	4
	% of Total	25,0%	,0%	50,0%	25,0%	,0%	100,0%
A veces	Count	4	8	13	10	11	46
	% of Total	8,7%	17,4%	28,3%	21,7%	23,9%	100,0%
Casi siempre	Count	1	9	23	15	9	57
	% of Total	1,8%	15,8%	40,4%	26,3%	15,8%	100,0%
Siempre	Count	15	29	25	60	40	169
	% of Total	8,9%	17,2%	14,8%	35,5%	23,7%	100,0%
Total	Count	21	47	65	87	62	282
	% of Total	7,4%	16,7%	23,0%	30,9%	22,0%	100,0%

En la tabla 118, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «pudor».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,052 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 118.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor pudor.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	26,113 ^a	16	,052
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,30.

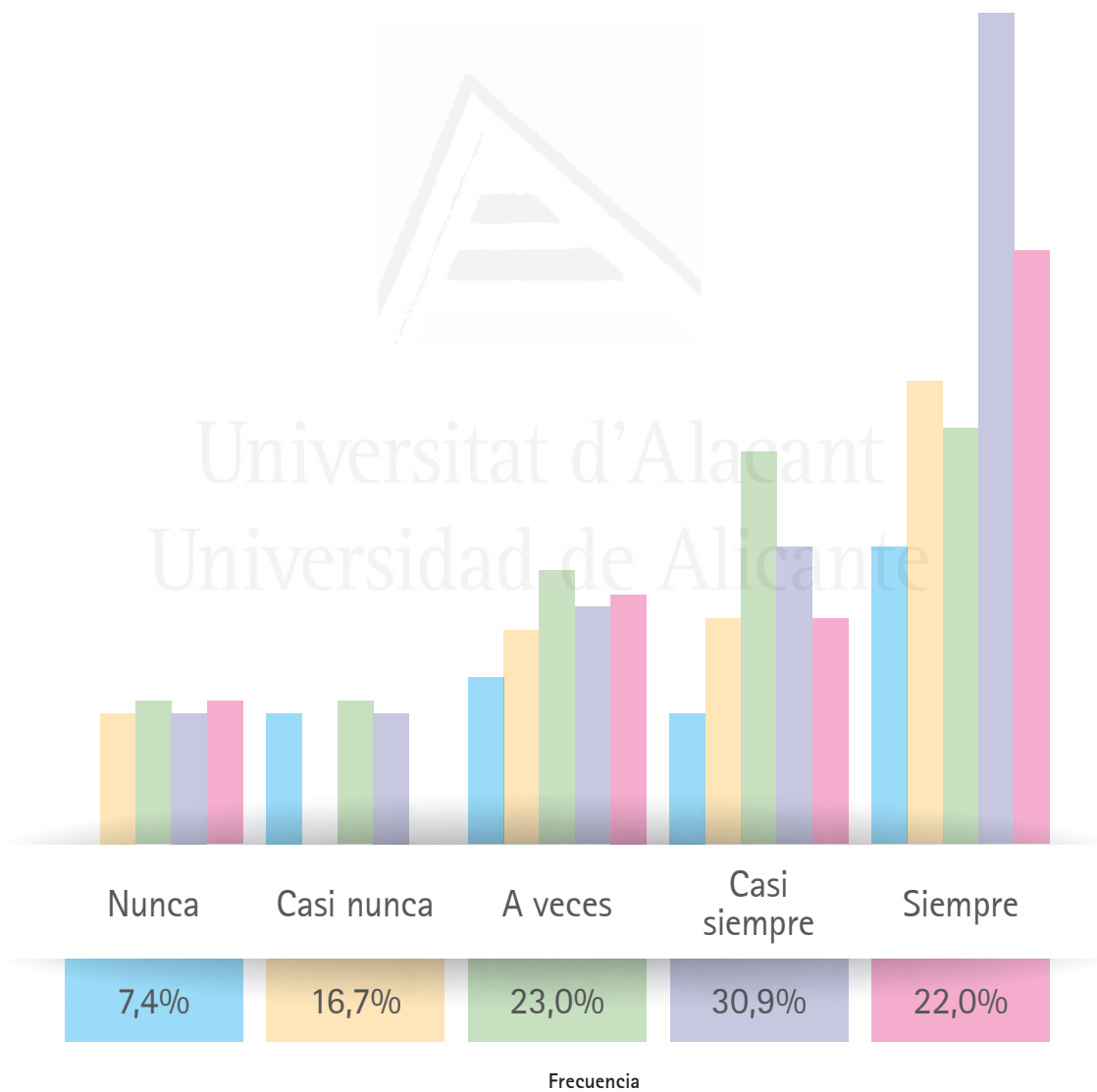


Figura 072. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor pudor.

Tabla 119.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sobriedad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		SOBRIEDAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	1	0	2	2	1	6
	% of Total	16,7%	,0%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	3	1	0	4
	% of Total	,0%	,0%	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
A veces	Count	3	10	10	15	8	46
	% of Total	6,5%	21,7%	21,7%	32,6%	17,4%	100,0%
Casi siempre	Count	3	8	20	16	10	57
	% of Total	5,3%	14,0%	35,1%	28,1%	17,5%	100,0%
Siempre	Count	7	31	62	36	33	169
	% of Total	4,1%	18,3%	36,7%	21,3%	19,5%	100,0%
Total	Count	14	49	97	70	52	282
	% of Total	5,0%	17,4%	34,4%	24,8%	18,4%	100,0%

En la tabla 120, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «sobriedad».

Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,699 < 0,05$.

No hay una relación entre la competencia del docente y el valor propuesto.

Tabla 120.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor sobriedad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,638 ^a	16	,699
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,20.

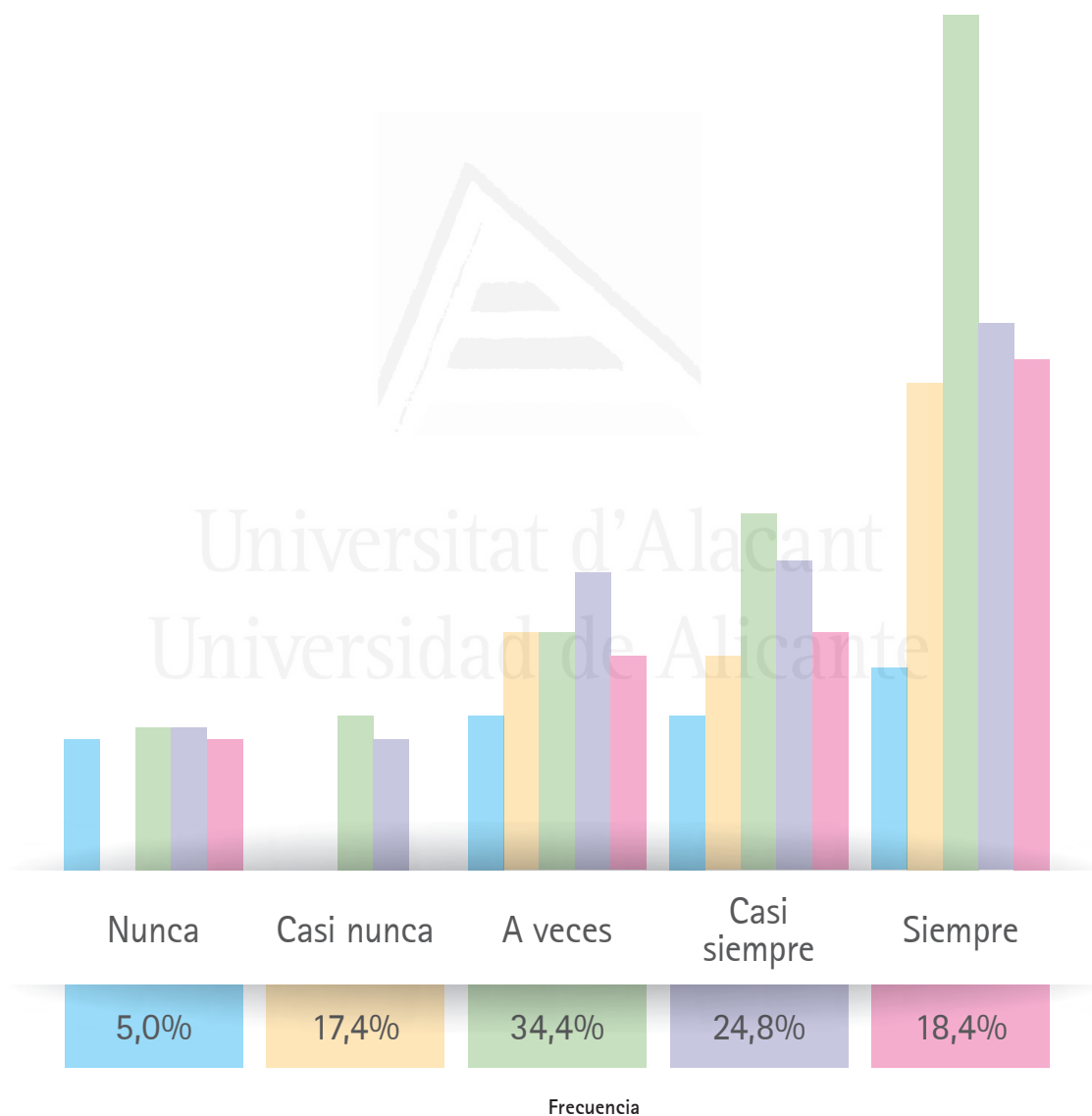


Figura 073. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor sobriedad.

Tabla 121.

Relación competencia del docente en educación en valores y el valor humildad.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		HUMILDAD					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	1	1	2	0	2	6
	% of Total	16,7%	16,7%	33,3%	,0%	33,3%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	0	3	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	,0%	75,0%	100,0%
A veces	Count	0	1	11	19	15	46
	% of Total	,0%	2,2%	23,9%	41,3%	32,6%	100,0%
Casi siempre	Count	0	6	11	21	19	57
	% of Total	,0%	10,5%	19,3%	36,8%	33,3%	100,0%
Siempre	Count	0	9	34	49	77	169
	% of Total	,0%	5,3%	20,1%	29,0%	45,6%	100,0%
Total	Count	1	17	59	89	116	282
	% of Total	,4%	6,0%	20,9%	31,6%	41,1%	100,0%

En la tabla 122, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación competencia del docente en educación en valores respecto al valor «humildad».

Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,000 < 0,05$.

Tabla 122.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia del docente en educación en valores y el valor humildad.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	60,409 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (60,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,01.

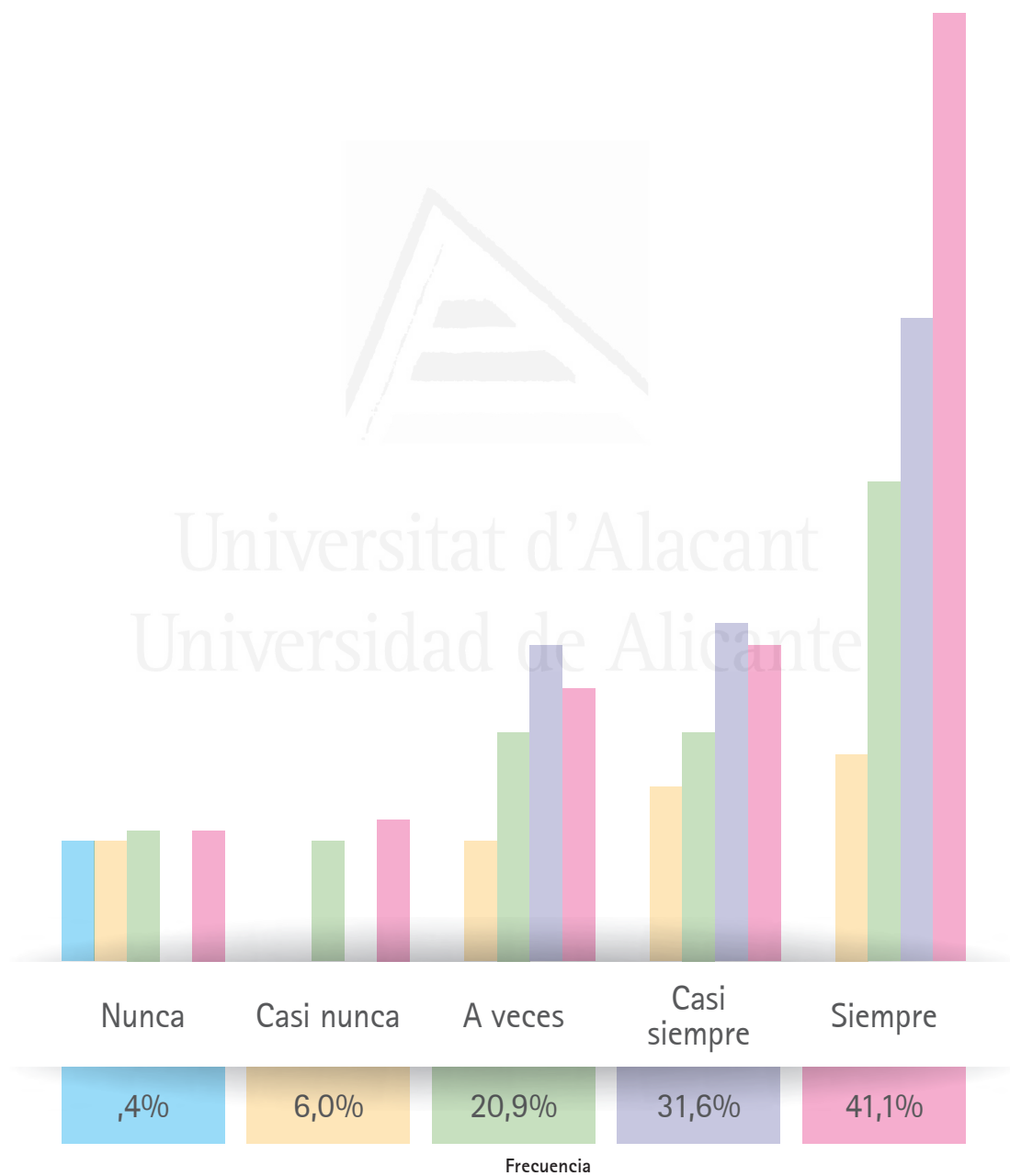


Figura 074. Relación competencia del docente en educación en valores y el valor humildad.

4.1.1.4. Convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro (PEC).

i) Relación importancia de la educación en valores y la importancia de los valores en el PEC

Tabla 123.

Relación competencia de los docentes en la educación en valores y la importancia para el docente de los valores transmitidos en el PEC.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		SON IMPORTANTES LOS VALORES TRANSMITIDOS EN EL PEC					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	2	1	1	1	1	6
	% of Total	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	0	2	2	4
	% of Total	,0%	,0%	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
A veces	Count	1	1	16	11	17	46
	% of Total	2,2%	2,2%	34,8%	23,9%	37,0%	100,0%
Casi siempre	Count	1	5	6	26	19	57
	% of Total	1,8%	8,8%	10,5%	45,6%	33,3%	100,0%
Siempre	Count	4	2	24	33	106	169
	% of Total	2,4%	1,2%	14,2%	19,5%	62,7%	100,0%
Total	Count	8	9	47	73	145	282
	% of Total	2,8%	3,2%	16,7%	25,9%	51,4%	100,0%

En la tabla 124, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación entre la competencia de los docentes en educación en valores y la importancia para los docentes de los valores transmitidos en el PEC. Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,000 < 0,05$.

Tabla 124.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia de los docentes en la educación en valores y la importancia para el docente de los valores transmitidos en el PEC

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	66,722 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (60,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,11.

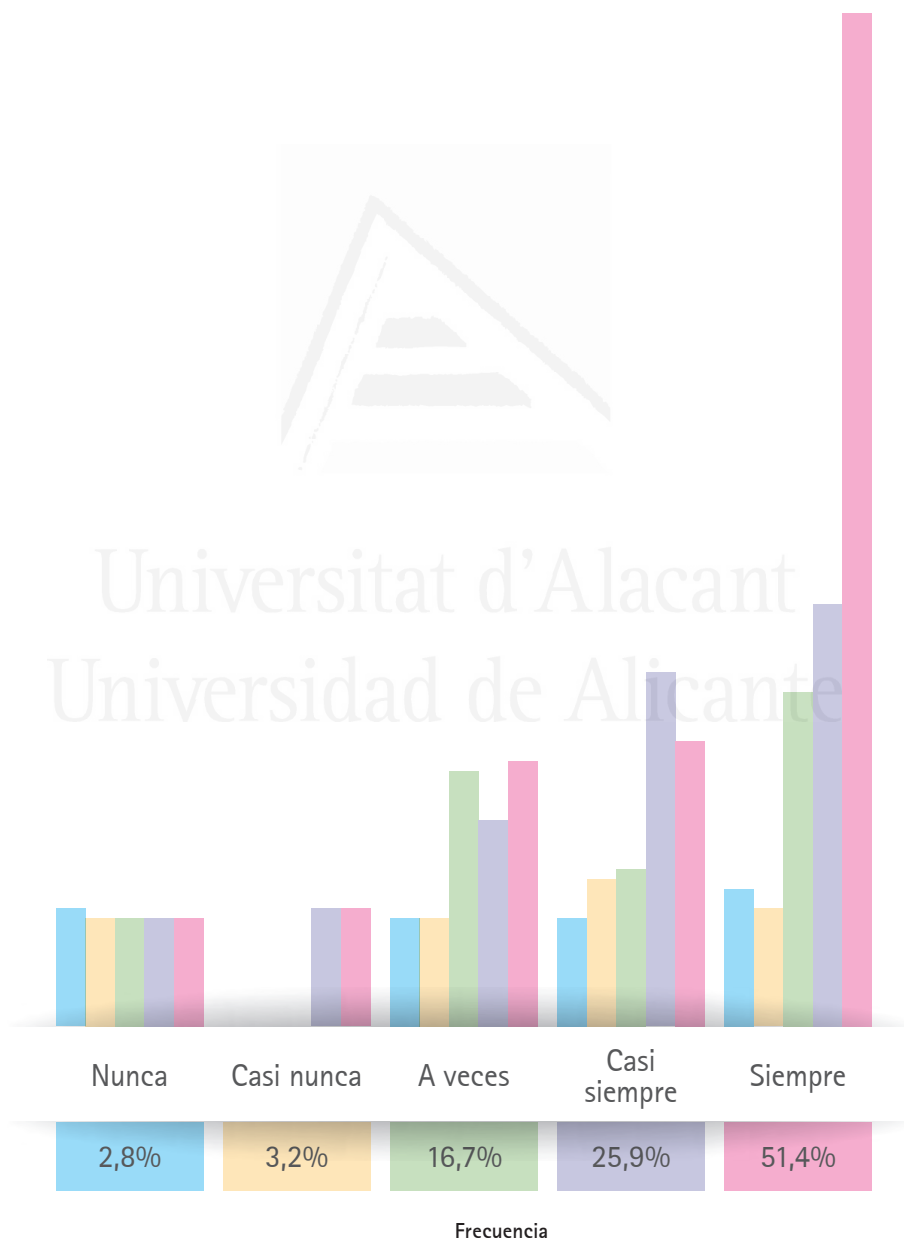


Figura 075. Relación competencia del docente en educación en valores y la importancia para el docente de los valores transmitidos en el PEC.

Tabla 125.
Importancia de los valores transmitidos en el PEC.

	Media Estadística	Desviación estándar Estadística
Son importantes los valores transmitidos en el PEC	4,1986	1,01392

Respecto a la cuestión planteada de si son importantes los valores transmitidos en el PEC, la tabla 125 muestra una media situada en el «casi siempre» con un (4,1986).

Se calculó el coeficiente de variación de Pearson (24,15%) encontrándose que los datos estaban agrupados y posibilitando, por consiguiente, el estudio de la media.

Tabla 126.
Coefficiente de variación de Pearson (%) de la importancia de los valores transmitidos en el PEC.

Variable	CV de Pearson %
Son importantes los valores transmitidos en el PEC	24,15

La tabla 127 y la figura 076 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «son importantes los valores transmitidos en el PEC». Como se observa en la tabla 127, la mayoría de las respuestas se centran en la opción «siempre», con un frecuencia de 145 y un porcentaje del 51,4%.

Las siguientes opciones con mayores respuestas han sido «casi siempre» y «a veces» con una frecuencia de 73 (25,9%) y 47 (16,7%) respectivamente. Las opciones «nunca» y «casi nunca» muestran valores muy bajos de respuesta: 8 (2,8%) y 9 (3,2%).

Tabla 127.

Frecuencias y porcentajes de: importancia de los valores transmitidos en el PEC.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	8	3,0
Casi nunca	9	3,0
A veces	47	17,0
Casi siempre	73	26,0
Siempre	145	51,0

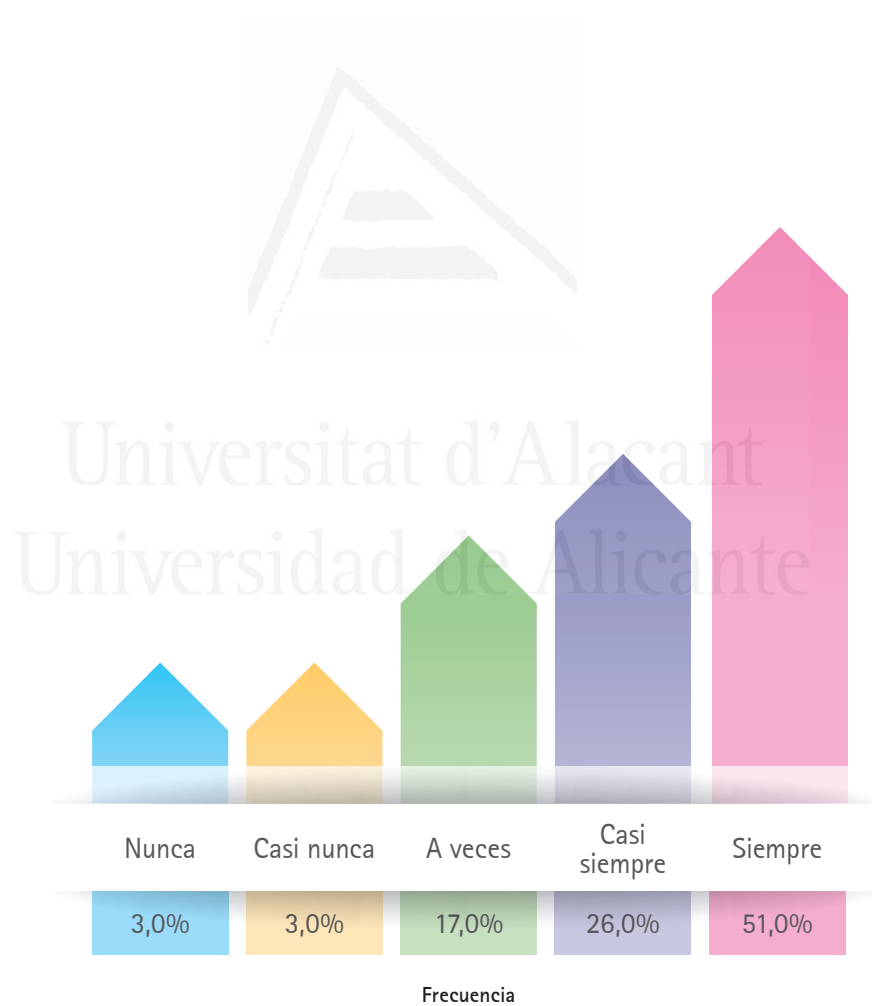


Figura 076: Son importante los valores transmitidos en el PEC.

j) Relación entre la importancia de la educación en valores y la convivencia escolar

Tabla 128.

Relación competencia de los docentes en la educación en valores y la influencia de los valores en la convivencia.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		LOS VALORES PROMUEVEN LA CONVIVENCIA					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	2	1	1	1	1	6
	% of Total	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	0	1	0	3	4
	% of Total	,0%	,0%	25,0%	,0%	75,0%	100,0%
A veces	Count	0	0	6	18	22	46
	% of Total	,0%	,0%	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%
Casi siempre	Count	0	0	8	17	32	57
	% of Total	,0%	,0%	14,0%	29,8%	56,1%	100,0%
Siempre	Count	2	4	10	21	132	169
	% of Total	1,2%	2,4%	5,9%	12,4%	78,1%	100,0%
Total	Count	4	5	26	57	190	282
	% of Total	1,4%	1,8%	9,2%	20,2%	67,4%	100,0%

En la tabla 129, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación entre la competencia de los docentes en educación en valores y si «los valores influyen en la convivencia», A la vista del resultado, determinamos que las variables son dependientes, con muestra la significación $0,000 < 0,05$.

Tabla 129.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia de los docentes en la educación en valores y la influencia de los valores en la convivencia.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	85,567 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 17 celdas (68,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.



Figura 077. Relación competencia de los docentes en educación en valores y la influencia de los valores en la convivencia.

Tabla 130.

Los valores influyen en la convivencia.

	Media Estadística	Desviación estándar Estadística
Los valores promueven la convivencia	4,5035	,84470

Respecto a la cuestión planteada acerca de si «los valores promueven la convivencia» PEC, la tabla 130 muestra una media situada en el «casi siempre», con un (4,5035).

Se calculó el coeficiente de variación de Pearson (18,75%) encontrándose datos agrupados y posibilitándose, por lo tanto, el estudio de la media.

Tabla 131.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de: los valores influyen en la convivencia.

Variable	CV de Pearson %
Son importantes los valores transmitidos en el PEC	18,75

La tabla 132 y la figura 078 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «los valores influyen en la convivencia». Como se observa en la tabla 132, la mayoría de las respuestas se centran en la opción «siempre» con un frecuencia de 190 y un porcentaje del 67,4%.

Las siguientes opciones que han obtenido mayor respuesta han sido «casi siempre» y «a veces», con una frecuencia de 57 (20,2%) y 26 (9,2%) respectivamente. Las opciones «nunca» y «casi nunca» muestran valores muy bajos de respuesta 5 (1,8%) y 4 (1,4%).

Tabla 132.

Frecuencias y porcentajes de: los valores influyen en la convivencia.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	4	1,0
Casi nunca	5	2,0
A veces	26	9,0
Casi siempre	57	20,0
Siempre	190	67,0

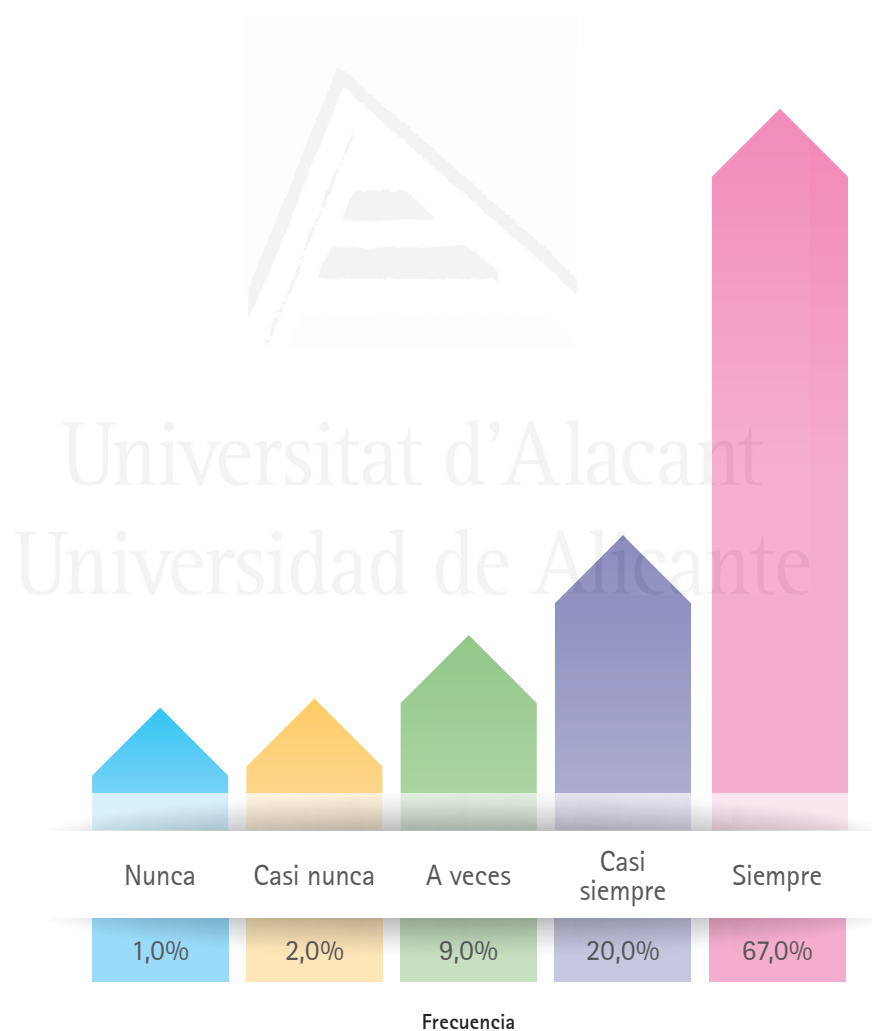


Figura 078. Los valores influyen en la convivencia.

k) Relación importancia de la educación en valores y la modificación de conductas

Tabla 133.

Relación competencia de los docentes en la educación en valores y la educación en valores para modificar conductas.

LA EDUCACIÓN EN VALORES ES ASUNTO DE SU COMPETENCIA		MODIFICACIÓN CONDUCTA MEDIANTE EDUCACIÓN EN VALORES					Total
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
Nunca	Count	3	1	0	1	1	6
	% of Total	50,0%	16,7%	,0%	16,7%	16,7%	100,0%
Casi nunca	Count	0	1	1	1	1	4
	% of Total	,0%	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
A veces	Count	1	4	17	13	11	46
	% of Total	2,2%	8,7%	37,0%	28,3%	23,9%	100,0%
Casi siempre	Count	2	5	18	17	15	57
	% of Total	3,5%	8,8%	31,6%	29,8%	26,3%	100,0%
Siempre	Count	3	10	34	60	62	169
	% of Total	1,8%	5,9%	20,1%	35,5%	36,7%	100,0%
Total	Count	9	21	70	92	90	282
	% of Total	3,2%	7,4%	24,8%	32,6%	31,9%	100,0%

En la tabla 134, se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de la relación entre la competencia de los docentes en educación en valores y si los valores modifican conductas. A la vista del resultado, determinamos que las variables son dependientes, con muestra la significación $0,000 < 0,05$.

Tabla 134.

Estudio Chi-Cuadrado entre la relación competencia de los docentes en la educación en valores y la modificación de conductas.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	56,983 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 14 celdas (56,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,13.

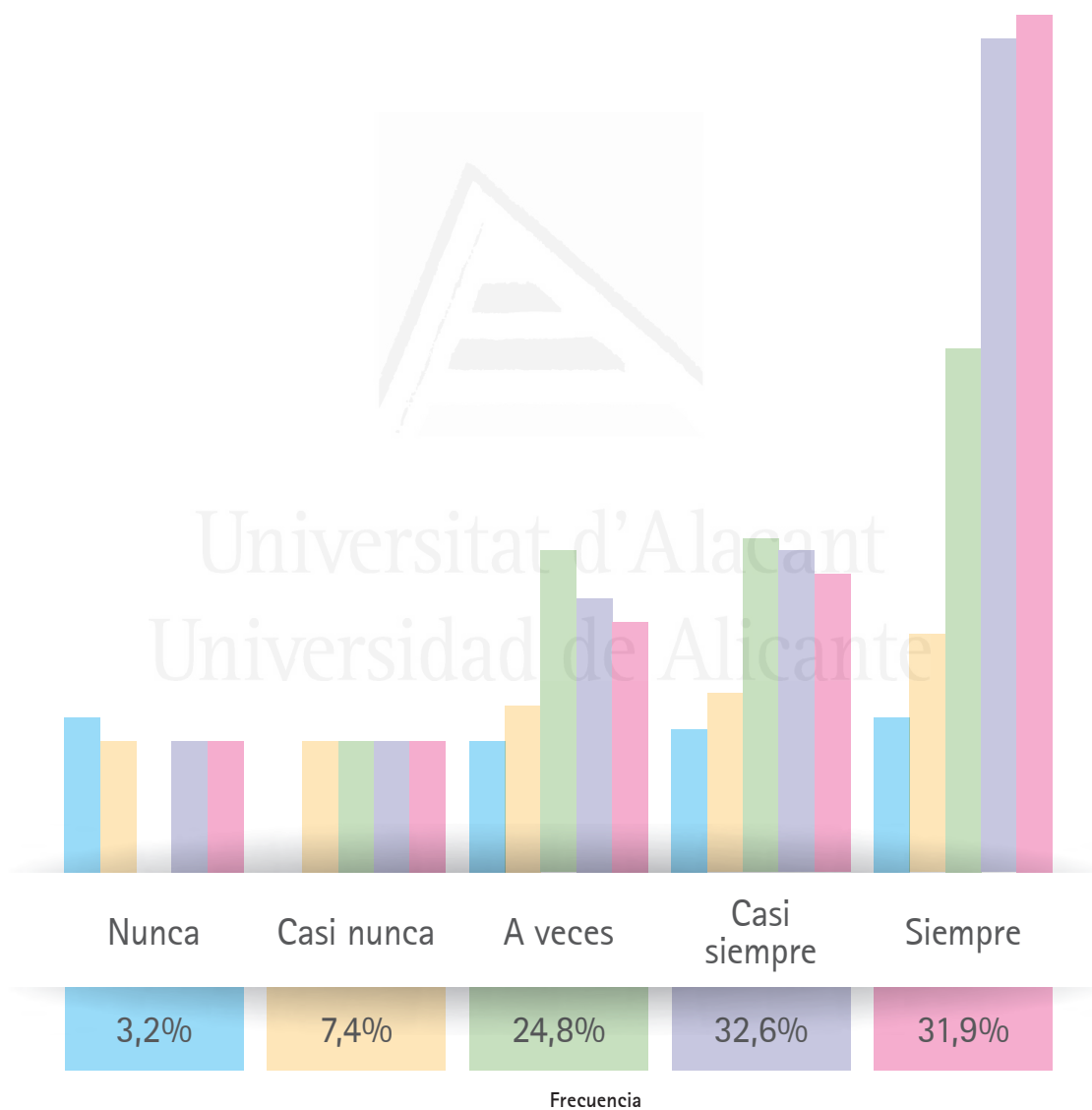


Figura 079. Relación competencia de los docentes en educación en valores y la modificación de conductas.

Tabla 135.

Modificación de conductas mediante la educación en valores.

	Media Estadística	Desviación estándar Estadística
Modificación conducta mediante educación en valores	3,8262	1,0697

Respecto a la cuestión planteada acerca de si los valores promueven la convivencia PEC, la tabla 135 muestra una media situada en el «a veces», con un (3,8262).

Se calculó el coeficiente de variación de Pearson (27,73%) encontrándose datos agrupados y posibilitando el estudio de la media.

Tabla 136.

Coeficiente de variación de Pearson (%) de: modificación de conductas mediante la educación en valores.

Variable	CV de Pearson %
Modificación conducta mediante educación en valores	27,73

La tabla 137 y la figura 080 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «los valores influyen en la convivencia».

Como se observa en la tabla 137, la mayoría de las respuestas se encuentran repartidas en las opciones «siempre», «casi siempre» y «a veces», con un frecuencia de 90 (31,9%) 92 (32,6%) y 70 (24,8%) respectivamente.

Las opciones «nunca» y «casi nunca» muestran valores inferiores de respuesta: 21 (7,4%) y 9 (3,2%).

Tabla 137.

Frecuencias y porcentajes de: modificación de conductas mediante la educación en valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	9	3,0
Casi nunca	21	7,0
A veces	70	25,0
Casi siempre	92	33,0
Siempre	90	32,0

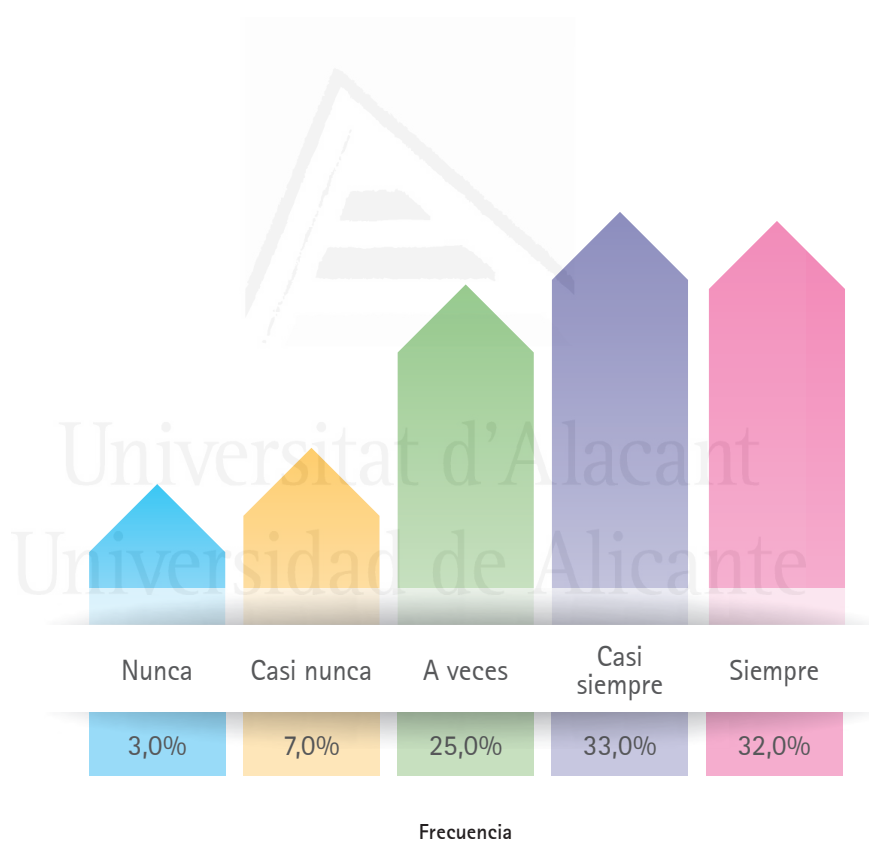


Figura 080. Modificación de conductas mediante la educación en valores.

4.1.1.5. Técnicas y herramientas axiológicas para la mejora de la convivencia escolar.

l) Qué técnica emplea

Tabla 138.

Técnicas y herramientas axiológicas que emplean los docentes.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
Lo aprendido en la universidad	2,2234	1,10471
Mis propias técnicas	4,1773	,80287
Mediación resolución de conflictos	3,6879	1,01683
Enseñanza de habilidades sociales	3,8298	,96159
Técnicas de control del aula	3,6064	1,08583
Tolerancia y educación intercultural	4,0603	,98742
Coeducación y prevención de sexismo	4,0709	1,07144
Aprendizaje cooperativo	3,7589	1,05642
Mejora de la escuela como comunidad	3,5922	1,08713
Educación cívica derechos humanos democracia	4,0567	,98583
Colaboración con familias	3,5284	1,11008
Formar caracter	3,4894	1,07125
Lecciones con valores	3,7411	1,08057
Dilemas morales	3,1844	1,10388
Razonamiento moral	3,3901	1,13672
Actividades culturales relacionadas con valores	3,3475	1,14740
Asambleas	2,7801	1,19663
Debates	3,1312	1,09047
Representación de roles	2,6170	1,15157
Clarificación de valores	3,2199	1,15115

La tabla 138, representa las técnicas y herramientas axiológicas para la mejora de la convivencia escolar que utilizan los docentes. Las técnicas que obtienen medias más elevadas en la opción «casi siempre» son: «mis propias técnicas» (4,1773); «tolerancia y educación intercultural» (4,0603); «coeducación y prevención del sexismo» (4,0709); «educación, derechos humanos y democracia» (4,0567).

Tabla 139.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de: las técnicas y herramientas que emplean los docentes.

Variable	CV de Pearson %
Lo aprendido en la universidad	49,69
Mis propias técnicas	19,22
Mediación resolución de conflictos	27,57
Enseñanza de habilidades sociales	25,11
Técnicas de control del aula	30,11
Tolerancia y educación intercultural	24,31
Coeducación y prevención de sexismo	26,32
Aprendizaje cooperativo	28,10
Mejora de la escuela como comunidad	30,26
Educción cívica derechos humanos	24,30
Colaboración con familias	31,46
Formar Carácter	30,70
Lecciones con valores	29,46
Dilemas Morales	34,66
Razonamiento Moral	33,53
Actividades culturales relacionadas valo.	34,27
Asambleas	43,04
Debates	34,82
Representación de roles	44
Clarificación de Valores	35,75

Los valores situados con medias intermedias en el intervalo «a veces» son, de mayor a menor: «enseñanza de habilidades sociales» (3,8298); «aprendizaje cooperativo» (3,7589); «lecciones con valores» (3,7411); «mediación / resolución de conflictos» (3,6879); «técnicas de control del aula» (3,6064); «mejora de la escuela como comunidad» (3,5922); «colaboración con familias» (3,5284); «formar carácter» (3,4894); «razonamiento moral» (3,3901); «actividades culturales relacionadas con valores» (3,3475); «clarificación de valores» (3,2199); «dilemas morales» (3,1844); «debates» (3,1312). Los valores que puntuaron más bajos en la media fueron: «asambleas» (2,7801); «representaciones de roles» (2,6170); «lo aprendido en la universidad» (2,2234).

Como indica la tabla 139, se calculó con la variación de Pearson el agrupamiento de los datos respecto a la media. Los resultados indicaron su adecuación para proceder al estudio, ya que muestran % bajos.

Tabla 140.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Lo aprendido en la universidad.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	91	32,0
Casi nunca	83	29,0
A veces	72	26,0
Casi siempre	26	9,0
Siempre	10	4,0

La tabla 140 y la figura 081, representan los porcentajes, frecuencias y representación de la variable «lo aprendido en la universidad». Como se puede observar en la tabla, la mayoría de las respuestas se centran en las opciones «nunca», «casi nunca» y «a veces», con unas frecuencias de respuestas de 91 (32,3%) 83 (29,4%) y 72 (25,5%) respectivamente. El menor número de respuestas se concentra en «casi siempre» 26 (9,2%) y siempre 10 (3,5%).

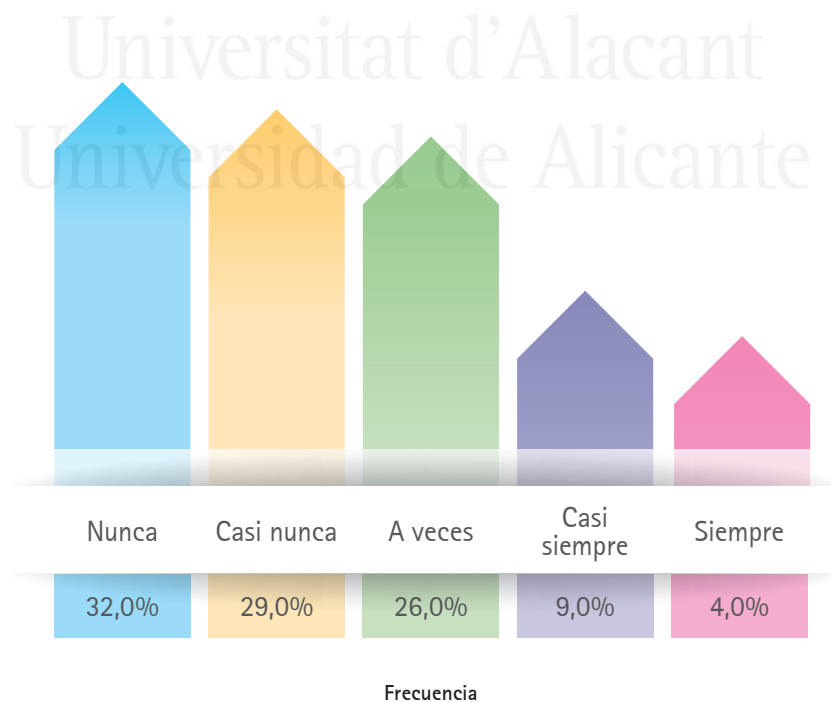


Figura 081. Técnicas y herramientas axiológicas: lo aprendido en la universidad.

Tabla 141.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Mis propias técnicas.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	1	,0
Casi nunca	7	3,0
A veces	43	15,0
Casi siempre	121	43,0
Siempre	110	39,0

La tabla 141 y la figura 082 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «mis propias técnicas». Como se observa en la tabla 141, la gran mayoría de las repuestas se centran en las opciones «casi siempre» y «siempre», con unas frecuencias de 121 (42,9%) y 110 (39%). La opción «a veces» muestra una bajo número de respuestas, 43 (15,2%). Finalmente la incidencia de repuestas en las opciones «nunca» y «casi nunca» es también muy baja, con frecuencias de 7 (2,5%) y 1 (0,4%) respectivamente.

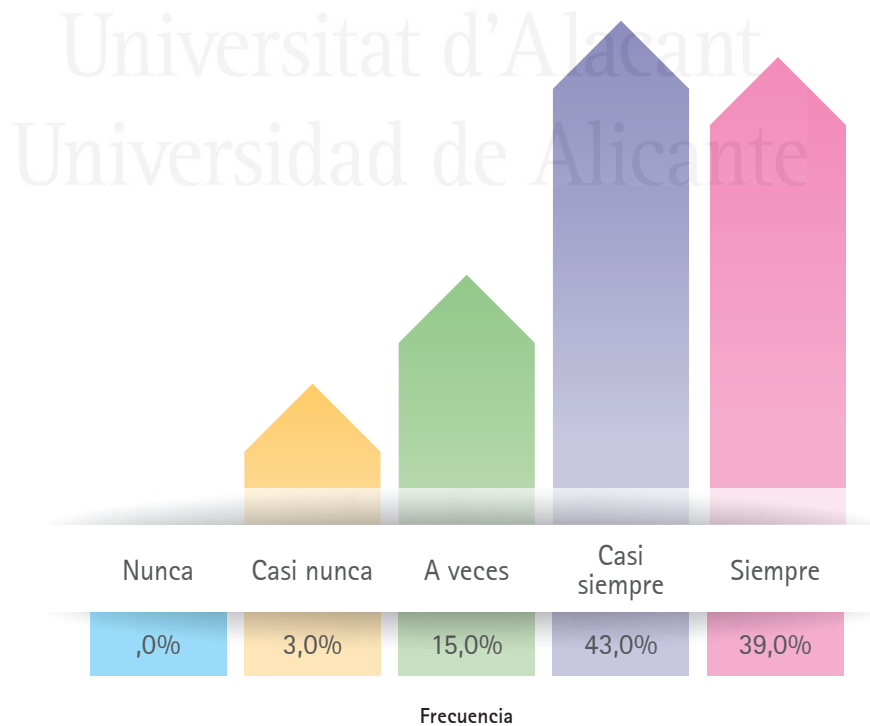


Figura 082. Técnicas y herramientas axiológicas: mis propias técnicas.

Tabla 142.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Mediación y resolución de conflictos.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	10	4,0
Casi nunca	26	9,0
A veces	65	23,0
Casi siempre	122	43,0
Siempre	59	21,0

La tabla 142 y la figura 083 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «mediación y resolución de conflictos». Como se observa en la tabla 142, la gran mayoría de las repuestas se centran en la opción «casi siempre», con una frecuencia de 122 (43,3%). Seguidamente son las opciones «siempre» y «a veces» las que contienen mayor número de respuestas, con 59 (20,9%) y 65 (23%) respectivamente. Finalmente, las opciones que muestran menores resultados son «nunca» con 10 (3,5%) y «casi nunca» 26 (9,2%).

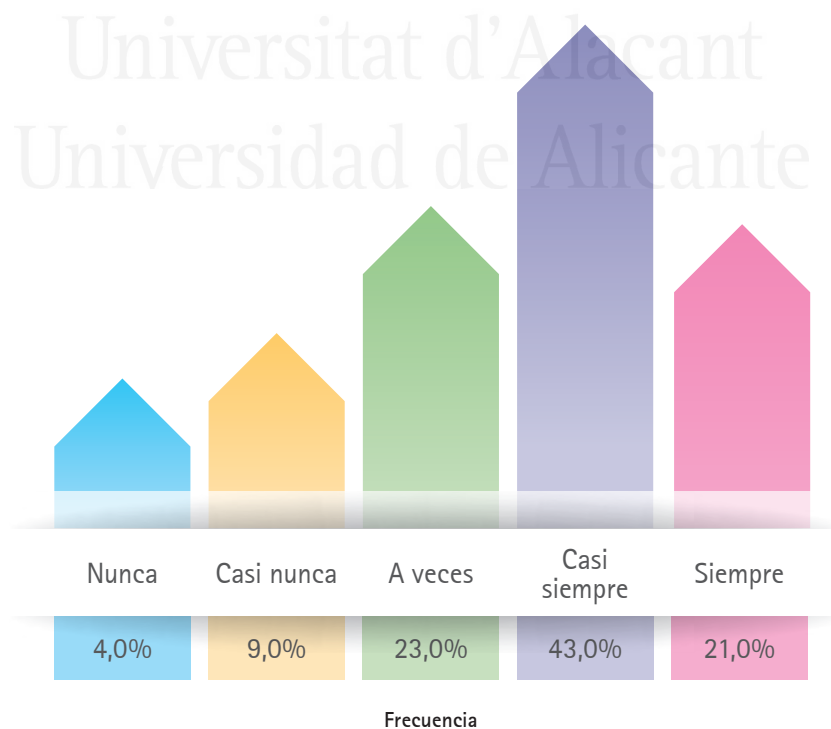


Figura 083. Técnicas y herramientas axiológicas: mediación y resolución de conflictos.

Tabla 143.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Enseñanza de habilidades sociales.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	3	1,0
Casi nunca	23	8,0
A veces	71	25,0
Casi siempre	107	38,0
Siempre	78	28,0

La tabla 143 y la figura 084 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «enseñanza de habilidades sociales». Como se observa en la tabla 143 la gran mayoría de las repuestas se centran en la opción «casi siempre», con una frecuencia de 107 (37,9%). A continuación son las opciones «siempre» y «a veces» las que contienen mayor número de respuestas con 78 (27,7%) y 71 (25,2%) respectivamente. Finalmente, las opciones que muestran los menores resultados son «nunca» con 3 (1,1%) y «casi nunca» 23 (8,2%) de respuestas.

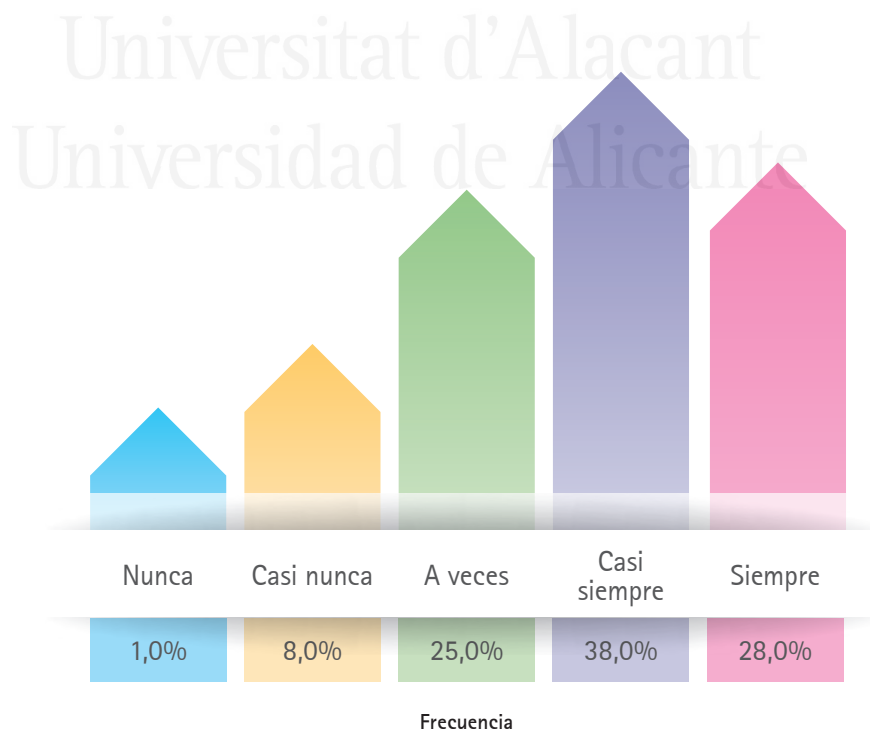


Figura 084. Técnicas y herramientas axiológicas: enseñanza de habilidades sociales.

Tabla 144.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Técnicas de control en el aula.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	12	4,0
Casi nunca	32	11,0
A veces	75	27,0
Casi siempre	99	35,0
Siempre	64	23,0

La tabla 144 y la figura 085 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «técnicas de control en el aula». Como puede observarse en la tabla 144, las respuestas se encuentran distribuidas entre todas las opciones, siendo la opción «casi siempre» la que mayor nivel de respuestas contiene con 99(35,1%). Hay que señalar que las opciones «siempre» con 64 (22,7%) y «a veces» 75 (26,6%) muestran un nivel parecido de respuestas. Las que muestran una incidencia menor son las opciones «casi nunca» 32(11,3%) y «nunca» 12 (4,3%).

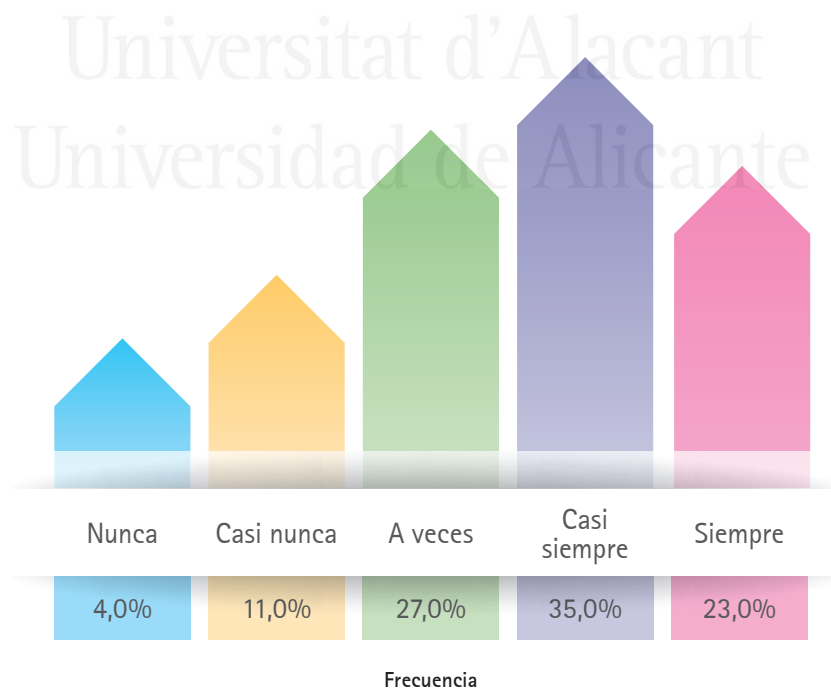


Figura 085. Técnicas y herramientas axiológicas: técnicas de control en el aula.

Tabla 145.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Tolerancia y educación intercultural.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	3	1,0
Casi nunca	17	6,0
A veces	50	18,0
Casi siempre	97	34,0
Siempre	114	40,0

La tabla 145 y la figura 086 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «tolerancia y educación intercultural». Como podemos observar en la tabla 145, el nivel de respuestas en muy alto en la opciones «siempre», «casi siempre» y «a veces», con unas frecuencias de 114 (40,4%) 97 (34,4%) y 50 (17,7%). Las opciones con menores respuestas se encuentran situadas en «casi nunca» y «nunca» con 17 (6%) y 3 (1,1%).

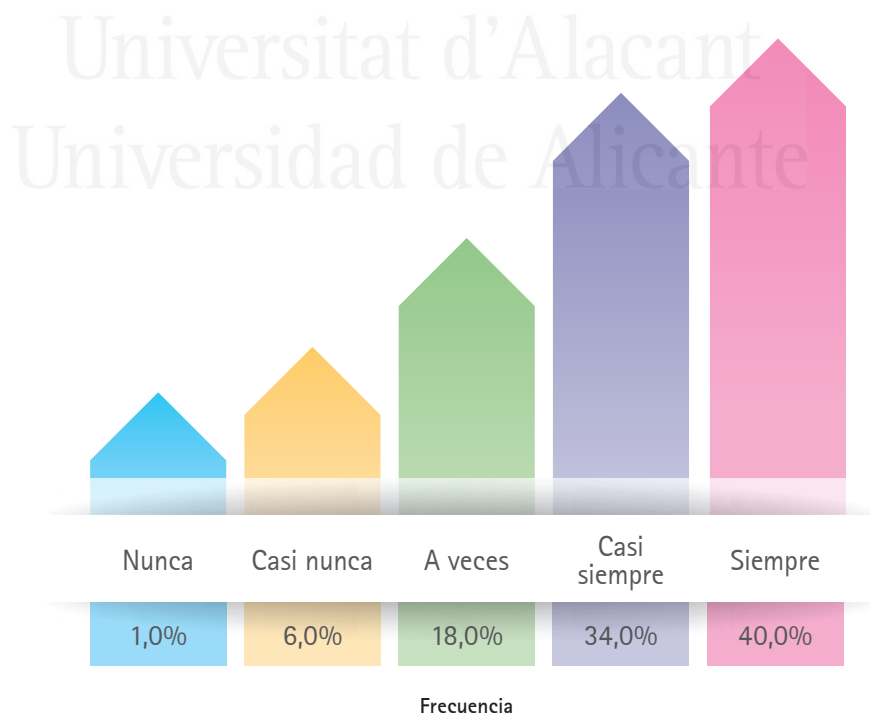


Figura 086. Técnicas y herramientas axiológicas: tolerancia y educación intercultural.

Tabla 146.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Coeducación y prevención del sexismo.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	8	3,0
Casi nunca	19	7,0
A veces	47	17,0
Casi siempre	79	28,0
Siempre	129	46,0

La tabla 146 y la figura 087 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «coeducación y prevención del sexismo». Como podemos observar en la tabla 146, el nivel de respuestas en muy alto en las opciones «siempre», «casi siempre» y «a veces», con unas frecuencias de 129 (45,7%) 79 (28%) y 47 (16,7%). Las opciones con menores respuestas se sitúan en «casi nunca» y «nunca» con 19 (6,7%) y 8 (2,8%).

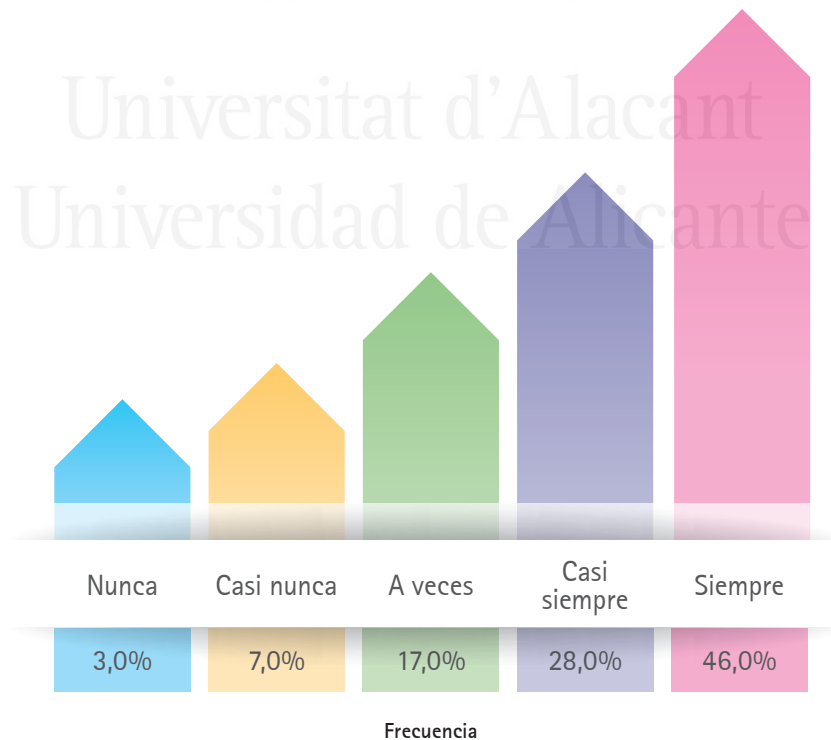


Figura 087. Técnicas y herramientas axiológicas: coeducación y prevención del sexismo.

Tabla 147.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Aprendizaje cooperativo.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	10	4,0
Casi nunca	24	9,0
A veces	67	24,0
Casi siempre	104	37,0
Siempre	77	27,0

La tabla 147 y la figura 088 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «aprendizaje cooperativo». Como puede observarse en la tabla 147, las respuestas se encuentran distribuidas entre todas las opciones, siendo la opción «casi siempre» la que mayor nivel de repuestas contiene con 104 (36,9%). Hay que señalar que las opciones «siempre», con 77 (27,3%) y «a veces», 67 (23,8%) son las que contemplan un nivel parecido de respuestas. Las que muestran una incidencia menor son las opciones «casi nunca» 24(8,5%) y «nunca» 10 (3,5%).

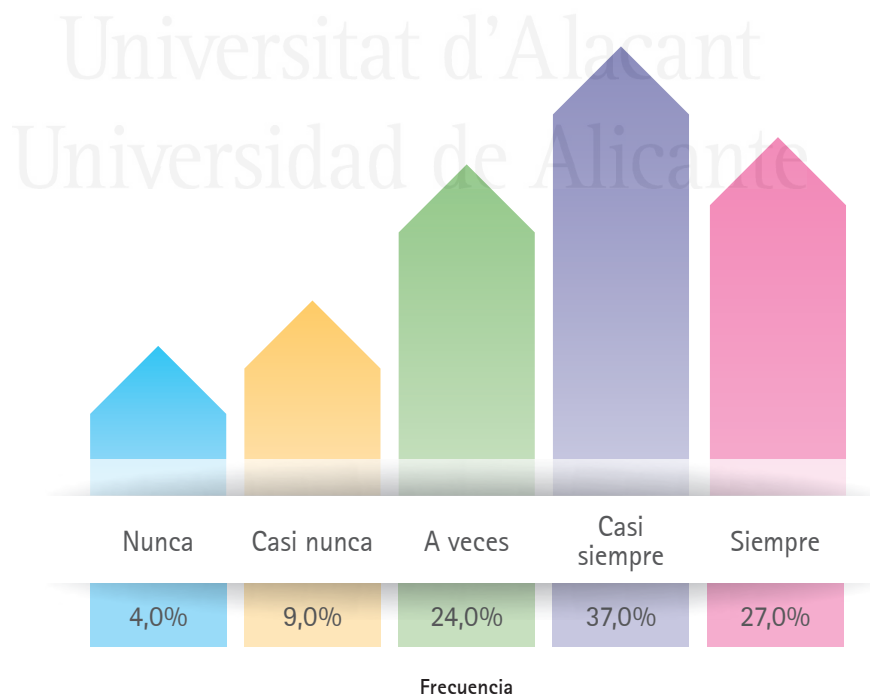


Figura 088. Técnicas y herramientas axiológicas: aprendizaje cooperativo.

Tabla 148.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Mejora de la escuela como comunidad.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	12	4,0
Casi nunca	27	10,0
A veces	94	33,0
Casi siempre	80	28,0
Siempre	69	25,0

La tabla 148 y la figura 089 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «mejora de la escuela como comunidad». Como puede observarse en la tabla 148, la incidencia de las respuestas se encuentra distribuida principalmente en las opciones «a veces» 94(33,3%) «casi siempre» 80 (28,4%) y «siempre» 69 (24,5%). Las opciones que muestran menor número de respuestas son «casi nunca» y «nunca» con 27 (9,6%) y 12 (4,3%) respectivamente.

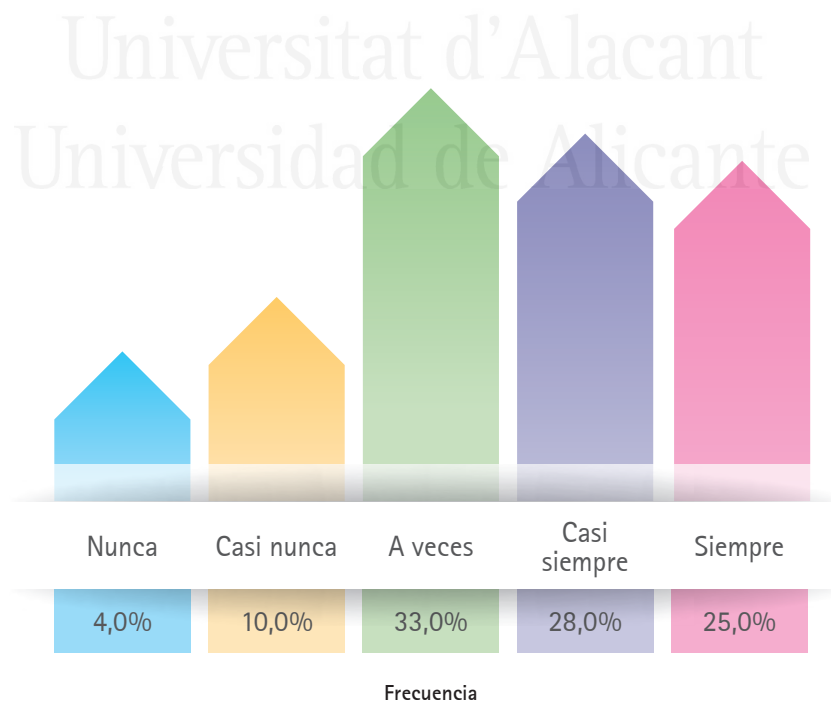


Figura 089. Técnicas y herramientas axiológicas: mejora de la escuela como comunidad.

Tabla 149.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Educación cívica, derechos humanos y democracia.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	2	1,0
Casi nunca	21	7,0
A veces	54	19,0
Casi siempre	87	31,0
Siempre	118	42,0

La tabla 149 y la figura 090 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «educación cívica, derechos humanos y democracia». Como se observa en la tabla 149, el mayor índice de respuestas lo alberga la opción «siempre» 118 (41,8%) seguida de «casi siempre» 87 (30,9%) y «a veces» 54 (19,1%). El menor número de respuestas lo concentran «casi nunca» 21 (7,4%) y «nunca» 2 (0,7%).

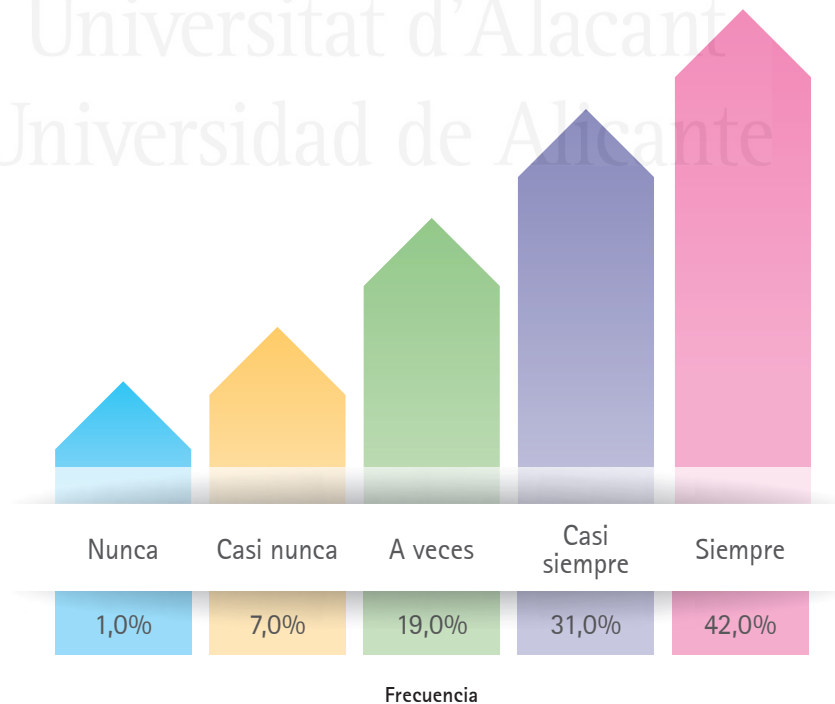


Figura 090. Técnicas y herramientas axiológicas: educación cívica, derechos humanos y democracia.

Tabla 150.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Colaboración con familias.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	14	5,0
Casi nunca	35	12,0
A veces	82	29,0
Casi siempre	90	32,0
Siempre	61	22,0

La tabla 150 y la figura 091 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «colaboración con familias». Como se puede observar en la tabla 150, las repuestas se encuentran muy distribuidas entre todas las opciones. La opción que muestra mayor nivel de respuestas es la opción «casi siempre» 90 (31,9%) a continuación las opciones «a veces» 82 (29,1%) y «siempre» 61 (21,6%). Las opciones que muestran el menor nivel de respuesta son «casi nunca» 35 (12,4%) y «nunca» 14 (5%).

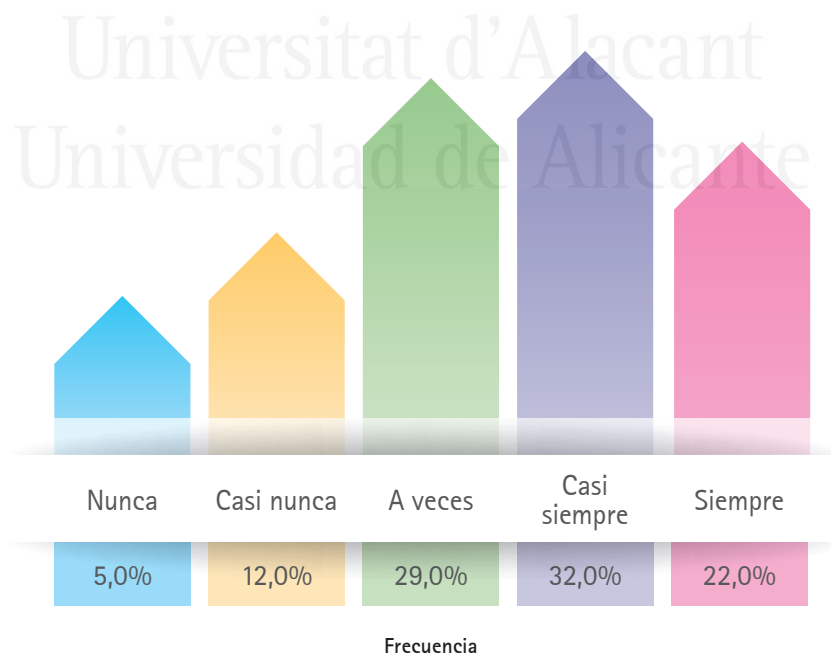


Figura 091. Técnicas y herramientas axiológicas: colaboración con familias.

Tabla 151.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Formar carácter.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	11	4,0
Casi nunca	40	14,0
A veces	84	30,0
Casi siempre	94	33,0
Siempre	53	19,0

La tabla 151 y la figura 092 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «formar carácter». Como se puede observar en la tabla 151, las repuestas se encuentran muy distribuidas entre todas las opciones. La opción que muestra mayor nivel de respuestas es «casi siempre», con 94 (33,3%) a continuación «a veces», con 84 (29,8%) y «siempre», con 53 (18,8%). Las opciones que muestran menor nivel de respuesta son «casi nunca», con 40 (14,2%) y «nunca», con 11 (3,9%).

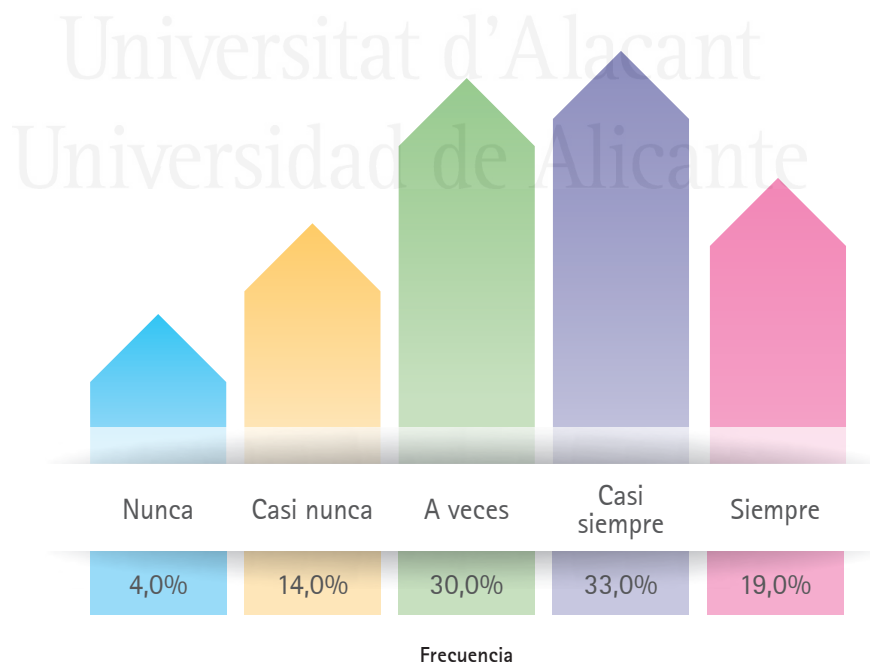


Figura 092. Técnicas y herramientas axiológicas: formar carácter.

Tabla 152.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Lección con valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	9	3,0
Casi nunca	30	11,0
A veces	66	23,0
Casi siempre	96	34,0
Siempre	80	28,0

La tabla 152 y la figura 093 representan los porcentajes, frecuencias y figuras gráficas de la variable «formar lección con valores». Como se puede observar en la tabla 152, las repuestas se encuentran muy distribuidas entre todas las opciones. La opción que muestra mayor nivel de respuestas es «casi siempre», con 96 (34%). A continuación destaca la opción «a veces», con 66 (23,4%) y «siempre», con 80 (28,4%). Las opciones que muestran el menor nivel de respuesta son «casi nunca» 30 (10,6%) y «nunca» 9 (3,2%).

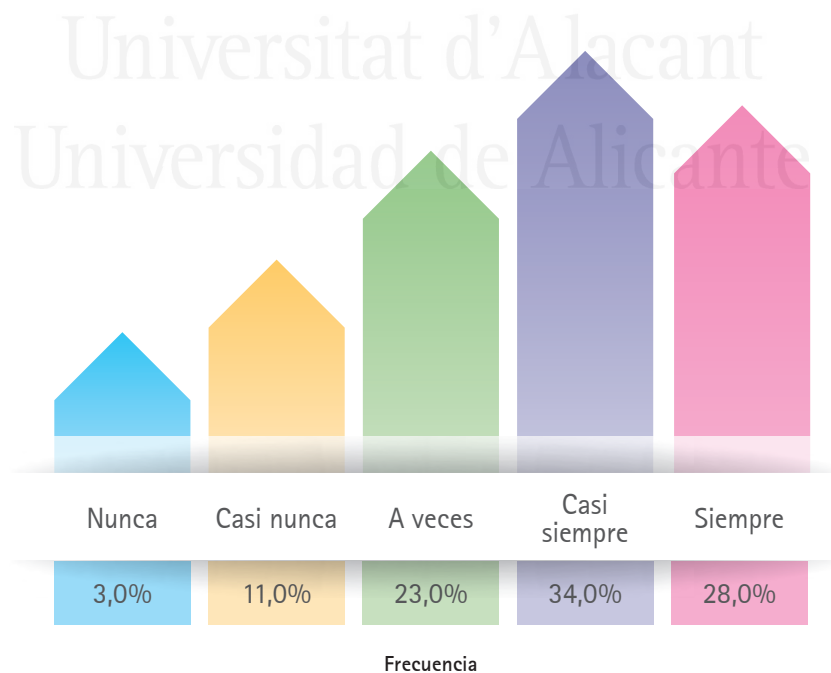


Figura 093. Técnicas y herramientas axiológicas: lección con valores.

Tabla 153.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Dilemas morales.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	18	6,0
Casi nunca	60	21,0
A veces	92	33,0
Casi siempre	76	27,0
Siempre	36	13,0

La tabla 153 y la figura 094 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «dilemas morales». Como observamos en la tabla 153, la distribución se organiza desde la opción «a veces», con 92 (32,6%) en el eje central, para luego ir disminuyendo hacia los extremos, siendo el extremo ocupado por los valores «casi siempre» 76 (27%) y «siempre» 36 (12,8%) mayor que el ocupado por «casi nunca» 60 (21,3%) y «nunca» 18 (6,4%).

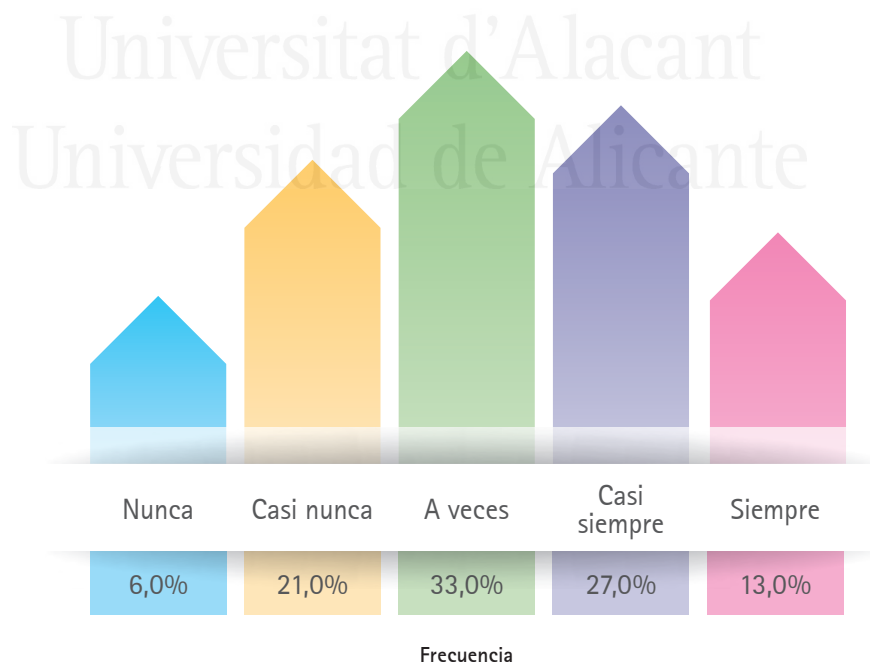


Figura 094. Técnicas y herramientas axiológicas: dilemas morales.

Tabla 154.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Razonamiento moral.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	19	7,0
Casi nunca	41	15,0
A veces	83	29,0
Casi siempre	89	32,0
Siempre	50	18,0

La tabla 154 y la figura 095 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «razonamiento moral». Como observamos en la tabla 154, la distribución se encuentra repartida entre todas las opciones. Las opciones que muestran mayor número de respuestas son «a veces», con 83 (29,4%) y «casi siempre», con 89 (31,6%). En los extremos encontramos las opciones «siempre» y «casi nunca» con 50 (17,7%) y 41 (14,5%) respectivamente. La opción que muestra el menor número de respuestas es «nunca» con 19 (6,7%).

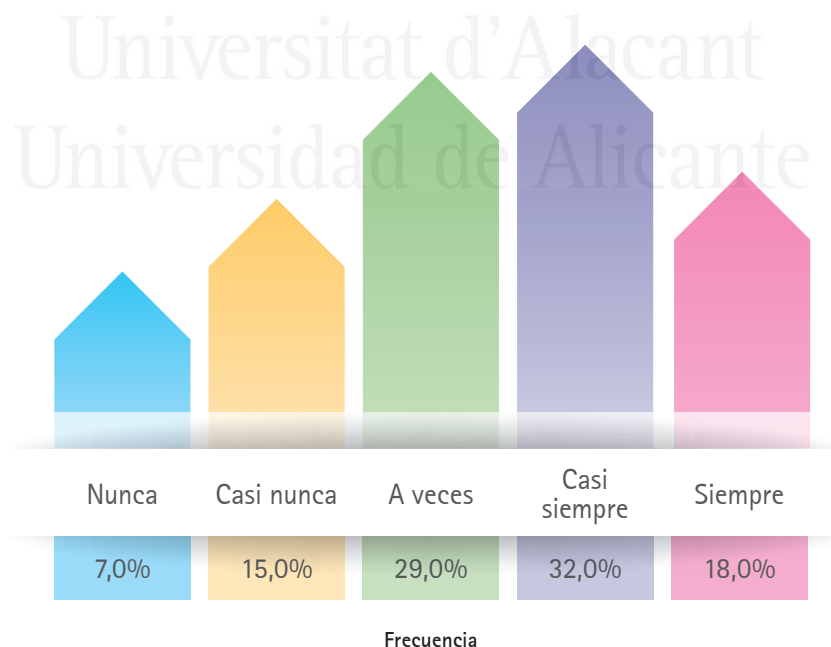


Figura 095. Técnicas y herramientas axiológicas: razonamiento moral.

Tabla 155.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Actividades culturales relacionadas con valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	18	6,0
Casi nunca	48	17,0
A veces	85	30,0
Casi siempre	80	28,0
Siempre	51	18,0

La tabla 155 y la figura 096 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «actividades culturales relacionadas con valores». Como observamos en la tabla 155, la distribución se encuentra repartida entre todas las opciones. Las opciones que muestran mayor número de respuestas son «a veces», con un 85(30,1%) y «casi siempre» con 80 (28,4%). En los extremos nos encontramos las opciones «siempre» y «casi nunca» con 51 (18,1%) y 48 (17%) respectivamente. La opción que muestran menores respuestas es «nunca» con 18 (6,4%).

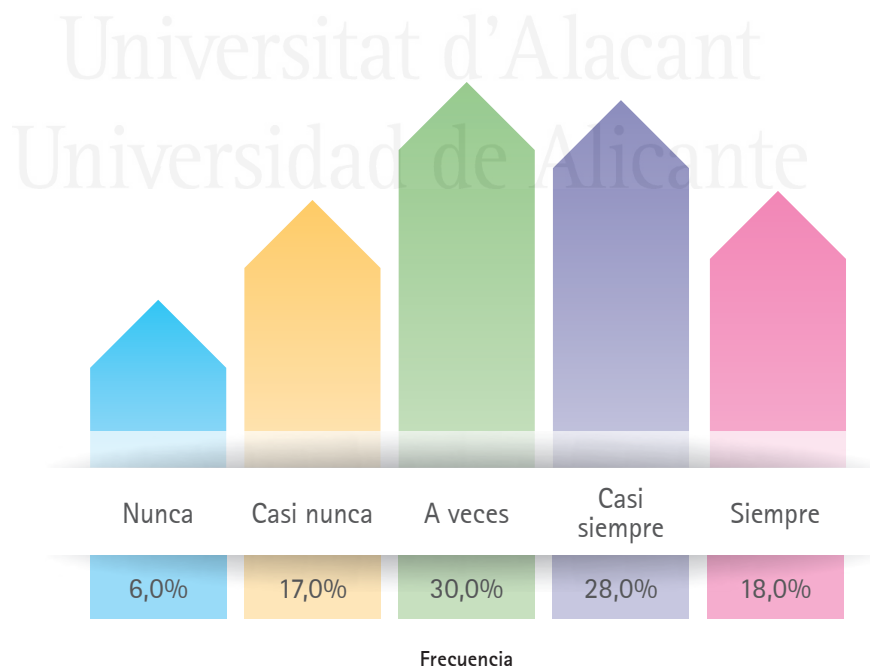


Figura 096. Técnicas y herramientas axiológicas: actividades culturales relacionadas con valores.

Tabla 156.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Asambleas.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	44	16,0
Casi nunca	78	28,0
A veces	85	30,0
Casi siempre	46	16,0
Siempre	29	10,0

La tabla 156 y la figura 097 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «asambleas». Como podemos observar en la tabla 156, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas en las opciones «a veces» 85 (30,1%) «casi nunca» 78 (27,7%) y «nunca» 44 (15,6%). Entre las que menor número concentran encontramos son las comprendidas en «casi siempre» 46 (16,3%) y «siempre» 29 (10,3%).

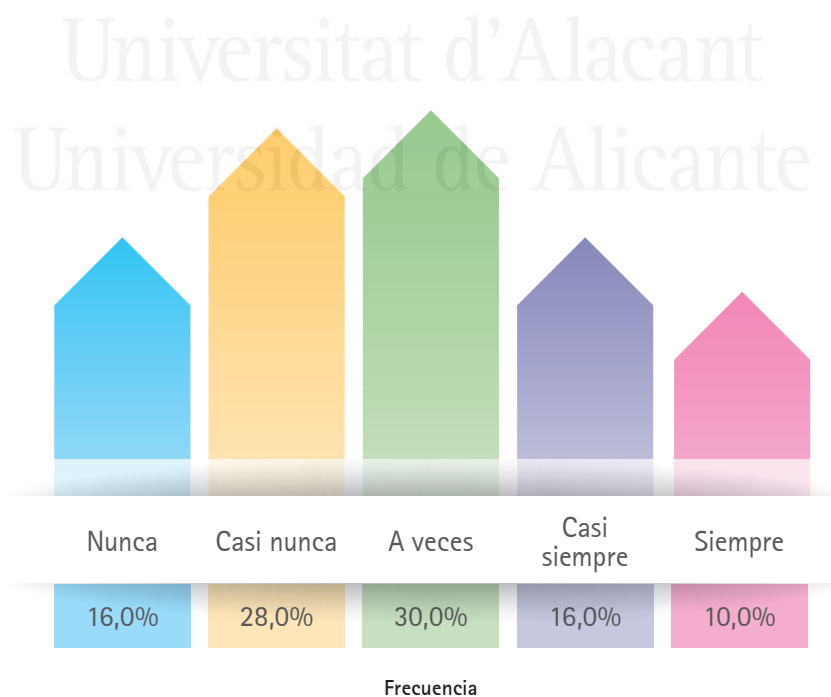


Figura 097. Técnicas y herramientas axiológicas: asambleas.

Tabla 157.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Debates.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	18	6,0
Casi nunca	65	23,0
A veces	93	33,0
Casi siempre	74	26,0
Siempre	32	11,0

La tabla 157 y la figura 098 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «debates». Como observamos en la tabla 157, la distribución se encuentra repartida entre todas las opciones. Las opciones que muestran mayor número de respuestas son «a veces», con 93(33%) y «casi siempre», con 74 (26,2%). En los extremos encontramos las opciones «siempre» y «casi nunca» con 32 (11,3%) y 65 (23%) respectivamente. La opción que cuenta con menor número de respuestas es «nunca», con 18(6,4%).

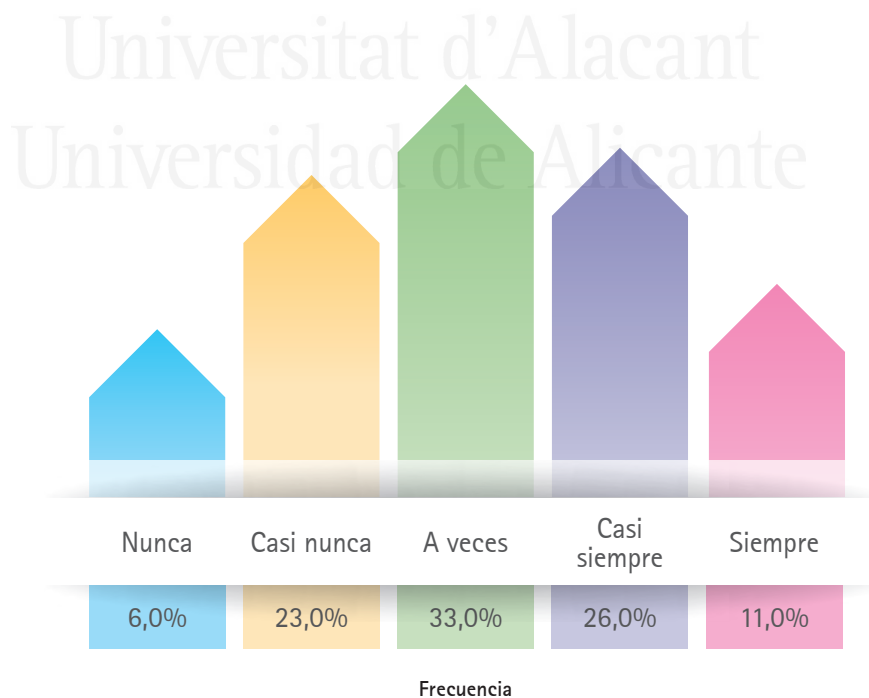


Figura 098. Técnicas y herramientas axiológicas: debates.

Tabla 158.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Representación de roles.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	60	21,0
Casi nunca	66	23,0
A veces	93	33,0
Casi siempre	48	17,0
Siempre	15	5,0

La tabla 158 y la figura 099 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «representación de roles». Como podemos observar en la tabla 158, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas en las opciones «a veces», con 93 (33%) «casi nunca», con 66 (23,4%) y «nunca», con 60 (21,3%). Entre las que aglutinan menor número de respuestas encontramos las comprendidas en «casi siempre», con 48 (17%) y «siempre», con 15 (5,3%).

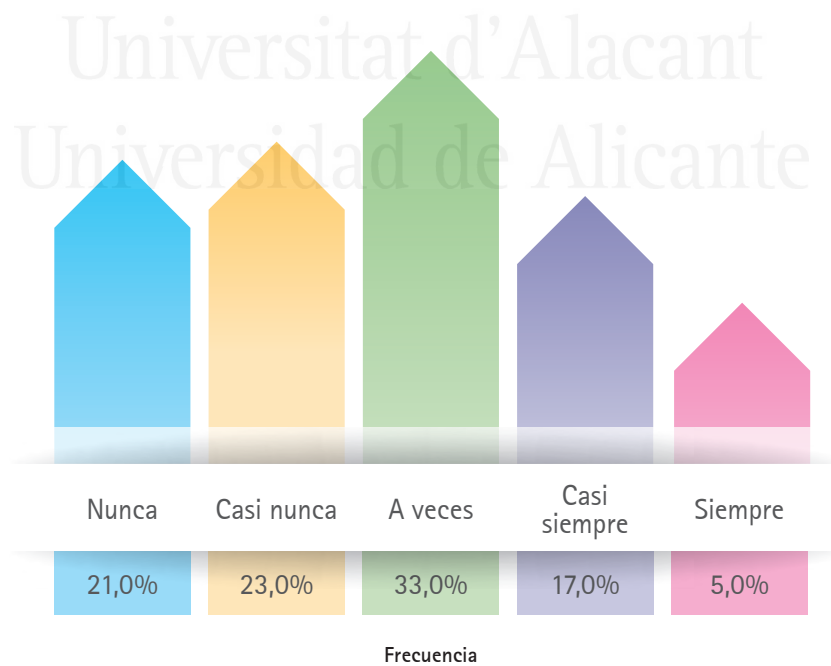


Figura 099. Técnicas y herramientas axiológicas: representación de roles.

Tabla 159.

Frecuencias y porcentajes de: las técnicas y herramientas axiológicas. Clarificación de valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	21	7,0
Casi nunca	56	20,0
A veces	88	31,0
Casi siempre	74	26,0
Siempre	43	15,0

La tabla 159 y la figura 100 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «clarificación de valores». Como observamos en la tabla 159, la distribución se encuentra repartida entre todas las opciones posibles. Las opciones que muestran mayor número de respuestas son «a veces», con 88(31,2%) y «casi siempre», con 74 (26,2%). En los extremos nos encontramos las opciones «siempre» y «casi nunca» con 43 (15,2%) y 56 (19,9%) respectivamente. La opción que muestra menores respuestas es «nunca», con 21(7,4%).

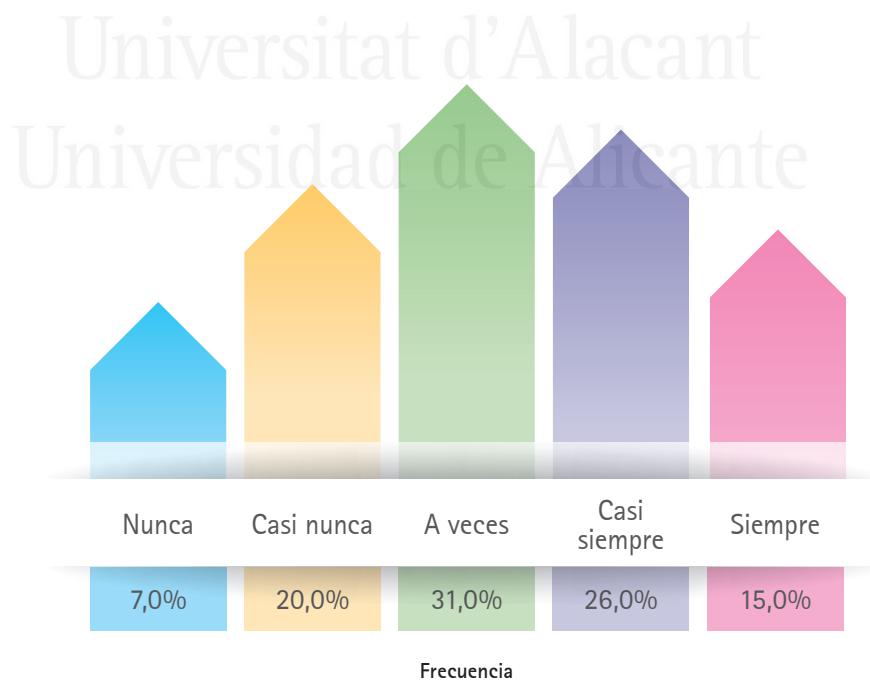


Figura 100. Técnicas y herramientas axiológicas: clarificación de valores.

m) **Cómo elaboran las técnicas.**

Tabla 160.

Como elaboran las técnicas y herramientas que emplean los docentes.

	Media Estadística	Desviación estándar Estadística
Reunión con otros profesionales	25922	1,10981
Individualmente	3,8582	,96251
Recursos bibliográficos	3,1348	1,18544
Recursos tecnológicos	3,2624	1,05807
Cursos y formación en valores	3,0355	1,21913
Necesidad de formación en educación en valores	3,9362	1,18239

La tabla 160 representa cómo los docentes elaboran y preparan los materiales de las técnicas y herramientas axiológicas que utilizan para la mejora de la convivencia escolar. La media más elevada, que se ubica en la opción «a veces» es «individualmente» (3,8582). A la cuestión de si son necesarios cursos de formación al respecto, el nivel de asentimiento es elevado, con una media situada cerca de «casi siempre» (3,9362). Situadas en la opción «a veces», encontramos medias inferiores a las expuestas anteriormente como: «recursos tecnológicos» (3,2624); «recursos bibliográficos» (3,1348) y cursos, y «formación en valores» (3,0355). Los valores que puntuaron más bajos en la media fueron: «reunión con otros profesionales» (2,5922). Como indica la tabla 161, se calculó la variación de Pearson para comprobar el agrupamiento de los datos respecto a la media. Se confirmó que éstos eran adecuados para proceder al estudio.

Tabla 161.

Coefficiente de variación Pearson (%) de: como elaboran las técnicas y herramientas que emplean los docentes.

Variable	CV de Pearson %
Reunión con otros profesionales	42,81
Individualmente	24,95
Recursos Bibliográficos	37,82
Recursos Tecnológicos	32,43
Cursos y formación en valores	40,16
Necesidad de formación en educación en valores	30,03

Tabla 162.

Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Reunión con otros docentes

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	61	22,0
Casi nunca	65	23,0
A veces	90	32,0
Casi siempre	60	21,0
Siempre	6	2,0

La tabla 162 y la figura 101 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «reunión con otros profesionales». Como podemos observar en la tabla 162, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas en las opciones «a veces», con 90 (31,9%) «casi nunca», con 65 (23%) y «nunca», con 61 (21,6%). Entre las de mayor número de respuesta destacan las comprendidas en «casi siempre», con 60 (21,3%) y «siempre», con 6 (2,1%).

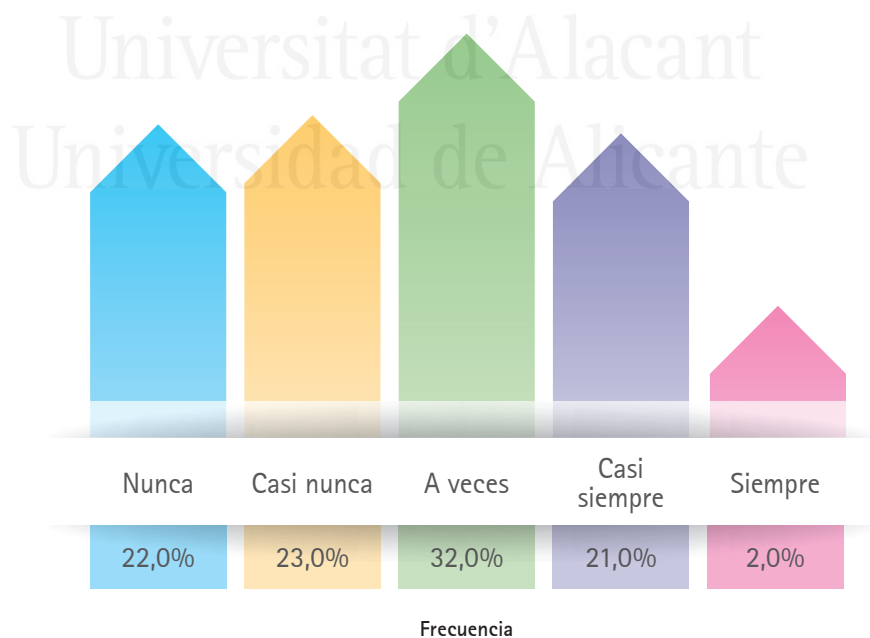


Figura 101. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: reunión con otros docentes.

Tabla 163.

Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Individualmente.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	5	2,0
Casi nunca	20	7,0
A veces	63	22,0
Casi siempre	116	41,0
Siempre	78	28,0

La tabla 163 y la figura 102 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «individualmente». Como podemos observar en la tabla 163, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas en las opciones «a veces», con 63 (22,3%) «casi siempre», con 116 (41,1%) y «siempre», con 78 (27,7%). Entre las que agrupan el menor número de respuestas encontramos las comprendidas en «casi nunca», con 20 (7,1%) y «nunca», con 5 (1,8%).

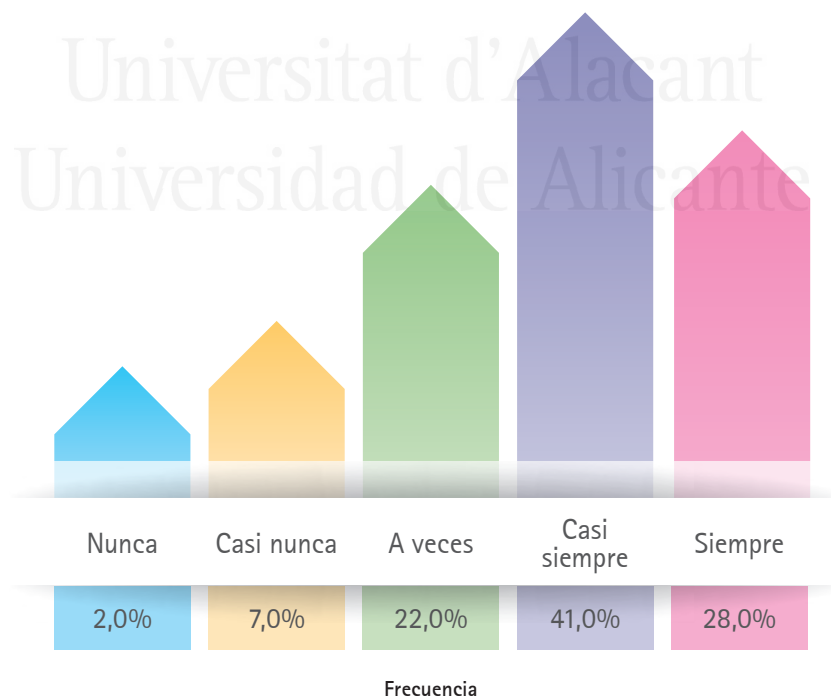


Figura 102. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: individualmente.

Tabla 164.

Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Recursos bibliográficos.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	32	11,0
Casi nunca	52	18,0
A veces	77	27,0
Casi siempre	88	31,0
Siempre	33	12,0

La tabla 164 y la figura 103 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «recursos bibliográficos». Como podemos observar en la tabla 164, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas en las opciones «a veces» con 77 (27,3%) y «casi siempre», con 88 (31,2%). Cabe destacar el índice de respuesta de la opción «casi nunca», con 52(18,4%). En los extremos encontramos el índice menor de repuestas en «siempre», con 33 (11,7%) y «nunca», con 32 (11,3%).

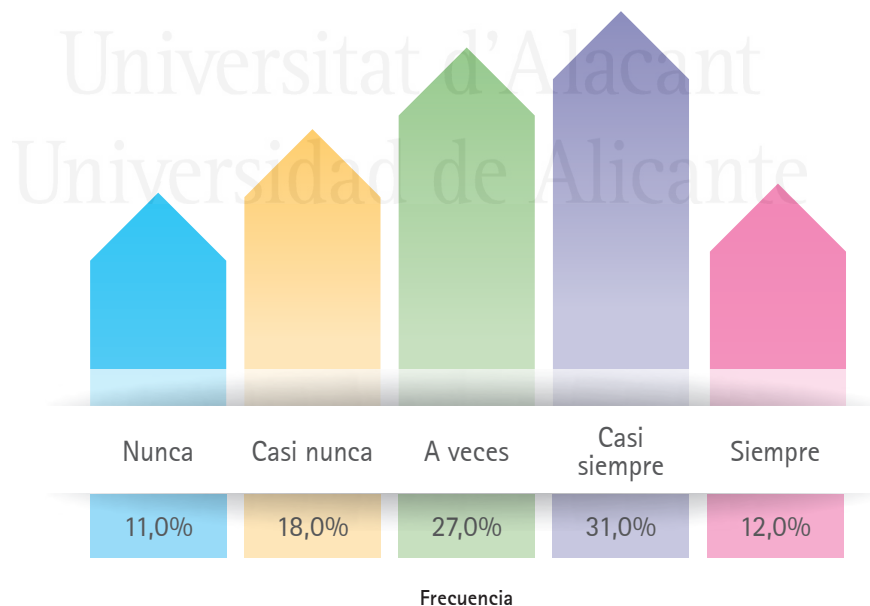


Figura 103. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: recursos bibliográficos.

Tabla 165.

Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Recursos tecnológicos.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	21	7,0
Casi nunca	38	14,0
A veces	98	35,0
Casi siempre	96	34,0
Siempre	29	10,0

La tabla 165 y la figura 104 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «recursos tecnológicos». Como podemos observar en la tabla 165, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas en las opciones «a veces», con 98 (34,8%) y «casi siempre», con 96 (34%). El índice de menor respuesta se encuentra en las opciones «casi nunca», con 38(13,5%) «siempre», con 29 (10,3%) y «nunca», con 21 (7,4%).

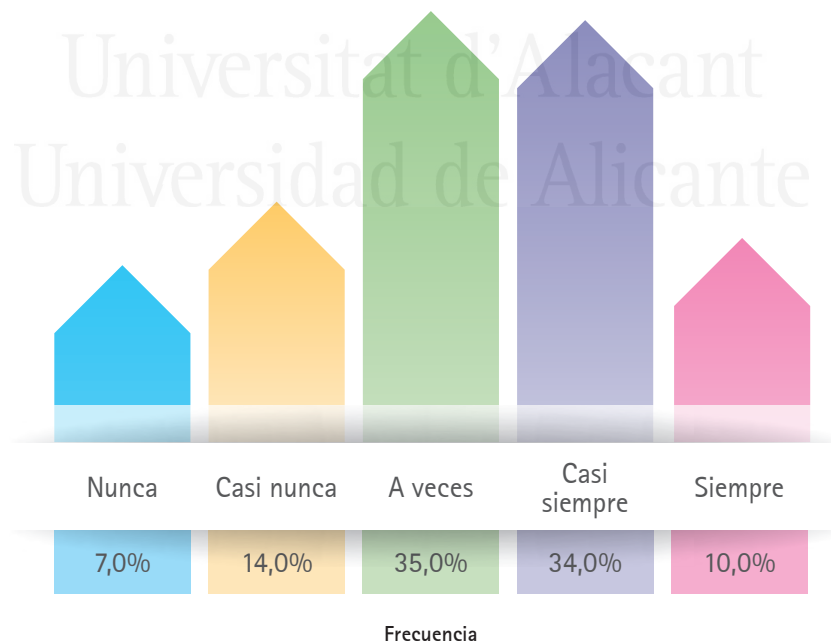


Figura 104. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: recursos tecnológicos.

Tabla 166.

Frecuencias y porcentajes de: como elaboran las técnicas y herramientas. Curso y formación en valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	42	15,0
Casi nunca	51	18,0
A veces	71	25,0
Casi siempre	91	32,0
Siempre	27	10,0

La tabla 166 y la figura 105 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variable «cursos y formación en valores». Como podemos observar en la tabla 166, el mayor número de respuestas se encuentran distribuidas entre las opciones «a veces», con 71 (25,2%) y «casi siempre», con 91 (32,3%); siendo menores las agrupadas en «casi nunca», con 51 (18,1%) y «nunca», con 42 (14,9%). La opción que recoge menor número de respuestas es la opción «siempre», con 27 (9,6%).

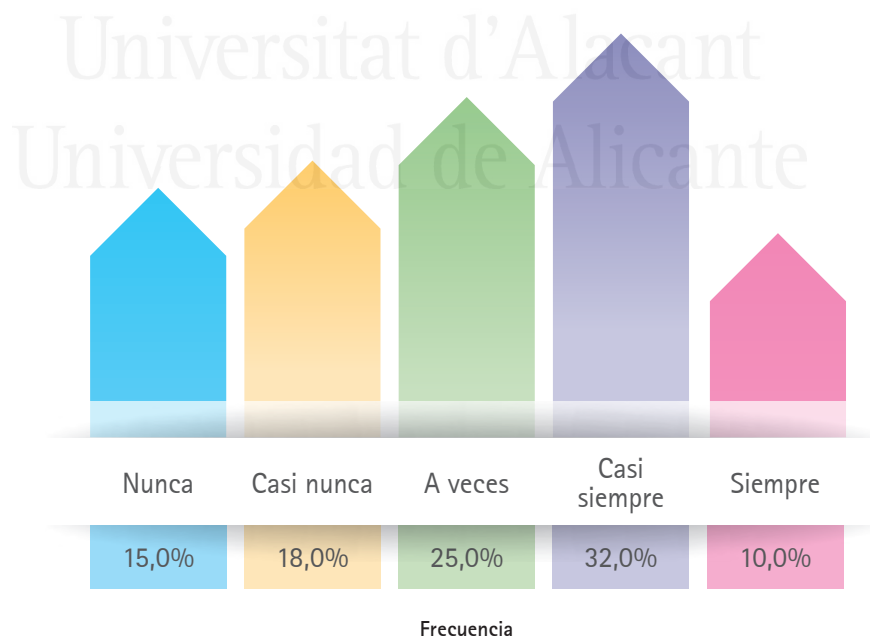


Figura 105. Elaboración y preparación de técnicas y herramientas: cursos y formación en valores.

Tabla 167.

Frecuencias y porcentajes de: Necesidad de formación a los docentes en educación en valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	18	6,0
Casi nunca	16	6,0
A veces	50	18,0
Casi siempre	80	28,0
Siempre	118	42,0

La tabla 167 y la figura 106 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la variables «necesidad de formación a los docentes en educación en valores». Como puede observarse en las respuestas de los docentes, estos adoptan las opciones «siempre», con 118 (41,8%) «casi siempre», con 80 (28,4%) y «a veces», con 50 (17,7%) en un alto grado. Las opciones que puntuaron menos fueron «casi nunca», con 16 (5,7%) y «nunca», con 18(6,4%).

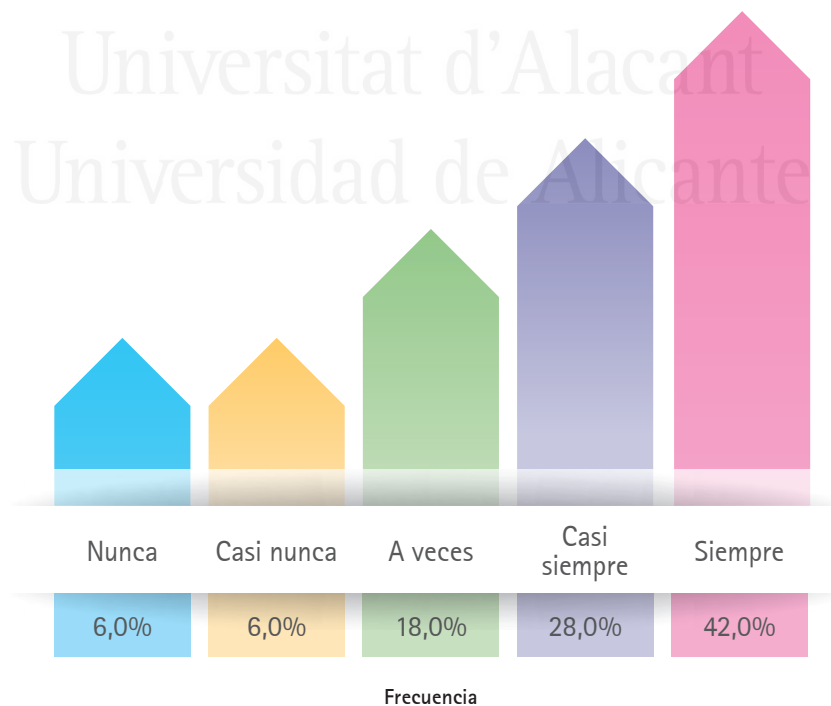


Figura 106. Necesidad de formación a los docentes en educación en valores.

n) Relación de alguna técnica con las variables de la mala convivencia

En este apartado estudiaremos las técnicas que dicen utilizar los docentes y su relación con las variables de la mala convivencia que se encuentran más frecuentemente, siendo éstas las que mayor puntuación obtuvieron en sus medias. Para el estudio de la relación emplearemos la Chi-Cuadrado.

Tabla 168.

Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad y uso de móviles, charlar en clase, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	10,727 ^a	12	,552
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (45,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

En la tabla 168 se presenta por el estudio de la Chi-Cuadrado la relación entre lo aprendido en la universidad respecto a la variable uso de móviles, charlar en clase, etc. Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,552 < 0,05$. Se puede afirmar que no hay una relación entre lo aprendido en la universidad y dicha variable.

Tabla 169.

Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad y abandono de estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14,950 ^a	16	,528
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,28.

En la tabla 169 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado respecto a lo aprendido en la universidad frente a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,528 < 0,05$. No hay una relación entre lo aprendido en la universidad y la variable «abandono de estudios».

Tabla 170.

Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,735 ^a	16	,692
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,28.

En la tabla 170 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado respecto a lo aprendido en la universidad respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,692 < 0,05$. Podemos afirmar que no hay una relación entre lo aprendido en la universidad y la variable «insulto».

Tabla 171.

Estudio Chi-Cuadrado relación lo aprendido en la universidad y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,569 ^a	16	,704
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,18.

En la tabla 171 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de lo aprendido en la universidad respecto a la variable «demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,704 < 0,05$. No hay, por consiguiente, una relación entre lo aprendido en la universidad y la variable «demora en el inicio de las clases».

Tabla 172.

Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	18,377 ^a	12	,105
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (45,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

En la tabla 172 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mis propias técnicas» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,105 < 0,05$. No hay una relación entre «mis propias técnicas» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 173.

Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	19,566 ^a	16	,240
N of Valid Cases	282		

a. 14 celdas (56,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

En la tabla 173 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre mis propias técnicas respecto a la variable «abandono de los estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,240 < 0,05$. No hay, por lo tanto, una relación entre «mis propias técnicas» y la variable «abandono de los estudios».

Tabla 174.

Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	18,430 ^a	16	,299
N of Valid Cases	282		

a. 14 celdas (56,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

En la tabla 174 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mis propias técnicas» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,299 < 0,05$. No existe una relación entre «mis propias técnicas» y la variable «insulto».

Tabla 175.

Estudio Chi-Cuadrado relación mis propias técnicas y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14,590 ^a	16	,555
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

En la tabla 175 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mis propias técnicas» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,555 < 0,05$. No hay una relación entre «mis propias técnicas» y la variable «retraso, demora en el inicio de las clases».

Tabla 176.

Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	16,957 ^a	12	,151
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

En la tabla 176 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mediación, resolución de conflictos» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles en clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,151 < 0,05$. No existe una relación entre mediación, resolución de conflictos y la variable charlar en clase, uso de móviles en clase.

Tabla 177.

Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	7,109 ^a	16	,971
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,28.

En la tabla 177 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mediación, resolución de conflictos» respecto a la variable «abandono de los estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,971 < 0,05$. No se da, por lo tanto, una relación entre «mediación, resolución de conflictos» y la variable «abandono de los estudios».

Tabla 178.

Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	31,382 ^a	16	,012
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,28.

En la tabla 178 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mediación, resolución de conflictos» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,012 < 0,05$.

Tabla 179.

Estudio Chi-Cuadrado relación mediación, resolución de conflictos y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,149 ^a	16	,376
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,18.

En la tabla 179 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mediación, resolución de conflictos» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,376 < 0,05$. No hay una relación entre mediación, resolución de conflictos y la variable retraso, demora en el inicio de las clases.

Tabla 180.

Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	8,041 ^a	12	,782
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (45,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,14.

En la tabla 180 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «enseñanza de habilidades sociales» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles en clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,782 < 0,05$. No se da una relación entre «enseñanza de habilidades sociales» y «charlar en clase, uso de móvil en clase».

Tabla 181.

Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	16,844 ^a	16	,396
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

En la tabla 181 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «enseñanza de habilidades sociales» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,396 < 0,05$. Concluimos, pues, que no se da una relación entre «enseñanza de habilidades sociales y abandono de estudios».

Tabla 182.

Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	19,539 ^a	16	,242
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

En la tabla 182 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «enseñanza de habilidades sociales» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,242 < 0,05$. No existe una relación entre «enseñanza de habilidades sociales» y la variable «insulto».

Tabla 183.

Estudio Chi-Cuadrado relación enseñanza de habilidades sociales y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	9,264 ^a	16	,902
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

En la tabla 183 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «enseñanza de habilidades sociales» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,902 < 0,05$. No se da una relación entre «enseñanza de habilidades sociales» y la variable «retraso, demora en el inicio de las clases».

Tabla 184.

Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,094 ^a	12	,146
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,55.

En la tabla 184 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «técnicas de control del aula» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,146 < 0,05$. No se da una relación entre «técnicas de control del aula» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 185.

Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,379 ^a	16	,718
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,34.

En la tabla 185 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «técnicas de control del aula» respecto a la variable «abandono de los estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,718 < 0,05$. No existe una relación entre «técnicas de control del aula» y la variable «abandono de los estudios».

Tabla 186.

Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	20,473 ^a	16	,200
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,34.

En la tabla 186 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «técnicas de control del aula» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,200 < 0,05$. No hay una relación entre «técnicas de control del aula» y la variable «insulto».

Tabla 187.

Estudio Chi-Cuadrado relación técnicas de control del aula y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	10,241 ^a	16	,854
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,21.

En la tabla 187 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «técnicas de control del aula» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,845 < 0,05$. No hay una relación entre «técnicas de control del aula» y la variable «retraso, demora en el inicio de la clase».

Tabla 188.

Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	25,970 ^a	15	,038
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (50,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

En la tabla 188 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «tolerancia y educación intercultural» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles, etc». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,038 < 0,05$.

Tabla 189.

Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	21,398 ^a	20	,374
N of Valid Cases	282		

a. 17 celdas (56,7%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

En la tabla 189 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «tolerancia, educación intercultural» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,374 < 0,05$. No hay una relación entre «tolerancia, educación intercultural» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 190.

Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	35,075 ^a	20	,020
N of Valid Cases	282		

a. 17 celdas (56,7%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

En la tabla 190 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «tolerancia y educación intercultural» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son dependientes con muestra la significación $0,020 < 0,05$.

Tabla 191.

Estudio Chi-Cuadrado relación tolerancia y educación intercultural y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	32,851 ^a	20	,035
N of Valid Cases	282		

a. 16 celdas (53,3%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

En la tabla 191 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «tolerancia y educación intercultural» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,035 < 0,05$.

Tabla 192.

Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	15,747 ^a	12	,203
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,37.

En la tabla 192 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «coeducación, prevención del sexismo» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,203 < 0,05$. No se da una relación entre «coeducación, prevención del sexismo» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 193.

Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	19,095 ^a	16	,264
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,23.

En la tabla 193 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «coeducación, prevención del sexismo» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,264 < 0,05$. No hay una relación entre «coeducación, prevención del sexismo» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 194.

Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	27,858 ^a	16	,033
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,23.

En la tabla 194 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «coeducación, prevención del sexismo» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,033 < 0,05$.

Tabla 195.

Estudio Chi-Cuadrado relación coeducación, prevención del sexismo y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,951 ^a	16	,024
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,14.

En la tabla 195 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «coeducación, prevención del sexismo» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,024 < 0,05$.

Tabla 196.

Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	9,167 ^a	16	,689
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (45,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,46.

En la tabla 196 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «aprendizaje cooperativo» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,689 < 0,05$. No hay una relación entre «aprendizaje cooperativo» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 197.

Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	7,557 ^a	16	,961
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (52,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,28.

En la tabla 197 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «aprendizaje cooperativo» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,961 < 0,05$. No existe una relación entre «aprendizaje cooperativo» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 198.

Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	19,427 ^a	16	,247
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,28.

En la tabla 198 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «aprendizaje cooperativo» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,2 < 0,05$. No existe una relación entre «aprendizaje cooperativo» y la variable «insulto».

Tabla 199.

Estudio Chi-Cuadrado relación aprendizaje cooperativo y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	18,370 ^a	16	,303
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,18.

En la tabla 199 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «aprendizaje cooperativo» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,303 < 0,05$. No se da, por consiguiente, una relación entre «aprendizaje cooperativo» y la variable «retraso, demora en el inicio de la clase».

Tabla 200.

Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	10,908 ^a	12	,537
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,55.

En la tabla 200 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mejora de la escuela como comunidad» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,537 < 0,05$. Se concluye que no hay relación entre «aprendizaje cooperativo» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 201.

Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	29,799 ^a	16	,019
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,34.

En la tabla 201 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mejora de la escuela como comunidad» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,019 < 0,05$.

Tabla 202.

Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,639 ^a	16	,699
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,34.

En la tabla 202 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mejora de la escuela como comunidad» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,699 < 0,05$. No se da una relación entre «aprendizaje cooperativo» y la variable «insulto».

Tabla 203.

Estudio Chi-Cuadrado relación mejora de la escuela como comunidad y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	37,759 ^a	16	,002
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,21.

En la tabla 203 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «mejora de la escuela como comunidad» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,002 < 0,05$.

Tabla 204.

Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	11,637 ^a	12	,475
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,09.

En la tabla 204 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «educación cívica, democracia, derechos humanos» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,475 < 0,05$. No existe una relación entre «educación cívica, democracia, derechos humanos» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 205.

Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	22,293 ^a	16	,134
N of Valid Cases	282		

a. 12 celdas (48,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

En la tabla 205 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «educación cívica, democracia, derechos humanos» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,134 < 0,05$. No se da una relación entre «educación cívica, democracia, derechos humanos» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 206.

Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14,658 ^a	16	,550
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,06.

En la tabla 206 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «educación cívica, democracia, derechos humanos» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,550 < 0,05$. No hay una relación entre «educación cívica, democracia, derechos humanos» y la variable «insulto».

Tabla 207.

Estudio Chi-Cuadrado relación educación cívica, democracia, derechos humanos y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	36,264 ^a	16	,003
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,04.

En la tabla 207 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «educación cívica, democracia, derechos humanos» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,003 < 0,05$.

Tabla 208.

Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	20,712 ^a	12	,055
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (35,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,65.

En la tabla 208 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «colaboración con familias» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,55 < 0,05$. No hay una relación entre «colaboración con familias» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 209.

Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	25,754 ^a	16	,059
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

En la tabla 209 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «colaboración con familias» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,58 < 0,05$. No hay una relación entre «colaboración con familias» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 210.

Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	18,780 ^a	16	,280
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

En la tabla 210 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «colaboración con familias» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,280 < 0,05$. No se da una relación entre «colaboración con familias» y la variable «insulto».

Tabla 211.

Estudio Chi-Cuadrado relación colaboración con familias y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	25,782 ^a	16	,057
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,25.

En la tabla 211 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «colaboración con familias» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de las clases». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,057 < 0,05$. No existe una relación entre «colaboración con familias» y la variable «retraso demora en el inicio de las clases».

Tabla 212.

Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	21,448 ^a	12	,044
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 212 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «formar carácter» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,044 < 0,05$.

Tabla 213.

Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter y abandono de estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	20,418 ^a	16	,202
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,31.

En la tabla 213 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «formar carácter» respecto de la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,202 < 0,05$. No se da una relación entre «formar carácter» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 214.

Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	16,537 ^a	16	,416
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,31.

En la tabla 214 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «formar carácter» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,416 < 0,05$. No se da una relación entre «formar carácter» y la variable «insulto».

Tabla 215.

Estudio Chi-Cuadrado relación formar carácter y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,264 ^a	16	,029
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,20.

En la tabla 215 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «formar carácter» respecto a la variable «retraso demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,029 < 0,05$.

Tabla 216.

Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	13,640 ^a	15	,553
N of Valid Cases	282		

a. 13 celdas (54,2%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,05.

En la tabla 216 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «lección con valores» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,553 < 0,05$. No hay una relación entre lección con valores y la variable charlar en clase, uso de móviles.

Tabla 217.

Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,640 ^a	20	,095
N of Valid Cases	282		

a. 16 celdas (53,3%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

En la tabla 217 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «lección con valores» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,095 < 0,05$. No hay una relación entre «lección con valores» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 218.

Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	21,202 ^a	20	,385
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (50,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,03.

En la tabla 218 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «lección con valores» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,385 < 0,05$. No hay una relación entre «lección con valores» y la variable «insulto».

Tabla 219

Estudio Chi-Cuadrado relación lección con valores y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	37,183 ^a	20	,011
N of Valid Cases	282		

a. 15 celdas (50,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,02.

En la tabla 219 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «lección con valores» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,011 < 0,05$.

Tabla 220.

Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	22,439 ^a	12	,033
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (35,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,83.

En la tabla 220 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «dilemas morales» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,033 < 0,05$.

Tabla 221.

Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	15,838 ^a	16	,464
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 221 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «dilemas morales» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,464 < 0,05$. No se da una relación entre «dilemas morales» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 222.

Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	26,951 ^a	16	,042
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 222 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «dilemas morales» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,042 < 0,05$.

Tabla 223.

Estudio Chi-Cuadrado relación dilemas morales y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	33,818 ^a	16	,006
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (28,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

En la tabla 223 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «dilemas morales» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,006 < 0,05$.

Tabla 224.

Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral y charlar en clase, uso de móviles.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,344 ^a	12	,418
N of Valid Cases	282		

a. 6 celdas (30,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,88.

En la tabla 224 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «razonamiento moral» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,464 < 0,05$. No hay una relación entre «razonamiento moral» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 225.

Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	6,520 ^a	16	,981
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,54.

En la tabla 225 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «razonamiento moral» respecto a la variable «abandono de los estudios». Determinamos que las variables son independientes como muestra la significación $0,981 < 0,05$. No se da una relación entre «razonamiento moral» y la variable «abandono de los estudios».

Tabla 226.

Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	18,946 ^a	16	,271
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,54.

En la tabla 226 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «razonamiento moral» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, con muestra la significación $0,271 < 0,05$. No se da una relación entre «razonamiento moral» y la variable «insulto».

Tabla 227.

Estudio Chi-Cuadrado relación razonamiento moral y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	33,854 ^a	16	,006
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (28,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,34.

En la tabla 227 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «razonamiento moral» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,006 < 0,05$.

Tabla 228.

Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores y charlar en clase, uso de móviles.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	24,295 ^a	12	,019
N of Valid Cases	282		

a. 6 celdas (30,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,83.

En la tabla 228 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado entre «actividades culturales relacionadas con valores» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,019 < 0,05$.

Tabla 229.

Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,245 ^a	16	,370
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 229 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «actividades culturales relacionadas con valores» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,370 > 0,05$. No se da una relación entre «actividades culturales relacionadas con valores» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 230.

Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	21,655 ^a	16	,155
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 230 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado entre «actividades culturales relacionadas con valores» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,155 < 0,05$. No hay una relación entre «actividades culturales relacionadas con valores» y la variable «insulto».

Tabla 231.

Estudio Chi-Cuadrado relación actividades culturales relacionadas con valores y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	21,696 ^a	16	,153
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (28,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

En la tabla 231 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «actividades culturales relacionadas con valores» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,153 < 0,05$. No hay una relación entre «actividades culturales relacionadas con valores» y la variable «demora en el inicio de la clase».

Tabla 232.

Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	14,639 ^a	12	,262
N of Valid Cases	282		

a. 6 celdas (30,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es 1,34.

En la tabla 232 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «asambleas» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,262 < 0,05$. No hay una relación entre «asambleas» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 233.

Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	18,027 ^a	16	,322
N of Valid Cases	282		

a. 9 celdas (36,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,82.

En la tabla 233 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado entre «asambleas» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, con muestra la significación $0,322 < 0,05$. No se da una relación entre «asambleas» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 234.

Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,093 ^a	16	,380
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,82.

En la tabla 234 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «asambleas» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,380 < 0,05$. No se da una relación entre «asambleas» y la variable «insulto».

Tabla 235.

Estudio Chi-Cuadrado relación asambleas y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	34,088 ^a	16	,005
N of Valid Cases	282		

a. 6 celdas (24,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 235 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «asamblea» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,005 < 0,05$.

Tabla 236.

Estudio Chi-Cuadrado relación debates y charlar en clase, uso de móviles, etc

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,586 ^a	12	,400
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (35,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,83.

En la tabla 236 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «debates» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,400 < 0,05$. Con lo que no hay una relación entre «debates» y la variable «charlar en clase, uso de móviles».

Tabla 237

Estudio Chi-Cuadrado relación debates y abandono de los estudios.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	19,879 ^a	16	,226
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 237 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «debates» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,226 < 0,05$. No se da una relación entre «debates» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 238.

Estudio Chi-Cuadrado relación debates e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,039 ^a	16	,383
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

En la tabla 238 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «debates» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,383 < 0,05$. No se da una relación entre «debates» y la variable «insulto».

Tabla 239.

Estudio Chi-Cuadrado relación debates y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	20,419 ^a	16	,202
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,32.

En la tabla 239 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «debates» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,202 < 0,05$. No hay una relación entre «debates» y la variable «retraso, demora en el inicio de la clase».

Tabla 240.

Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	28,518 ^a	12	,005
N of Valid Cases	282		

a. 6 celdas (30,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,69.

En la tabla 240 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «representación de roles» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,005 < 0,05$.

Tabla 241.

Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	27,854 ^a	16	,033
N of Valid Cases	282		

a. 11 celdas (44,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,43.

En la tabla 241 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «representación de roles» respecto a la variable «abandono de estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,033 < 0,05$. No hay una relación entre «representación de roles» y la variable «abandono de estudios».

Tabla 242.

Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles e insulto.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	49,586 ^a	16	,000
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,43.

En la tabla 242 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «representación de roles» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,000 < 0,05$.

Tabla 243.

Estudio Chi-Cuadrado relación representación de roles y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	G1	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	22,689 ^a	16	,122
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,27.

En la tabla 243 se presenta de estudio de la Chi-Cuadrado de «representación de roles» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,122 < 0,05$. No se da una relación entre «representación de roles» y la variable «retraso en el inicio de la clase».

Tabla 244.

Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores y charlar en clase, uso de móviles, etc.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	24,830 ^a	12	,016
N of Valid Cases	282		

a. 6 celdas (30,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,97.

En la tabla 244 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «clarificación de valores» respecto a la variable «charlar en clase, uso de móviles». Determinamos que las variables son dependientes, como muestra la significación $0,016 < 0,05$.

Tabla 245

Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores y abandono de los estudios.

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	17,278 ^a	16	,369
N of Valid Cases	282		

a. 10 celdas (40,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,60.

En la tabla 245 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «clarificación de los valores» respecto a la variable «abandono de los estudios». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,368 < 0,05$. No hay una relación entre «clarificación de los valores» y la variable «abandono de los estudios».

Tabla 246.

Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores e insulto.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	23,841 ^a	16	,093
N of Valid Cases	282		

a. 8 celdas (32,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,60.

En la tabla 246 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «clarificación de los valores» respecto a la variable «insulto». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,093 < 0,05$. No se da, por lo tanto, una relación entre «clarificación de los valores» y la variable «insulto».

Tabla 247.

Estudio Chi-Cuadrado relación clarificación de valores y retraso, demora en el inicio de la clase.

	Valor	Gf	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-Cuadrado de Pearson	12,781 ^a	16	,689
N of Valid Cases	282		

a. 7 celdas (28,0%) se esperaba un recuento de menos de 5. El recuento mínimo esperado es ,37.

En la tabla 247 se presenta el estudio de la Chi-Cuadrado de «clarificación de los valores» respecto a la variable «retraso, demora en el inicio de la clase». Determinamos que las variables son independientes, como muestra la significación $0,689 < 0,05$. No se da una relación entre «clarificación de los valores» y la variable «retraso, demora en el inicio de la clase».

4.1.1.6. Evaluación axiológica.

ñ) Cómo evalúa los valores que poseen los alumnos.

Tabla 248.

Cómo evalúan la axiología en el aula.

	Media Estadística	Desviación estándar Estadística
Evaluación inicial de la clase	2,8759	1,22932
Observación	4,4291	,81157
Test psicométricos	1,6454	,95175
Dinámicas de grupo	3,0390	1,22920
Reuniones con otros docentes	3,2766	1,10712
Tutorías individualizadas	3,2270	1,20124
Conocimiento de normas	3,5213	1,01303
Conocimiento de valores	3,6738	,97292

La tabla 248 representa como evalúan los docentes los valores que poseen los alumnos. La media más elevada se encuentra en la opción «casi siempre», y pertenece a la variable «observación» (4,4291).

Dentro de la opción «a veces» encontramos medias algo inferiores a la expuesta anteriormente, como: «conocimiento de valores» (3,6738); «conocimiento de normas» (3,5213); «tutorías individualizadas» (3,2270); «reuniones con otros docentes» (3,2766); «dinámicas de grupo» (3,0390).

Los valores que puntuaron más bajo fueron: «evaluación inicial de la clase» (2,8759) y «test psicométricos» (1,6454).

Tabla 249.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de: cómo evalúan la axiología en el aula.

Variable	CV de Pearson %
Evaluación inicial de la clase	42,74
Observación	19,12
Test psicométricos	57,84
Dinámicas de grupo	40,44
Reuniones con otros docentes	33,78
Tutorías individualizadas	37,22
Conocimiento de normas	28,77
Conocimiento de valores	26,48

Como indica la tabla 249, se calculó, con la variación de Pearson, el agrupamiento de los datos respecto a la media. Se comprobó que éstos son adecuados para proceder al estudio, ya que muestran % bajos.

Tabla 250.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Evaluación inicial de la clase.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	43	15,2
Casi nunca	72	25,5
A veces	75	26,6
Casi siempre	61	21,6
Siempre	31	11,0

La tabla 250 y la figura 107 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que determinan los docentes los valores de sus siendo la variable «evaluación inicial de la clase». Como puede observarse en la tabla 250 las respuestas se encuentran repartidas de modo bastante uniforme entre las variables «casi nunca», «a veces» y «casi siempre», siendo los valores que puntuaron más elevados «a veces» con 75 (26,6%) y «casi nunca» con 72 (25,5%). Las opciones que puntuaron con valores inferiores son «nunca» y «siempre» con valores de 43 (15,2%) y 31 (11%) respectivamente.

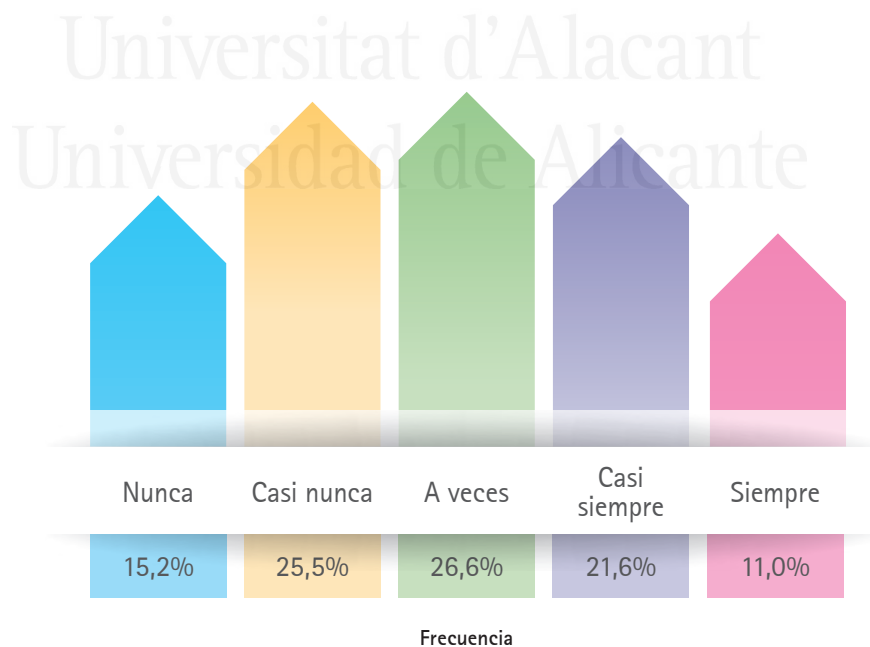


Figura 107. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Evaluación inicial de la clase

Tabla 251.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Observación.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	5	1,8
Casi nunca	1	0,4
A veces	25	8,9
Casi siempre	88	31,2
Siempre	162	57,4

La tabla 251 y la figura 108 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que los docentes determinan los valores de sus alumnos, siendo la variable «observación». Como puede observarse en la tabla 251, las mayores respuestas a las preguntas se reparten entre las variables «siempre» y «casi siempre», con frecuencias de 162 (57,5%) y 88 (31,2%) respectivamente. Las otras opciones planteadas muestran, por el contrario, números de respuesta muy inferiores, «a veces», 25 (8,9%) «casi nunca», 1 (0,4%) y «nunca», 5 (1,8%).

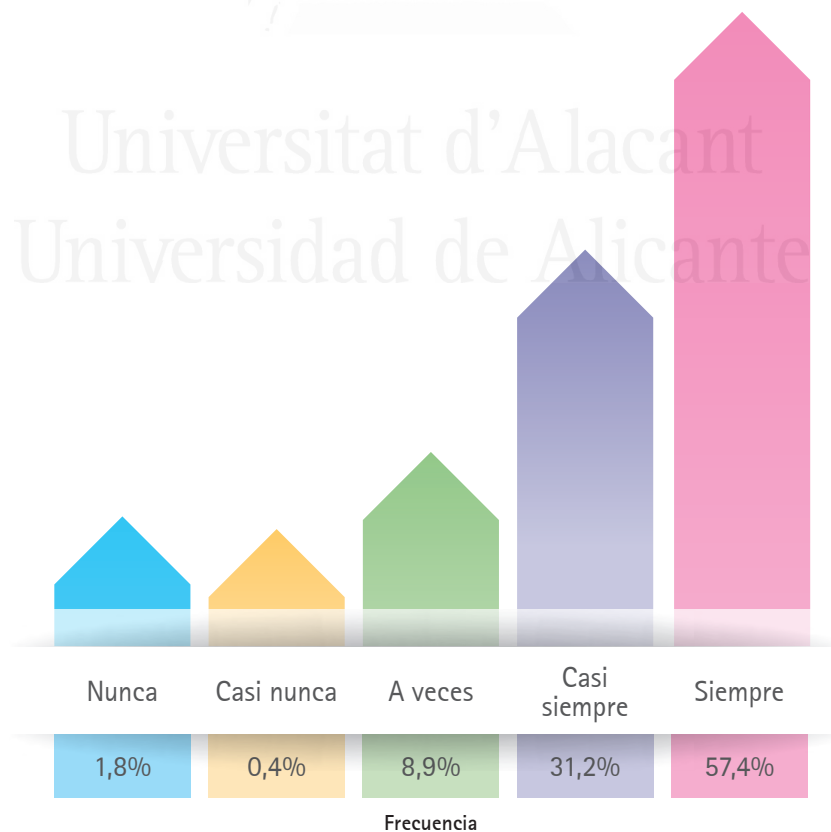


Figura 108. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Observación.

Tabla 252.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Test psicométricos.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	168	59,6
Casi nunca	67	23,8
A veces	32	11,3
Casi siempre	9	3,2
Siempre	6	2,1

La tabla 252 y la figura 109 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que determinan los valores de sus alumnos los docentes, siendo la variable a considerar «tests psicométricos». Como puede observarse en la tabla 252, las mayores respuestas a las preguntas se reparten entre las variables «nunca» y «casi nunca», con frecuencias de 168 (59,6%) y 67 (23,8%) respectivamente. Las otras opciones planteadas aglutinan un número muy inferior de respuestas, «a veces», 32 (11,3%) «casi siempre», 9 (3,2%) y siempre, 6 (2,1%).

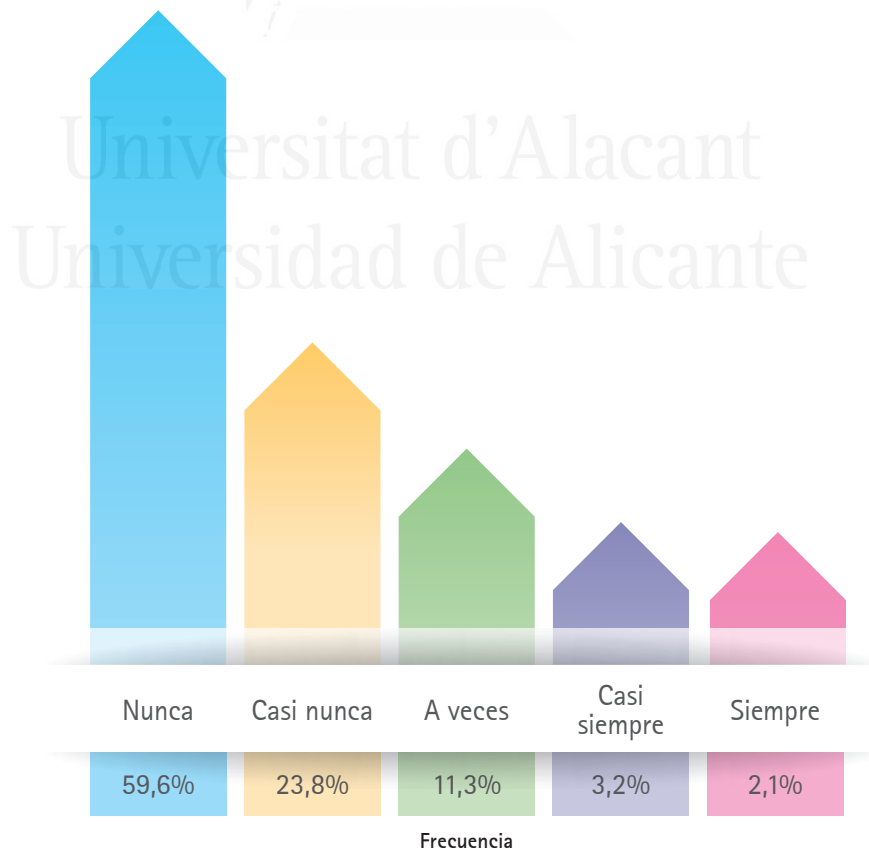


Figura 109. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Test psicométricos.

Tabla 253.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Dinámicas de grupo.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	35	12,4
Casi nunca	65	23,0
A veces	73	25,9
Casi siempre	72	25,5
Siempre	37	13,1

La tabla 253 y la figura 110 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que determinan los valores de sus alumnos los docentes, siendo la variable «dinámicas de grupo». Como puede observarse en la tabla 253, las respuestas se reparten bastante uniformemente entre las variables «casi nunca», «a veces» y «casi siempre», siendo los valores que puntuaron más elevados «a veces», con 73 (25,9%) y «casi siempre», con 72 (25,5%). Las opciones que puntuaron con valores inferiores son «nunca» y «siempre», con valores de 35 (12,4%) y 37 (13,1%) respectivamente.

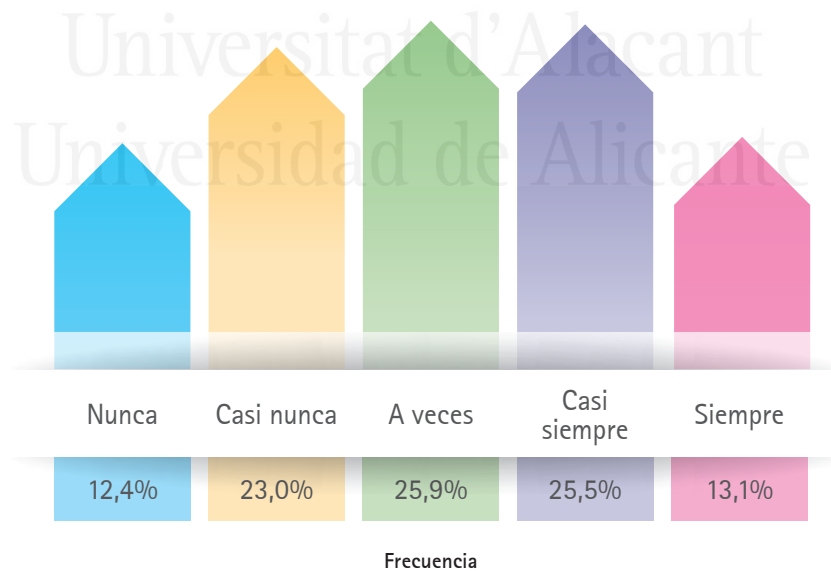


Figura 110. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Dinámicas de grupo.

Tabla 254.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Reuniones con otros docentes.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	23	8,2
Casi nunca	39	13,8
A veces	93	33,0
Casi siempre	91	32,3
Siempre	36	12,8

La tabla 254 y la figura 111 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que determinan los docentes los valores de sus alumnos, siendo la variable de referencia «reunión con otros docentes». Como puede observarse en la tabla 254, las respuestas se reparten bastante uniformemente entre las variables «a veces» y «casi siempre», siendo los valores que puntuaron más «a veces» con 93 (33%) y «casi siempre» con 91 (32,3%). Las opciones que puntuaron con valores inferiores son «nunca» y «siempre» con valores de 23 (8,2%) y 36 (12,8%) respectivamente.

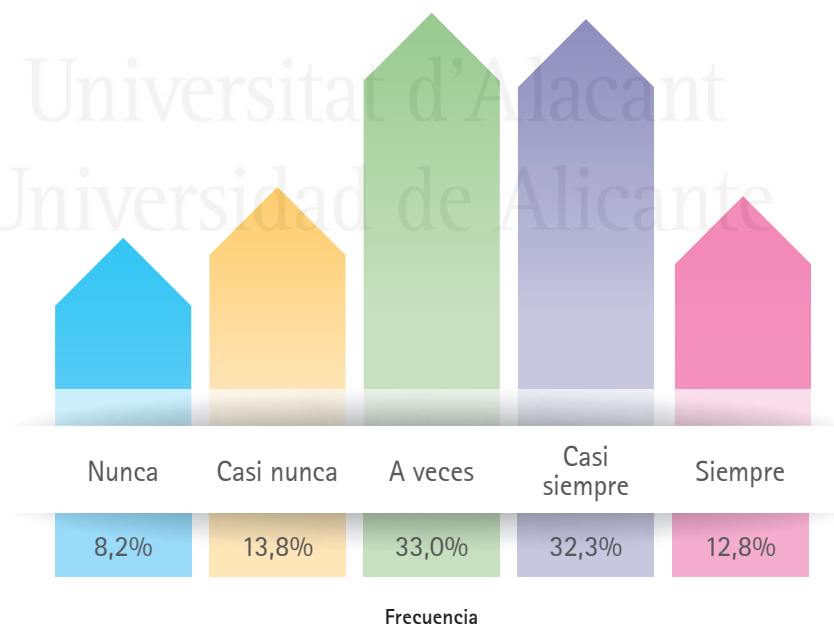


Figura 111. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Reunión con otros docentes.

Tabla 255.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Tutorías individualizadas.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	28	9,9
Casi nunca	46	16,3
A veces	80	28,4
Casi siempre	86	30,5
Siempre	42	14,9

La tabla 255 y la figura 112 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que determinan los valores de sus alumnos los docentes, siendo la variable «tutorías individualizadas». Como puede observarse en la tabla 255, las respuestas se reparten mayormente entre las variables «a veces» y «casi siempre», siendo los valores que puntuaron más elevados «a veces», con 80 (28,4%) y «casi siempre», con 86 (30,5%). Opciones con valores similares son «casi nunca» y «siempre», con 46 (16,3%) y 42 (14,9%) respectivamente. Las opción que puntuó con el valor inferior fue «nunca», con un 28 (9,9%).

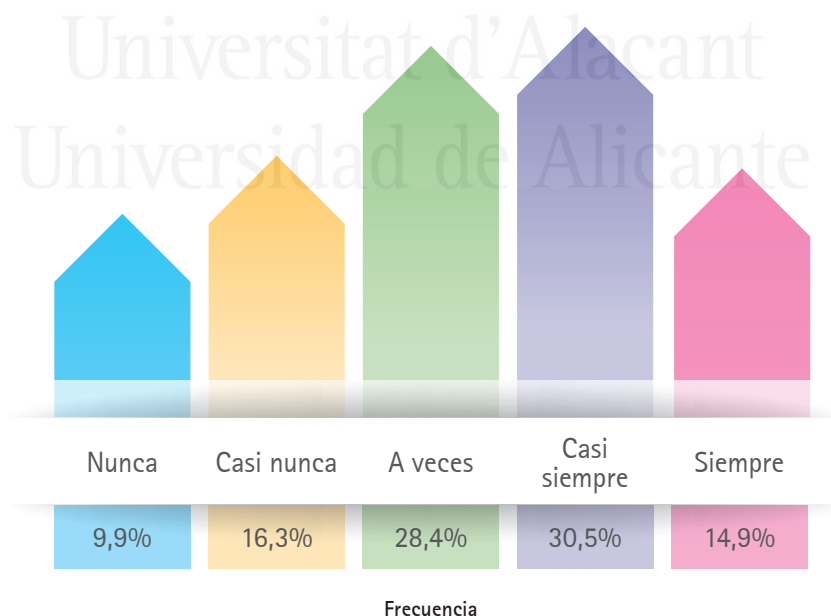


Figura 112. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Tutorías individualizadas.

Tabla 256.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Conocimiento de normas.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	10	3,5
Casi nunca	25	8,9
A veces	109	38,7
Casi siempre	84	29,8
Siempre	54	19,1

La tabla 256 y la figura 113 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que determinan los docentes los valores de sus alumnos, siendo la variable de referencia «conocimiento de normas». Como se observa en la tabla 256, el valor con mayor número de respuestas es la opción «a veces» con 109 (38,7%) seguido de «casi siempre», con 84 (29,8%) y «siempre», con 54 (19,1%). Entre las opciones que obtuvieron un menor número de repuestas se encuentran «casi nunca» con 25 (8,9%) y «nunca», con 10 (3,5%).

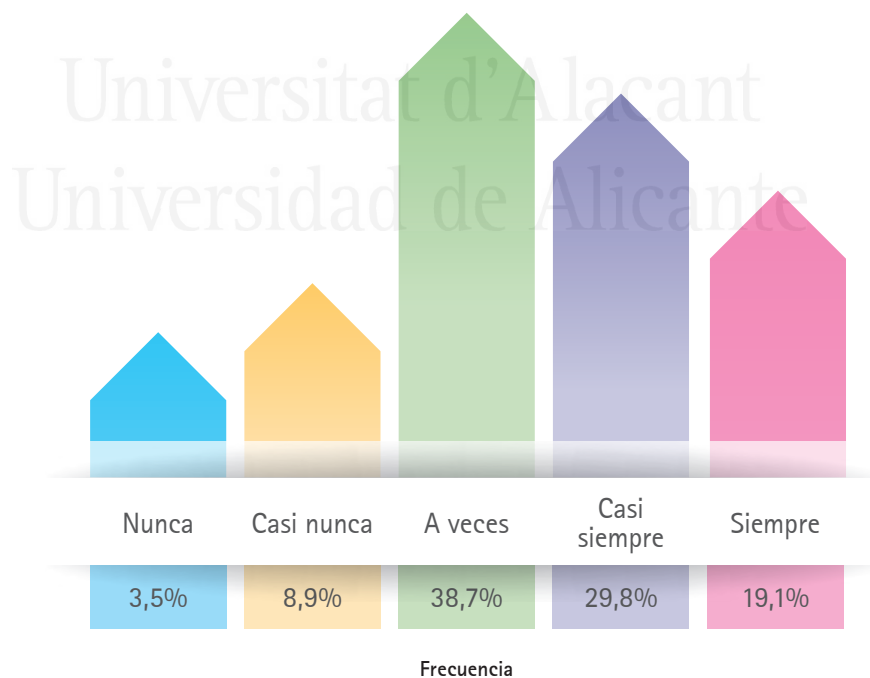


Figura 113. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Conocimiento de normas.

Tabla 257.

Frecuencias y porcentajes de: cómo evalúan la axiología en el aula. Conocimiento de valores.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	6	2,1
Casi nunca	22	7,8
A veces	92	32,6
Casi siempre	100	35,5
Siempre	62	22,0

La tabla 257 y la figura 114 representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica del modo en que los docentes determinan los valores de sus, siendo la variable de referencia «conocimiento de valores». Como se observa en la tabla 257, el valor con mayor nivel de respuestas es la opción «casi siempre», con 100 (35,5%) seguido de «a veces», con 92 (32,6%) y «siempre», con 62 (22%). Entre las opciones que puntuaron con menor nivel de repuestas destacan «casi nunca», con 22 (7,8%) y «nunca», con 6 (2,1%).

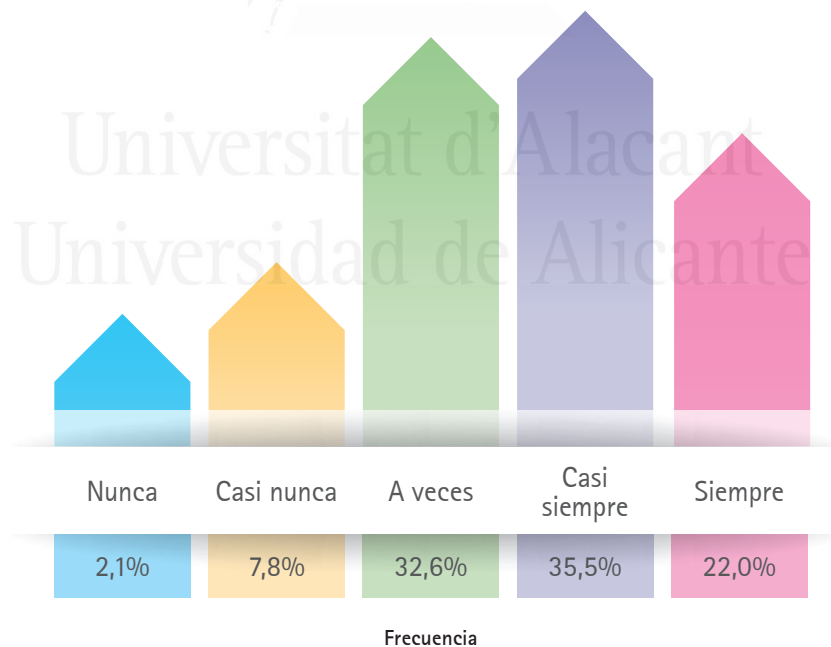


Figura 114. ¿Cómo determinan los valores de los alumnos?: Conocimiento de valores.

o) Con qué instrumentos.

Tabla 258.

Instrumentos empleados en la evaluación.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
Cuestionarios	2,2553	1,15924
Observaciones	4,4291	,82030
Autoevaluación	3,0745	1,25053
Test Estandarizado	1,8404	1,03294
Examen de conocimientos	2,6348	1,33843
Entrevistas	3,1667	1,16161

Tabla 259.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de: instrumentos empleados en la evaluación.

Variable	CV de Pearson %
Cuestionarios	51,40
Observaciones	18,52
Autoevaluación	40,67
Test Estandarizado	56,12
Examen de conocimientos	50,80
Entrevistas	36,68

La tabla 258 representa los instrumentos con que los docentes evalúan los valores que poseen los alumnos. La media más elevada la obtiene la opción «casi siempre», en la variable «observaciones» (4,4291). En la opción «a veces» encontramos medias algo inferiores a la expuesta, como «autoevaluación» (3,0745); y «entrevistas» (3,1667).

Los valores que puntuaron más bajo en la media fueron: «examen de conocimientos» (2,6348); «cuestionarios» (2,25532) y, finalmente, «test estandarizados» (1,8404). Como indica la tabla 259, se calculó con la variación de Pearson el agrupamiento de los datos respecto a la media. Se encontró que los datos son adecuados para proceder al estudio, ya que muestran % bajos.

Tabla 260.

Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Cuestionarios.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	101	35,8
Casi nunca	60	21,3
A veces	78	27,7
Casi siempre	34	12,1
Siempre	9	3,2

La tabla 260 y figura 115, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de los instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores. En el caso que nos ocupa, la variable estudiada es «cuestionarios». Como podemos observar en la tabla 260 el mayor número de respuestas se centró en la opción «nunca», con 101 (35,8%). Las siguientes opciones con mayor nivel de respuestas fueron «a veces» y «casi nunca», con 78 (27,7%) y 60 (21,3%) respectivamente. Las opciones con menor nivel de respuesta fueron «casi siempre» y «siempre» con 34 (12,1%) y 9 (3,2%) respectivamente.

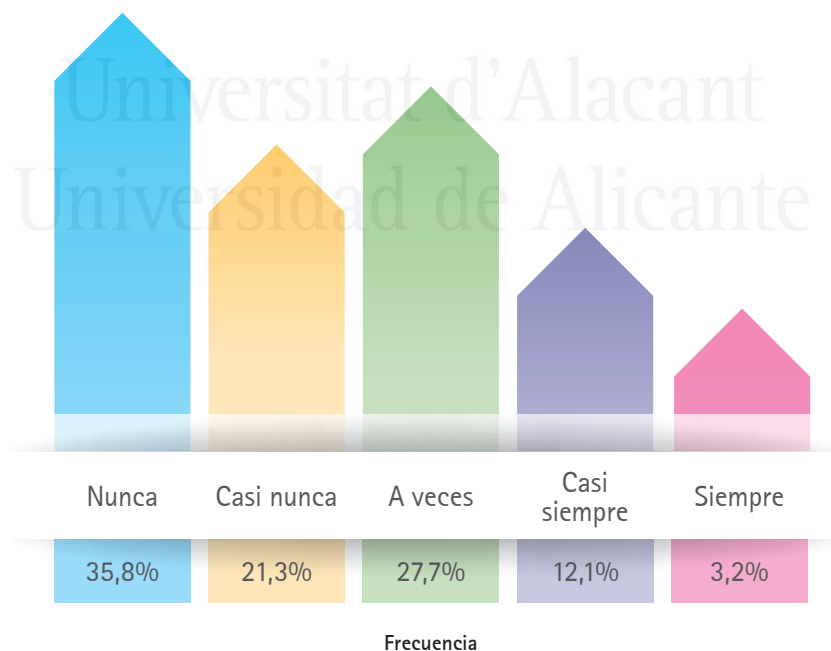


Figura 115. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Cuestionarios.

Tabla 261.

Instrumentos empleados en la evaluación. Observaciones.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	4	1,4
Casi nunca	6	2,1
A veces	18	6,4
Casi siempre	91	32,3
Siempre	163	57,8

La tabla 261 y figura 116, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de los instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores. En el caso que nos ocupa, la variable estudiada es «observaciones». Como podemos observar en la tabla 261 el mayor nivel de respuesta se centró en la opción «siempre», con 163 (57,8%) y «casi siempre», con 91 (32,3%). Las opciones con menor nivel de respuesta fueron «a veces», «casi nunca» y «nunca» con 18 (6,4%) 9 (2,1%) y 4 (1,4%) respectivamente.

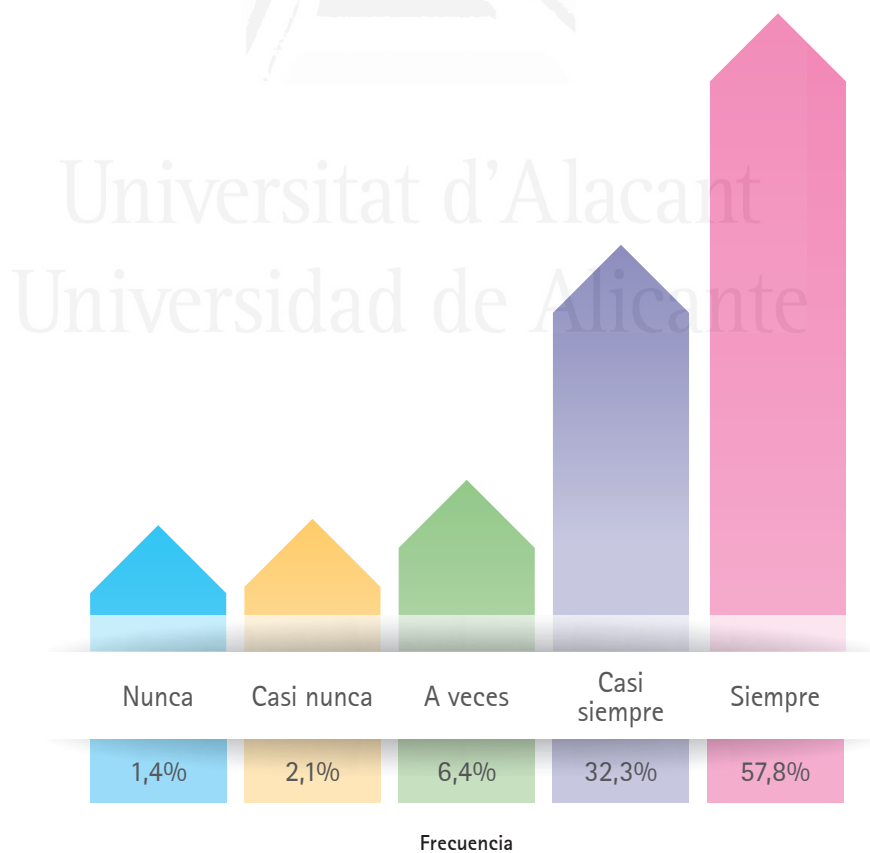


Figura 116. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Observación.

Tabla 262.

Frecuencias y porcentajes de: instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores: autoevaluación.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	39	13,8
Casi nunca	52	18,4
A veces	81	28,7
Casi siempre	69	24,5
Siempre	41	14,5

La tabla 262 y figura 117, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de los instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores. En el caso que nos ocupa, la variable estudiada es «autoevaluación». Como podemos observar en la tabla 262, las opciones que puntúan más elevadas son «a veces» y «casi siempre» con unas frecuencias de 81 (28,7%) y 69 (24,5%) respectivamente. Las opciones con menor respuesta se sitúan en los extremos «nunca» y «siempre» con 39 (13,8%) y 41 (14,5%) respectivamente.

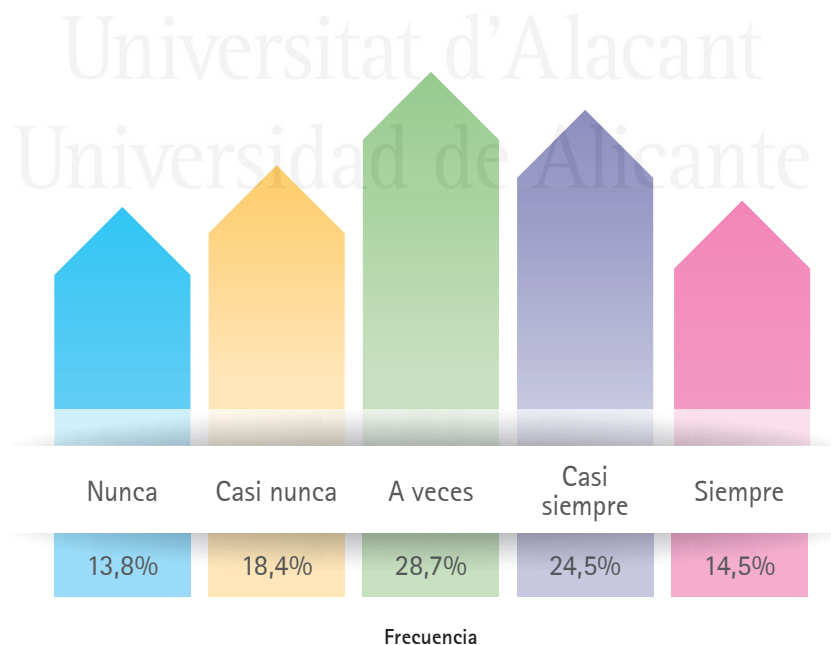


Figura 117. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Autoevaluación.

Tabla 263

Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Test estandarizados.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	145	51,4
Casi nunca	64	22,7
A veces	50	17,7
Casi siempre	19	6,7
Siempre	4	1,4

La tabla 263 y figura 118, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de los instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores. En el caso que nos ocupa, la variable estudiada es «tests estandarizados». Como podemos observar en la tabla 263, el mayor nivel de respuesta se centró en la opción «nunca», con 145 (51,4%). Las siguientes opciones con mayor nivel de respuestas fueron «a veces» y «casi nunca» con 50 (17,7%) y 64 (22,7%) respectivamente. Las opciones con menor nivel de respuesta fueron «casi siempre» y «siempre» con 19 (6,7%) y 4 (1,4%) respectivamente.

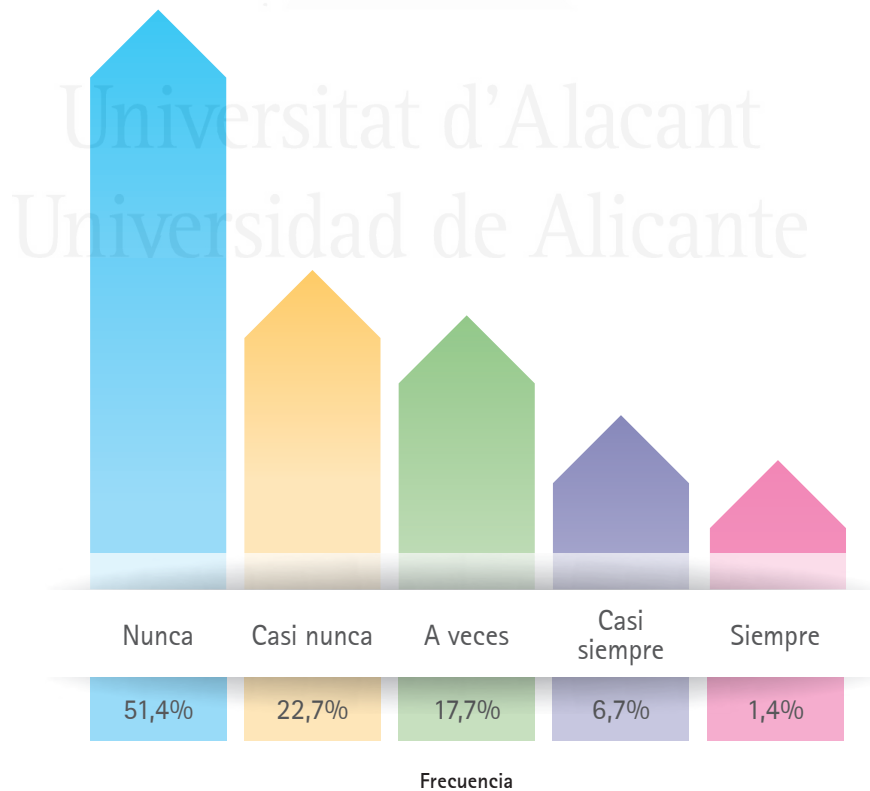


Figura 118. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Test estandarizados.

Tabla 264.

Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Examen de conocimientos.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	83	29,4
Casi nunca	45	16,0
A veces	74	26,2
Casi siempre	52	18,4
Siempre	28	9,9

La tabla 264 y figura 119, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de los instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores. En el caso que nos ocupa la variable estudiada es «exámenes de conocimientos». Como podemos observar en la tabla 264, el mayor nivel de respuesta se centró en las opciones «nunca», con 83 (29,4%) y «a veces», con 74 (26,2%). Las opciones que aglutinan el siguiente nivel de respuestas fueron «casi nunca», con 45 (16%) y «casi siempre», con 52 (18,4%). La opción que puntúa más bajo es la de «siempre», con 28 (9,9%).

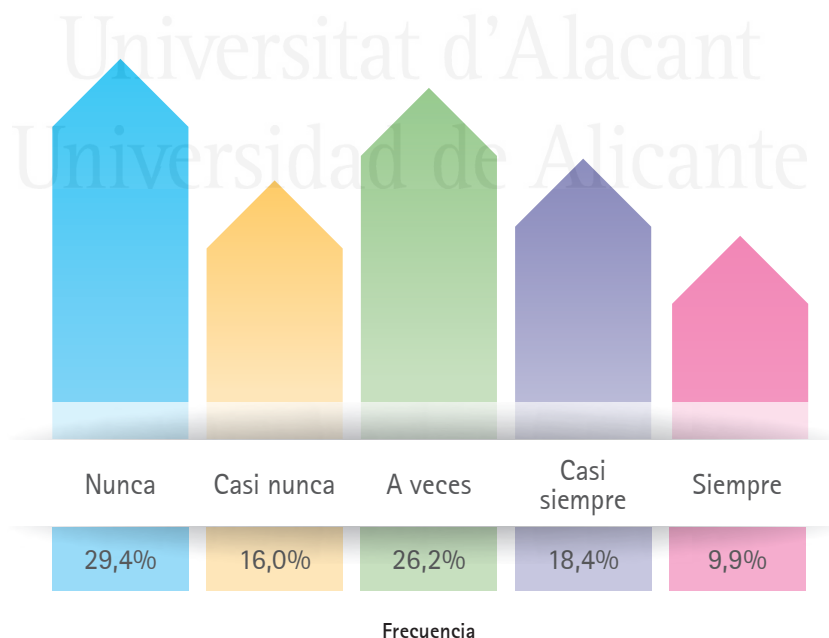


Figura 119. ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Examen de conocimientos.

Tabla 265.

Frecuencias y porcentajes de: instrumentos empleados en la evaluación. Entrevistas.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	28	9,9
Casi nunca	46	16,3
A veces	99	35,1
Casi siempre	69	24,5
Siempre	40	14,2

La tabla 265 y figura 120, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de los instrumentos que utilizan los docentes para determinar los valores. En el caso que nos ocupa, la variable estudiada es «entrevistas». Como podemos observar en la tabla 265, el mayor nivel de respuesta se centró en las opciones «a veces», con 99 (35,1) y «casi siempre», con 69 (24,5%). Tanto las opciones «siempre», con 40 (14,2%) como «casi nunca», con 46 (16,3%) muestran respuestas parecidas. Siendo la opción «nunca», con 28 (9,9%) la que obtuvo un menor número de respuestas.

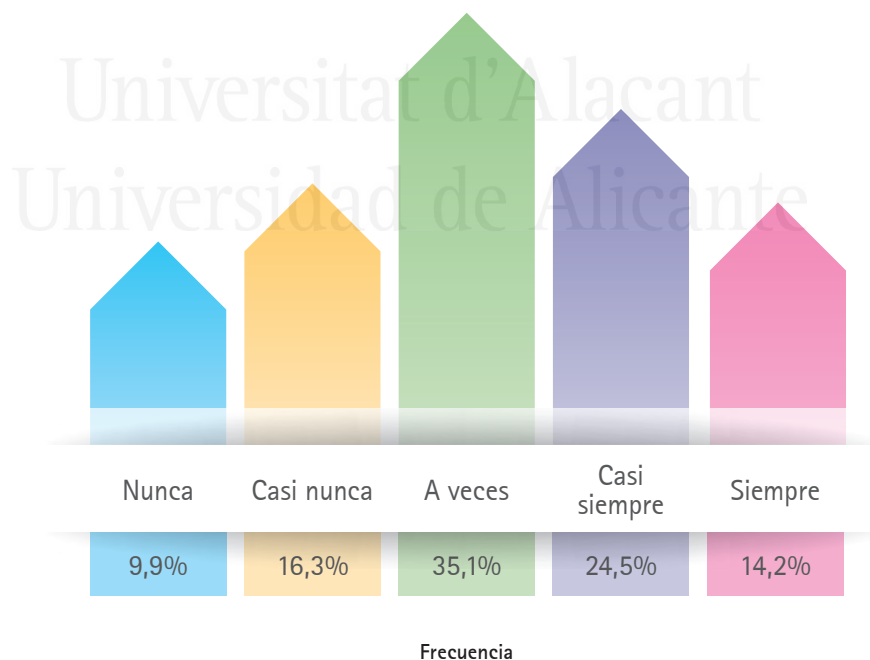


Figura 120: ¿Con qué instrumento determinan los valores de los alumnos?: Entrevistas.

p) Periodicidad de la evaluación axiológica.

Tabla 266.

Periodicidad de la evaluación axiológica.

	Media Estadística	Desviación estandar Estadística
Quincenalmente	2,2199	1,33175
Una vez al mes	2,5106	1,28566
Trimestalmente	3,2234	1,46237
Al finalizar el curso	3,2589	1,56030

Tabla 267.

Coefficiente de variación de Pearson (%) de: periodicidad de la evaluación axiológica.

Variable	CV de Pearson %
Quincenalmente	60
Una vez al mes	51,21
Trimestalmente	45,36
Al finalizar el curso	47,88

La tabla 266 representa los instrumentos con que los docentes evalúan los valores que poseen los alumnos. Nos encontramos con la media más elevada, dentro de la opción «a veces», a las variables «trimestralmente» (3,2234) y «al finalizar el curso» (3,2589).

Los valores que puntuaron más bajos en la media fueron: quincenalmente (2,2199) y una vez al mes (2,5106).

Como indica la tabla 267, se calculó con la variación de Pearson el agrupamiento de los datos respecto a la media. Se encontró que estos son adecuados para proceder al estudio, ya que muestran % bajos.

Tabla 268.

Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Quincenalmente.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	119	42,2
Casi nunca	59	20,9
A veces	56	19,9
Casi siempre	19	6,7
Siempre	29	10,3

La tabla 268 y figura 121, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la periodicidad con la que evalúan los docentes los valores en sus aulas. En el caso que nos ocupa, la variable estudiada es «quincenalmente». Como puede observarse en la tabla 268, la gran mayoría de respuestas se centran en la opción «nunca», con 119 (42,2%). Las respuestas en las opciones «casi nunca» 59 (20,9%) y «a veces» 56 (19,9%) ofrecen cifras muy similares. El menor número de respuestas se ubica en las opciones «casi siempre», con 19 (6,7%) y «siempre», con 29 (10,3%).

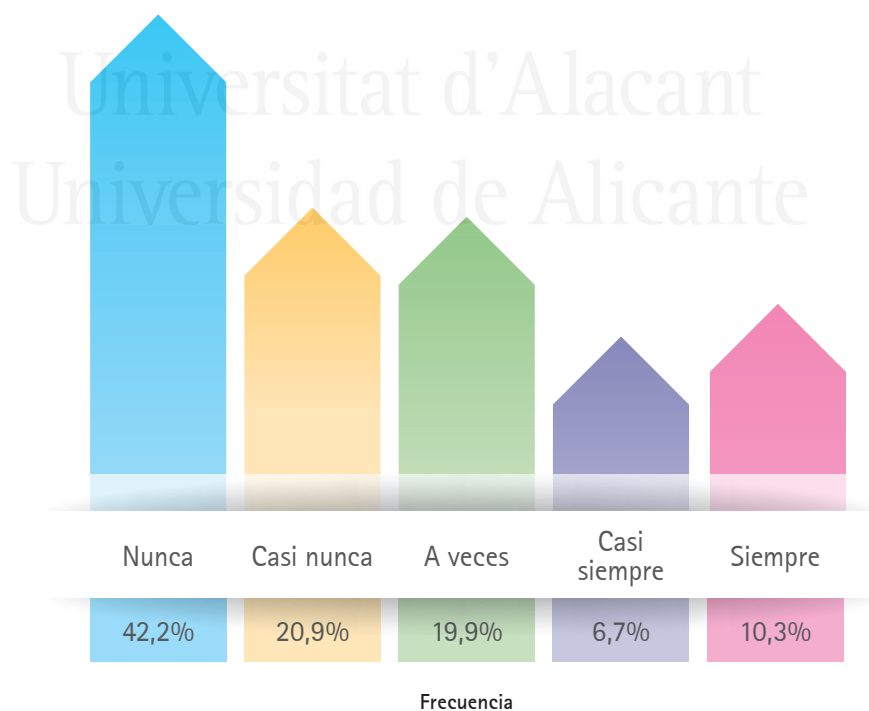


Figura 121. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: quincenalmente.

Tabla 269.

Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Una vez al mes.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	82	29,1
Casi nunca	57	20,2
A veces	82	29,1
Casi siempre	34	12,1
Siempre	26	9,2

La tabla 269 y figura 122, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la periodicidad con que evalúan los docentes los valores en sus aulas. En el caso que nos ocupa la variable estudiada es «una vez al mes». Como puede observarse en la tabla 269, la gran mayoría de respuestas se centran en la opción «nunca», con 82 (29,1%) y «a veces», también con 82 (29,1%). La opción «casi nunca» obtiene el siguiente mayor número de respuestas, con 57 (20,2%). El número menor de respuestas se centra en las opciones «casi siempre», con 34 (12,1%) y «siempre», con 26 (9,2%).

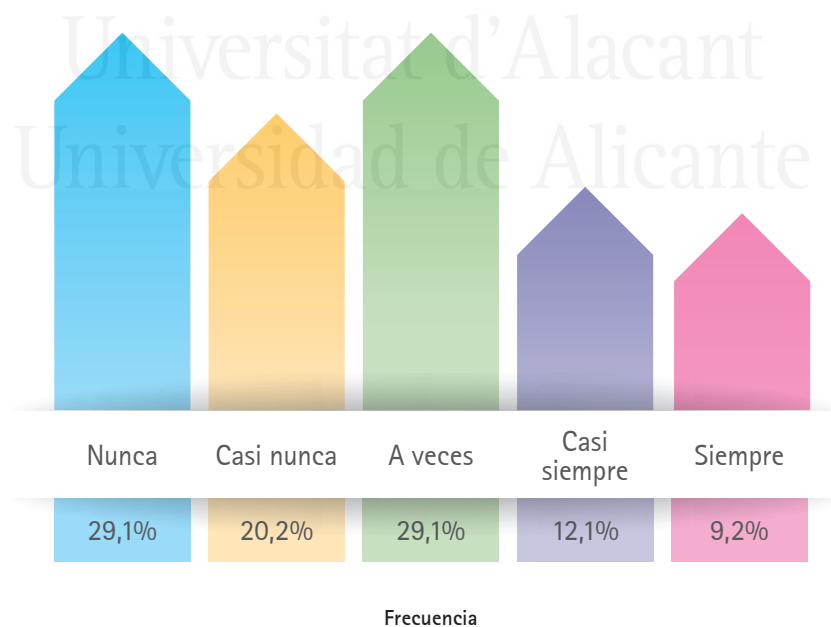


Figura 122. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: una vez al mes.

Tabla 270.

Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Trimestralmente.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	56	19,9
Casi nunca	32	11,3
A veces	63	22,3
Casi siempre	55	19,5
Siempre	76	27,0

La tabla 270 y figura 123, representan los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la periodicidad con la que evalúan los docentes los valores en sus aulas. En este caso, la variable estudiada es «trimestralmente». Como puede observarse en la tabla 270, la gran mayoría de respuestas se centran en las opciones «siempre», con 76 (27%) y «a veces», con 63 (22,3%). Las opciones «casi siempre», con 55 (19,5%) y «nunca», con 56 (19,9%) muestran similares índices de respuesta, siendo la opción que menor respuestas tuvo «casi nunca», con 32 (11,3%)

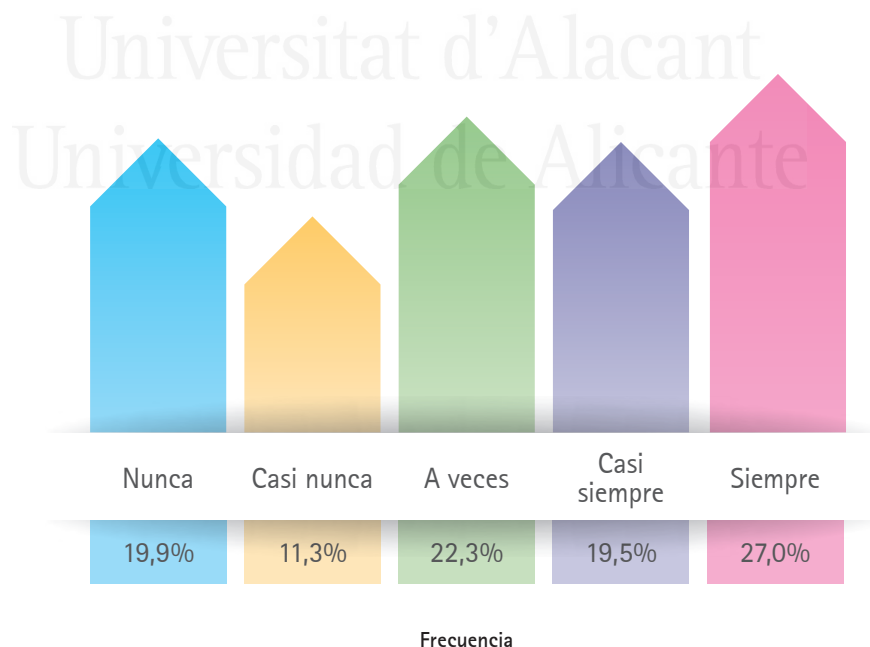


Figura 123: Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: trimestralmente.

Tabla 271.

Frecuencias y porcentajes de: periodicidad de la evaluación axiológica. Al finalizar el curso.

	Frecuencia	Porcentaje validos
Nunca	63	22,3
Casi nunca	30	10,6
A veces	56	19,9
Casi siempre	37	13,1
Siempre	96	34,0

La tabla 271 y figura 124, representa los porcentajes, frecuencias y representación gráfica de la periodicidad con la que evalúan los docentes los valores en sus aulas. La variable estudiada es «al finalizar el curso». Como puede observarse en la tabla 271, la opción que recibió mayor número de respuestas fue «siempre» con 96 (34%) seguida de «nunca», con 63 (22,3%) y «a veces», con 56 (19,9%). Las opciones que menos repuestas obtuvieron fueron «casi nunca», con 30 (10,6%) y «casi siempre», con 37 (13,1%).

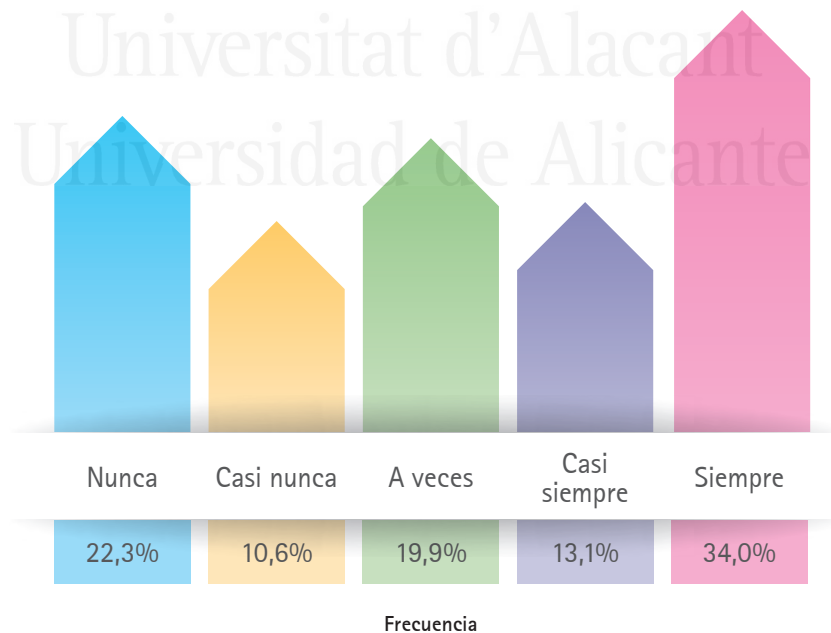


Figura 124. Periodicidad que se evalúan los valores en sus aulas: al finalizar el curso.

4.2. DATOS CUALITATIVOS.

El análisis y la interpretación de los datos recogidos en las entrevistas se han realizado siguiendo el siguiente esquema figuras 125, ya adelantado en el capítulo de metodología y diseño de la investigación. Se llevó a cabo una categorización manual de la información de acuerdo con los objetivos a los que se refiere nuestra investigación.

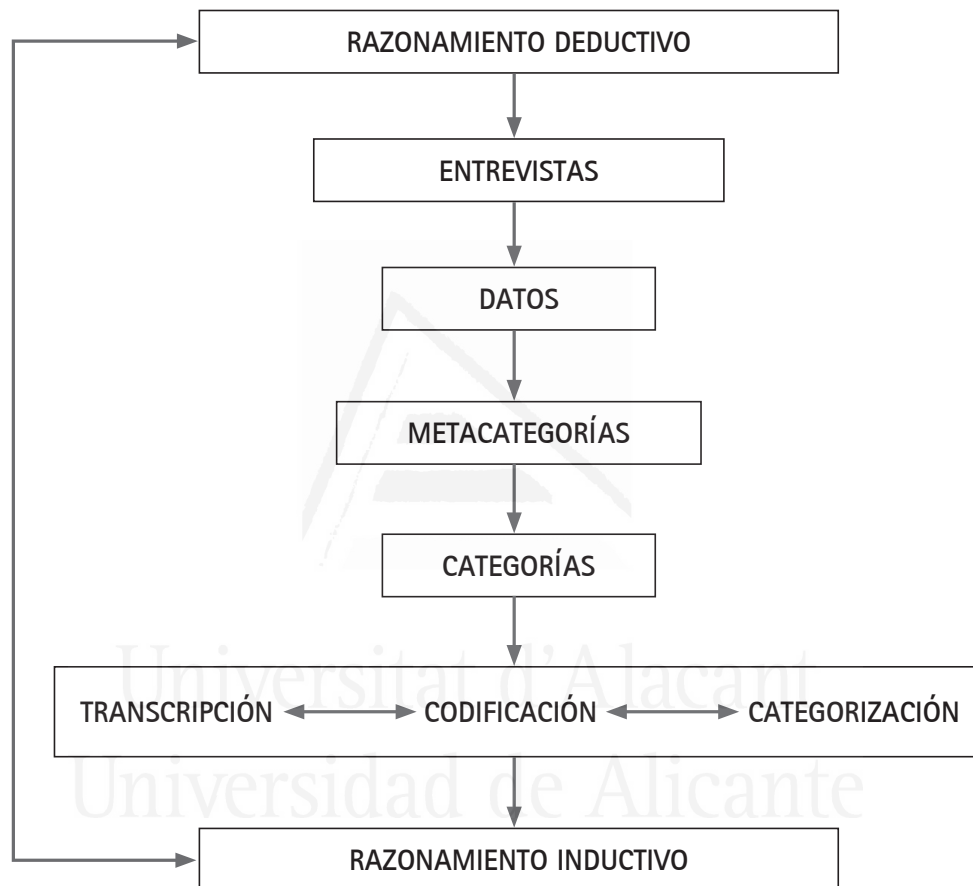


Figura 125. Tratamiento de datos.

4.2.1. Entrevista.

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes participantes. Las metacategorías, categorías y subcategorías creadas a fin de organizar y analizar con mayor claridad la información, se presentan en la figura 126.

DIMENSIONES DESCRIPTIVAS Y DEMOGRÁFICAS		
<u>Género</u>	<u>Experiencia docente</u>	<u>Ciclo formativo</u>
La muestra se dividió entre participantes masculinos y femeninos.	Contempla los años que los docentes llevan ejerciendo la docencia.	Tipo de estudios donde se ejerce la docencia.
CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
CONFLICTOS		
<u>Desmotivación</u>	<u>Acoso</u>	<u>Hablar</u>
Refleja el desinterés de los alumnos por el trabajo realizado en clase. Puede ser causa de conflictos.	Indica la actitud de molestar a un compañero. Tiene muchas variantes.	Se refiere a conversar con compañeros de palabra o mediante dispositivos electrónicos.
<u>Inatención</u>	<u>Interrupciones</u>	<u>Respeto</u>
Contempla las distracciones que se producen dentro del aula.	Abarca todas las interrupciones que se producen en el aula y truncan la dinámica de enseñanza.	Comprende las faltas de respeto tanto a compañeros como al docente.
CONVIVENCIA		
Explica cómo es la convivencia de los distintos grupos en el centro educativo.		
SATISFACCIÓN LABORAL		
<u>Falta de recursos</u>	<u>Masificación</u>	<u>Equipo directivo</u>
Aglutina las quejas de los docentes respecto a la insuficiencia de medios para ejercer su labor.	Refleja la respuesta de los docentes a la superpoblación de las aulas y centros de trabajo.	Plantea el grado de implicación que los docentes perciben por parte del equipo directivo en situaciones de conflicto.

ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE AL CONFLICTO		
<u>Actuación docente</u> Agrupa las respuestas de los docentes frente a la forma de abordar los conflictos que emergen en sus aulas y/o centro educativo.	<u>Protocolo</u> Explica el protocolo que tienen establecido los docentes para hacer frente a los conflictos.	
<u>Disciplinar</u> Abarca las explicaciones de los docentes respecto al modo de disciplinar a los alumnos.	<u>Transmisión de valores</u> Indica cómo consideran los docentes que los valores son transmitidos en sus aulas.	
CONVERGENCIA DE LOS VALORES EN EL PEC		
<u>Valores PEC y conocimiento de proyecto educativo</u> Agrupa las reflexiones de los docentes respecto a qué valores con los que explicita el Proyecto Educativo de Centro.	<u>Valores Convivencia</u> Concentra las reflexiones de los docentes respecto a la cuestión de si los valores promueven la convivencia escolar y favorecen el clima de enseñanza-aprendizaje.	
TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS AXIOLÓGICAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR		
FORMACIÓN		
<u>Individual</u> Indica las respuestas de los docentes respecto a su formación en técnicas axiológicas a nivel individual.	<u>Experiencia</u> Muestra las respuestas de los docentes respecto a su formación en técnicas axiológicas aprendidas a través de su experiencia.	<u>Cursos</u> Agrupa las respuestas de los docentes respecto a su formación en técnicas axiológicas aprendidas a través de formación específica.
<u>Puesta en común</u> Comprende las reflexiones de los docentes respecto a la puesta en común de las cuestiones derivadas del trabajo axiológico en aulas y centros educativos.	<u>Búsqueda de recursos</u> Indica cómo recopilan información los docentes respecto a las técnicas y herramientas axiológicas.	<u>Técnicas que utilizan</u> Agrupa las técnicas y herramientas axiológicas que utilizan los docentes.
EVALUACIÓN AXIOLÓGICA		
<u>Procedimiento de evaluación</u> Recoge los procedimientos de evaluación axiológica que llevan a cabo los docentes.	<u>Herramientas de evaluación</u> Agrupa las herramientas de que se dispone a la hora de evaluar un grupo.	<u>Frecuencia de evaluación</u> Indica la temporalización de la evaluación.

Figura 126. Metacategorías, Categorías y Subcategorías extraídas de las entrevistas.

Docente 001

Indiscutiblemente se dan entre los alumnos. Los conflictos que hay son conflictos de alumnado, más que conflictos profesorado.

Entre profesor-alumno muchos, muchos más de los que podemos imaginar.

Docente 002

En el caso de los grados medios y superiores, en los superiores ninguno. En el grado medio te puedes encontrar en primero exclusivamente. Suele ser entre los alumnos que no quieren estudiar y los alumnos que quieren estudiar, dos grupos bastante diferenciados, pero lo que intentamos es rescatar todos los que podamos de los que no quieren estudiar y lo que no hacemos es de padres. Es decir, yo no voy a ir a defender.

Docente 003

Normalmente alumnos de primero y segundo de la ESO. Hay más conflictos. Cuanto más mayores suele haber menos, o suelen ser de otra clase. Suelen darse entre alumnos, pero normalmente también entre profesores. Entre profesores y alumnos, quiero decir. Entre profesores... hombre, alguna vez. No te digo que no.

Docente 004

Yo pienso más entre alumno-alumno, que entre alumno-profesor. Bueno hay casos también, evidentemente.

Yo, por lo que he visto en otros centros o he escuchado, los problemas de aquí, al menos para mí, no son excesivamente graves. Sí que hay algunas clases en las que el absentismo es importante, y eso es un problema de disciplina, yo diría de casa.

Yo creo que el gordo de los conflictos está entre ellos. Muchos de esos problemas, yo hablo... Este año tengo alumnado de primero y segundo de ESO, digamos, son los pequeños. Entonces muchos de ellos vienen ya con el conflicto del colegio. Hay casos en los que ellos mismos... no voy a hablar de bullying porque a lo mejor no es tan exagerado, pero sí que hay una mala relación, y esa mala relación si encima aquí los ponen en la misma clase continúa.

No es igual bachillerato que ESO. Bachillerato simplemente se la fugan y ya está. En la ESO no pueden hacerlo, entonces empiezan a portarse mal. Yo no considero... si que hay algunas clases en que el absentismo es importante, y eso es un problema de disciplina, yo diría en casa. Porque claro, si tu consientes que tu hijo en primero de ESO, en segundo, o en tercero no vaya a clase sistemáticamente... y, normalmente, cuando no viene es porque está haciendo cosas por ahí fuera.

Respecto a la relación o a los conflictos con el profesorado, pues hombre, hay cosas que si se puede decir que hay conflictos con el profesorado. Bien porque no les gusta... y ¿qué hacen cuando no les gusta?, pues empiezan a comportarse mal sistemáticamente.

Esto es un centro que está agrupado. Lo que era la antigua FP, módulos, hay ESO, está el Bachillerato y también hay PQPI. Hay mucho conflicto entre PQPI y los profesores de la ESO, porque no se ha cambiado el chip de que estos chicos son chicos especiales que no quieren estudiar más. Si los envían ahí, por algo los envían ahí. Entonces los profesores también tienen que cambiarse un poco el chip. También el gran problema es primero y segundo de la ESO, que eran el séptimo y octavo de la antigua EGB, y yo creo que los niños son muy pequeños para estar en un instituto.

Aquí hay que distinguir problemas puntuales de clase de los problemas puntuales de fuera de clase. Porque ten en cuenta que una cosa es dentro del aula y otra cosa es fuera.

Por la trayectoria que estoy teniendo, normalmente es que no dejo que haya problemas dentro del aula, y los problemas pueden ser muy puntuales por una situación de decir la gota, la gota, la gota y es cuando al final ya digo: pues ya está.

Desmotivación

Existen muchos (conflictos) porque el alumno tiene pocas ganas de trabajar y entonces el profesor exige lo que tiene en sus programaciones, y estos momentos de situación socioeconómica que está pasando, además del cambio social que está produciéndose, eso lleva que mucha gente joven vea que no hay expectativas de futuro y se convierta un poco en un pasota.

Que no quieren trabajar.

Eso se da principalmente en el alumno que, en un momento concreto, como le pasa a todos, le pasa al docente, hay días que no tienes ganas de trabajar y el día que no tienes ganas de trabajar a veces se crea conflicto por parte del profesor. Eso por un lado, y por otro lado hay que tener en cuenta aquellos alumnos que vienen por obligación, y no es lo mismo venir por voluntad propia, que venir porque te obligan los padres. Estas haciendo cosas en contra de tu propia voluntad.

En realidad la obligación que tienen es la de los padres que sí que quieren que sigan estudiando aunque ellos no quieran. Entonces ahí, el conflicto que tenemos entre ellos, puede que haya algo.

Docente 003

Después la falta de interés. Hay alumnos que no quieren estar aquí, entonces no tienen interés, o sea, se aburren. Y claro, un alumno aburrido sentado seis horas en un aula, pues da problemas.

Docente 008

El primer conflicto que hay es el interés que puedan tener. Es decir, si no hay interés, a partir de ahí ya empiezan a actuar de diferentes maneras.

Acoso

Docente 002

Entre ellos se saben mantener bien, tenemos pocos casos de acoso, eso se suele dar más entre los pequeños, que si alguno esta poco desarrollado entonces no se sabe defender.

Hablar

Docente 003

Entras en un aula y realmente no hay reacción cuando tú entras en el aula de que se sienten, ni se callen. ¿Vale? Siéntate, cállate, etc.

Inatención

Docente 004

Pues generalmente, el no saber comportarse, el no atender. Al no atender, conlleva que no puedes explicar, y tienes que poner un límite, un orden. Poner orden hay gente que no lo quiere asimilar. A no querer asimilarlo entras en un conflicto, en

decir: «oye tu hay esto, o no lo haces, pero compórtate» y a partir de ahí es... yo pienso... la mayoría de los compañeros míos... que pasa por eso, por no saber estar o comportarse en un sitio determinado que es un aula, donde tienes que estar callado, o no callado pero atendiendo, conviviendo, tienes que convivir con tus compañeros.

Docente 007

Puntualmente hay personas que cuando estás explicando, están haciendo gestos y están haciendo cosas y, claro, yo creo que si estas pidiendo un poco de respeto, lo que estas intentando es que ellos mismos los reconozcan, y de esa manera a veces pasas un poco y ya a la tercera, entre comillas, «me hago el tonto»

Docente 008

Hablar, molestar al compañero, gastar bromas...

Interrupciones

Docente 001

En mi caso en particular creo que interrupciones hay pocas. Se intenta captar lo mejor posible, pero el único conflicto que puede haber alguna vez (es) que haya discrepancias entre que tú quieras que hagan un trabajo y ellos no quieran hacerlo [...] Les intentas explicar y ellos a veces te dicen que hacen lo que quieren, pero claro, lo que quieren lo hacen en su casa. En esta casa, en el institut, no corresponde.

Docente 003

Normalmente ese alumno que no trabaja, que no tiene ganas, lo que hace se interrumpir, provocar malestar, hablar con el del al lado... Entonces eso dificulta que tú puedas explicar, trabajar con el resto, porque normalmente son alumnos con un rol dentro del grupo como de gallito. Entonces ellos hacen la broma, o dicen tal, y todos los demás empiezan a reír. Entonces ellos están ahí llamando la atención de una manera y el resto les sigue.

Al principio de curso teníamos un problema con los de primero. Hablo de que eran nuevos en el centro, con los tubitos de la marca «bic» de toda la vida. Estaban tirando papeles. Pues las aulas terminaban llenas de papeles por el techo, por la pizarra, hasta que ya empezaron los profesores a hacérselos limpiar, porque con los partes no funcionaba. Entonces empezaron a limpiar, y tuvieron que limpiar unas cuantas veces. Parece que se tranquilizaron y ya no lo hacen.

Otros, lo que te estoy diciendo: «me ha quitado el estuche». Eso ya es para interrumpir la clase, para que tú te enfades.

Pero digamos eso, están pensando que no me ven y están entre ellos hablando, haciendo comentarios cuando he dicho[...] por favor, y cuando estoy dando un razonamiento, cuando se van un poco de madre entrecomillado «hacer el payaso».

Entre ellos: hablar, molestar al compañero, gastar bromas. En definitiva, no tener interés en la asignatura si pueden. Interrumpen todo lo que pueden porque ellos no consideran que están molestando en clase a los compañeros que pueden tener interés. A lo mejor quieren hacerse los graciosos, quieren que les escuchen, etc.

Respeto

Lo único sí, el respeto, porque yo creo que ahora falta mucho el respeto a las personas o entre ellos mismos también, y yo creo que tenían que venir de casa, no enseñarlo aquí. Tendrían que tener una cierta educación y saber hasta dónde pueden llegar.

Docente 001

Yo creo que es bastante satisfactoria.

En lo que hace relación al centro, yo creo que es bastante satisfactorio [...] Teniendo en cuenta que aquí se estudia ESO, bachillerato y ciclos formativos en sus distintas modalidades, y dentro de los ciclos formativos, tenemos la FP básica que viene de los PQPI, que son personas con cierta conflictividad, entre comillas, dentro del sistema educativo. Por lo tanto, en base al alumnado que tenemos, yo diría que es satisfactorio.

Docente 002

La convivencia entre alumnos y profesores es buena, porque ya son alumnos de una edad, ya interactúan con ellos de otra manera. Yo al menos no tengo malas experiencias con alumnos. Siempre tienes las excepciones, y algunos alumnos puñeteros que han aparecido por la puerta. Todos nos hemos llevado mal con él. En el caso de la convivencia con los grupos, en general es buena.

Docente 003

Bueno, también es verdad que yo no tengo grupos conflictivos. Hay grupos muy conflictivos. Que en todos los grupos hay conflictos, a ver si me entiendes. Hay grupos muy conflictivos. Sobre todo con la FP básica.

Docente 005

Pero yo no considero excesivamente conflictivo el centro. Por eso, la mayoría de las veces, pienso que los conflictos son entre ellos. A veces por cosas de niños: me ha quitado la pelota, me ha quitado el estuche. A veces son cosas más serias, pero normalmente eso ya viene del colegio. Es una relación que ya va mal por los años.

SATISFACCIÓN LABORAL

Docente 001

Cambiaría algo. Hombre, todo es mejorable, todo es mejorable.

Docente 002

Ir viendo que los alumnos aprenden, ver qué les motiva. La motivación de los alumnos es muy importante. Si consigues que les guste y que busquen información ellos, vengan con dudas, eso es lo mejor.

Sí, me encuentro satisfecho

Docente 005

Si, lo que están es recortando en profesores. Si, lo que hacen es tener 30 alumnos en una clase, que nosotros, afortunadamente, aquí no tenemos en todos los grupos, pero hay grupos que si [...]. Todo eso para mí es negativo. Por ejemplo, en este primero que te estoy contando, tengo nada más 21 alumnos, pero en esos 21 tengo 3 ACIs, TDHA, y después alumnos que les cuesta, pero si les das atención pueden, alumnos que van bien... Claro, [...] es muy difícil trabajar así y ya digo, tengo 21. Si yo tuviera 30, eso sería sobrevivir, no pretendería que aprendieran nada.

Docente 007

Más o menos lo que te he dicho antes. Como dentro el aula trato que no puedan haber conflictos dentro el aula, quizás a veces haya profesores que tengan problemas y yo no tengo esos problemas. Y yo no tengo problemas por eso, porque desde un principio he marcado las pautas, y tal. Los niños son mejores o son peores, pero están haciendo cosas. Y respecto del centro, sí, porque ya no lo controlo, y digamos que es una cosa más puntual. Entonces, si alguien tiene ganas de lío... si está prohibido estar en algún lugar y yo veo... En el aula no, y fuera sí, por la situación de permisividad. Tú dejas. Yo no.

Depende de los años. Hay años que el ambiente es magnífico. En lo que es el curso, todo el alumnado te da pie a progresar. Y otros años y otros cursos que ya te digo, que hay gente por obligación, porque los padres le han dicho que vaya ahí aunque no le guste, y entonces esa gente se convierten, digamos, en revolucionarios en la educación.

Falta de recursos

Hombre, en estos momentos, yo te diría que la falta de recursos por parte de la administración, en cuanto a que no tenemos los recursos necesarios para tirar hacia adelante nuestra labor, por un lado; y, después, los recortes económicos, los cuales han hecho los diferentes gobiernos últimamente en referencia al tema de remuneraciones. Creo que son las grandes dificultades.

Masificación

Hombre, la masificación primero. Es evidente.

Mejoraría tener menos alumnos, [...] la ratio en las clases la mejoraría.

Equipo directivo

No sé, es que ya te he dicho que en los que he estado, de los que mejor funciona por sí sólo el centro. No hace falta... hombre sí que hace falta la mano del director, del jefe de estudios, del psicólogo, a la hora de imponer un castigo, pero, por lo demás, los grupos que yo he dado han sido siempre bastante... Será mi forma de ser, o mi forma de relacionarme con los alumnos, pero no me ha hecho falta tener ningún castigo.

Actuación docente

Docente 001

El dialogo. El recurso más importante yo creo que hoy en día, en cualquier conflicto, sea del tipo que sea, siempre es el dialogo. Que haya mucho dialogo por las partes. Y se tiene que tener en cuenta que, para que ese dialogo exista, las dos partes tienen que estar dispuestas a ceder un poco.

Docente 002

Aquí los concienciamos desde el principio de que lo que se hace es para trabajar en el mundo laboral. Entonces, todo lo que hagas es para ti, para el resto de tu vida. Al que no tiene ganas lo vamos apartando. No es una caza de brujas, o algo así. A todos se les da la oportunidad, y a todos se les intenta que estudien. Se aprieta. Si el que en el segundo trimestre sigue sin hacer nada, es que es evidente que se ha descolgado. Si no vas a aprobar, plantéatelo, y el año que viene... Muchas veces ocurre que vuelven al año siguiente con otra actitud. Por ahí has conseguido enseñarles algo, probablemente más importante que la electricidad en sí. Les has enseñado que, si cambian de actitud, tiene beneficio.

La puntualidad es uno que me gusta. La puntualidad en todo. No se suelen dar actos que rompen con el clima. Yo no dejaría que sucedieran, pero no se suelen dar. Son las edades en las que más o menos la gente se comporta. Primero, a lo mejor, al principio, cuando están todos, suele haber más folloneros. A esa gente sí que se le marca y se les para los pies. Si sabes que están haciendo algo, o que están mareando a alguien, eso sí. A esa gente sí que se les para los pies. En clase no suelen comportarse, se callan y no aportan a la clase, no avanzan ellos pero no suelen (molestar).

Docente 003

Lo primero es marcar una distancia. Para mí es fundamental marcar la

distancia. Esto del profesor amigo, no. Yo creo que ha de haber una distancia, porque en el momento que ellos tienen confianza, todo se complica, al menos al principio. Después puedes dar confianza, pero al principio yo creo que tiene que haber distancia. Creo que es importante, sobre todo en los pequeños, que estén separados de uno en uno [...] y creo que tenemos que jugar con lo poco que tenemos y, realmente, cuando tienes un problema para hacer que la clase funcione bien, a mí me funciona trabajar con positivos y negativos. Y entonces, tres negativos pasa algo. Normalmente se quedan en un patio y les pongo más trabajo. Pero también dos positivos quitan un negativo, entonces ahí vas jugando: «Mira, que tienes dos negativos. Ten cuidado que...» entonces a mí me funciona. Y la distancia. Después va pasando el tiempo y esa distancia ya no es tanta, pero yo creo que al principio es fundamental que haya una distancia y que te vean que estás en tu sitio, y si dices A, tiene que ser A. Creo que eso es fundamental, y a mí de momento me funciona. En cambio, me funciona menos con los mayores. Claro, los mayores te cogen más confianza [...] porque también es más difícil. A unas personas que tienen diecisiete años no les vas a poner negativos y positivos. Entonces ahí se portan mejor, claro [...] pero esa distancia que para mí es muy fácil tener con los pequeños, con los mayores me resulta muy difícil.

Universitat d'Alacant

Docente 004

Tengo la libreta de partes de todos los años, y creo que tengo once libretas, que no las he gastado. Creo que he puesto una amonestación. Con esto te lo digo todo. Mejorar quizás un poco de educación. La educación con doce años pues...estoy hablando de la ESO. Ya en bachiller puedes tener una conversación más de adulto, ya es otro nivel de poder hablar con ellos.

Yo intento que me conozcan la primera semana. Explico cómo funciona. La primera y segunda semana les marcas, les dices las pautas que voy a seguir. Y lo que tienes que tener en cuenta también es cómo es el grupo, ya que no todos los grupos son iguales. Hay unos que son más calladitos, otros que son habladores, porque hay algún repetidor... pero normalmente el silbido, el decir ehhhh, a la segunda o copiamos o hacemos examen.

Más severos, no. Vete un ratito fuera y que te dé el aire y luego ven. Pero les da el aire, llaman a la puerta, ¿puedo entrar? y perdón. Normalmente te piden perdón. Se dan cuenta del fallo que han cometido, que para que yo expulse a un alumno, algo muy fuerte tiene que pasar. Para expulsarlo, sería que se te encare y te chuleé. Si te chulea, pues oye, lo siento, el resto de alumnos se dan cuenta, yo tengo que tener una autoridad y los alumnos te la piden. Tú tienes que mantener un orden en la clase, ¿si no a que vienen ellos aquí? Se dan cuenta que tienes que tener mano dura en ciertos puntos, con cierta gente que ellos ya saben que son conflictivos o no conflictivos. ¿Expulsarlo? Pues no es expulsarlo. ¿Estás haciendo, no estás atento, no estás atenta, no estás a gusto, porque estás mareado, te has peleado con tu novio o con tu amigo, has discutido...? Vete fuera un ratito y luego entras en diez minutos, porque ya se te ha olvidado el problema ése que tenías. Son niños y abstraerse es difícil, pienso yo.

Docente 005

Pues depende del problema. Por ejemplo: en esa clase también tuve un problema que para mí sí que fue más grave, que va ser un niño que le dije que se sentara al lado de una niña (la niña repetidora). Y además un niño que nunca ha dado ningún problema. Vale, habla, pero no es maleducado ni ha dado ningún problema. Y me dijo que no, se negaba a ponerse allí. Lo saqué fuera. Hablé con él. No entraba en razón. No quiso contarme que le pasaba. Yo pienso que simplemente era un rechazo hacia ella, no sé porque. Y le dije: pues tú decides, o entras y te sientas donde te he dicho, o te vas con un parte y ya llamaré a tu madre explicándole qué ha pasado, porque tienes el parte.

El recurso que utilizo normalmente es sacarlo fuera y hablar con él. Porque, a veces, también depende de si es una persona o son muchas. A veces son chorradas y directamente las ignoro, y al final ellos se cansan de hacer el payaso. Depende de lo que sea.

Hay que diferenciar. Cuando eres tutor, el orientador sí que a veces te da cosas. Yo recuerdo hace unos años que fui tutora, y teníamos un problema porque había una niña que no se lavaba, no se duchaba, y claro, había un rechazo muy

grande hacia ella. Entonces tuvimos que trabajar técnicas para ver si podíamos solucionarlo y, bueno, al final, la niña dejó de estudiar, ya que tenía una situación complicada, y tal, pero claro, en esos casos sí que... O si hay un caso de rechazo grave, sí que lo que normalmente hacemos es ir al orientador: mira nos pasa esto, no sabemos cómo actuar, ¿Tú qué nos dices? ¿Hablas con ellos? ¿Nos das algo?

Docente 006

Es muy relativo, porque, por ejemplo, en mis clases pueden hablar porque están haciendo unas prácticas. El trabajo es diferente entonces. ¿Qué medidas? [...] Diciéndoles: si tú paras mucho hablando, lo único que pasa es que al final de curso tú no me entregaras las prácticas. Tú mismo. Si no me las entregas, no puedes aprobar. Ellos mismos tienen que controlarse.

Docente 007

Dentro del aula intento resolver los problemas puntuales. Si creo que es un problema muy repetitivo, que tiene que tener un escarmiento, lo que hago es hacer el correspondiente parte y lo llevo al aula de convivencia.

A veces pienso que quieren salir y les hago el parte y se quedan en el aula. Y los otros problemas de situaciones fuera, a veces son más graves por el no conocer, el pensar que tienen razón, cuando de hecho no tienen razón. Entonces yo lo que hago es intentar cumplir la norma.

Del aula, en principio, tratar de exponerles lo que es correcto y después, como he dicho antes: yo como os respeto a vosotros, respetarme a mí y a las normas. Es decir, en principio empezar diciendo cuáles son las normas que vamos a seguir a lo largo del curso y tratar que haya cierta flexibilidad en algunos momentos determinados. Cuando se pasa esa flexibilidad es cuando, digamos, saco el genio. Puedo sacarlo puntualmente.

Docente 008

Yo soy como un camaleón. Tengo varias. Voy a decirte. La primera forma, es

tener siempre un camino a dónde salir, si este te ha dicho que no es eficaz utilizar otro. Yo a veces les digo a los compañeros: mirad, los discursos que estamos haciendo no sirven absolutamente de nada. Si. Mentira. Sirven para una cosa: para darme cuenta cada uno de los profesores que técnica utiliza y yo copiarme de las que a mí me gustan. De manera que si yo veo que la técnica que estoy utilizando no es eficaz, radicalmente hago un cambio. ¿Qué no es eficaz? Gasto otra. Si no mejoro, a lo largo del año, según el curso que esté, puedo cambiar de cuatro a cinco técnicas.

Otra cosa. Yo utilizo mucho la psicología también, y además me gusta hablar con los alumnos. La enseñanza normalmente... Me acuerdo que salió en la prensa que el mejor sistema educativo era el finlandés, y yo me preguntaba por qué. Porque, según dicen, el profesor explica y, después, los más avanzados son lo que lo apoyan. De manera que individualizan un poco lo que es la enseñanza. Es decir: primero explican para todo el mundo y después van individualizando. Es decir: los que más retraso tienen... los que están más avanzados ayudan. Los niños hacen más caso a sus compañeros normalmente que al profesor. De esa manera yo consigo, digamos, abarcar a todo el mundo que tenga los mismos conocimientos, o casi los mismos conocimientos.

Si que bajan los conflictos, porque tienen mejores notas. Pero también hay que decir: no siempre funciona, y que si no funciona es porque siempre hay uno o dos que rompen la dinámica, y es ese uno o dos es donde hay que... Si no se puede hacer nada con ellos, hay que eliminarlos del aula porque es imposible, y por lo menos los otros que funcionen.

Mira, yo noto carencias en la universidad, cuando salimos. Ser profesor no implica que toda la vida de la enseñanza tenga que darse el mismo sistema: el profesor que da la clase magistral. Hay otras técnicas, y esas técnicas, la verdad, no las enseñan en la universidad cuando quieres ser profesor. Necesitan renovación, pero una renovación más bien psicológica. Es decir: técnicas psicológicas de comportamiento infantil en caso de primaria, de comportamiento juvenil. Es decir: nosotros estamos privados de esos conocimientos para tratar a esa gente y, por lo tanto, a la hora de dar clase

deberían de hacerse muchos cursos, o máster, o lo que sea, para poder nosotros, al mismo tiempo que damos clase, tratar esos conflictos juveniles de comportamiento. No tenemos ni idea.

Protocolo

Docente 001

Delante de un conflicto hay una serie de normas que es un reglamento, el reglamento de régimen interno, que está sujeto a los derechos y deberes de los alumnos y todo lo que hay legislado al respecto. Y ahí, después de ese reglamento, están protocolarizados los pasos que se tienen que hacer. No hay que olvidar que después está la parte docente, que es la que interpreta ese reglamento sin salirse de él, e intenta llevar a término para que el conflicto se minimice.

Sí, indiscutiblemente, todo esto es útil. Todo reglamento, todo protocolo que haya, se tiene que tener en cuenta. Se tiene que tener preparado, revisado y elaborado, porque dentro de los protocolos de calidad se tienen que tener en los centros. Es material que hace falta que este ahí, a disposición del profesorado, de los padres y de las madres, alumnos, para que puedan llevarlo adelante y que no vaya cada uno por su camino, sino que todos vayan dentro un proyecto educativo.

Docente 002

No, no lo hay. (Para) mantener el orden en clase normalmente los profesores tenemos responsabilidad, y funciona. En general funciona.

Docente 003

Bueno. Tú, normalmente, ¿Sabes que tenemos un aparatito que es un «tamagochi»? Entonces tú le puedes poner la amonestación en el «tamagochi». Si el conflicto, digamos, es más grave, lo que tienes que hacer es un parte. Rellenas un parte, se lo das al alumno y hay un aula de convivencia. Entonces ese alumno sale de clase y va al aula de convivencia con el parte y con trabajo.

Primero, la expulsión. Se lleva al aula de convivencia. Por ejemplo, si hace un caso de los que te he explicado ya [...] a la tercera o cuarta amonestación que pone un profesor, lo que se intenta es que esa semana, yendo al aula de convivencia, haciendo tu asignatura con otro profesor, trabajan y luego se les olvida, vienen del aula y siguen trabajando. Luego la expulsión es a las cinco amonestaciones.

El protocolo es que, cuando por una serie de problemas, el alumno consideras que le has de amonestar, tenemos diferentes tipos de faltas para ponerles y entonces tienes dos opciones: lo normal es que si al alumno le pones una falta, por ejemplo porque es un alumno que nunca trae el material, o que no quiere participar en clase pero no es conflictivo en el aspecto de dar que hacer, ni pelearse, pues normalmente es que le pones una falta leve y se queda en clase, porque no está molestando. Y si el alumno tú ves que está nervioso o algo, lo normal es enviarlo al aula de convivencia para que, por lo menos, yendo y viniendo se calme, o a veces lo envío simplemente a la directiva, o simplemente: «Salte cinco minutos». El protocolo sería, o dejarlo en clase con la falta, o enviarlo al aula de convivencia, pero a veces, por ejemplo, ha sido un ataque de risa, realmente no ha pasado nada, pero no te deja dar clase. «Salte, riéte, y luego vuelves» Depende de la gravedad y la situación, el protocolo sería ese, dejarle en clase y, dependiendo de la tipología de la falta, se la pones dependiendo de lo que haya hecho, o enviarlo al aula de convivencia con el papel para que el profesor de guardia sepa que no se la ha fugado él, sino que lo ha enviado el profesor y con trabajo para que haga.

Si. Lo que pasa es que yo no me lo sé muy bien, porque como yo tampoco he tenido muchos incidentes, y si he tenido alguno lo he arreglado yo... Sí que hay, porque sé que ponen, pero no me lo sé.

A ver, el protocolo establecido. Tienes el tamagochi, tienes una hoja donde están las partes de conducta. Es decir, que hay un proceso que tienes que seguir, pero ese proceso implica 15 ó 10 minutos de pérdida. Entonces, si la clase es conflictiva, diez o quince minutos rellenando partes con los niños allí... y hacerlo después pues...entras en una rueda muy...pero sí que hay un protocolo. Tienes que hacer el parte, tienes que dárselo al tutor, el niño se envía a la guardia de convivencia con el parte. Tienes que hacerlo con el tamagochi, es decir, la burocracia quizás podría simplificarse más si hubiera un protocolo más concreto.

Sí que hay un protocolo pero, en este centro -esto entre nosotros- no es eficaz. Yo he estado en otros centros y puedo decirte que esta gente que es tan conflictiva a la mínima se va 15 días o un mes a la calle, porque sabemos que no hay nada que hacer con ellos. Sobre todo cuando ves que hablas con los padres y no hay nada que hacer. Otra cosa es que a los alumnos más jóvenes, que tienen menos de 16 años, no puedes tirarlos un mes o quince días porque si no pierden el curso. Aunque lo tienen perdido, porque sabes que con ellos no puedes hacer nada. Y estoy hablando de gente que ya está al límite de no poder salvarse. Porque otras cosas son gamberradas, que eso se puede solucionar, pero los que son un continuo goteo de malcriamiento y malestar, eso no hay nada que hacer.

Otra cosa que quiero decirte es personal. Como a partir de los dieciséis años la enseñanza no es obligatoria, el fracaso escolar de la gente que tiene más de 16 años se podría evitar -pienso yo- cobrando una tasa en las segundas matriculas de gente que no aprueba, para ver si tienen más interés

Disciplinar

Yo creo que hace falta una implicación. Una implicación muy grande, muy grande por parte de los progenitores de los hijos. Teniendo en cuenta que el

tipo, lo que es la familia, el concepto de familia que se tenía antes, es una familia que ha cambiado muchísimo, cuando hoy en día más del cincuenta por ciento del alumnado son de familias donde sus padres están separados.

Docente 002

Como disciplina, yo si valoraría mucho marcar mucho los tiempos. Es decir, ser formales. Yo, más que disciplina, hablaría de formalidad, que es lo que se le pide a la gente en el mundo real. Si te comprometes a algo, y si te has comprometido en hacerlo en este tiempo, lo haces en este tiempo. Pero yo eso se lo pediría a los mismos profesores. Yo meto a todos en el mismo saco, alumnos y profesores. Tenemos un determinado grupo que tenemos que dar unos contenidos en un determinado tiempo, entonces para eso hay que ser formal. Y para que los alumnos aprendan formalidad el primero tiene que ser el profesor. En disciplina únicamente, no hablo en todo, en puntualidad, en contenidos de la asignatura, hablo de responsabilidad en hacer los trabajos. Es lo único a lo mejor que echo en falta, pero por lo demás, el comportamiento es bueno en las aulas.

Docente 003

Yo creo que lo más importante sería que cumplamos lo que decimos que vamos a hacer, ¿Vale? Porque así, de entrada, en teoría, todos los protocolos pueden estar bien, pero ¿Sabes qué pasa? Que después somos nosotros mismos los que no los cumplimos, ¿Vale? Entonces, yo creo que lo primero deberíamos hacer todos es hacer una reflexión y decir: vamos a ver, yo tampoco lo estoy haciendo todo lo bien que debería ¿vale? Entonces nos saltamos el protocolo. Hay compañeros que echan de clase sin parte y sin nada. Entonces yo creo que es marcar lo que queremos, y seguirlo todos y verlo todos, y si no se puede llevar móvil, no se puede llevar móvil, pero lo tienes que ver tú, lo tengo que ver y, y lo tenemos que ver todos. Pero lo que no puede ser es que lo veas tú y yo no lo vea. Entonces las cosas no funcionan. También es verdad que hemos perdido mucha autoridad, con respecto a los padres por ejemplo.

Evidentemente, hay unas normas que las pone el centro, las generales, y luego las mías, de mi aula. Pues que venga... no sé. Normalmente no me hace falta poner muchas sanciones, casi nunca he puesto, salvo dos casos o tres, porque me entienden, saben cómo funciona. Cuando veo que se dispara el asunto, pues la amenaza de eso. Pero normalmente no he tenido que llegar a amenazar tanto, o el proyecto de examen para asustarles.

Pero... por ejemplo, los móviles y esas cosas, punto de disciplina. Que unos piden que sean más estrictos, otros menos, porque son formas de pensar.

(Risas) Es que es muy difícil. Yo disciplinar no sé. A ver, a lo que yo voy. Si lo que están es recortando en profesores, si lo que hacen es tener 30 alumnos en una clase, que nosotros afortunadamente aquí no tenemos en todos los grupos, pero hay grupos que sí, todo eso para mí es negativo. Por ejemplo, en este primero que te estoy contando tengo nada más 21 alumnos, pero en esos 21 tengo 3 ACIs, TDHA y después alumnos que les cuesta, pero si les das atención pueden, alumnos que van bien... Claro, es muy difícil trabajar así. Y ya digo, tengo 21. Si yo tuviera 30, eso sería sobrevivir, no pretendería que aprendieran nada.

A ver, hay que ser un poco duro y hay que ser flexible al mismo tiempo. Tú no puedes decir porque un chico/a llega a y diez no dejarlo entrar. A ver, para que moleste por fuera y moleste a otro profesor, me lo quedo yo y empieza a hacer trabajo. Yo creo que eso no es disciplina lo que estás dándole ahí. Disciplina, pero es que según casos, según los alumnos, tienes unas cosas o tienes otras. Lo normal es eso, hacerles ver que un día que lleguen tarde, vale, pero que tengan una disciplina porque lo que estamos trabajando es para que tengan luego un puesto de trabajo para el día de mañana. Entonces ellos tienen que cogerse a un horario.

Bajo mi experiencia es marcar la pauta, la pauta de clase. Vamos a trabajar de esa manera, permito esto, permito esto otro, os podéis poner por orden de lista, os podéis sentar como queráis, pero asumir que a la mínima... Hay que dar luz. Lo que no puede ser es que después el profesor venga con una cerveza, venga fumada... que también pasa.

Si no unificamos un criterio mínimo de trabajo... El libertinaje es lo peor que hay en una situación de aula.

Mira, yo noto carencias en la universidad, cuando salimos. Ser profesor no implica que toda la vida de la enseñanza tenga que darse el mismo sistema: el profesor que da la clase magistral. Hay otras técnicas, y esas técnicas, la verdad, no las enseñan en la universidad cuando quieres ser profesor. Necesitan renovación, pero una renovación más bien psicológica. Es decir, técnicas psicológicas de comportamiento infantil en caso de primaria, de comportamiento juvenil... Es decir, nosotros estamos privados de esos conocimientos para tratar a esa gente y, por lo tanto, a la hora de dar clase deberían de hacerse muchos cursos, o máster, o lo que sea, para poder nosotros al mismo tiempo que damos clase tratar esos conflictos juveniles. De comportamiento no tenemos ni idea.

Transmisión de valores

El primero es... Yo creo que el primer valor que hay que transmitir es el respeto que tienen que tener al alumno, y hacer que él te respete a ti. Vuelvo a decir que eso se consigue a base de diálogo. El diálogo es el elemento fundamental para que eso se lleve hacia adelante, o es mi interpretación.

El porcentaje de lo que aporta el aprendizaje de la persona en la parte docente puede aportar el 10%, pero no hay que olvidar que el otro tanto por ciento le corresponde a lo que es, por decirlo de alguna forma, los padres. Sin olvidar que dentro del ámbito familiar hay muchos factores que juegan, como pueden ser los medios de comunicación, bien televisión, internet y otros, redes sociales, sobre todo desde la entrada de internet.

Docente 002

Yo cuando he tenido PQPI o FP básica, que es donde más se tiene que trabajar eso. Yo soy profesor de práctica en el taller, siempre estamos haciendo práctica, siempre estamos con material y entonces hablamos. Estás hablando en voz alta, y es un poco como tener charlas con los alumnos al mismo tiempo que estas enseñándoles la asignatura. Aquí lo único que tienes que hacer es dejarles que se relajen, e ir diciendo lo que piensas de verdad, porque si no, no avanzas. Es decir: hoy vamos a hablar de la homosexualidad, pues todo el mundo sabe ponerse una careta y decir lo que hay que decir, mientras que si estás trabajando y estás relajado mientras hablas con los amigos, pues al final sale lo que de verdad se piensa. Ahí es donde se deja hablar a ellos, que discutan. Ahí te das cuenta que ellos mismos tienen opiniones y ves que cada uno tiene su postura. Sencillamente por hacer de hacer de árbitro ya vas consiguiendo... con que alguien no imponga su opinión, sino que todo esté más o menos nivelado, ya vas notando avances.

Es competencia de todo el mundo. Los valores son de todos y tenemos que enseñarlos todos. Es que dicen: tienen que ser los padres. Si, por supuesto, los padres los que más. Pero es que luego vienen aquí y nosotros también. Yo creo que es fundamental. Es una labor de todos. No creo que sea... Por supuesto, los profesores. Aquí pasan muchísimas horas, y se están formando, y los profesores... probablemente lo que hagan ahora les va a marcar mucho a lo largo de su vida. Yo creo que sí que es importante.

Yo intento no influirles en opiniones mías, pero sí que dejen que... Hay cosas que van más allá de las opiniones, como la igualdad de derechos... Hay cosas

que, evidentemente, no es una cuestión de opinión personal, sino que caen por su propio peso. Pues eso sí. De ahí a decirles a qué partido tienen que votar... Jamás se me ocurriría. Ellos tendrán que sacar sus opiniones, pero sí que hay cosas que sí que... No son opiniones. Son hechos. Entonces, eso sí.

Sobre todo, el de igualdad. Eso sobre todo. Porque la electricidad es un poco de hombres, y claro ahí encontramos mucho machito, y con las profesoras se crecen, y con los profesores estupendo. Así que ese tipo de cosas sí que intentamos pararlas. No sé si es machismo. No sé si llega a tanto.

Docente 003

Yo creo que nosotros ahí tenemos que reforzar, pero yo creo que eso es un trabajo de casa, ¿vale? Si yo te estoy intentando algo tan... Por ejemplo, tú vas a abrir la puerta de clase y te están empujando, y tu ahí, con la llave. A ver. Vamos, a ver. Simplemente porque soy mayor. No porque sea nada. Es que soy mayor. Estoy intentando abrir la puerta, ¿vale? Pero claro, por mucho que yo me empeñe, si tú eso después en casa no lo ves... Es que algo quedará pero... Hombre, yo creo que nosotros sí tenemos parte ahí, pero como un refuerzo. Pero eso ya tiene que tener una base en casa, y tú ya refuerzas lo que haga falta. Pero yo creo que es imprescindible la base de casa.

Yo creo que el respeto. El respeto. Pero entre ellos también, no sólo el respeto porque seas más mayor. No, no, el respeto en general a todo el mundo, porque a veces los oyes hablar y dices... Pero hay muchos que son muy racistas, muy machistas y entonces dices: ¿Cómo es posible, con lo jóvenes que sois? La sociedad en la que vivimos, que se supone todos tenemos derechos, igualdad y tal, eso no es real. Los niños y las niñas son muy machistas, y ellas también, y muy racistas.

Docente 004

Hombre ellos conviven aquí ocho o seis horas de su vida al día. Si en su casa no los hay, y aquí yo no los confirmo más o menos... Bueno yo les doy mi punto

de vista. Nunca intento decirle a un padre cómo tiene que educar a un hijo. Pero yo les pongo lo que yo creo que es normal. Pienso que la mayoría tenemos una educación, más o menos unos estudios igualados. Oye: no destroces, no rompas, no insultes. Pienso que todos los valores que se enseñan son los mismos, de ecología, de educación sexual, de tener una relación profesor-alumno dentro de qué valores, educación, compañerismo... Vamos, pienso que lo habitual. Creo.

Docente 005

A ver, yo creo que es muy importante que les trasmitamos valores. El problema que te encuentras a veces es que tú trasmites valores y en casa te lo ponen todo al revés. Que no siempre pasa, pero hay casos en que sí es lo típico que tú castigas al niño que hace mal, o tal, y viene la madre o el padre y, delante de él, te rebate lo que tú has dicho, y dices: ¡Ostras! Haz lo que quieras, pero no delante de él, porque me estas quitando la autoridad. Entonces no sé, un poco... Los valores yo creo que es eso...

El fundamental para mí es el respeto. Respeto para todos. Sean diferentes, sean iguales, sean chicos o chicas, seas lo que seas, ¿vale? Entonces... ¿Puntualidad? Pues también, pero bueno, a no ser que sea que lleguen súper tarde...

Docente 006

Yo creo que los valores que más que tienen que tener es el respeto a los demás. La libertad siempre van a tenerla pero yo no tengo por qué con mi libertad cohibir al que tengo al lado. Lo que quiero intentar es que... Ellos tienen libertad para hacer y deshacer, pero siempre que no molesten a nadie, o siempre que no ataquen la libertad de otro. Ellos tienen que ver cómo van las cosas, y por ellos mismos tienen que saber responder a todo eso.

Docente 007

Hombre, de hecho, si tú marcas esas cosas, estás inculcándoles un respeto

y tal. Y si tú después respetas esa situación, tienes que reconocer que, cuando te engañas, tienes que pedir perdón, y también valorar a la persona que está haciéndolo de una manera o de otra. Es decir, yo creo que el marcar algo sirve para todos, para ellos y para mí. Y yo, de momento, de esa manera siempre he tratado de respetar. Otra cosa es que llegue otro momento que levantes un poco el tono de voz. Yo tengo un tono de voz, pero claro es la 5ª o 6ª vez... «Es que me estás levantando la voz». Sí, pero te lo he dicho sesenta veces, hijo mío, y si a la primera no me has escuchado, a la sesenta estas pasando de mí. Si quieres, te doy un palmadita en la espalda.

Es un poco la cosa de decir: yo respeto, tú respetas, y vamos a tratar de estar ahí, de que esos cincuenta y cinco minutos los puedas aguantar. Y si no puedes aguantarlos, pues chico, te levantas: «Mira, yo no me encuentro bien». No pasa nada. Te vas a la biblioteca, estudias... Hablando todos nos entendemos, hablando. Esos son los valores que yo pienso, y siempre lo he hecho: la puntualidad, la asistencia, el buen comportamiento. Todo eso es de una manera lo que se está inculcando. El que no lo haga, es su problema.

Yo los considero positivos. Lo que ocurre es como todo en la vida. La vida tiene muchos engranajes. Si yo soy un engranaje fuerte, si el siguiente no lo es, es débil, la cadena no tiene funcionalidad. Pero claro, yo soy yo. Pero luego viene el otro y les deja comer chicle, les deja poner los pies encima de la mesa, etc. Yo puedo inculcar mis valores, pero claro, a lo mejor los otros, esos valores piensan que son muy estrictos, fuertes. Yo enseño lo que me han enseñado y me va la mar de bien. Lo que no quiero para mí no quiero para los otros.

Docente 008

Nosotros no podemos enfrentarnos a esas necesidades que tienen los alumnos porque nosotros estamos anticuados para ellos, absolutamente anticuados. Si hablas de tatuajes «¿Qué dices? ¡Tú estás anticuado!» Si hablas de otra cosa: «Estás anticuado» Por lo tanto, nosotros tenemos que tener unos conocimientos psicológicos suficientes para darles a entender que hay otros caminos, otras cosas, etc., etc. y eso no lo tenemos, ni están dándolo.

Hombre, yo creo que es una parte del profesor, pero también es una parte de los padres. Los padres no están aportando valor a los hijos. Es decir, lo único que están haciendo es protegerlo, sin aportar valores. El exceso de protección que implica malcriamiento, abusar de los padres. Y piensan que vienen aquí y pueden hacer lo mismo. Nosotros, frente a eso, no podemos actuar porque tienen mucha protección de los padres. La mayoría que tiene conflictos es siempre por el problema de los padres. Casi siempre [...] no voy a decirte el 100%, pero ponle un 95%. Conflictos de padres, divorcios, situaciones familiares de todo tipo.

Después hay otro problema que también quiero comentarlo. Es que yo no estoy de acuerdo en que se junte alumnado de 12 años con alumnado de 20 años, porque eso está pasando. Los alumnos de 12 años, de 14 años, tienen que convivir entre ellos y enseñarse las cosas poco a poco. Si ven a los mayores hacer barbaridades, pues a los 12 años empiezan a realizar barbaridades también, porque como dicen que no pasa nada, pues voy a realizarlas también. Ese es el problema que hay en los institutos.

Autoridad

Universitat d'Alacant

Docente 003

La sociedad es que es diferente, hemos pasado... Creo que es lógico. Tú tienes a tu hijo y... Mis padres no podían darme nada, entonces no me lo daban. Pero claro, si la generación de después que ha pasado por eso... si puede darle a su hijo lo que no ha tenido, pues claro, se lo da. Yo creo que tenemos un problema, porque damos demasiado. Entonces claro la sociedad... Ahí tenemos a unos hijos que tienen de todo, que no valoran. Muchos, te estoy hablando en general, hay muchos que no valoran lo que ha costado que ellos tengan eso. Entonces creo que hemos perdido en valores.

Valores PEC y conocimiento del proyecto educativo

Docente 001

Respeto, respeto a los terceros. Digamos, saber respetar a las otras personas que están en el ámbito educativo y social. Ese es uno de los proyectos fundamentales. Respetarlos como personas, ya sea la raza, color, procedencia, ideología. Creo que es la parte fundamental dentro del proyecto educativo. Sin olvidar que estamos donde estamos y no podemos, no debemos olvidarnos, y los alumnos no se pueden esconder. Yo soy de una manera o soy de la otra.

Docente 002.

No trabajo ninguno. Así, entre nosotros, yo no le he visto. No digo que no haya. Yo no lo he visto.

Docente 003

Yo creo que totalmente. A ver, realmente, es lo que hablábamos antes. El proyecto curricular de centro es un gran desconocido, yo lo reconozco. Yo creo que no lo he leído nunca. Pero siempre que hacemos las programaciones de las asignaturas, también tenemos que meter, y hacer referencia, y entonces hablar de todos los valores. Y están en el proyecto de centro, estoy segura de que están, pero falta mirarlo.

Docente 004

Están más o menos consensuados en los que son las cocopes y los claustros. Y pienso, como te he dicho antes, todos tenemos un nivel educativo más o menos igual y el PEC es una cosa consensuada. Además, está expuesto primero en cocope, luego el departamento lo lleva al claustro. Nunca ha habido gente que ha criticado un punto del proyecto educativo.

Algunos de los valores, sí. Sí, pero espera, que yo eso me lo leí hace muchos años (risas). Pero vamos, yo creo que sí. Evidentemente, la no discriminación hacia ningún tipo de alumnado (risas) el respeto... Volvemos a lo mismo. A lo mejor es porque a mi es lo que más me interesa (risas).

No, pero es que yo creo que aquí aplican... ¿Valores a qué te refieres? No, porque yo creo que hay unos valores diferenciados entre la ESO, el bachiller, los módulos... Hay un pequeño conflicto entre los profesores de la ESO y de los de los módulos, siempre lo ha habido. Ya hace tiempo que estoy aquí. Ahora parece que sea más ligero que antes, porque hace un tiempo atrás... ¡Uf!;Lo que había aquí! Y ahora parece que se haya calmado un poco, pero todavía existe. También los alumnos de la ESO y los de módulos parece que no se tragan.

Hombre el PEC... Es que como este centro en principio se paso de la antigua FP a Secundaria y después... hemos pasado por muchas situaciones considerándonos docentemente buenos. Yo creo que hemos llegado a situación y estamos recogiendo un poco lo que los demás no quieren. El proyecto va desvirtuándose, porque claro, si tú coges de aquí, coges de allí... Es decir, la heterogeneidad de lo que es el alumnado en sí, el tener ciclos, personas mayores, tener PQPI, que son los que no quieren estudiar y se les hace una adaptación, todo eso. El PEC quiere que la gente esté preparada, dentro de su lugar, otra cosa es que no se pueda hacer más. Si consigues que sean personas y que tengan su título, yo creo que ese es un valor a tener en cuenta. Lo otro... esa heterogeneidad es tan grande... sudamericanos, rumanos, gitanos... Hay de todo. Entonces es muy difícil, y cada uno de su padre y de su madre. Hay situaciones conflictivas graves.

Existe el PEC, pero la verdad, no es una herramienta que se utiliza. Primero, porque no se tiene el suficiente conocimiento. Segundo, porque no tenemos la cultura de implicarnos suficientemente.

Valores convivencia

Yo pienso que, ya he hablado antes, que un 10% de lo que aporta, sea convivencia entre los diferentes partes que forman el colectivo de lo que es el mundo de la enseñanza, tanto la parte docente, la dirección del centro, la administración y los padres, sin olvidar que es aún la materia, se incide trasmitiéndole una información para su formación. Si todos somos capaces de ponerle la parte que nos toca, comportará un buen resultado.

Mucho, mucho. Sólo el hecho que los alumnos se respeten entre ellos mismos, el respeto mutuo, la (mejora de la) convivencia en el aula es enorme. Ahora, son críos que están en la edad del pavo, pues siempre están sacando pecho. Pero, en general, si consigues que se entiendan entre ellos y se lleven bien, la convivencia suele ser buena. No solemos tener problemas en las clases.

Yo creo que mucha importancia, tiene mucha importancia. Claro, porque si tú ya vienes de casa con unos valores, nos respetamos. Yo creo que eso hace que todo funcione mucho mejor. Si en vez de insultarnos hablamos, dialogamos, si tenemos un conflicto intentamos ponerle solución de una manera que no sea violenta, entonces todo funciona mucho mejor. Que no quiere decir tampoco que un alumno, que en su casa los padres le den ahí

una educación en valores, en un momento determinado no se pueda pelear con alguien, que también es una edad... es una edad de cambio muy complicada. Pero yo creo que si tu inculcas en tus hijos y después eso se refuerza en la escuela, en este caso instituto, yo creo que todo funciona mucho mejor. Porque claro si yo te digo: mirad aquí hay unas normas, esto no, esto no y tú me respetas eso, no hay problema. El problema es que no respetamos nada.

Docente 004

Hombre yo pienso que sí. Si tú enseñas cómo quieres que sean, evidentemente la convivencia tiene que ser mucho más fluida. Si, ante todo eso, creo yo, porque si yo digo blanco y tú dices negro, pues como que no. Puede ser gris, vale, pero no una cosa y otra. Los valores que yo tengo, supongo que son los mismos que se ven en la televisión, que se ven en la calle, que se ven en la casa, que se ven en el centro. Y todos... pienso que nos aproximamos en el pensamiento, un poquito más un poquito menos. En educación, pienso yo. Políticamente es otra cosa.

Docente 005

¡Uf! Yo creo que es importante. Es importante que ellos entiendan cosas, porque muchas veces los problemas se dan por cosas que ellos tienen, o que ellos hacen desde hace mucho tiempo, y nadie les ha dicho que eso no está bien. O se lo han dicho, pero como que no han hecho caso. Por ejemplo, en este instituto se quejan mucho de que los alumnos entre clase y clase siempre están por fuera, ¿vale? Entonces yo recuerdo el año que llegué, que tenía un grupo del otro edificio y les dije: el próximo día que entre en clase y estéis por fuera, el que esté por fuera no entra y tiene un parte. El primer día tuve que poner un parte, una falta leve, a dos niñas de las más estudiosas del aula, y nunca llego nadie más tarde. Creo que es tan sencillo como eso. Lo que pasa es que nosotros mismos vamos acomodándonos. ¿Tú no lo haces? Pues yo tampoco. No voy a ser yo el malo. Y a veces somos nosotros mismos los que vamos relajándonos.

Docente 006

Yo creo que mucho, porque... es lo que te digo. Si todos tuviéramos los mismos valores hasta el compañerismo sería mucho mejor entre los profesores, entre los alumnos. Yo creo que deberían ser los mismos valores, porque los alumnos de ciclo y bachiller vale, algunos tienen 18 años porque no pueden dejarlos salir a la calle. Eso no son valores pero es una norma. Hasta dónde llegamos, hasta dónde no. Se lo toman como un deber que tienen ellos, pero no es así.

Docente 007

Yo creo que sí. Yo, si tú me marcas un camino y este centro va a dedicarse a valorar, digamos a potenciar unos determinados valores y todo el mundo está en la misma línea, yo creo que eso haga que el alumnado sea consecuente y diga: bueno pues lo puedo hacer o no lo puedo hacer.

Docente 008

No hace falta darlos yo, porque está demostrado que uno lleva los valores que corresponden, porque estamos viéndolo en la realidad. Los valores los tienen que llevar los padres primero, y nosotros no inculcarlos, sino decirle: señores, hay que seguir por ese camino porque ese es el camino bueno.

La gente no tiene valores, no aprecia nada hoy por hoy. Solamente interesa que si el fútbol, música, piercing, que si este tiene el móvil con whatsapp. No tienen los valores establecidos como objetivo y como referencia.

TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS AXIOLÓGICAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR
FORMACIÓN

Docente 002

Nunca he visto nada enfocado precisamente para la FP. Veo muchos cursos, muchas charlas, pero en realidad enfocado a la FP... Es un mundo aparte.

Trabajamos de otra manera. Hombre, cuando estábamos en la FP básica y teníamos reuniones con el orientador, a mí siempre me dejaba aparte. Hablaban de todos los segundos, de todos los primeros, ¿Y la FP básica? No, tú aparte. La FP básica se sale de la norma. Tenéis que tratar en la clase de tutoría el tema de no sé qué. Te daban unos formularios y yo decía: si yo le doy esto a mis alumnos se me parten, y se van a reír. No. Son completamente distintos. No vale eso. Pues, al final, lo que yo he descubierto que mejor funciona es lo que te comentaba antes: hacerlos trabajar todos juntos. Al principio, ni siquiera los sienta en orden. Hay muchos que les gusta marcarlos y sentarlos por orden alfabético, y a mí me gusta dejarlos a su aire y que ellos mismos se vayan haciendo sus grupitos. Y ahí te vas dando cuenta de cómo es uno, de cómo es el otro, oírlos hablar... Si se crean dos grupos intentar cuál es el alumno que hace un poco de puente... Es un poco dejarlos actuar a ellos. Los que van a aprender son ellos. Tú no vas a enseñarles nada. Ellos son los que van a tener que aprenderlo. Entonces hablar, dejarles hablar y tu hacer un poco de guía, de árbitro, y en la FP básica, que en este sentido es la más problemática, funciona muy bien. Más que intentar enseñarles. Es que no puedes enseñarles valores con un ejercicio de texto, ¿Entiendes? Los valores es otra cosa, creo que se aprenden en común. Yo he hecho eso en FP básica y funciona.

Individual.

Docente 001

A nivel personal, la formación en la cual me he ido reciclando a lo largo de la vida, el haber estudiado continuamente el día a día, el estar en contacto con la calle; porque hay que estar todo el día en contacto con la calle, sin olvidar... A mí me ha ayudado muchísimo el haber estado en el mundo de la política, porque esas cosas que pasan en el mundo de la política, las cosas buenas las puedes aportar también dentro del aula. El mundo de la política está en la calle, no es estar encerrado dentro del despacho, sino que sales a ver cuáles son las necesidades y las demandas que tienen los ciudadanos. Como las personas que vienen al centro, y lo que demanda la sociedad civil en estos momentos, te puede valer.

Cuando hice la carrera tenía un profesor ya muy mayor que me daba prácticas de seguridad social, y este señor explicaba muy alegre. Lo que más me gustó de él es que todos los ejercicios los hacía él en la pizarra. Es decir, todas las posibilidades que eran él las hacía en la pizarra. Primero te daba un tiempo para que las hicieras tú y después las resolvía él en la pizarra. Y eso me dí cuenta que era una de las mejores técnicas que había.

Hay una cosa que no me gusta de los centros en que he estado, y es que no haya una conexión entre ellos, porque hay alumnos que tienen que tratarse de diferente manera.

Esto de diversificar la enseñanza según los problemas de cada uno, debería aplicarse hasta en bachiller. ¿Por qué? Porque cada uno tiene su realidad, su minusvalía, su... como quieras llamarla, y hay que adaptarlo un poco.

Experiencia.

Es por la experiencia, trabajando y viendo. Un día pruebas algo... «yo esto no lo puedo volver a hacer porque aquí se me monta». Por ejemplo, yo sé que está muy bien trabajar en grupo, yo creo en las bondades de trabajar en grupo, me parece que está muy bien, pero yo no soy capaz de tener el control cuando ellos trabajan en grupo, porque trabajar en grupo... hablan mucho, se levantan, no te escuchan. Entonces yo, por ejemplo, a pesar de que me gusta que trabajen en grupo, y que en algún momento determinado trabaje en grupo, lo evito. Lo evito porque pierdo el control. Entonces no trabajo en grupo.

Dando clases, dando clases. Cursos o cosas parecidas, no. Nada. De eso, cero.

No dando clases. Vamos, en la calle. Yo he estado en la calle trabajando en una empresa de electricidad, por ejemplo, y yo tenía a cargo a unos trabajadores. Ves los problemas, intentas solucionarlos entre todos, y aquí, la experiencia de llevar unos años.

Creo que ha sido todo una evaluación, perdón, una evolución. Teniendo en cuenta que ya tengo treinta años en la docencia y, al principio, mosca que pasaba por la clase, esa mosca no salía. Entonces he pasado de ser muy estricto e inflexible a intentar después... pero siempre a nivel de docencia. Siempre lo he explicado de la manera que creo mejor. Otra cosa es que haya sido más inflexible en cuanto a mostrarme de otra manera. En cuanto a nivel de docencia, siempre lo he dado de la misma manera y creo que no me ha salido tan mal. Otra cosa es que el que lo ha recibido piense que sea lo correcto.

Cursos.

Te pueden dar un día una charla, como cuando hice el CAP. Cuando yo lo hice fue una semana, el CAP. Y era todo psicología, y encima nos metieron en 5 x 3, en 15 horas un cursillo, o sea nada. Nada de nada. La práctica fueron dos días de ir a dar clase (en el CAP). ¿Cómo he aprendido? Práctica, práctica y saber llevarlo. Ser tú, vamos.

Puesta en común

Bueno. Hay profesores más implicados que otros en ese aspecto. Como en todo sitio, siempre hay una gente que se implica más y una gente que se implica menos. Si que puedo decir que hay mucho profesor implicado, alumnos

implicados y padres implicados, pero no están en los porcentajes que a todo el mundo nos gustaría.

Docente 002

Siempre. Yo, cuando he estado en la FP básica, dices: yo intenté esto y me funcionó. Pero siempre de una manera informal. Sí que se habla y se comenta de una manera muy informal, pero bueno... es como funciona, la verdad. Bueno, funciona... Yo creo que debería estar un poco más organizado.

Docente 003

No, hombre. Tenemos muchas reuniones, eso sí, y hablamos en momentos puntuales con grupos difíciles. Sí que se hacen reuniones. Se intenta que todo el mundo funcione de la misma manera y hacer todos lo mismo, ser coherentes también, y todos hacer lo mismo. Eso sí, a veces se ha dado el caso, y nos hemos reunido, y hemos hablado: «vamos a hacer todos lo mismo y vamos a funcionar todos igual». A ver, pero así, de decir: ¿A ti qué te funciona? ¿Qué técnica utilizas? No, no recuerdo.

Docente 004

Pues posiblemente sí, cuando fomentas el funcionamiento de un grupo en concreto. «Ah, esto yo se lo hago así»» Pues voy a utilizarlo», porque a mí me funcionó, o a mí no me funcionó. Esto se da, por ejemplo, en un recreo, hablando con algún compañero, el decir: «oye el 1ºA son muy habladores. ¿Tú cómo los tienes callados?» «Pues yo a base de castigos», «Ah, pues yo no». Esa es la conversación entre compañero, como va. Casi todos coincidimos. Más o menos todos funcionan igual. Hay algún profesor que no los deja ni respirar, así que no quieren coger esa asignatura.

Docente 005

Para educación en valores no. Que yo sepa, no. En mi experiencia, no.

No.

No. Lo que es que a veces, comentarios cuando te juntas en el departamento, cuando hay reuniones con otros departamentos y tú ves que aquel aporta un aire, una sugerencia que puede ser válida... Vas cogiendo un poco de aquí y un poco de otro sitio.

No, puesta en común entre compañeros no ha habido nunca, nunca, nunca. Cada uno va a su bola. Cada uno tiene su técnica y eso es un problema.

La verdad, yo no puedo decir que mi técnica sea mejor que otra porque no sé qué utilizan los otros. Nosotros no sabemos las técnicas que utiliza cada uno, yo sé la que yo utilizo.

Búsqueda de recursos

Bueno, aparte de buscar en libros, en compañeros que trabajan en la universidad, hay que tocar a la gente de la calle a ver qué es lo que se necesita, eso que nos demanda la sociedad.

Los cursos que hay van muy enfocados a secundaria, primaria, infantil y son todos muy concretos para eso. Hay un ejercicio parar primaria que éste, un ejercicio para... ¡Bah! Y ya te digo que aquí, cuando mandan ejercicios para esto, los orientadores al final... he dicho esto aquí ni lo hago, porque hay casos que...son cosas que funcionan con niños que ya de entrada van bien, ¿entiendes?

Si a un chiquillo va bien le haces un juegucito de: «vamos a hacer esto y tal y cual» vale, aprenderán un poco más, está bien, pero los que están completamente descarriados, ese juegucito... es que se mean de la risa, no se lo toman en serio. Entonces hay que intentar otra cosa. ¿Qué? Pues hablar con ellos. Pero organizado, no. Al mismo tiempo que con el mismo grupo con él funcionan, pues otro profesor no sabe llevarlos. No está esquematizado, en ese sentido creo que está bastante verde.

Técnicas que utilizas

Docente 002

Me gusta hacerles trabajar en equipo. Me gusta que se acostumbren a trabajar entre ellos, a compartir los materiales, a compartir los recursos... Que aprendan a esperar que uno acabe para pasarlo a él... está bien. Hacerlos trabajar en equipo. Eso es lo que a mí me gusta.

Docente 003

Por ejemplo, el trabajo en grupo, que es muy bueno. Porque yo creo que entre ellos se ayudan mucho. Pero que busquen, que no se lo demos todo tan dado, tan hecho, tan fácil, sino que cojan un libro y que tengan que buscar. O que vayan a internet y que tengan que buscar, pero ellos se limitan a copiar. Pero a mí... creo que nos falta el saber cómo llevar.

Docente 004

¡Buf!... Es que pienso que esos valores son los que yo les trasmito la primera semana. Me conocen. Primero, comienza el curso. Ellos saben cómo soy. Hablan entre los compañeros:» pues Jaime es muy malo, muy estricto», se lo hablan entre ellos. Pero ellos ya saben lo que yo quiero, lo que les trasmito, y se dan cuenta de que no es una... Concretamente mi forma de ser, el conocerme.

A ver, yo específicamente tampoco trabajo mucho eso, a no ser que tenga una tutoría ¿vale? Sí que es cierto que intentas transmitirles una serie de valores que consideras que son importantes para ellos, pero claro, yo en mi caso, lo hago a través de actividades, a través de juegos, pero no son herramientas que utilizas con todos. Ya te he dicho antes, a una clase le va bien y a otra clase no, como el tema de los castigos. A unos niños les castigas y no tienes que castigarlos nunca más y a otros no paras, porque eso no les funciona.

Que entre ellos mismos vean la solución frente a un conflicto. Que ellos mismos busquen la solución. No darles la respuesta en seguida, hay que buscarla entre todos, opinar todos, vamos.

Yo, a veces, en el momento de explicar a los alumnos, me voy por las ramas, como se suele decir. Yo he dado muchísimas clases de asignaturas... me ha permitido... He sido muchos años interino, y al ser interino siempre he dado lo que no quieren los demás. A mí eso no me ha preocupado nunca, porque yo siempre he querido saber más, y al ser asignaturas diferentes he tenido que crear el propio caminito para conseguir resultados.

La técnica que más estoy utilizando, hoy por hoy es la técnica, finlandesa. Yo explico no una vez, si hace falta quince, y cuando ya he explicado quince veces, después el objetivo es realizar ejercicios ya hechos para que ellos se los estudien, y de esta manera ellos van haciendo lo que yo he hecho.

En el clima yo siempre intento crear un poco de buen rollo, como se suele decir, ¿de qué manera? Como se suele decir:»soltando alguna parida». Te explico: hay momentos que estás explicando y entonces la gente se despista, y la mejor manera que todos se fijen en lo que estás diciendo es una chorrada que no va al caso, que no hace daño a nadie, pero que haga un poco de gracia, y entonces,

al ver que todos se están riendo, esos que están hablando se incorporan. Se han desahogado un poco y ya puedes continuar.

A mí a veces me dicen: «Es que nos lo pasamos bomba en clase». Yo les digo: «Recordad que la intención es dar clase». Ahora, de vez en cuando, la broma está bien, pero la intención es dar clase. Quiero que tengan iniciativa ellos, que tengan confianza para preguntar, hablo individualmente con ellos. ¿De qué hablo? Por ejemplo, yo me doy cuenta de las personas que van a tener futuro y las que no van a tener futuro, ¿Por qué? Porque, por ejemplo, una persona que saca 10 y es muy callada yo sé que no va a tener futuro ¿Por qué? Porque tienes que tener capacidades de relacionarte. No, yo quiero gente que sea capaz de relacionarse y de decir: «No. Vamos a solucionar esto». Intento hablar con ellos para poder cambiar la actitud. Igual que la actitud de portarse mal.

EVALUACIÓN AXIOLÓGICA

Procedimiento evaluación

Docente 001

Por regla general, la actitud que tienen los alumnos delante de este hecho, normalmente sale en las notas. Hay que tener en cuenta que las notas hoy en día en el sistema educativo, no se las juegan en el examen, sino es en un proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta el trabajo día a día, las actividades que van haciendo día a día, algunos trabajos, unas actitudes, unos comportamientos, una manera de atender... Indiscutiblemente después se pasan unos controles para saber que ellos han ido superando las fases que tú tenías previsto dar.

Docente 002

Sí, pero no cuantificado. Voy observándolo. No pasamos test en este aspecto. Sobre todo pasamos test de satisfacción de ellos sobre nosotros. Sobre todo he pasado test en FP básica para valorar el fracaso escolar: cómo

estudian, en qué ambiente estudian, el nivel de su familia, para valorar ese tipo de cosas, para saber a qué atenerse. Si tienes alumnos que los padres no estudian nada, no puedes mandarles deberes a casa porque no los van a hacer, entonces, un poco por valores, eso. Test psicotécnicos y cosas así no utilizamos.

Docente 003

Si. Nosotros en cada asignatura, por ejemplo, dependiendo del nivel, hay un 40% de la nota final, que va a la actitud, al comportamiento. Entonces tienes un 60%, que son los conocimientos, y después tienes un 40%. En primero y segundo de la ESO. Después, cuando son más mayores, en tercero y cuarto, es un 70% 30%, y ya en Bachiller sólo hay un 10% realmente de actitud. Pero ahí, como ya te he dicho antes, trabajo mucho con positivos y negativos. Yo, cuando acaba la clase, les pongo aparte de un positivo o un negativo de trabajo, un positivo y un negativo de actitud. Cómo se han portado en clase ¿Vale? Entonces, después de eso yo tengo 4 puntos. Realmente, tengo un 40%, entonces yo lo divido y digo: un 20% para el trabajo y un 20 % para la actitud.

Docente 004

Yo hago una evaluación inicial, esa que se hace al principio del mes, más el informe que en esa evaluación el psicólogo nos da, que viene del colegio, por ejemplo, en primero de la ESO. Luego ya en segundo, tercero, son alumnos de aquí y ya sabes cómo funcionan. Los has tenido un año. Es eso. La evaluación inicial sirve. Sí que sirve a nivel de la información que nos da el psicólogo, sobre todo de como vienen los de primero de la ESO del colegio. El resto es la experiencia de verlos por el pasillo, etc.

Docente 005

Hay que diferenciar. Cuando eres tutor, el orientador sí que a veces te da cosas. Yo recuerdo hace unos años que fui tutora y teníamos un problema porque había una niña que no se lavaba. No se duchaba y, claro, había un rechazo muy grande hacia ella. Entonces tuvimos que trabajar técnicas para ver si podíamos solucionarlo y... bueno, al final la niña dejó de estudiar, ya que

tenía una situación complicada y tal. Pero claro, en esos casos sí que...O si hay un caso de rechazo grave, sí que lo que normalmente hacemos es ir al orientador. «Mira: nos pasa esto, no sabemos cómo actuar. ¿Tú qué nos dices? ¿Hablas con ellos? ¿Nos das algo?»

Docente 006

Más o menos estar con ellos, es el día a día. Porque por mucho que evalúes... Evaluar ¿Cómo? ¿Haciéndoles una encuesta? No, porque después ponen lo que les da la gana. Es el día a día y ver qué es lo que hacen, qué no hacen, cómo se tratan entre ellos.

Docente 007

El tipo de valoración a veces es diferente, porque ten en cuenta que la renta per cápita es un número. Yo puedo tener mil euros y él nada y, al final, tener 500 los dos. Y, claro, valorar numéricamente algo es muy difícil. ¿Qué pasa? Dentro del departamento tenemos unas normas que, poco más o menos... Tenemos unas notas mínimas, unos criterios, un trabajo diario. Todo eso hace que al final salga la nota. Igual en una clase lo aplicas estrictamente, en la otra valoras otras cosas, pero que todo está montado dentro de los porcentajes de actitud, procedimientos y conceptos. Una cosa son los exámenes, otra cosa la asistencia, la puntualidad, el comportamiento en clase, y la otra son las preguntas, el trabajo, los controles. Una nota buena y un comportamiento bueno lo que hace es subir la nota, y a la inversa.

Yo considero que esto es como un viaje. El que está en la estación del tren a la hora establecida, ése tiene su nota. El que llega con retardo media hora, lo que no puedes hacer es darle un premio cuando llegue, como mucho la nota más pequeña que el otro. Puede tener un ocho o un nueve, pero al final tiene un cinco, porque el otro ya lo ha aprobado en el primer momento. Eso está comentado en clase y ninguno me ha cuestionado. Intento ser lo más justo y esa justicia la he aplicado siempre y la gente no se ha quejado.

Docente 008

Los años ya te dicen: «Voy a realizar esto». Estableces unos criterios que pones en la programación.

Herramientas evaluación

Docente 001

Por regla general los controles son exposiciones del trabajo o tema que estamos tratando y, por otro lado, ejercicios escritos tipo test.

Docente 003

El comportamiento, el interés. Vamos a ver, yo a veces les digo: «No has hablado». Porque para ellos eso simplemente es no hablar, pero ahí tenemos también que ver el interés que tú tienes, porque yo te pregunto algo y tú no sabes dónde estás, no me estas prestando atención. Ahí también se valora eso. Eso es la observación diaria.

Docente005

Hombre yo, por observación.

Docente 008

Por observación.

Frecuencia de evaluación

Docente 001

Se hace tres veces al año y dentro de cada trimestre, teniendo en cuenta, en mi caso, que los trimestres sean repartidos equitativamente en cantidades

iguales. Hoy, dentro del sistema educativo, el primer trimestre es muy largo. El segundo no es tan largo como el primero, pero es largo. Y el tercer trimestre, que suele ser más corto. Desde mi punto de vista, creo que los tres tienen que ser iguales, como está pasando en varios países europeos, y creo que en el mes de diciembre se debería hacer un descanso. Pero si reparto los tiempos por igual, cada trozo de materia se evalúa y solemos hacer de dos a tres controles de evaluación dentro de la misma evaluación. Si la evaluación tiene tres meses, cada tres meses de esa evaluación haces subevaluaciones, dependiendo de los temas que estés tratando, de dos a tres veces.

Docente 002

Es que ya te digo, eso es cosa más del día a día. Vas viendo la evolución del grupo que pasa de primero a segundo, vas hablando con profesores, vas teniendo reuniones, pero no es un proceso. No está esquematizado, ni regulado, ni nada, sencillamente se va hablando. Oye: «Este últimamente da problemas», «¿Este, qué pasa, que está suspendiendo? Es una cosa mucho más coloquial. En general funcionan, porque los alumnos van. No hay nada regulado. Suele ser más observación.

Docente 003

Esto se evalúa cada vez que evaluamos, por trimestre.

Docente 004

Todos los días, para mí. Yo no pongo una escala numérica, pero el trato con un alumno, el día a día, es el que te los conoces y dices: huy, a este le falta esto, le falla lo otro. Pero numéricamente... sí que pongo una notita: pues éste trabajó mucho, éste trabajó poco, éste habla mucho, éste habla poco... Pero al principio de curso, el primer trimestre... El segundo trimestre yo ya los conozco, y sé de qué van. Si veo algo raro de un tío que era muy bueno y ha bajado, evidentemente hablas con él, y ellos mismos vienen y te lo cuentan. Y ellos mismos son.... A mí me lo cuentan. Mira me ha pasado que mi padre se ha

peleado con mi madre, se van a separar... casos de esos. O, me he peleado con mi hermano, se me ha muerto el perro... y notas algo. Entonces eso baja o sube el rendimiento. Pero numéricamente yo no lo hago.

Docente 005

Nosotros tenemos un porcentaje de la nota para, digamos, la actitud. Cómo se comportan, como actúan. Yo diariamente observo. Después sí que es cierto que anoto por si hay un comportamiento muy malo, igual, que también anoto cuando la persona al contrario, participa, está portándose bien, o está haciendo lo que toca. Todo eso es más o menos diariamente, ¿Vale? Pero después, en la evaluación, es donde ya sí que decimos la nota. Si lo ha hecho todo bien, la nota es positiva, y en cada curso tenemos un porcentaje reservado a la actitud. No es lo mismo la actitud de una persona de bachillerato, que se supone que se tiene que portar bien, que la de un niño de primero o segundo de la ESO, que están más nerviosos.

Docente 006

En las evaluaciones sí que hablamos de todo esto uno por uno. O si te salen algunos alumnos que son conflictivos, sí que haces alguna reunión, antes del trimestre, vamos.

Docente 008

Voy observándolo diariamente, individualmente no nos juntamos. Los problemas que hay, hoy por hoy, es que no hay contacto entre los compañeros semanalmente o...

4.3. INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS A LA LUZ DE LAS CUESTIONES PLANTEADAS.

En las páginas que siguen daremos respuesta a las cuestiones de investigación planteadas al inicio de esta tesis mediante la conjugación de los datos obtenidos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Procedemos así con el objetivo de ofrecer un análisis más rico y más completo de las respuestas ofrecidas por los docentes participantes a las preguntas formuladas.

¿Entre quién/es son más frecuentes los conflictos en la convivencia escolar?

A priori, y teniendo en cuenta principalmente los resultados arrojados por los datos estadísticos, podemos afirmar que los conflictos, cuando ocurren, se dan en todas las direcciones y entre todos los agentes que conforman la educación (alumnado, profesorado y familias). Analizando los datos más en profundidad podemos matizar que los conflictos con las familias y los que se dan entre miembros del profesorado muestran un carácter puntual, casi anecdótico, respecto a otros. En general, el grueso de los conflictos se divide entre aquellos que se dan entre los propios estudiantes y los que ocurren entre estudiantes y profesores, existiendo una diferencia muy pequeña, a favor de los conflictos entre estudiantes, entre la cantidad de casos que se dan de uno y otro tipo.

Quando se les pregunta su opinión al respecto, varios de los docentes encuestados afirman que la mayor parte de los conflictos se originan entre los estudiantes:

«Indiscutiblemente, se dan entre los alumnos. Los conflictos que hay son conflictos de alumnado más que de profesorado» (Docente 001)

«Yo creo que el gordo de los conflictos están entre ellos» (Docente 005)

No obstante, hay quienes reconocen que también es importante el número de conflictos que se originan entre alumnado y profesorado.

«Entre profesor-alumno, muchos, muchos más de los que podemos imaginar» (Docente 001)

«Suelen darse entre alumnos, pero normalmente también entre profesores, entre profesores y alumnos, quiero decir» (Docente 003)

«Yo pienso más entre alumno-alumno que entre alumno-profesor. Bueno, hay casos también, evidentemente» (Docente 004).

«Respecto a la relación o a los conflictos con el profesorado, pues hombre hay cosas [...] que sí se puede decir que hay conflictos con el profesorado» (Docente 005)

Podríamos añadir que los conflictos tienen su origen, en ocasiones en las diferencias existentes entre el alumnado de diferentes ciclos formativos:

«Hay mucho conflicto entre PQPI y los profesores de la ESO, porque no se ha cambiado el chip de que estos chicos son chicos especiales que no quieren estudiar más[...] También el gran problema es primero y segundo de la ESO[...] yo creo que los niños son muy pequeños para estar en un instituto» (Docente 006)

Por último, cabría matizar que, mientras los conflictos provocados entre alumnos parecen afectar a todo el centro educativo, y con ello a la convivencia en general, los que se producen entre alumnos y profesores suelen quedar circunscritos al nivel del aula.

«Aquí hay que distinguir los problemas puntuales de la clase, de los problemas puntuales de fuera de la clase. Porque ten en cuenta que una cosa es dentro del aula y otra cosa es fuera» (Docente 007)

¿Cuáles son las situaciones de comportamiento conflictivo que los docentes encuentran con más frecuencia en sus aulas?

Respecto a esta cuestión, los datos estudiados indican que las conductas que causan más problemas en general en las aulas son aquellas que provocan la interrupción del proceso enseñanza-aprendizaje. Principalmente se manifiestan en retrasos en el inicio de la lección, uso de móviles en clase y/o charlas entre compañeros. Se trata, por lo tanto, y este aspecto queremos resaltarlo, no tanto de cuestiones de indisciplina como de interrupción. No obstante, y teniendo en cuenta la teoría de la espiral de la violencia formulada por Peiró (2005) a la que se hace referencia en el apartado dedicado al marco teórico, es importante recordar que de la interrupción, sino se ataja en su origen, es fácil escalar a la indisciplina y, por ese mismo proceso, a la violencia. De ahí lo vital de la prevención y, sobre todo, de resolver las situaciones de comportamiento conflictivo desde el primer momento, sin esperar a que escalen de nivel.

En el otro extremo de la escala, entre las conductas conflictivas que los docentes manifiestan sufrir en menor medida en la escuela, encontramos las agresiones, los problemas con drogas, las cuestiones relacionadas con el racismo y la xenofobia, el vandalismo, los asuntos de índole sexual y la falsificación. Este tipo de problemas son escasamente enfrentados por los profesores aunque, al revestir una mayor gravedad que los anteriormente citados, cuando se dan, justo es reconocer que su impacto es mayor.

En el ámbito cualitativo, y a fin de facilitar el posterior análisis de las respuestas, las conductas conflictivas fueron desglosadas en una serie de subcategorías: desmotivación, acoso, hablar, inatención, interrupciones y respeto. A todas ellas nos referiremos a continuación.

La subcategoría desmotivación refleja el desinterés de los alumnos por el trabajo realizado en clase. Algunos docentes achacan este desinterés al choque de intereses entre el alumno, que tiene pocas ganas de trabajar, y el profesor, que tiene la obligación de impartir una serie de contenidos en un tiempo determinado.

«Existen muchos (conflictos) por que el alumno tiene pocas ganas de trabajar y entonces el profesor exige lo que tiene en sus programaciones» (Docente 001)

«Que no quieren trabajar» (Docente 001)

«Eso se da principalmente en el alumno [...] como le pasa al docente. Hay días que no tienes ganas de trabajar, y [...] a veces se crea conflicto por parte del profesor» (Docente 001)

Una segunda explicación a este desinterés del alumnado, aunque no por ello menos importante, es la que indica que muchos alumnos acuden al centro educativo por imposición paterna, y no por verdadero interés en el trabajo que allí se realiza.

«Y por otro lado hay que tener en cuenta, aquellos alumnos que vienen por obligación, y no es lo mismo venir por voluntad propia que venir porque te obligan los padres» (Docente 001)

«En realidad la obligación que tienen es la de los padres, que sí quieren que sigan estudiando aunque ellos no quieran» (Docente 002)

«Después la falta de interés. Hay alumnos que no quieren estar aquí, entonces [...] se aburren y, claro, un alumno aburrido sentado seis horas en un aula, pues da problemas» (Docente 003)

«El primer conflicto que hay es el interés que puedan tener. Es decir, si no hay interés, a partir de ahí ya empiezan a actuar de diferentes maneras» (Docente 008)

La subcategoría acoso hace referencia a todas aquellas actitudes encaminadas a molestar a uno o varios compañeros. Tiene muchas variantes. Es esta una actitud que los docentes apenas citan en las entrevistas llevadas a cabo y, cuando lo hacen, es para minimizar su impacto.

«Entre ellos se saben mantener bien. Tenemos pocos casos de acoso. Eso se suele dar más entre los pequeños, que si alguno está poco desarrollado, entonces no se saben defender» (Docente 002)

La subcategoría hablar se refiere a cuando los alumnos conversan con los compañeros, bien de palabra o mediante el uso de dispositivos electrónicos. Algunos docentes se quejan del tiempo que pierden al inicio de las clases por culpa de lo que los alumnos tardan en guardar silencio.

«Entras en un aula y realmente no hay reacción [...] de que se sienten ni se callen» (Docente 003)

La subcategoría inatención contempla las distracciones que se producen dentro del aula por parte de los alumnos, lo que provoca dificultades para que los docentes puedan llevar a cabo eficazmente su trabajo.

«Al no atender conlleva que no puedes explicar y tienes que poner un límite, un orden» (Docente 004)

«Puntualmente hay personas que cuando estás explicando están haciendo gestos y están haciendo cosas» (Docente 007)

«Hablar, molestar al compañero, gastar bromas...» (Docente 008)

La subcategoría interrupciones abarca todas las interrupciones que se producen en el aula y

truncan la dinámica de la enseñanza. Esta es, quizá, la categoría que más preocupa a los docentes, pues no sólo se da con frecuencia sino que además abarca un número muy amplio de conductas molestas.

«Les intentas explicar y ellos a veces te dicen que hacen lo que quieren» (Docente 001)

«Normalmente ese alumno que no trabaja, que no tiene ganas, lo que hace es interrumpir, provocar malestar, hablar con el de al lado [...] eso dificulta que tú puedas explicar, trabajar con el resto [...] ellos hacen la bromas o dicen tal y todos los demás empiezan a reír [...] están ahí llamando la atención de una manera y el resto les sigue» (Docente 003)

«Al principio de curso teníamos un problema con los de primero [...] con los tubitos de la marca «bic» de toda la vida. Estaban tirando papeles (con ellos)» (Docente 005)

«Otros [...] para interrumpir la clase, para que tú enfades» (Docente 005)

«Están entre ellos hablando, haciendo comentarios cuando [...] estoy dando un razonamiento cuando se van un poco de madre» (Docente 007)

«Entre ellas (las conductas de interrupción): hablar, molestar al compañero, gastar bromas, en definitiva, no tener interés en la asignatura. Interrumpen todo lo que pueden» (Docente 008)

Por último, la categoría falta de respeto comprende, como su nombre indica, las faltas de respeto tanto a los compañeros como al docente. Algunos docentes opinan que el respeto es una de las materias pendientes del alumnado cuando llegan al centro.

«Lo único, sí, el respeto, porque yo creo que ahora falta mucho el respeto a las personas, o entre ellos mismos también, y yo creo que tenían que venir de casa, no enseñarlo aquí. Tendrían que tener una cierta educación y saber hasta dónde pueden llegar» (Docente 006)

Para profundizar en el análisis realizado se procedió a estudiar si existen relaciones entre las cuestiones uno y dos. Es decir, si las diferentes variables estudiadas se relacionan o no con la existencia de conflictos entre alumnado y profesorado.

Los resultados obtenidos indican que no existe ninguna relación entre la adicción a estupefacientes, el abuso sexual, el abandono de los estudios o el saltarse las clases y el conflicto. En el primer caso, esto podría explicarse por lo escasamente que los problemas relacionados con las drogas y los abusos de tipo sexual parecen darse en los centros educativos. En el segundo, parece lógico pensar que en el momento en que los alumnos se ausentan de las aulas, bien de modo temporal o permanente, la fuente potencial del conflicto desaparece.

Las variables referidas a la discriminación religiosa y a la falsificación de documentos se relacionan ligeramente con la existencia de conflictos alumnado-profesorado. Esta relación se halla demasiado al límite como para poder extraer conclusiones al respecto. Sería preciso, por lo tanto, profundizar en estas cuestiones para averiguar si, efectivamente, tienen o no una relación que pueda considerarse significativa.

Entre las variables que sí se relacionan claramente con la existencia de conflictos profesor-alumno hay tres: charlar en clase, insulto y retraso en el inicio de las clases que confirman tanto lo expresado en los datos como lo dicho por los profesores. Es decir, son algunos de los principales detonantes de los conflictos entre alumnos y profesores en las aulas. Más sorprendente es el caso de las variables: presión de grupos a chicos, agresión, robos, vandalismo y xenofobia, que muestran una relación clara con el conflicto cuando los docentes apenas hacen referencia a ellas o, si lo hacen, minimizan su importancia. Una posible explicación al respecto pudiera ser que, efectivamente, se trata de cuestiones que suceden con poca frecuencia pero que, no obstante, cuando suceden tienen un alto impacto.

Cuando se interroga a los docentes por su percepción general de la convivencia de los distintos grupos en su centro educativo, la mayoría coincide en definirla como buena.

«Teniendo en cuenta que aquí se estudia ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos en sus distintas modalidades [...] en base al alumnado que tenemos, yo diría que es satisfactoria» (Docente 001)

«La convivencia entre alumnos y profesores es buena [...] siempre tienes las excepciones [...] (pero) el caso de la convivencia con los grupos en general es buena» (Docente 002)

«Pero yo no considero excesivamente conflictivo el centro. Por eso, la mayoría de las veces pienso que los conflictos son entre ellos, a veces por cosas de niños [...] a veces por cosas más serias» (Docente 005)

Hay quienes, no obstante, aún explicando que personalmente no sufren problemas de convivencia, no dejan de reconocer su presencia en los centros.

«Bueno también es verdad que yo no tengo grupos conflictivos. Hay grupos muy conflictivos. Que en todos los grupos hay conflictos, a ver si me entiendes» (Docente 003)

¿Cómo se sienten los docentes al ejercer su profesión?

Al analizar el grado de satisfacción de los docentes en sus puestos de trabajo, los datos indican que, en general, este grado de satisfacción es alto. De hecho, las variables contrastadas que menor puntuación obtuvieron fueron: «me siento incómodo y fuera de lugar» y «si pudiera dejaría de trabajar aquí». Entre las que más puntuaron parece darse, no obstante, una pequeña contradicción. Pues una de ellas fue «Me siento orgulloso de trabajar aquí», mientras que la otra fue «Me sentiría mejor si se realizasen algunos cambios». A fin de analizar esta cuestión con mayor detalle se procedió a estudiar la relación entre ambas variables, estudio que arrojó un resultado positivo. Es decir, efectivamente, ambas se hallan relacionadas. Podría interpretarse, con la prudencia que exige siempre el formular este tipo de hipótesis que, o bien los docentes no están realmente todo lo satisfechos que manifiestan estar (lo que, a su vez, podría sugerir un sesgo de deseabilidad social en las respuestas) o bien que, aun estando moderadamente satisfechos con la situación actual, son conscientes de la necesidad de introducir cambios para aumentar su nivel de satisfacción laboral. Esta dualidad se halla igualmente presente en las entrevistas realizadas a los docentes, pues mientras algunos expresan su satisfacción sin reparos:

«Sí. Me encuentro satisfecho» (Docente 002)

Otros, la mayoría, manifiestan mayor ambigüedad al respecto:

«Cambiaría algo. Hombre, todo es mejorable» (Docente 001)

«Trato de que no puedan haber conflictos dentro del aula. Quizás a veces haya profesores que tengan problemas, y yo no tengo esos problemas [...] porque desde un principio he marcado las pautas. [...] En el aula no, y fuera sí, por la situación de permisividad. Tú dejas y yo no». (Docente 007)

«Depende de los años. Hay años que el ambiente es magnífico [...] y otros cursos (que) [...] se convierten en revolucionarios de la educación» (Docente 008)

A fin de analizar con mayor detalle las limitaciones que los docentes encuentran en las aulas y que, en muchos casos, son las responsables de que el ejercicio de su profesión no sea todo lo satisfactorio que pudiera ser, se crearon tres subcategorías: «falta de recursos», «masificación» y «equipo directivo». A continuación, pasamos a estudiarlas con mayor detalle.

La subcategoría «falta de recursos» aglutina las quejas de los docentes respecto a la insuficiencia de medios para ejercer su labor. Principalmente éstas se refieren a la gran diversidad de alumnos en las aulas, muchos con necesidades educativas especiales, y al impacto de los recortes económicos en educación.

«Por ejemplo, en este primero [...] tengo nada más 21 alumnos, pero en esos 21 tengo 3 ACIs, TDHA y después alumnos que les cuesta, pero si les das atención pueden, alumnos que van bien, claro [...] es muy difícil trabajar así, y ya digo, tengo 21. Si yo tuviera 30, eso sería sobrevivir. No pretendería que aprendieran nada» (Docente 005)

«[...] yo te diría que la falta de recursos por parte de la administración, [...] y después los recortes económicos, los cuales han hecho los diferentes gobiernos últimamente, en referencia al tema de remuneraciones. Creo que son las grandes dificultades» (Docente 001)

La subcategoría «masificación» refleja la respuesta de los docentes a la superpoblación de las aulas y centros de trabajo. Los docentes resienten las dificultades que supone dar clases en aulas con un elevado número de alumnos.

«Hombre... la masificación primero. Es evidente» (Docente 002)

«Mejoraría tener menos alumnos [...] la ratio en las clases las mejoraría» (Docente 003)

La subcategoría «equipo directivo» plantea el grado de implicación que los docentes perciben por parte del equipo directivo en situaciones de conflicto. Los profesores entrevistados reconocen la importancia de la labor de este equipo a la hora de lidiar con situaciones de conflicto.

¿Cómo actúan habitualmente los docentes para mantener la disciplina en sus aulas?

De acuerdo con los resultados ofrecidos por los datos, los recursos más empleados por los profesores para mantener la disciplina son: hablar a solas con el culpable, hablar con la familia, reestructurar el ambiente, hablar del tema en las tutorías, aprovechar el suceso para dar lecciones especiales y comunicarlo a las autoridades educativas. Mucho menos frecuentemente dicen utilizar recursos como: echarlos de clase, escribir partes, castigarlos, disciplinarlos con ayuda del resto de la clase y comunicarlo a las autoridades. Y manifiestan no recurrir nunca a: ignorar la conducta, abrir expedientes disciplinarios o recurrir a recursos externos como son los trabajadores sociales o los juzgados.

En general, los docentes manifiestan tratar de resolver los conflictos de forma individual, y sólo cuando se dan casos más complejos, recurrir a las autoridades internas del centro. Muy raramente se considera que el caso revista gravedad suficiente como para recurrir a las autoridades externas.

A nivel cualitativo, y con la finalidad, una vez más, de facilitar el análisis y la codificación de las respuestas dadas, se han creado una serie de categorías: actuación docente, protocolo, disciplinar y transmisión de valores

La categoría «actuación docente» agrupa las respuestas de los docentes frente a la forma de abordar los conflictos que emergen en sus aulas y/o centro educativo. Algunos de los resultados encontrados en el análisis cuantitativo encuentran su reflejo en el cualitativo. Efectivamente, son varios los docentes que indican que hablar a solas con el culpable es uno de sus métodos preferidos de disciplinar:

«El recurso más importante yo creo que hoy en día en cualquier conflicto, sea del tipo que sea, siempre es el diálogo» (Docente 001)

«El recurso que utilizo normalmente es sacarlo fuera y hablar con él» (Docente 005)

Y también hay quienes manifiestan aprovechar los sucesos conflictivos para dar lecciones especiales al margen de los contenidos puramente educativos. Una de esas lecciones consiste, por ejemplo, en fomentar el autocontrol.

«[...]diciéndoles: si tú paras mucho hablando, lo único que pasa es que a final de curso tú no entregarás las prácticas. Tú mismo. Si no me las entregas no puedes aprobar» (Docente 006)

Y otra, en fomentar el diálogo interno del grupo.

«Yo utilizo mucho la psicología también, y además me gusta hablar con los alumnos» (Docente 008)

No se nombran en las entrevistas, por otra parte –lo que no quiere decir que no se den– otras de las conductas que, en la investigación cuantitativa son seleccionadas como preferidas, como son hablar con la familia, reestructurar el ambiente o hablar del tema en las tutorías.

Si se citan, por el contrario, algunas actuaciones que, en teoría, de acuerdo a los datos, se dan con poca frecuencia, como son: enviarlos al orientador y utilizar castigos.

«[...] si hay un caso [...] grave, sí que lo que normalmente hacemos es ir al orientador: mira, nos pasa esto. No sabemos cómo actuar. ¿Tú que nos dices? Hablas con ellos, nos das algo» (Docente 005)

«[...] a la segunda, o copiamos o hacemos un examen» (Docente 004)

Es interesante, también, citar el desacuerdo existente entre los docentes en algunos aspectos, como es el caso de expulsar a los alumnos de clase o del centro y la utilización de partes, aspecto donde parecen convivir los dos extremos: quienes están más a favor de utilizar estos recursos y quienes parecen resistirse a ello.

«Si creo que es un problema muy repetitivo que tiene que tener un escarmiento, lo que hago es hacer el correspondiente parte» (Docente 007)

«Tengo la libreta de partes de todos los años y creo que tengo once libretas, que no las he gastado. Creo que he puesto una amonestación. Con esto te lo digo todo» (Docente 004)

«Lo llevo al aula de convivencia» (Docente 007)

«Hay que eliminarlos del aula, porque es imposible. Y, por lo menos, los otros que funcionen» (Docente 008)

«Para que yo expulse a un alumnos, algo muy fuerte tiene que pasar» (Docente 004)

Por último, es interesante destacar que, a pesar de que los docentes manifiestan, en la investigación educativa no recurrir nunca a métodos como ignorar, en la práctica sí que los utilizan, si quiera de modo puntual.

«[...] a veces son chorradas, y directamente las ignoro. Y al final ellos se cansan de hacer el payaso, depende de lo que sea» (Docente 005)

Sería interesante, como en el caso anterior, averiguar hasta qué punto, el no reconocer abiertamente el uso de este tipo de métodos responde a un perfil educativo real o, por el contrario, es únicamente una manifestación del sesgo de deseabilidad social, por el cual las personas, cuando se nos interroga, evitamos dar aquellas respuestas que puedan dar una imagen negativa de nosotros mismos. Pero esto sería objeto de otra investigación que se aleja de la nuestra.

La categoría «protocolo» explica el protocolo que tienen establecido los docentes para hacer frente a los conflictos. La mayoría de los docentes encuestados reconoce que, efectivamente, existe un protocolo establecido para hacer frente a los conflictos.

«Delante de un conflicto hay una serie de normas que es un reglamento, el reglamento de régimen interno, y ahí [...] están protocolizados los pasos que se tienen que hacer» (Docente 001)

Por otra parte, los protocolos establecidos en los centros parecen ser de características similares, basándose principalmente en poner amonestaciones y partes a través de dispositivos electrónicos, enviar al alumno al aula de convivencia y, en los casos más graves, expulsarle del centro. Esto contrasta llamativamente con los medios de disciplinar que, en el apartado anterior, los docentes reconocen utilizar con mayor frecuencia.

«Tenemos un aparatito que es un tamagochi. Entonces tú le puedes poner una amonestación en el tamagochi. Si el conflicto es más grave, lo que tienes que hacer es un parte. [...] Entonces ese alumno sale de clase y va al aula de convivencia con el parte y con trabajo» (Docente 003)

«[...] a la tercera o cuarta amonestación que pone un profesor, se lleva al aula de convivencia,

haciendo tu asignatura con otro profesor. Luego la expulsión a las cinco amonestaciones» (Docente 004)

«[...] tenemos diferentes tipos de faltas para ponerles [...] una falta leve y se queda en clase [...] enviarlo al aula de convivencia, [...] lo envió a la directiva, [...] sale cinco minutos [...] El protocolo sería o dejarlo en clase con la falta o enviarlo al aula de convivencia [...] depende de la gravedad de la situación» (Docente 005)

«Tienes el tamagochi, tienes una hoja donde están los partes de conducta, es decir, que hay un proceso que tienes que seguir [...] tienes que hacer el parte, tienes que dárselo al tutor, el niño se envía a la guardia de convivencia con el parte [...]» (Docente 007)

A pesar de esto, de la similitud de protocolos, todavía hay quien reconoce no conocer el protocolo seguido en su centro:

«Sí (hay un protocolo) lo que pasa es que yo no me lo sé muy bien, porque como yo tampoco he tenido muchos incidentes... y si he tenido alguno lo he arreglado yo» (Docente 006)

Del mismo modo, también hay docentes que declaran que no les gusta el protocolo establecido. Bien porque lo encuentran demasiado complejo, bien porque no les parece que responda a la utilidad para la que fue establecido.

« Hay un proceso que tienes que seguir, pero ese proceso implica 10 o 15 minutos de pérdida (de tiempo) [...] es decir, la burocracia quizás podría simplificarse más» (Docente 007)

«Sí que hay un protocolo pero en este centro, esto entre nosotros, no es eficaz» (Docente 008)

Sería interesante comprobar, de acuerdo con los resultados obtenidos, hasta qué punto los docentes se encuentran implicados en la creación de este tipo de protocolos y qué utilidad les conceden frente a la resolución de conflictos. Y, en caso negativo, tal vez cabría plantearse la necesidad de revisarlos a fin de acercarlos más a las necesidades reales del profesorado.

La categoría «disciplinar» abarca las opiniones de los docentes respecto a cuál sería el mejor

modo de disciplinar a los alumnos. Aquí el abanico de respuestas es de lo más variado.

Hay quienes creen insuficiente el papel de las familias, sobre todo teniendo en cuenta las nuevas y complejas realidades familiares.

«Yo creo que hace falta una implicación [...] muy grande por parte de los progenitores de los hijos. [...] El concepto de familia que se tenía antes [...] ha cambiado muchísimo, cuando hoy en día más del cincuenta por ciento del alumnado son familias donde sus padres están separados» (Docente 001)

Hay también quienes echan de menos un mayor sentido de la disciplina y la autoridad en sí mismas.

«[...] yo sí valoraría mucho [...] ser formales. Yo más que de disciplina hablaría de formalidad, que es lo que se le pide a la gente en el mundo real» (Docente 002)

«También es verdad que hemos perdido mucha autoridad, con respecto a los padres, por ejemplo» (Docente 003)

Muchos ponen el acento no ya en los alumnos o sus familias, sino en la falta de coherencia de las actuaciones de los propios profesores, tanto respecto a las normas establecidas como a lo llevado a cabo entre sus compañeros.

«Yo meto a todos en el mismo saco, alumnos y profesores. [...]Y para que los alumnos aprendan formalidad, el primero tiene que ser el profesor» (Docente 002)

«Yo creo que lo más importante sería que cumplamos lo que decimos que vamos a hacer. [...] Porque así, de entrada, en teoría, todos los protocolos pueden estar bien, pero [...] después somos nosotros mismos los que no los cumplimos» (Docente 003)

«Hay unas normas que pone el centro, las generales, y luego la mías, en mi aula. [...] Por ejemplo, los móviles [...] unos piden que sean más estrictos, otros menos, porque son formas de pensar» (Docente 004)

«Si no unificamos un criterio único de trabajo, el libertinaje es lo peor que hay en una situación de aula» (Docente 007)

Por último, también hay quienes reconocen abiertamente las dificultades de disciplinar y sus carencias al respecto, carencias que en ocasiones se achacan a una formación deficitaria en cuanto al manejo del alumnado.

«Es que es muy difícil. Yo, disciplinar, no sé» (Docente 005)

«Yo noto carencias en la universidad, cuando salimos. [...] Hay otras técnicas, y esas técnicas, la verdad, no las enseñan en la universidad cuando quieres ser profesor. [...] Nosotros estamos privados de conocimientos para tratar a esa gente [...] deberían hacerse muchos cursos, o máster, o lo que sea, para poder nosotros, al mismo tiempo que damos clases, tratar esos conflictos juveniles. De comportamiento no tenemos ni idea» (Docente 008)

La categoría «transmisión de valores» indica quienes consideran los docentes responsables de la transmisión de valores, y qué valores son, bajo su criterio, los principales que deberían ser enseñados en las aulas. En ambos aspectos, los docentes encuestados muestran un muy elevado nivel de acuerdo, coincidiendo en señalar, por un lado, a las familias como los principales responsables de la educación en valores y, por otro, al respeto como el valor principal que debe reinar en las aulas.

«El aprendizaje de la persona en la parte docente puede aportar el 10%, pero no hay que olvidar que el otro tanto por ciento le corresponde [...] a los padres, sin olvidar que dentro del ámbito familiar hay muchos factores que juegan, como pueden ser los medios de comunicación» (Docente 001)

«Yo creo que nosotros ahí tenemos que reforzar, pero yo creo que eso es un trabajo de casa» (Docente 003)

«Yo creo que es una parte del profesor, pero también es una parte de los padres. Los padres nos están aportando valores a los hijos [...] lo único que están haciendo es protegerlo sin aportar valores. El exceso de protección que implica malcriamiento. [...] La mayoría que tiene conflictos es siempre por el problema de los padres [...] no voy a decirte el 100%, pero ponle un 95%» (Docente 008)

¿Qué valores transmiten los docentes en sus actuaciones cotidianas?

Los valores que los docentes consideran transmitir en mayor medida en sus actuaciones cotidianas son: veracidad, respeto, cuidado, sinceridad, optimismo, y justicia. No obstante, y tal como vimos en No obstante, y tal como vimos en la discusión de la cuestión número cuatro, el valor que de modo unánime, todos consideran prioritario es primordialmente el respeto.

Un poco más en segundo plano, en orden de prioridad, se situarían aquellos valores relacionados con: orden, puntualidad, armonía, amistad, ser estudioso, sociabilidad y paciencia.

Por último, aquellos valores que los docentes creen transmitir poco o nada a sus alumnos son: obediencia, fortaleza, audacia, sencillez, templanza, pudor y sobriedad. El primero de ellos resulta, cuando menos, sorprendente, pues precisamente la falta de obediencia a las órdenes del profesor es lo que parece provocar el mayor número de conflictos. ¿Quiere esto decir que los docentes no son conscientes de hasta qué punto exigen, en realidad, obediencia? ¿O que el concepto de obediencia se considera negativo, un tipo de sumisión que los docentes no desean imponer? Sería necesario investigar más a fondo esta cuestión para poder responderla.

¿Hasta qué punto consideran los docentes que la educación en valores es asunto de su competencia?

La investigación cuantitativa indica que, sin lugar a dudas, los docentes consideran que la educación de valores es asunto de su competencia. No obstante, y como ha sido abordado en la subcategoría «trasmisión de valores», creen que su papel a este respecto es secundario, o complementario respecto al de las familias.

¿Son conscientes los docentes de los valores que transmiten a sus alumnos de modo explícito y/o implícito?

Al igual que en el caso anterior, los datos obtenidos en la investigación cuantitativa muestran que, efectivamente, los profesores son muy conscientes de que, bien sea de modo explícito o implícito, son una fuente importante de transmisión de valores.

¿Qué relación existe entre la competencia que dicen tener los docentes para impartir determinados valores y dichos valores?

Para comprobar si existe una relación entre la competencia que dicen tener los docentes para impartir valores y dichos valores, se procedió a estudiar la relación entre ambos parámetros. Los resultados indican que sí existe relación en los valores: veracidad, armonía, sinceridad, optimismo, amistad, templanza, sociabilidad y humildad. Por el contrario, no existe relación alguna en los valores: obediencia, puntualidad, orden, cuidado, respeto, fortaleza, audacia, sencillez, ser estudioso, justicia, paciencia, pudor y sobriedad.

¿Existe una relación entre la competencia en educación en valores y la convivencia escolar? ¿Y entre la competencia en educación en valores y la modificación de conducta en el aula?

Para ambas preguntas, los datos ofrecen una respuesta afirmativa. Efectivamente, existe una relación significativa entre la competencia asumida en educación en valores y la convivencia escolar, así como entre dicha competencia y la modificación de conducta en el aula. Esto confirma la hipótesis principal de nuestra tesis: una buena educación en valores por parte de los docentes puede influir positivamente tanto en el clima en el aula como en la convivencia escolar en general.

Para profundizar más a fondo en esta cuestión, y ya a nivel cualitativo, se creó la subcategoría «Valores convivencia», que concentra las reflexiones de los docentes respecto a la cuestión de si los valores promueven la convivencia escolar y favorecen el clima de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, parece existir unanimidad de criterio entre los profesores encuestados.

«Si todos somos capaces de ponerle la parte que nos toca, comportará un buen resultado»
(Docente 001)

«Mucho, mucho. Sólo el hecho de que los alumnos se respeten entre ellos mismos, el respeto mutuo, la (mejora en la) convivencia en el aula es enorme». (Docente 002)

«Yo creo que [...] tiene mucha importancia. [...]Si tú inculcas a tus hijos y después eso se refuerza en la escuela [...] todo funciona mucho mejor». (Docente 003)

«Yo pienso que sí. Si tú enseñas cómo quieres que sean, evidentemente la convivencia tiene que ser mucho más fluida» (Docente 004)

«Yo creo que es importante [...] porque muchas veces los problemas se dan por cosas que ellos [...] hacen desde hace mucho tiempo y nadie les ha dicho que eso no está bien» (Docente 005)

«Yo creo que mucho, porque [...] si todos tuviéramos los mismos valores, hasta el compañerismo sería mucho mejor entre los profesores, entre los alumnos». (Docente 006)

«Yo creo que sí, si tú me marcas un camino, y este centro va a dedicarse a [...] potenciar unos determinados valores, y todo el mundo está en la misma línea, yo creo que eso hará que el alumnado sea consecuente». (Docente 007)

¿Conocen los docentes los valores reflejados en el PEC? ¿Los comparten?

Según los datos arrojados por la investigación cuantitativa, los docentes conocen y comparten los valores reflejados en el Proyecto Educativo de Centro. No obstante, cuando, como parte de la investigación cualitativa, se les interroga más a fondo sobre la cuestión, los resultados resultan menos contundentes.

La metacategoría «Convergencia de los valores en el Proyecto Educativo de Centro», aborda esta cuestión. Dentro de ella, la subcategoría «Valores PEC y conocimiento del proyecto educativo» agrupa las reflexiones de los docentes respecto a qué valores son los que explicita el proyecto educativo de centro.

«No trabajo ninguno. Así, entre nosotros, yo no lo he visto. No digo que no haya. Yo no lo he visto». (Docente 002)

«[...] El Proyecto Curricular de Centro es una gran desconocido. Yo lo reconozco. Yo creo que no lo he visto nunca. Pero siempre que hacemos las programaciones de las asignaturas también tenemos que meter, y hacer referencia, y entonces hablar de todos los valores. Y están en el PEC, estoy segura de que están, pero falta mirarlo» (Docente 003)

«El PEC es una cosa consensuada. Además está expuesto primero en cocope, luego el departamento lo lleva al claustro. Nunca ha habido gente que ha criticado un punto del PEC» (Docente 004)

«Algunos de los valores sí, pero espera, que yo eso me lo leí hace muchos años [...] Evidentemente, la no discriminación hacia ningún tipo de alumnado, el respeto...» (Docente 005)

«Yo creo que el primer valor que hay que transmitir (es) el respeto. [...] Respeto, respeto a los terceros. Digamos, saber respetar a las otras personas que están en el ámbito educativo y social. Ese es uno de los proyectos fundamentales. Respetarlos como personas, ya sea raza, color, procedencia, ideología. Creo que esa la parte fundamental dentro del proyecto educativo.» (Docente 001)

«Yo creo que el respeto. [...] pero entre ellos también. No sólo el respeto porque seas más mayor. No, no. El respeto en general a todo el mundo». (Docente 003)

«El fundamental para mí es el respeto. Respeto para todos, sean diferentes, sean iguales.» (Docente 005)

«Yo creo que los valores que más tienen que tener es el respeto a los demás» (Docente 006)

¿Qué técnicas y herramientas de educación en valores utilizan los docentes para mejorar la convivencia escolar? ¿Cómo las elaboran?

Según indican los datos, las técnicas de educación en valores preferidas por los docentes para mejorar la convivencia escolar son: técnicas de elaboración propia, tolerancia y educación intercultural, coeducación y prevención del sexismo y educación en derechos humanos y democracia.

Algo menos utilizadas son: habilidades sociales, aprendizaje colaborativo, lecciones con valores, mediación y resolución de conflictos, técnicas de control del aula, mejora de la escuela como comunidad, colaboración con las familias, razonamiento moral, formar carácter, actividades culturales relacionadas y clarificación de valores.

En cuanto a las técnicas que apenas se utilizan destacan: asambleas, recursos aprendidos en la universidad, y representación de roles.

Respecto a cómo elaboran los docentes este tipo de técnicas axiológicas, los datos indican que la mayoría lo hace de forma individual, buscando sus propios recursos y basándose en su propia experiencia. La búsqueda de recursos suele hacerse principalmente mediante el estudio bibliográfico y el uso de recursos tecnológicos. Menos utilizados son los cursos de formación, y apenas se da el trabajo en equipo con otros compañeros para elaborar este tipo de técnicas.

Los docentes declaran, por otra parte, sentirse carentes de una formación específica al respecto, puesto que no se les ofrece en la universidad.

Con el fin de profundizar más en todas estas cuestiones, se crearon una serie de subcategorías dentro de la categoría «formación» que se explicitan a continuación:

La subcategoría «Individual», indica las respuestas de los docentes respecto a su formación en técnicas axiológicas a nivel individual. A este respecto, hay quien hace referencia tanto a su formación académica como vital.

«Cursos o cosas parecidas, no. Nada. De eso cero.» (Docente 004)

«A nivel personal la formación, en la cual me he ido reciclando a lo largo de la vida. El haber estudiado continuamente el día a día. El estar en contacto con la calle» (Docente 001)

«No dando clases. Vamos, en la calle. Yo he estado en la calle trabajando en una empresa de electricidad [...] y tenía a cargo a unos trabajadores. Ves los problemas, intentas solucionarlos...» (Docente 006)

Y también quien recuerda el ejemplo de algún profesor propio.

«Cuando hice la carrera tenía un profesor [...], lo que más me gustaba de él es que todos los ejercicios los hacía él en la pizarra [...] primero te daba un tiempo para que los hicieras tú y después las resolvía él en la pizarra, y eso me di cuenta que era una de las mejores técnicas que había» (Docente 008)

La subcategoría «experiencia», muestra las respuestas de los docentes respecto a su formación en técnicas axiológicas aprendidas a través de su experiencia.

«Es la experiencia. Trabajando y viendo. Un día pruebas algo... Yo esto no lo puedo volver a hacer porque aquí se me monta. [...] Por ejemplo, a pesar de que me gusta que trabajen en grupo [...] lo evito [...] porque pierdo el control» (Docente 003)

«Creo que ha sido una evolución [...] ya tengo treinta años en la docencia « (Docente 007)

«¿Cómo he aprendido? Práctica, práctica, y saber llevarlo» (Docente 004)

La subcategoría «cursos», agrupa las respuestas de los docentes respecto a su formación en técnicas axiológicas aprendidas a través de formación específica. Aquí algunos docentes se quejan de la formación recibida.

«Yo hice el CAP [...] un cursillo [...] nada de nada. La práctica fueron dos días de ir a dar clase» (Docente 004)

La subcategoría «puesta en común» comprende las reflexiones de los docentes respecto a la puesta en común de las cuestiones derivadas del trabajo axiológico en aulas y centros educativos. Las respuestas ofrecidas por los docentes a este respecto son variadas, cubriendo todo el espectro entre mucha colaboración y ninguna.

«Hay profesores más implicados que otros en este aspecto [...] pero no están en los porcentajes que a todos nos gustaría» (Docente 001)

«Sí que se habla y se comenta, de una manera muy informal [...] yo creo que debería estar un poco más organizado» (Docente 002)

«Tenemos muchas reuniones, eso sí, y hablamos en momentos puntuales de grupos difíciles [...] pero así de decir, ¿A ti qué te funciona? ¿Qué técnicas utilizas? No. No recuerdo.» (Docente 003)

«Pues posiblemente sí, cuando fomentas el funcionamiento de un grupo en concreto. Esto yo se lo hago así, pues voy a utilizarlo, porque a mí me funcionó o a mí no me funcionó» (Docente 004)

«Para educación en valores no. Que yo sepa, no. En mi experiencia, no.» (Docente 005)

«No». (Docente 006)

«No. Lo que sí, a veces, comentarios cuando te juntas en el departamento. Cuando hay reuniones con otros departamentos y tú ves que aquel aporta un aire, una sugerencia que puede ser válida. Vas cogiendo un poco de aquí, y un poco de otro sitio» (Docente 007)

«No. Puesta en común entre compañeros no ha habido nunca. [...] Cada uno va a su bola. Cada uno tiene una técnica y eso es un problema» (Docente 008)

La subcategoría «búsqueda de recursos» indica cómo recopilan información los docentes respecto a las técnicas y herramientas axiológicas. Algunos docentes señalan que buscan bibliografía, consultan con otros compañeros profesores e incluso buscan recursos a pie de calle.

«Bueno, [...] buscar en libros, en compañeros que trabajan en la universidad [...] tocar a gente de la calle». (Docente 001)

La subcategoría «técnicas que utilizan» agrupa las técnicas y herramientas axiológicas que utilizan los docentes. Uno de los recursos preferidos a este respecto parece ser el trabajo en equipo.

«Me gusta hacerles trabajar en equipo. Me gusta que se acostumbren a trabajar entre ellos, a compartir los materiales, a compartir los recursos. Que aprendan a esperar a que uno acabe para pasárselo a él... está bien» (Docente 002)

«Por ejemplo el trabajo en grupo, que es muy bueno. Porque yo creo que entre ellos se ayudan mucho» (Docente 003)

También se hace referencia al uso de recursos tecnológicos, así como actividades didácticas de tipo más lúdico que las habituales.

«Que tengan que buscar (en un libro) o que vayan a internet» (Docente 003)

«En mi caso lo hago a través de actividades, a través de juegos» (Docente 005)

«En el clima yo siempre intento crear un poco de buen rollo» (Docente 008)

Otros docentes utilizan la presencia de algún conflicto para que los propios alumnos sean quienes busquen una solución que les permita extraer una enseñanza.

«Que entre ellos mismos vean la solución frente a un conflicto» (Docente 006)

¿Cuál es la relación existente entre el uso de algunas técnicas y los mayores conflictos?

Para tratar de responder a esta pregunta, se estudió la relación existente entre las diferencias técnicas y algunos de los principales conflictos que se originan en el aula, a saber: uso de móviles/charlar en clase, abandono de estudios, insulto y demora en el inicio de las clases. Los resultados encontrados fueron los siguientes:

No existe relación entre lo aprendido en la universidad y ninguno de los conflictos citados. Es decir, y como ya ha sido comentado con anterioridad, los docentes no consideran que ningún aspecto de su formación universitaria les sea útil a la hora de afrontar conflictos.

Si se ha encontrado que existe relación entre la coeducación/prevención del sexismo con el insulto y la demora en el inicio de las clases.

No hay relación entre el aprendizaje cooperativo y ninguna de las variables de conflicto, lo que indica que probablemente no es una técnica adecuada para el manejo de situaciones problemáticas.

Si existe relación entre la mejora de escuela como comunidad, el abandono de los estudios y el inicio de las clases. Es decir, que la implicación de todos los agentes educativos sí que parece tener un efecto positivo en algunos aspectos problemáticos, como por ejemplo frenar el abandono prematuro de las clases. Sin embargo, no parece existir relación alguna entre la colaboración de las familias y ninguno de los otros parámetros. Es esta una contradicción que tal vez valdría la pena investigar más a fondo.

La educación cívica y en derechos humanos muestra una relación con el retraso en el inicio de las clases. O dicho de otro modo, a mayor educación cívica, mayor fluidez en el transcurso de las lecciones. En la misma línea, formar carácter y dar charlas en clases relacionan positivamente

con la disminución de las charlas/uso de móviles en clase y del retraso en el inicio.

El uso de técnicas propias, la enseñanza de habilidades sociales, las técnicas de control de aula y los debates no parecen ser eficaces frente al conflicto, puesto que su relación es nula.

La mediación/resolución de conflictos tiene cierta eficacia frente al insulto, al igual que la tolerancia/educación intercultural. Además, éstas últimas técnicas parecen ser efectivas también frente al charlar/uso de móviles y a la menor demora en el inicio de las clases.

Las lecciones con valores, los razonamientos morales y las asambleas se relacionan significativamente con la disminución del tiempo empleado para comenzar las clases. Las actividades culturales y la clarificación de valores, por otro lado, lo hacen con la disminución de las charlas/uso de móviles.

No obstante, las dos únicas técnicas que muestran una relación positiva -y, por lo tanto, es de presumir, una eficacia- frente a todos los conflictos comparados, son el planteamiento de dilemas morales y la representación de roles. Esto es particularmente destacable si tenemos en cuenta que la representación de roles, a pesar de su eficacia sobre el papel, es raramente utilizada por los profesores. Sería interesante cuestionarse el porqué.

¿Utilizan los docentes algún tipo de evaluación axiológica para determinar los valores que se desarrollan en sus aulas?

Según los datos cuantitativos, la técnica de evaluación axiológica preferida por los docentes es la observación, mientras que la menos utilizada es el uso de los test psicométricos. Entre ambos extremos se sitúan el conocimiento de normas, las dinámicas de grupo, el conocimiento de valores, la reunión con los compañeros y la evaluación inicial.

Para analizar más a fondo esta cuestión, se creó una subcategoría llamada «procedimientos de evaluación». Por las respuestas dadas por los docentes en ella confirmamos los datos arrojados por la investigación cuantitativa. Es decir, los profesores dicen utilizar principalmente la observación, y recurrir poco a las pruebas de tipo test.

«Unas actitudes, unos comportamientos, una manera de atender [...] después se pasan unos controles para saber que ellos han ido superando las fases que tú tenías previsto dar». (Docente 001)

«Sí, pero no cuantificado. Voy observándolo. No pasamos test en este aspecto [...] Sólo he pasado test en FP básica para valorar el fracaso escolar. [...] Test psicotécnicos y cosas así, no utilizamos». (Docente 002)

«[...]en cada asignatura [...] hay un 40% de la nota final, que va a eso, a la actitud, al [...], tienes un 40% en primero y segundo de la ESO [...], en tercero y cuarto es un 70%, 30% y ya en Bachiller sólo hay un 10% realmente de actitud.» (Docente 003)

«Yo hago una evaluación inicial [...] más el informe que [...] el psicólogo nos da, [...] el resto es la experiencia de verlo por el pasillo, etc.» (Docente 004)

«Es el día a día. Porque mucho que evalúes [...] Es el día a día y ver qué es lo que hacen, qué no hacen, cómo se tratan entre ellos...» (Docente 006)

«Valorar numéricamente algo es muy difícil. [...] Dentro del departamento tenemos unas normas que poco más o menos tenemos unas notas mínimas, unos criterios, un trabajo diario... Todo eso hace que al final salga la nota. [...] Una nota buena y un comportamiento bueno lo que hace es subir la nota y a la inversa» (Docente 007)

«Los años ya te dicen, voy a realizar esto, estableces unos criterios que pones en la programación» (Docente 008)

¿Qué instrumentos utilizan los docentes para realizar la evaluación axiológica, con que periodicidad realizan este tipo de evaluación?

En cuanto a los instrumentos preferidos para realizar la evaluación, los datos indican nuevamente la observación, a veces se da el uso de entrevistas y autoevaluaciones, y casi nunca se utilizan cuestionarios, test psicométricos ni exámenes.

A fin de realizar un análisis más detallado se crearon dos subcategorías, a las que se llamó «Herramienta de evaluación» y «Frecuencia de Evaluación».

«Los controles son exposiciones del trabajo o tema que estamos tratando y [...] ejercicios escritos tipo test» (Docente 001)

«El comportamiento, el interés. [...] Eso es, la observación diaria» (Docente 003)

«Yo, por observación» (Docente 005)

«Observación» (Docente 008)

Respecto a la temporalización, las evaluaciones principalmente se llevan a cabo al final del trimestre y del curso, coincidiendo con los claustros de profesores. Ocasionalmente, esta evaluación se realiza de modo quincenal o en otro momento.

«Se hace tres veces al año y dentro de cada trimestre, teniendo en cuenta en mi caso que los trimestres sean repartidos equitativamente en cantidades iguales». (Docente 001)

«Eso es cosa más del día a día. Vas viendo [...] vas teniendo reuniones, pero no es una proceso, no está esquematizado, ni regulado ni nada». (Docente 002)

«Esto se evalúa cada vez que evaluamos por trimestre» (Docente 003)

«Todos los días [...] yo no pongo una escala numérica [...] pero sí que pongo una notita: este trabaja mucho, esta trabaja poco, esta habla mucho, este habla poco.» (Docente 004)

«Tenemos una porcentaje de la nota para, digamos, la actitud. Cómo se comportan. Cómo actúan. Yo diariamente observo, después sí que es cierto que anoto por si hay un comportamiento muy malo, igual que [...] al contrario. [...] Después en la evaluación es donde ya sí que decimos la nota.» (Docente 005)

«En las evaluaciones sí que hablamos de todo eso» (Docente 006)

«Voy observándolo diariamente. Individualmente no nos juntamos» (Docente 008)

4.4. CUALITATIVO VS CUANTITATIVO.

Una vez presentados los datos cuantitativos y cualitativos, creemos conveniente llevar a cabo una comparación de los resultados obtenidos con los diferentes instrumentos utilizados. El objetivo es el de obtener, así, una serie de conclusiones más precisa que las que permite obtener cada instrumento por separado, a fin de llegar a una mejor comprensión de la situación actual de los docentes, la axiología y la convivencia escolar.

A continuación, mostramos esquemáticamente, en formato de tabla, los diferentes aspectos analizados y los resultados obtenidos tanto en el ámbito cuantitativo como en el cualitativo, para finalmente exponer tanto las conclusiones generales como las específicas.

Tabla 272.
Comparación de los resultados cualitativos vs cuantitativos.

VARIABLES: SEXO, AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE, ÁMBITO GEOGRÁFICO Y OTROS.

CUANTITATIVA	CUALITATIVA
Los docentes de sexo femenino contestaron en mayor medida (56%) que los de sexo masculino.	Las entrevistas fueron llevadas a cabo en igual número tanto a docentes masculinos como femeninos.
Respecto a la experiencia docente, el 84%, de los encuestados cuenta con más de 10 años trabajados.	Todos los docentes entrevistados poseen más años de 10 de experiencia en su profesión.
La mayoría de las respuestas (83%) fueron proporcionadas por profesores de ESO.	Las entrevistas la realizaron tanto docentes de ESO como otros pertenecientes a Ciclos Formativos.
Si bien la investigación abarcaba toda la Comunidad Valenciana, fue Alicante la provincia donde se respondió un mayor número de cuestionarios (63%).	El estudio se llevó a cabo en una única institución de ESO de la provincia de Alicante.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CUANTITATIVA

El grueso de los conflictos se da entre los propios estudiantes (81% de respuestas entre "A veces-casi siempre") y entre estudiantes y profesores (con un 64,2% de respuestas entre "A veces y casi siempre").

Entre las situaciones de conflictos que alcanzaron puntuaciones más elevadas nos encontramos: charlar en clase, uso de móviles, (con un 81,6% entre "casi siempre y siempre") y el retraso en el inicio de las clases con una puntuación del 51,4%, (29,9%, a veces).

A pesar de los problemas, el docente manifiesta no sentirse incómodo ni fuera de lugar en el ejercicio de su trabajo, por lo que no se plantea dejar de trabajar en ello.

Puntuaciones significativas (un 3,58 de media) alcanza el hecho de sentirse orgullosos de trabajar en sus centros, lo que, no obstante, entre en contradicción con la afirmación de que se sentirían mejor en sus puestos de trabajo si se llevasen a cabo algunos cambios.

Los recursos más empleados por los docentes en este sentido son: hablar a solas con el culpable (73,8% de respuestas entre casi siempre / siempre); hablar con la familia (52,8%); reestructurar el ambiente (53,5%); y comunicar a las autoridades educativas (54,2%).

CUALITATIVA

La mayoría de las respuestas de los docentes se circunscriben a los conflictos entre los propios alumnos.

Cabe destacar, no obstante, que uno de los entrevistados indica específicamente que también existen muchos conflictos entre profesores y alumnos ("Más de los que podemos imaginar")

Los docentes afirman que existe mucha desmotivación en los alumnos, así como desinterés y pocas ganas de trabajar. Piensan que muchos de ellos asisten a las clases por pura imposición familiar.

Algunos docentes se quejan de que cuando entran en el aula no hay reacción por parte de los alumnos, en el sentido de que se sienten o guarden silencio.

Asimismo se manifiesta la existencia frecuente de interrupciones e inatenciones en el normal discurrir de las lecciones.

Los docentes declaran, no obstante, que la convivencia en general es buena, y que es importante diferenciar los conflictos del aula de los que se producen en el centro.

La mayoría de profesores entrevistados manifiestan, en general, sentirse a gusto en su trabajo, aunque algunos muestran cierta ambigüedad al respecto. Una queja recurrente es la de la creciente masificación en las aulas, así como la falta de recursos frente a la diversidad.

ACTUACIÓN DOCENTE FRENTE A LOS CONFLICTOS EN EL AULA

CUANTITATIVA

Muchos menos frecuentes son procedimientos como: escribir partes (62,8%), expulsar de clase (60,7%), castigar (52,1%).

Los valores que los docentes consideran transmitir en mayor medida son: veracidad, respeto, cuidado, sinceridad, optimismo y justicia.

En segundo orden se sitúan: orden, puntualidad, armonía, amistad, ser estudioso, sociabilidad y paciencia.

Por último aquellos valores que los docentes creen transmitir poco o nada son: obediencia, fortaleza, audacia, sencillez, templanza, pudor y sobriedad.

CUALITATIVA

Los docentes manifiestan en sus entrevistas que uno de los recursos más importantes de los que disponen en sus actuaciones frente al conflicto es el dialogo.

En cuanto al uso de recursos como la expulsión de clase o la realización de partes, existen posturas encontradas, con algunos docentes claramente a favor y otros en contra (uno de los entrevistados asegura, por ejemplo, que en todos sus años de docencia solo ha puesto una amonestación). También es frecuente el uso de la llamada "aula de convivencia".

Los docentes reconocen la existencia de un protocolo en sus centros de trabajo para las actuaciones, aunque algunos reconocen no conocerlo muy bien (por no tener incidentes). También hay profesores que declaran abiertamente que no les gusta el protocolo existente, bien porque lo encuentran demasiado complejo, bien porque no les parece que responda para la utilidad que fue establecido.

Algún docente cree insuficiente el papel llevado a cabo por las familias, sobre todo teniendo en cuenta la nueva y compleja realidad social.

También se echa en falta un mayor sentido de disciplina y autoridad.

Varias entrevistas ponen el acento en la falta de coherencia de las actuaciones de los propios docentes, tanto respecto a las normas establecidas como a las actuaciones de los mismos compañeros.

Hay quienes reconocen abiertamente las dificultades de disciplinar, carencias que se achacan, en parte, a una formación deficitaria en cuanto a manejo del alumnado.

Existe unanimidad al afirmar que el valor que debe prevalecer en las aulas es el respeto.

CONVERGENCIA DE LOS VALORES EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PEC)

CUANTITATIVA

La importancia de los valores transmitidos en los proyectos educativos es muy elevada (77,31% en casi siempre y siempre).

En cuanto a la creencia acerca de la posibilidad de modificación de conductas mediante la educación en valores la respuesta fue mayoritariamente afirmativa (64,53% casi siempre y siempre).

Del mismo modo, parece existir un amplio consenso en la idea de que los valores promueven la convivencia con (87,59% casi siempre y siempre).

Los datos obtenidos apuntan a una relación significativa entre la competencia asumida en educación en valores por parte de los docentes y la convivencia escolar, así como entre dicha competencia y la modificación de conductas en el aula.

CUALITATIVA

Algunos de los docentes entrevistados manifiestan que el proyecto educativo de centro es un gran desconocido, no habiéndolo visto nunca.

Al preguntarles por los valores específicos que los profesores trabajan del proyecto educativo, la mayoría confiesa que no trabaja ninguno, o sólo unos pocos. De nuevo, es el valor respeto el más repetido en la entrevistas.

Sólo uno de los docentes entrevistados opina que el proyecto educativo es consensuado, afirmando que no hay docentes que hayan criticado algún punto del PEC.

EVALUACIÓN AXIOLÓGICA

CUANTITATIVA

Las respuestas por parte de los docentes en como evalúan los valores se centran mayoritariamente en la observación directa (con un 88,6 % en siempre y casi siempre). Asimismo, la media de esta opción es la más elevada, con un 4,4291.

En línea con estos resultados, fue la observación el instrumento que más puntuó (con una media de 4,4291).

La periodicidad de la evaluación se realiza principalmente de modo trimestral o anual (con medias de 3,2234 y 3,2589 respectivamente).

CUALITATIVA

Los docentes dicen utilizar principalmente la observación, y recurrir, por el contrario, poco a las pruebas de tipo test. Algunos de ellos no cuantifican los resultados, siendo la subjetividad del docente la que realiza de modo individual la evaluación.

La mayoría de profesores destaca que los instrumentos preferidos para evaluar son de tipo observación; alguna vez se da el uso de entrevistas, y raramente, en cambio, la utilización de instrumentos como cuestionarios, test u otro tipo de pruebas estandarizadas. Uno de los argumentos esgrimidos para ello es que valorar ciertas actitudes numéricamente es muy difícil.

La periodicidad de evaluación se circunscribe a las evaluaciones trimestrales y anuales.

TÉCNICAS Y HERRAMIENTAS AXIOLÓGICAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

CUANTITATIVA

Las técnicas en educación en valores que más puntuaron en sus medias fueron: elaboración propia (81,92% entre casi siempre y siempre); tolerancia y educación intercultural con (74,83%); coeducación y prevención del sexismo (73,75%); educación en derechos humanos con un (72,69%).

Las que mayor puntuaron alcanzaron fueron: asambleas (casi nunca/ nunca/ a veces con un 73,4%); recursos aprendidos en la universidad (87,23%); y representación de roles (77,66%).

En cuanto al modo en que elaboran los docentes las técnicas, destaca individualmente (con un 68,79% entre casi siempre y siempre);

La necesidad de una formación específica para educación en valores alcanzó una elevada puntuación (70,21% en las opciones siempre / casi siempre).

CUALITATIVA

Los docentes declaran sentirse carentes de una formación específica respecto a la enseñanza de valores.

Muchos profesores manifiestan que les gusta hacer trabajar a los alumnos en grupo, para que sean ellos quienes busquen soluciones a los conflictos.

Los docentes declaran, en cuanto a la puesta en común de cuestiones derivadas del trabajo axiológico, que existen docentes muy implicados (los menos) y otros que no. Generalmente suelen comentar estas cuestiones con otros compañeros en momentos puntuales y de modo informal, no sistematizado.

4.5. DISCUSIÓN.

Tras el análisis de los resultados, y con la prudencia debida en cuanto a las limitaciones – estadísticas, epistemológicas y morales- que conllevan las investigaciones en el ámbito educativo, destacamos los siguientes aspectos:

Respecto a la convivencia escolar y al clima de enseñanza-aprendizaje, los conflictos, cuando se dan, lo hacen en todas las direcciones y entre todos los agentes del sistema educativo (alumnado, profesorado y familia). No obstante, estadísticamente destacan aquellos que se dan entre los propios estudiantes, seguidos de los que ocurren entre estudiantes y profesores (Del-Rey y Marchesi, 2005).

Cabría matizar, además, que, mientras los conflictos provocados entre los alumnos parecen afectar a todo el centro educativo y, por lo tanto, a la convivencia en general, los efectos de aquellos que se producen entre alumnos y profesores suelen quedar circunscritos al nivel del aula. Estos conflictos tienen sus principales manifestaciones en retrasos en el inicio de las clases por diversas causas, así como el uso indebido de móviles, y suelen tener como consecuencia la creación de un clima enrarecido en el aula, en línea con lo que apuntan varias investigaciones (Blaya y Debarbieux, 2011; Peiró, 2005; Peiró, 2009; Peiró 2015).

Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, si el clima no es bueno, el docente no puede realizar bien su trabajo (Backhoff, Bouzas Riaño, Contreras, Hernández y García, 2007). De hecho, numerosos estudios coinciden en señalar las múltiples ventajas que se obtienen cuando existen ambientes saludables y positivos para la convivencia escolar (Romagnoli y Valdes, 2007), señalando además el clima escolar como clave para la existencia de un aprendizaje óptimo (Mena y Valdes, 2008).

Al analizar el grado de satisfacción de los docentes en sus puestos de trabajo, los datos indican que éste es alto. No obstante, se demuestra una contradicción entre las variables "sentirse orgulloso de trabajar en el centro" y "se sentiría mejor si se realizasen cambios". A nuestro entender, esto podría interpretarse como que, o bien los docentes no están realmente tan satisfechos como manifiestan, o bien, aún estando moderadamente satisfechos, son conscientes de la necesidad de introducir cambios para mejorar.

Respecto a los ejes de la actuación docente frente a los conflictos, los profesores indican que, en general, son capaces de manejar los conflictos de forma individual, recurriendo sólo en ocasiones a las autoridades internas del centro y, más raramente aún, a autoridades externas. Resultan también interesantes las posturas encontradas entre los profesores a la hora de disciplinar utilizando métodos como la apertura de partes o la expulsión del aula, pues hay quienes están muy a favor del uso de este tipo de recursos y quienes, por el contrario, están muy en contra.

En otro orden de cosas, los protocolos establecidos en los centros parecen ser de características similares, basándose principalmente en poner amonestaciones y partes a través de dispositivos electrónicos, enviar al alumno al aula de convivencia y, en los casos más graves, recurrir a la expulsión del centro. No obstante, hay que destacar que existen docentes que reconocen desconocer los protocolos vigentes en sus centros, así como que son muchos los profesores que reconocen abiertamente tanto las dificultades que a menudo encuentran para disciplinar como sus propias carencias al respecto. La queja más unánime, en este sentido, es la derivada de una formación deficitaria en lo tocante al manejo del alumnado.

Respecto a los valores, los profesores muestran un elevado nivel de acuerdo, coincidiendo en señalar, por un lado, a las familias como los principales responsables de la educación en valores y, por otro, al respeto como el valor principal que debe reinar en las aulas. Asimismo, los datos señalan que los docentes son conscientes de que, ya sea de modo explícito o implícito, ellos mismos son una fuente importante de transmisión de valores, y considerando la educación en valores como un asunto de su clara competencia.

Los valores que los docentes consideran transmitir en mayor medida en sus actuaciones son: veracidad, respeto, cuidado, sinceridad, optimismo y justicia. Un poco más en segundo plano, se situarían aquellos valores relacionados con: orden, puntualidad, armonía, amistad, ser estudioso, sociabilidad y paciencia.

En cuanto a la relación existente entre la educación en valores y la convivencia escolar, así como en la utilidad de la enseñanza axiológica para la modificación de conductas, los resultados ofrecen una respuesta afirmativa, existiendo una relación significativa. Esto viene a confirmar la hipótesis principal de nuestra tesis. Una buena educación en valores por parte de los docentes puede influir positivamente tanto en el clima en el aula como en la convivencia escolar en general.

En lo que se refiere a la convergencia de los valores en el proyecto educativo de centro, según los datos obtenidos en la investigación cuantitativa, los docentes conocen y comparten los valores reflejados en el proyecto educativo de centro. No obstante, cuando, como parte de la investigación cualitativa, se les interroga más a fondo sobre la cuestión, los resultados resultan ser menos contundentes.

Respecto a las técnicas y herramientas axiológicas utilizadas para la mejora de la convivencia escolar, las preferidas por los docentes son: técnicas de elaboración propia, tolerancia y educación intercultural, coeducación y prevención del sexismo, educación en derechos humanos y democracia. Algo menos utilizadas son las habilidades sociales, el aprendizaje colaborativo, las lecciones con valores, la mediación y resolución de conflictos, las técnicas de control del aula, la mejora de la escuela en comunidad, la colaboración con las familias, el razonamiento moral, formar carácter, actividades culturales relacionadas y la clarificación de valores. Apenas se utilizan otras técnicas de tipo asamblea o representación de roles, y tampoco recursos aprendidos en la universidad.

Respecto a cómo elaboran los docentes este tipo de técnicas, los resultados indican que la mayoría lo hacen de forma individual, buscando sus propios recursos y basándose en su propia experiencia. La búsqueda de recursos suele hacerse principalmente mediante el estudio bibliográfico y el uso de recursos tecnológicos. Menos utilizados son los cursos de formación, y cabe destacar el escaso uso de trabajo en equipo con otros compañeros.

Los docentes declaran, por otra parte, sentirse carentes de formación específica al respecto, puesto que no este tipo de formación no se les ofrece en la universidad. Y en el estudio llevado entre la relación del uso de alguna de estas técnicas y los conflictos más frecuentes en las aulas (uso de móviles/charlar en clase; abandono de estudios, insulto y demora del inicio de las clases) se confirmó que, efectivamente, no existe ninguna relación entre lo aprendido en la universidad y los conflictos que se plantean. Tampoco existe relación entre el aprendizaje cooperativo y ninguna de las variables de conflicto.

Si se encontraron relaciones entre la coeducación/prevención del sexismo con el insulto y la demora del inicio de las clases, así como entre la mejora de la escuela como comunidad con el abandono de los estudios y el inicio de las clases. Podemos decir, en general, que la

implicación de todos los agentes educativos sí que parece ejercer algún efecto positivo en algunos de los aspectos problemáticos como, por ejemplo, frenar el abandono prematuro de las clases. No obstante, no parece existir relación alguna entre la colaboración de las familias de forma aislada y el resto de los parámetros.

La educación cívica y en derechos humanos muestra relación con el retraso en el inicio de las clases. O, dicho de otro modo, a mayor educación cívica, mayor fluidez en el transcurso de las lecciones. En la misma línea, formar carácter y dar charlas en clase se relacionan significativamente con la disminución del uso de móviles y charlar en clase, así como la puntualidad en el inicio de las clases. El uso de técnicas propias, la enseñanza de habilidades sociales, las técnicas de control de aula y los debates no parecen ser eficaces frente al conflicto, puesto que su relación es nula.

La mediación/resolución de conflictos muestra cierta eficacia frente al insulto, al igual que la tolerancia/educación intercultural. Además, estas últimas técnicas se relacionan también positivamente frente a charlar en clase/uso de móviles y a la menor demora en el inicio de las clases. Las lecciones con valores, los razonamientos morales y la asambleas se relacionan significativamente con la disminución del tiempo empleado para comenzar las clases. Las actividades culturales y la clarificación de valores, por otro lado, lo hacen con la disminución de las charlas/uso de móviles. Otras de las técnicas que mostraron una relación significativa fueron los dilemas morales y la representación de roles.

Finalmente, respecto a la evaluación axiológica, la técnica mayoritariamente preferida por los docentes es la observación, mientras que la menos utilizada es el uso de test psicométricos. Entre ambos extremos se sitúan los conocimientos de normas, las dinámicas de grupo, el conocimiento de valores, las reuniones con compañeros y la evaluación inicial.

En cuanto a los instrumentos preferidos para realizar la evaluación, los datos indican nuevamente la observación. En ocasiones se recurre al uso de entrevistas y autoevaluaciones, pero casi nunca se utilizan cuestionarios, ni exámenes.

El momento en el que se evalúan todas estas cuestiones de corte axiológico es coincidente con las evaluaciones trimestrales y anuales.

CAPITULO 5: CONCLUSIONES



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.1. CONCLUSIONES GENERALES.

Mediante los resultados obtenidos a través del análisis de los datos obtenidos, estamos razonablemente satisfechos con el cumplimiento de nuestra expectativa inicial, que era lograr una visión lo más precisa posible de la situación actual de los docentes en relación a los conflictos que se dan en las aulas de educación secundaria. En este sentido, no queremos dejar de señalar, y de agradecer, que ha sido la participación voluntaria de algunos docentes la que nos ha permitido redondear nuestro estudio.

Retomando nuestro objetivo general que era, por un lado, analizar en profundidad la perspectiva de los docentes en relación con los problemas de convivencia escolar; y, en estrecha relación, estudiar en qué medida y de qué modo la axiología forma parte del repertorio utilizado por los profesores para afrontar estos problemas y mejorar el clima escolar, podemos concluir que:

- La mayor parte de los conflictos que se dan en nuestras aulas son más de tipo indisciplina que de violencia. No obstante, es conveniente insistir en recordar, una vez más, que la indisciplina constituye a menudo un escalón en la espiral ascendente que culmina en la violencia escolar, por lo que no debería descuidarse ni minimizarse su importancia.
- Los docentes no utilizan sistemáticamente la educación en valores ni para el manejo de los conflictos ni para su prevención, y ello a pesar de que declaran ser conscientes de su utilidad en este sentido. Hemos podido constatar, en este aspecto, cierta contradicción, en el sentido de que, por un lado, los docentes se muestran unánimes en la importancia que conceden a la existencia de valores en sus alumnos, e incluso en el reconocimiento de que transmitirlos es parte de su competencia, y, por otro, en la declinación de dichas competencias por considerarlas responsabilidad exclusiva de las familias.
- Los profesores manifiestan su malestar en varias áreas a nivel axiológico, como son cierta sensación de soledad y la carencia de formación y recursos específicos para la formación en valores.
- La existencia de los conflictos de tipo indisciplina resultan suficientes para, por una parte, interrumpir el normal transcurrir de las lecciones y, por otra, provocar que los docentes no se sientan plenamente realizados en el ejercicio de su profesión.

Sería interesante analizar, por lo tanto, cómo aunar las necesidades de los docentes en el aspecto axiológico con los recursos necesarios para cubrirlas, de modo que los conflictos se atajasen en su comienzo, e incluso pudiesen ser prevenidos. De este modo, es presumible que las clases transcurrirían con mayor fluidez, los docentes ejercerían su profesión de un modo más grato, y esto, a su vez, redundaría en un mejor clima en el aula y, por extensión, de la convivencia escolar.

A continuación, y de un modo más pormenorizado, desglosaremos algunas de las conclusiones específicas que dan respuesta a las cuestiones de investigación planteadas al inicio de nuestro estudio.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS.

5.2.1. Identificar y analizar los tipos de conflictos, entre quienes se dan y como afectan al docente en su tarea.

- Los datos obtenidos demuestran, con la prudencia que exige la interpretación de este tipo de resultados, que los tipos de conflictos que se dan en las aulas son generalmente más de tipo interrupciones (interrupción y demora en el inicio de las clases, charlas, uso de móviles...) que de tipo violencia.
- Aunque los profesores manifiestan que la mayoría de los conflictos escolares se producen entre los alumnos, los resultados obtenidos indican que una frecuencia similar alcanzan los conflictos entre profesores y alumnos.
- El conflicto en las aulas afecta al profesorado tanto de modo externo, impidiéndole dar las clases con la fluidez que sería deseable, como de modo interno, mermando su autorrealización como docentes.

5.2.2. Identificar y analizar cómo actúan y el perfil axiológico de los docentes frente a los conflictos.

- Frente a los conflictos, los docentes actúan principalmente de modo individual, basándose en su experiencia previa y recurriendo, más a menudo de lo que abiertamente reconocen, al empleo de recursos punitivos como son el uso de puntos negativos, la extensión de partes, y la expulsión temporal al aula de convivencia.
- De entre todos los valores investigados, sobresale el respeto, siendo tanto el valor más demandado a los alumnos como el más transmitido por los profesores.
- En general, los docentes se muestran de acuerdo en que la transmisión de valores es un asunto de su competencia profesional. No obstante, la mayoría de los encuestados señala a los padres como los principales responsables de dicha enseñanza, considerando su papel más bien como complementario, o de apoyo.

- Respecto al perfil axiológico de los docentes, y siguiendo la clasificación de Tomal (1998) de los distintos estilos disciplinarios, los datos indican que todos ellos: apoyador, negligente, exigente, comprometedor y negociador, aparecen en cierta medida, no sólo distribuidos entre los docentes, sino también combinados dentro de un mismo perfil. No se puede concluir, por lo tanto, con los datos de los que disponemos, ni que exista supremacía de ninguno de los estilos ni que unos sean más eficaces que otros respecto a la educación axiológica.

5.2.3. Analizar hasta qué punto son conscientes los docentes de la existencia de una relación entre la educación en valores y la mejora del clima escolar.

- Los docentes se muestran plenamente conscientes de que tanto sus palabras como sus actitudes transmiten enseñanzas a sus alumnos.
- No obstante lo anterior, no todos los valores analizados individualmente alcanzaron relaciones significativas al compararlos con el sentimiento de que transmitirlos es asunto de la competencia del profesor. Concretamente, los siguientes valores: veracidad, economía, sinceridad, optimismo, amistad, templanza, sociabilidad y humildad sí son considerados por los docentes como de su competencia.
- Por otro lado, valores como la obediencia, la puntualidad, el cuidado, el ser estudioso y el respeto no muestran este tipo de relación significativa. Esto resulta llamativo en tanto en cuanto estos valores son algunos de los considerados más importantes por los docentes. Sin embargo, o tal vez precisamente por eso, los profesores parecen considerar la enseñanza de éstos valores como competencia principal de los padres.
- Los docentes opinan que la educación en valores resulta positiva tanto para la mejora del clima en las aulas como para la buena convivencia en los centros educativos.

5.2.4. Determinar el grado de convergencia entre la educación en valores llevada a la práctica por los docentes y los valores expuestos en el proyecto educativo de centro (PEC).

- Los profesores consideran que en el PEC están plasmados valores importantes, y que ellos comparten. No obstante, al mismo tiempo, muchos de ellos confiesan no conocer a fondo este documento o, si lo conocen, no seguir muy de cerca sus directrices.

5.2.5. Conocer y analizar que técnicas emplean los docentes para mejorar la convivencia escolar a través de la enseñanza de valores.

- La mayoría de las técnicas axiológicas empleadas por los docentes son las que ellos mismos elaboran, bien a través de búsquedas bibliográficas o en la red o, más frecuentemente, mediante el intercambio informal de consejo con otros compañeros.
- Parece existir cierta confusión conceptual entre la didáctica de las asignaturas ordinarias y la didáctica axiológica, pues, cuando son interrogados al respecto de las técnicas axiológicas, muchos profesores explican técnicas de metodología docente.
- El uso específico de técnicas axiológicas se reserva más para la gestión del conflicto que para su prevención.
- Las técnicas utilizadas por los docentes a nivel axiológico son, en general, no sistematizadas ni programadas. En muchas ocasiones surgen de modo espontáneo a lo largo de las lecciones ordinarias.
- En general, los profesores reconocen carencias en su formación tanto respecto a la didáctica axiológica como al manejo de conflictos.

5.2.6. Conocer si los docentes utilizan de modo consciente y explícito algún tipo de evaluación axiológica.

- La principal herramienta de evaluación axiológica empleada por los profesores es la observación directa.
- Es muy infrecuente el uso de test, u otro tipo de herramientas estandarizadas, con esta finalidad.
- La evaluación axiológica, cuando existe, parece estar encaminada a evaluar más bien aspectos individuales, centrados en alumnos concretos, que a nivel global, como el clima general del aula.
- Los profesores reconocen no dedicar un tiempo específico para realizar evaluaciones de tipo axiológico, más allá del dedicado a ello en los claustros trimestrales.

5.2.7. Propuestas de mejora.

De todo lo descrito, resumen de los datos obtenidos en la investigación, se desprenden algunas carencias y necesidades en las que nos basamos para proponer las siguientes mejoras:

- Mejorar la formación específica de los docentes en el aspecto axiológico, bien sea a través de Máster universitarios, bien a través de cursos monográficos. Conocer fundamentos teóricos y metodológicos de la educación en valores.
- Mejorar la interpretación a los docentes, de las necesidades que la actual realidad social, cultural y económica plantea, con el fin de poder ofrecer respuestas educativas.
- Poner a disposición del profesorado el conocimiento de los aspectos teóricos más básicos de la convivencia entre iguales, las relaciones entre profesorado y alumnado y la convivencia en la interculturalidad.
- Potenciar, dentro de los centros educativos, la creación de grupos de trabajo para tratar, específicamente, de aspectos relacionados con la axiología y su uso para mejorar el clima escolar.

- Implicar en mayor medida a los profesores en la creación del PEC, de modo que lo asuman como un proyecto propio a nivel individual, y no sólo del centro a nivel general.
- Crear herramientas de comunicación bidireccionales entre la familia y los agentes educativos respecto al tema valores.
- Crear recursos específicos donde los docentes puedan encontrar material, técnicas, consejo y apoyo en todos aquellos temas relacionados con la educación en valores.
- Proporcionar al profesorado herramientas prácticas para la detección temprana y la gestión

De los conflictos de convivencia en los centros.

- Potenciar la implicación del profesorado en la puesta en marcha y el cumplimiento de un Protocolo de Convivencia en su centro de trabajo.
- Solicitar mayores recursos de las Administraciones Públicas para potenciar y mejorar la educación en valores.
- Solicitar,asimismo,que las Administraciones Públicas se impliquen en la concienciación, a nivel general, de la importancia que la transmisión de valores tiene para la mejora no sólo del clima escolar, sino del clima social en general.
- Sistematizar los procedimientos de observación y evaluación axiológica dentro de las aulas, y desligar ésta de las evaluaciones realizadas en los claustros, dotándola de un espacio propio y específico para su realización.

5.3. POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

- Puesto que el estudio realizado se circunscribe a la Comunidad Valenciana, consideramos que sería muy interesante ampliarlo a otras Comunidades Autónomas. De este modo se podría realizar una comparativa que permitiría trazar un perfil más completo del estado actual de la enseñanza axiológica en nuestro país.
- Por la misma razón, creemos que resultaría muy ilustrativo realizar un estudio longitudinal del tema tratado, a fin de obtener una perspectiva temporal mayor.
- Diseñar y desarrollar actuaciones pedagógicas para los docentes en el ámbito de la educación en valores, contextualizándolas a los centros educativos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.4. LIMITACIONES.

- La selección de la muestra se realizó a través del envío vía correo electrónico de los cuestionarios a los directores de los centros para que fuesen éstos quienes, a su vez, distribuyesen los cuestionarios a los docentes. Se perdió un poco, de este modo, el control directo de las pruebas.
- El estudio se llevó a cabo en un único centro de educación secundaria de Villajoyosa. Hubiese sido interesante contar también con datos de los otros dos centros de educación secundaria con los que cuenta el municipio para que el trabajo fuese más completo.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REFERENCIAS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Aguirre, S. (1995). *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. La Habana: Editorial Acuario.
- Amilburu, M. G., y Gutiérrez, J. G. (2012). *Deontología para profesionales de la Educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Anderson, C. A., y Bushman, B. J. (2002). The effects of media violence on society. *Science*, 295 (5564) 2377-2379.
- Angulo Rasco, F. y Vázquez Recio, R. (2003). Los Estudios de casos en Educación. Una aproximación teórica. En R. Vázquez y F. Angulo (Coords.) *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51). Archidona: Aljibe.
- Arana Ercilla, M y Batista Tejea, N. (sin fecha) *La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/salactsi/ispajae.htm>
- Arón, A., y Milicic, N. (2000). *Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago Chile.
- Aronfreed, J., Cutick, R. A., y Fagen, S. A. (1963). Cognitive structure, punishment, and nurturance in the experimental induction of self-criticism. *Child Development*, 281-294.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., Zeira, A., y Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education y Behavior*, 29(6) 716-736.
- Atehortúa, I. (2003). *Ciudadanía y cultura política. Nieto, J. Colombia en la coyuntura*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ayerbe Echeberria, P. (2002). Entender y mejorar la convivencia en los centros. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 10-13.
- Balsells, M., Arco Bravo, I. D., y Miñambres Abad, A. (2007). Familias, educación y prevención del maltrato infantil. *Bordón: revista de orientación pedagógica*, 59 (1) 31-46.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Banz, C. (2008). *La disciplina y la convivencia como procesos formativos*. Valoras-UC, Santiago.

- Barba, B. (2005). Educación y valores: una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24) 9-14.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*. 84(3) 490-515.
- Baron, R. A. (1990). Environmentally Induced Positive Affect: Its Impact on Self-Efficacy, Task Performance, Negotiation, and Conflict. *Journal of Applied Social Psychology*, 20(5) 368-384.
- Baron, R. A., y Richardson, D. R. (1994). *Human aggression*. New York: Plenum.
- Bartels, K. (1981). Relación personal en la educación, En Speck, J. y Wehle, G.: *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la Escuela. La conflictividad desde la perspectiva de las relaciones escolares de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19) 679-704,
- Beaumont, C., Leclerc, D., y Frenette, E. (2014). Portrait de la violence subie à l'école québécoise: Perception d'élèves du primaire et du secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 35(3) 27-62.
- Beltrán, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Benbenishty, R., y Astor R. A., (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. New York: Oxford.
- Benninga, J.S., Berkowitz, M.W., Kuehn, P. y Smith, K. (2006) Character and academics: what good schools do, *Phi Delta Kappan*, 87, 448-452.
- Berasaluce, R y Peiró. S. (2013). La clarificación de valores en educación. En Peiró, S. *Los valores de la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. (pp. 157-176) Madrid: Dykinson.
- Berasaluce, R., y Peiró, S. (2012). Subjetividad y educabilidad: orientaciones para la praxis docente. *Exedra: Revista Científica*, (6) 105-122.
- Berkowitz L. 1969. The frustration-aggression hypothesis revisited. In Berkowitz L (ed.) *Roots of aggression* (pp. 1-28). New York: Atherton press.

- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao: DDB.
- Berríos Valenzuela, Ll., Buxarrais Estrada, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educ. Educ.* 6(2) 244-264.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Grupo Editorial Ceac. Barcelona.
- Bjorkqvist, K. y Niemelá, P. (1992). New trends in the study of female aggression. In Bjorkqvist, K. y Niemelá, P. (Eds.) *Of mice and womwn: Aspcts of female aggression*. (pp.3-16). San Diego, Academic Press.
- Blaya, C. (2002). Elementos para la reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro: los casos de Francia e Inglaterra, *Organización y Gestión educativa*, 4, 12-20.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, 339, 293-315.
- Blaya, C., y Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) 339-356.
- Bliss, J. R. (1993). Building open climates in urban schools. In P. B. Forsyth y M. Tallerico (Eds.) *City schools: Leading the way* (pp. 131-145). Newbury Park, CA: Corwin Press
- Bosello, A. P. (1999). *Escuela y valores: la educación moral*. Madrid: CCS.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., y Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement . *American educational research journal*, 15(2) 301-318.
- Bryk, A. S., y Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational leadership*, 60(6) 40-45.
- Buendia, L. (1998). La investigación por encuesta. En Buendía, L., Colás, P., Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: Mc Graw Hill.
- Bull, B. (1990). The limits of teacher professionalization. *The moral dimensions of teaching*, 87-129.
- Bunge, M. (2014). *La ciencia, su método y su filosofía*. Sudamericana.

- Buss, A.H. (1961). *The psychology aggression*. New York: Willey.
- Butchart, R. (1998). Punishments, penalties, prizes and procedures: a history of discipline in U.S. schools. En R. Butchart y B. McEwan (Eds.) *Classroom discipline in American schools: problems and possibilities for democratic education*. (pp.19-49). Albany: State University of New York Press.
- Buxarrais, M^a R. (2003). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclèe. Buxarrais, M. R. (2013). Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en comunicación. *Revista EDETANIA. Estudios y propuestas socioeducativas*, 43, 53-65.
- Camps, V.(1990): *Virtudes públicas*. Madrid: EspasaCalpe.
- Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiol. Rev*, 3(9) 399-431.
- Caprara, G., Pastorelli, C. y Weiner, B. (1994). At-risk children's causal inferences given emotional feedback and their understanding of the excuse-giving process, *European Journal of Personality*, 8, 31-43.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista iberoamericana de Evaluación educativa*, 6(2) 13-35.
- Carbonell, J.L., y Peña, A.I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros escolares*. Madrid: CCC.
- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27, 193-207.
- Carr, D. (2003). Moral educational implications of rival conceptions of education and the role of the teacher. *Journal of Moral Education*, 32, 219-232.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, 53, 255-271.
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in teaching. *Oxford Review of Education*, 32, 2.
- Carra, C. (2009). Tendances europeennes de la recherche sur les violences et deviances en milieu scolaire. Acquis, problemes et perspectives. *Journal International École et Violence*, 10, 101-115.

- Carrasco, P. C., Porra, C., Flores, A., Narea, M., y Lagos, A. (2012). La autoeficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y educadores*, 15(2) 265-288.
- Carrillo, F.I.(1992). *La educación moral*. Barcelona: Grao
- Cascón, P. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 61-66.
- Castro Solano, A., y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23(2) 155-174.
- Castro, C. T. (2005). Jóvenes y violencia. *Revista iberoamericana de educación*, (37) 55-92.
- Cecodap. (2013). *Diplomados en prevención de violencia hacia niños, niñas y adolescentes Cecodap-UCAB*. Recuperado de <http://prevenciondeviolenciaescolar.blogspot.com.es/2013/02/que-entendemos-por-convivencia-escolar.html>
- Cerezo, F. (2001). Variables de la personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus victimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17, 37-43.
- Choza, J. (2007). Identidad cultural e identidad humana. *Berceo*, (153) 65-79.
- CIDE. (1995). *Diez años de investigación educativa. Catálogo 1983-1994*. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cohen, L., Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4) 1189.
- Colom, A.J. Cubero, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis.
- ConceptoDefinición. (2014). *ConceptoDefinición.de*. Recuperado de <http://conceptoDefinicion.de/convivencia/>
- Conrad, C. (1990). *Strategic organizational communication: An integrated perspective*. (2nd ed.). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Conti, G., y Kolody, R. C. (2004). Guidelines for selecting methods. In M. W. Galbraith (Ed.) *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (3rd ed., pp.181-192). Malabar, FL: Kreiger Publishing Company.

- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década*, 9(15) 11-52.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- Coser, L. A. (1956). *The functions of social conflict*. London: Routledge.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33 (1) 117-136.
- Day, C (2012). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C., y Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire.1. État des Lieux*. Paris: Éducation Sans Frontières, ESF.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa. Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de educación*, 313, 79-93.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire: le désordre des choses*. Paris: ESF, 2000.
- Debarbieux, E. (2012). *Millorar el clima: per què i com?*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Hdk7VAeHRx8>
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Definición. (2014). *Definición.de*. Recuperado de <http://definicion.de/convivencia/>
- Definiciónabc. (2015). *DefiniciónABC. Tu diccionario hecho fácil*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/social/convivencia.php>
- Del Rey, R. (2002). *Convivencia escolar: un estudio psicoeducativo sobre clima, disciplina y violencia*. Trabajo de Investigación) Sevilla: Universidad de Sevilla (inédito).

- Del Rey, R. y 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.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (10) 77-90.
- Delfino, G. I., y Muratori, M. (2011). Análisis factorial confirmatorio de la escala de valores de Schwartz. En *3er Congreso Internacional de Investigación 15 al 17 de noviembre de 2011 La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.
- Delfino, G. I., y Muratori, M. (2011). Análisis factorial confirmatorio de la escala de valores de Schwartz. In *3er Congreso Internacional de Investigación 15 al 17 de noviembre de 2011 La Plata*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.
- Delors, J., Al Mufi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhause, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., y Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Deutsch, M. (1990) Sixty years of conflict, *International Journal of Conflict Management*, 1(3) 237-263. doi: 10.1108/eb022682.
- Díaz Meza, C. J. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 5(2) 55-65.
- Díaz-Aguado, M.J. (1999). El desarrollo de la tolerancia y la prevención de la violencia desde la educación. En *Calidad y responsabilidad compartida: retos del bienestar en el cambio de siglo* (pp. 207-222). Instituto de Migraciones y Servicios Sociales, IMSERSO.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R., y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Díez, E. y Gonzáles, R. (1998). *Infinitud humana: la grandeza de los valores*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.

- Donoso, R. (2005). *Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia escolar*. Educación nuestra riqueza, gobierno de Chile.
- Dorantes, C. y Matus, G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5(9) 2-7.
- Durán, A. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la ESO de Granada capital y su provincia*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Dwyer, J. H. (1983). *Statistical models for the social and behavioral sciences*. New York: Oxford University Press.
- Edwards, A., y Protheroe, L. (2003). Learning to see in classrooms: What are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?. *British educational research journal*, 29(2) 227-242.
- Eibl-Eibesfeldt (1993). *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria. En S. Peiró, (Coord.). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario
- Esteve, J.M. (1981). *El concepto de educación y su rde nomológica, en; Teoría de la educación I*. Murcia: Limites.
- Esteve, J.M. (2003) *la tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Etxeberria, F., Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La escuela y la crisis social. En Ortega, P. (coord) *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia. Cajamurcia.
- Evian, T., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., y Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of school violence*, 10(2) 115-132.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación*, (15) 21-31.
- Escámez, J., y Morales, S. (2007). Competencias para la convivencia en una sociedad plural, *Revista Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 65 (126) pp. 481-509.

- Farkas, G., Johnson, J., Duffett, A., y McHugh, J. (1998) *A Lot To Be Thankful For: What Parents Want Children To Learn About America*. New York: Public Agenda.
- Fernández Díaz, L. M. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea: Madrid.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In P. H. Mussen (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, pp. 159-259). New York: Wiley.
- Fierro, M. C., y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Mexico: Gedisa.
- Fisas, V. (2004). *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*. Barcelona: Paidós.
- Folger, J.P., Poole, M.S., y Stutman, R. (1995). *Conflict and Interaction*, En John Stewart (Ed.) *Bridges Not Walls*, New York: McGraw-Hill.
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Freud, S. (1973). *Tres ensayos para una teoría sexual*. En Freud, S., Obras Completas. Tomo II. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fronzizi, R. *¿Qué son los valores?*, Mexico: Fondo de Cultura Económica
- Galtung, J. (1981). Social Cosmology and the Concept of Peace. *Journal of Peace Research*, 17(2) 183-199.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- García Amilburu, M. (2003). *El ser humano protagonista de la educación*, En García Amilburu, M. (Ed.) Claves de la Filosofía de la Educación. Madrid: Dykinson.
- García Raga, L., y Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia.

- García-Borés, J. (2011). La subjetividad, sin más. Concepto e implicaciones epistemológicas e interventivas. *Estudios de psicología*, 32(3) 321-332.
- Garzón Pérez, A. y Carcés Ferrer, J. (1989). Hacia una conceptualización del valor. En Rodríguez, A. y Seoane, J. *Creencias, actitudes y valores coordinadores* (pp. 365-407) Editorial alhambra
- Garzón, L. P., y Betancur, H. M. R. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1) 93-105.
- Geen, R.G. (1990). *Human aggression*. Pacific Grove CA: Brooks/Cole.
- Gilly, M. (1981). Psychologie de l'Éducation : discipline appliquée ou fondamentale?, *Bulletin de Psychologie*, 35, 3-9.
- Giner, S. (2012). *El origen de la moral: ética y valores en la sociedad actual*. Barcelona: Península.
- González, M. (1999). *Creencias, atribuciones y auto-eficacia en profesores de enseñanza básica municipalizada* (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- González, M. D. C. M., Muñoz, J. A. T., y González, B. A. (2001). *Orientación personal y educativa: temas complementarios y materiales de apoyo al estudio y al aprendizaje*. Madrid: UNED.
- Gottfredson, D., Kearley, B., Najaka, S., y Rocha, C. (2005). The Baltimore City Drug Treatment Court: Three-Year Self-Report Outcome Study. *Evaluation Review* 29 (1) 42-64.
- Grasha, A. F. (1994) A matter of style: The teachers as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College teaching*, 42(4) 9-10.
- Grasha, A. F. (1994). Discovering your best teaching styles. *College Teaching*, 42(4) 122-123.
- Guerra, M. Á. S. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Haeselager, G. J. T., y Van Lieshout, C. F. M. (1992, September). Social and affective adjustment of self-and peer-reported victims and bullies. In *European Conference on Developmental Psychology*, Seville, Spain.

- Hernández Prados, M.A. (2007) *La convivencia en la familia y en la escuela. Puntos de encuentro. Actas del II Encuentro Internacional de Educación en Valores: Conocimiento, educación y valores*. Recuperado de http://www.juconicomparte.org/recursos/Hernandez_P_M-UGR_URPO.pdf
- Higgins C. (2010). The good life of teaching: An ethics of professional practice. *Journal of Philosophy of Education*, 44, 2-3.
- Hirano, K. (1992, September). Bullying and victimization in Japanese classrooms. In *European Conference on Developmental Psychology*, Seville, Spain.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. CA: Sage Publications.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., y Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American educational research journal*, 26(2) 160-189.
- Horney, K, 1937. *The neurotic personality of our time*. New York: Norton.
- Houghton, S., Wheldall, K., y Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14(3) 297-312.
- Hoyd, D. y Lee, E. (2002). *Teaching "Styles" and Learning Outcomes*. Recuperado de <http://ideaedu.org/wp-content/uploads/2014/11/research4.pdf>
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., y Yarmel, P. W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of personality and social psychology*, 52(1) 232.
- Hui, C. H., y Triandis, H. C. (1986). Individualism-collectivism a study of cross-cultural researchers. *Journal of cross-cultural psychology*, 17(2) 225-248.

- Humanidades y filosofía (2007). *La ética y los valores en Aristoteles*. Recuperado de <http://umsafilosofia.blogspot.com.es/2007/09/la-tica-y-los-valores-en-aristteles.html>
- Hurford, D. P., Lindskog, R., Cole, A., Jackson, R., Thomasson, S., y Wade, A. (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research y Policy Studies*, 10(1) 51-77.
- Husu, J., y Tirri. K. (2001). Teachers' Ethical Choices in Sociomoral Settings. *Journal of Moral Education*, 30 (4) 361-375.
- Husu, J., y Tirri. K. (2007). Developing Whole School Pedagogical Values – A Case of Going through the Ethos of 'Good Schooling'. *Teaching and Teacher Education* 23 (4) 390-401.
- Hyndman, M., y Thorsborne, M. (1994). *Taking Action on Bullying: Whole school and multi-stage approach to intervention and prevention in Proceedings of First International Conference on Peer relations: Conflict and Cooperation*. Adelaide: Institute of Social Research, University of South Australia.
- Ianni (2003). *Cultura de centro y convivencia escolar*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Ibáñez-Martín, J. A. (1992) La Filosofía de la Educación y el futuro de Europa, En Barcena, E; Gil, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jover, G.; Ruiz Corbella, M. y Sacristan, D. *La Filosofía de la Educación en Europa*. (pp. 11-21) Madrid; Dykinson,.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2013) Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos, *EDETANIA* 43, 17-31.
- Ibáñez, Y. (2009). *Autoridad y Liderazgo Docente*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa Avanzado en Dirección y Liderazgo Escolar.
- Ibáñez-Martín, J.A. (1975). *Hacia una formación humanística*. Barcelona: Herder.
- Ibáñez-Martín, J.A. (2010). ¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa. Lección *Inagural del Curso académico 2010-2011*. Facultad de Educación: Universidad Complutense Madrid.
- Ideuca (2008). *Un entorno social adverso no produce una educación transformadora*. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/13465-entorno-social-adverso-no-produce-educacion-transf>.

- IVE. (2016). *Portal estadístico de la Generalitat Valenciana*. Recuperado de <http://www.ive.es/>
- Jares, X. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a02.htm>
- Jares, X. R. (1993). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista de educación*, (302) 113-128.
- Jáuregui, R., Carrasco, L. y Montes, I. (2004). *Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula?* Arequipa: Universidad Católica de Santa María.
- 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.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6) 661-674.
- Kaplan, E.J. y Kies, D.A. (1995). Teaching and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1) 29-33.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action Research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kerlinger, F. N. (1981). *Enfoque Conceptual de la Investigación del Comportamiento*. México: Editorial Interamericana.
- Kim, U. E., Triandis, H. C., Kagitcasi, Ç. E., Choi, S. C. E., y Yoon, G. E. (1994). *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Klassen, Robert M., Usher, Ellen L., y Bong, Mimi. (2010). Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4) 464-486.
- Kluckhohn, C. (1951) Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. En Parsons, T. and Shils, E., Eds., *Toward a General Theory of Action* (pp. 207-222). Cambridge: Harvard University Press. <http://dx.doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>

- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. *Toward a general theory of action*. In T. Parsons y E. Shils (Eds.) (pp.388-433) Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development! Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper y Row.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 5(18) 33-51.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical look at character education. *Phi Delta Kappan*, 78(6) 429-439.
- Korthagen, F., y Lagerwerf, B. (1996). Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and teaching*, 2(2) 161-190.
- Kristjánsson, K. (2010). *The self and its emotions*. Cambridge: Cambridge University
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., y King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1) 45-52.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., y Rosebrock, K. (2005). Classroom management. En Darling-Hammond, L y Bransford, J. (Editors) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*, (pp.327-357) San Francisco CA: Jossey Bass.
- Little, E. (2005). Secondary school teacher's perceptions of student's problem behaviours. *Educational psychology*, 25(4) 369-377
- Little, S. G., y Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3) 227-234.
- López Zafra, E. (2000). Individualismo y valores desde el enfoque de los niveles de análisis. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2) 241-257.
- López-Jurado Puig, M. (2011). *Educación para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. Madrid: Siglo XXI.

- Lovat, T., Toomey, R., Dally, K., y Clement, N. (2009). *Project to test and measure the impact of values education on student effects and school ambience*. Newcastle: Australia.
- Lucas, S. (2005). *Teaching Style*. Recuperado de <http://susanlucas.com/it/dissertation/teachingstyle.html>
- Mañu, J. M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Marín Ibáñez, R. (1981): -Los valores fundamento de la educación-. En J. L. Castillejo, J. Escámez y R. Marín. *Teoría de la educación*. (pp. 65-85) Madrid: Anaya.
- Marín Ibáñez, R. (1993). Los valores, un desafío permanente. *Madrid: Cincel*.
- Marina, J.A. Rodríguez de Castro, M.T., y Lorente, M. (2015). *El nuevo paradigma de la adolescencia*. Madrid: FAD.
- Martín, P., Sánchez, E. (1999). Relación entre el individualismo-colectivismo, la autoestima colectiva y los valores de los adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14(23) 211-224
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martínez Ruiz, M.A y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada*. ECU: Alicante
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de educación*, 12(1) 295-318.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista iberoamericana de educación*, (38) 33-52.
- Martins, C. S., Ferriani, M. D. G. C., Silva, M. A. I., Zahr, N. R., Arone, K. M. B., y Roque, E. M. D. S. T. (2007). A dinâmica familiar na visão de pais e filhos envolvidos na violência doméstica contra crianças e adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5) 889-894.

- Mas, V y Peiró, S. (2013). Normas, sanciones: autoridad y control en educación. En Peiró, S.. *Los valores de la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. (pp. 115-134) Madrid: Dykinson.
- Maslow, A. H. (1979). Humanistic education vs. professional education: Further comments. *Journal of Humanistic Psychology*, 19(3) 17-25.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.
- McGeorge, N. (1989). A study of the teaching of interpersonal problem-solving skills in primary and secondary schools in Europe. En J. Walker, *Violence and conflict resolution in schools*. Informe del Consejo de Europa. Strasbourg (France): Council of Europe.
- Medina Rubio, R. (2001). El sujeto en la Educación. En Medina Rubio, R., García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. (2001). *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Medina Rubio, R., García Aretio, L. y Ruiz Corbella, M. (2001). *Teoría de la Educación. Educación Social*. Madrid: UNED.
- Medina, A. (1988). *Didáctica en interacción en el aula*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Mercado, A., y González, G. (2008). La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios públicos*, 11(21) 196-221.
- Mergler, A. G., y Spooner-Lane, R. S. (2012). What pre-service teachers need to know to be effective at values-based education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8) 66-81.
- Merino Fernández, J.V. (2006). *La violencia escolar. Análisis y propuestas de intervención socioeducativa*. Santiago de Chile: Arayan.
- Merino, V (2009) La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI, *Revista complutense de educación*, 20(1) 33-52
- Merma, G y Peiró, S. (2013). Las asambleas y los debates escolares. En Peiró, S.. *Los valores de la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. (pp. 227-248) Madrid: Dykinson.
- Merma, G., Peiró, S., y Martín, D. (2016). Perspectivas sobre educación en valores en tiempos de crisis. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (15) 151-160.
- Ministerio de Educación, cultura y Deporte (2016). *Convivencia Escolar*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivenciaescolar/inicio.html;jsessionid=397D87E79A0AF8D34E0E7905E798BA89>.

- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2) 227-253.
- Moos, R. H. (1978). A typology of junior high and high school classrooms. *American Educational Research Journal*, 15(1) 53-66.
- Morales, J. F. y Arias, A. (1999). Agresión. En J.F. Morales (Coord.) *Psicología social* (pp. 109-120). Madrid: McGraw-Hill.
- Navas, J. L., y Casanova, G. S. (2016). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3)139-153.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- O'Moore, A. M., y Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10(3) 426-441.
- OCDE. (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>
- OCDE. (2013). *Informe Talis. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729>
- Ochoa, A., y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4) 113-122.
- Ollero, A. (2013). La crisis de las instituciones. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 142, 83-90.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys* (Vol. xiii). Oxford, England: Hemisphere.

- Olweus, D. (1999). Sweden. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Jurgen-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P. Slee (eds) *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. *IX Reunión sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Centro Reina Sofia para el estudio de la violencia: Valencia: CAM.
- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. IIEDDI: Madrid.
- Ortega Velasco, M.S (2011). *Claves para educar en libertad. Un planteamiento en base al pensamiento de José Manuel Esteve*. Recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/161.pdf>
- Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R., y Saura, P. (2003) *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P. (2004). Cultura, valores y educación: principios de integración. En Sociedad Española de Pedagogía. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. (pp. 47-80). Valencia: Universitat de València.
- Ortega, R., Romera, E, y Del rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95 4-14.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313,143-158.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.) *Agresividad Injustificada, Bullying y Violencia Escolar* (pp. 15-30). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Mora-Mercan, J.A. (1997). Agresividad y Violencia: el problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-28
- Ortega, R., Mora, J., y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Paime, E. F. L. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 19, 91-110.
- Palencia Gutiérrez, E. M. (2006). *Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- Parson, T y Edward, S. (1951). *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Mass, Harvard.
- Parsons, T. (1951). *El sistema social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Patton, M. Q. (1987). *Qualitative Research and evaluation methods*. Bervely Hills, CA. Sage Publications Inc.
- Peiró y Merma (2011). Una Mirada critica a las repercusiones de la televisión en educación. *POLIS Revista de la Universidad Bolivariana*, 10 (29) 413-432.
- Peiró, S. (1993). Viabilidad en la aplicación de las diversas reformas legales en materia de optimización pedagógica en la infancia marginal. En *Investigaciones y experiencias en educación infantil* (pp. 557-576). Servicio de Publicaciones.
- Peiró, S. (2000). *Educaren función de los valores: fundamentos, teorías, estrategias y planteamiento para efectuar investigación en la acción*. Universidad de Alicante.
- 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*. Instituto Alicantino de Cultura: Alicante.
- Peiró, S. (2007). Factores disconvivenciales y calidad educativa. En Roig, R. et al.. *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.
- Peiró, S. (2009) *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2009) *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2012). *Convivencia en educación: problemas y soluciones. Perspectivas europea y latinoamericana*. Universidad de Alicante.
- Peiró, S. (2013). *Los valores de la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. Madrid: Dykinson.

- Peiró, S. y Ramos, M. C. (2013). Parents' Re-Education to Improve Students in Risk of Scholastic Misbehaviour y School Failure. *International Journal of Secondary Education*, 1(5) 31-38.
- Peiró, S. (2015). *La espiral de la violencia escolar: educar en la amistad para la paz*. Alicante: ECU.
- Peiró, S. (2016). Efectos de las conductas disconvivenciales en el aula escolar. *Revista Educationis Momentum*, 2(1) 109-141
- Pérez Juste, Ramón (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1) 13-30.
- Pérez Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela, *Bordón* 60 (4) 15-29.
- Pérez, C. P. (2008). Sobre el concepto de valor. Una propuesta de integración de diferentes perspectivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(1) 99-112.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental psychology*, 24(6) 807-814.
- Pestana, N. (2003). Nuevas Visiones sobre la formación docente: El caso de la reestructuración de un programa de actualización de los profesores universitarios. *Educere*, 6(21) 46-53.
- Peters, R.S. (1969). *El concepto de educación*. Barcelona: Paidós.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pooper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., y Frenette, E., (2015). Le climat scolaire: un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 38 (1) 1-23.
- Prieto, L. (2001). La autoeficacia en el contexto académico: exploración bibliográfica comentada. *Miscelánea Comillas*, 59, 281-292.
- Pruitt, D. G., y Rubin, J. Z. (1986). *Social Conflict: Escalation, Impasse, and Resolution*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Quinta Cabanas, J. M. (2009). Propuesta de una Pedagogía Humanística. *Revista Española de Pedagogía*, 243, 209-230.
- Quintana Cabanas, J. M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.
- Quintana, J. M. (1989). Planificación pedagógica para la prevención del fracaso escolar. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (138) 105-110.
- Raga, L. G., y Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de educación*, (356) 531-555.
- Rahim, M.A. (2010). *Managing Conflicts in Organizations. 4th ed.* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Raths, L. E., Harmin, M., y Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books.
- Redorta, J. (2004). *Como analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós Mediación.
- Retuert, G. y Castro, P.J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)* 46. (En prensa).
- Revell, L., y Arthur, J. (2007). Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1) 79-92.
- Rigby, K., y Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *The journal of social psychology*, 131(5) 615-627.
- Rivas, F. A. G. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *AMAzônica*, 6(1) 149-185.
- Roca, E. (2012). *La autoridad del liderazgo*. Recuperado de <http://www.edu21.cat/ca/continguts/800>

- Rogers, C.R (1965). A humanistic conception of man. In R.E. Farson (ed.) *Science and human affairs*. California: Science and Behavior Books Inc.
- Ros, M. (2001) Psicología social de los valores: Una perspectiva histórica. En Ros, M., Gouveia, V (Eds) *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 27-49) Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M., Schwartz, S. (1995). Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: Una comparación transcultural, *Revista Española de investigación Sociológica*, 69(65) 69-88.
- Ros, M. (2001). Psicología social de los valores: Una perspectiva histórica [Social Psychology of human values: An historic perspective]. En M. Ros y V. Gouveia (Eds.) *Psicología social de los valores humanos* (pp. 27-49). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rossini, V y Peiró. S. (2013). Inculcar, instruir valores. En Peiró, S.. *Los valores de la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. (pp. 249-270) Madrid: Dykinson.
- Rossini, V., y Peiró, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3) 113-125.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1) 1-28.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1) 77-94.
- Salas, F., y Oyarzún, N. (2016). Rol Docente en Contextos Vulnerables. Construcción de Subjetividad. *Revista docente*, 35, 86-90.
- Salinas Salazar, M. L., Posada Giraldo, D. M., y Isaza Mesa, L. S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14(34) 243-274.
- Sanmartin, J. (coord.). (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*. 38, (1) 3-14.
- Schaps, E. (1998). Risks y Rewards of Community Building. *Thrust for Educational Leadership*, 28(1) 6-9.

- Schelling, T. C. (1960). *The strategy of conflict*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schön, D. A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schultz, L. H., Barr, D. J., y Selman, R. L. (2001). The value of a developmental approach to evaluating character development programmes: An outcome study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education*, 30(1) 3-27.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En Zanna, M (Comp.) *Advances in experimental social psychology*, 25, (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). New York: Academic Press. [http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of social issues*, 50(4) 19-45.
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire Package of the European Social Survey*, 259-290.
- Schwartz, S. H., y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255. [http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2).
- Schwartz, S. H., y Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of cross-cultural psychology*, 26(1) 92-116.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., y Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029393>.
- Schwartz, S.H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

- Sears, R., Maccoby, E. y Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing*. Row Peterson: Illinois.
- Serrano Sarmiento, Á., y Iborra Marmolejo, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela. En Serie Documentos (No. 9)*. Valencia: Goaprint.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y Violencia en la Escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Serrano, A. (ed.) (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social (7ª ed.)*. Madrid: Paraninfo.
- Significados. (2013). *Significados*. Recuperado de <http://www.significados.com>
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P., y Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-cultural research*, 29(3) 240-275.
- Skinner, B.F. (1953). *A Science and human behavior*. New York: Mac-Millan.
- Sockett, H., y LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18(2) 159-171.
- Soria, R. (2008). *El derecho educativo en las normas de convivencia escolar*. Recuperado de <http://derechoeducativo.zoomblog.com/archivo/2008/05/01/>
- Stenhouse, L. (1974). *La disciplina en la escuela: orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Thibaut, J. W., y Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley Press.
- Thomferpson, B. (2009). Disruptive behaviours in Bardadian classrooms: implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3) 39-58.
- Tiana, A. (2010). La transmisión de valores en el currículo educativo. En Defensor del pueblo. *La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo* (pp. 59-90) Madrid:Fundación Valsain.

- Tjosvold, D., y Van De Vliert, E. (1994). Applying cooperative and competitive conflict theory to mediation. *Conflict Resolution Quarterly*, 11(4) 303-311.
- Tomal, D.R. (1998). *A five-styles Teacher discipline model*. Annual Meeting of the Midwestern Educational Research Association. Chicago: Illinois.
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- Touriñán López, J. M. (2014). Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1) 6-31.
- Touriñán, J. M. (1996): Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, (8) 55-80.
- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de investigación en educación*, 7, 7-36.
- Touriñán, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Triandis, H. C. (1990). C. McCusker, CH Hui. Multimethod Probes of Individualism and Collectivism, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006-1020.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., y Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of personality and social psychology*, 54(2) 323-338.
- Tschannen-Moran, M.; Woolfolk Hoy, A. y Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2) 202-248.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: University Press.
- Uhl, S. (1997). *Los medios de comunicación moral y su eficacia*. Barcelona: Herder.
- UNICEF. (2011). *La adolescencia una época de oportunidades*. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/SOWC-2011-Main-Report_SP_02092011.pdf.

- Vainstein, N. y Rusler, V. (2011). *Porque, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia*. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_conceptual_MI03_08.pdf
- Valdemoros, M.A. y Goicoechea, M.A. (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Van Rillaer, J., y de Llopis, M. C. (1978). *La agresividad humana*. Barcelona: Herder
- Vázquez, G. (1981). N=1: Un nuevo paradigma de investigación pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39, (151) 3-14.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2) 143-178.
- Vera Martínez, J. (2001). Procedimientos escalares para la medición de los valores. En M. Ros y V. Gouveia (Eds.) *Psicología social de los valores humanos* (pp. 129- 150). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Verlinde, S., Hersen, M., y Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical Psychology Review*, 20(1) 3-56.
- Vinyamata. E. (1999) *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Walker, J. (1989). *Violence and conflict resolution in school. Informe del Council of Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Wall, J. A. Jr., y Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21, 515-558. doi:10.1177/014920639502100306
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research*, 35(1) 3-25.
- WHO. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud: Washington, D.C.
- Williams, R. (1968). The concept of values. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol 16. New York: Macmillan and Free Press.

- Wineberg, T. W (2008): *Professional Care and Vocation*. Rotterdam: Sense Pub.
- Woolley, M. E., y Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56(1) 92-104.
- Wynne, E., y Ryan, K. (1993). *Reclaiming our schools: A handbook on teaching character, academics, and discipline*. New York: Merrill.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods, Applied Social Research Methods* (Vol. 5, 2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Zanten, A. (2001). *Déviance et Société*. IES París.
- Ziegler, S., y Rosenstein-Manner, M. (1991). Bullying at School: Toronto in an International Context. *Research Services*, 196, 41.
- Zinn, L. (1990). Identifying your philosophical orientation. En M. W. Galbraith(Ed.) *Adult learning methods: A guide for effective instruction* (pp. 39-77). Malabar, FL: Robert E. Kreiger.
- Zubiri, X. (2006). *Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXOS



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant Universidad de Alicante

Departament Didàctica General i Didàctiques Específiques
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

Estimado/a Director/a. Recibe nuestros cordiales saludos:

Me pongo en contacto con Vd. con objeto de solicitarle su colaboración en un estudio que se está llevando a cabo en la Universidad de Alicante. Dicho estudio forma parte de la Tesis Doctoral titulada: *Despliegue de la subjetividad docente. Percepciones y proyecciones axiológicas respecto a la convivencia escolar.*

Nuestro objetivo es el de comprender mejor **cómo sienten y viven los profesores los problemas derivados del deterioro del clima escolar**, un problema cuya incidencia cada vez es mayor en nuestros centros educativos. A partir de aquí, esperamos poder contribuir a los planes de formación del profesorado con herramientas que sean de utilidad tanto a los profesores ya en ejercicio como a los nuevos.

Si considera Vd. de su interés colaborar con nosotros, le agradeceríamos hiciese llegar a la plantilla de docentes de su centro el correo electrónico que le hemos enviado.

Agradeciendo de antemano su tiempo y su ayuda, quedamos a la espera de su respuesta.

Director: Dr. D. Salvador Peiró



Doctorando: Marcos García-Vidal
marcos.garcia@ua.es

DEPARTAMENTO DE DIDACTICA GENERAL
Y DIDACTICAS ESPECIFICAS

UNIVERSIDAD ALICANTE

Tel. 96 590 3400 Ext. 3048 y 96 590 3721
Campus de Sant Vicent del Raspeig
Ap. 99 E-03080 Alacant
e-mail: ddgde@ua.es
web: <http://ddgde.ua.es>



Universitat d'Alacant Universidad de Alicante

Departament de Didàctica General i Didàctiques Específiques
Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas

Sr. D. Francisco Pérez Melero

Profesor/Director del IES Marcos Zaragoza de Villajoyosa (Alicante)

Estimado colega:

Me pongo en contacto con Vd. con objeto de solicitarle la colaboración en la realización de un estudio pedagógico sobre aspectos de la Convivencia Escolar. Tal trabajo es parte de la investigación que está llevando a cabo en Profesor Marcos García Vidal. El fin de dicho estudio es conocer si el clima convivencial en las escuelas es el más adecuado para que los docentes puedan ejercer bien su labor. Más concretamente, nuestro objeto de interés es el llamado *despliegue subjetivo del docente*. Esto hace referencia a cuál es la percepción personal del docente respecto a la situación en el aula y de qué modo esa percepción condiciona, o no, el modo en el que actúa.

El objetivo expuesto forma parte de la Tesis Doctoral titulada: DESPLIEGUE DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE. PERCEPCIONES Y PROYECCIONES AXIOLÓGICAS RESPECTO A LA CONVIVENCIA ESCOLAR. Está dirigida por Dr. D. Salvador Peiró i Gregòri (catedrático acreditado de Teoría e Historia de la Educación y Director del Equipo de Investigación, que está integrado en el Grupo de Investigación, el cual dirige la Decana, Dra. M^a Ángeles Martínez Ruiz.

Para procesar datos, el equipo de Teoría de la Educación emplea la plataforma-sitio web siguiente: <http://violencia.dste.ua.es>, que puedes visitar, si así lo deseas. En todo caso, si colaborasen introduciendo datos, podrían usar las claves que se os entregarían.

Nuestra pretensión es la de, con vuestra gran ayuda, realizar pruebas cualitativas (Entrevistas, Grupos de discusión,) a los docentes que deseen colaborar en este proyecto. Ponemos para ello en su conocimiento que se respetará el anonimato de todos los encuestados, así como que la utilización que se haga de la información obtenida seguirá rigurosamente las normas éticas aplicables a la investigación científica. Del mismo modo, nos comprometemos a facilitar, a todas aquellas personas que lo soliciten, un extracto de las conclusiones extraídas de nuestra investigación.

Esperando contar con su colaboración, quedamos a la espera de su respuesta. Entre tanto, reciba un cordial saludo de:

Director: Salvador Peiró i Gregòri



Doctorando: Marcos García-Vidal
marcos.garcía@ua.es



DEPARTAMENTO DE DIDACTICA GENERAL
Y DIDACTICAS ESPECIFICAS
UNIVERSIDAD ALICANTE

Tel. 96 590 3400 Ext. 3048 y 96 590 3721 - Fax 96 590 3506
Campus de Sant Vicent del Raspeig
Ap. 99 E-03080 Alacant
e-mail: dgdge@ua.es
web: <http://dgdge.ua.es>

COLABORACIÓN INVESTIGACIÓN UNIVERSIDAD DE ALICANTE /
CO.LABORACIÓ INVESTIGACIÓ UNIVERSITAT D'ALACANT

Estimado docente:

Una de las mayores dificultades que las personas que comparten su profesión manifiestan afrontar, a la hora de ejercer de modo adecuado su trabajo, es la indisciplina en las aulas. A fin de seguir profundizando en esta cuestión, y poder ofrecer así respuestas y herramientas para su manejo, hemos iniciado la presente investigación.

Necesitamos de su ayuda para **comprender mejor cómo sienten y viven los profesores los problemas derivados del deterioro del clima escolar**, tanto a nivel individual como colectivo. El objetivo que nos mueve es doble: por un lado, clarificar varios aspectos sobre el tema; por otro, realizar una contribución a los planes de formación del profesorado que sea de ayuda tanto a los profesores en ejercicio como a los nuevos.

Para colaborar, le rogamos nos conteste a través del cuestionario que podrá encontrar en el presente enlace: <http://goo.gl/forms/2ONWX1DOQG>

El tiempo que le llevará completarlo es de unos veinte minutos, y le garantizamos que la información que con él nos proporciona será tratada de estrictamente confidencial . **En ningún caso será revelada su identidad, ni el nombre de su centro de trabajo, en ningún informe que publique los resultados del estudio.** A cambio de su colaboración sí tendrá usted, no obstante, derecho a recibir una copia del mismo si así lo desea. Además, tendrá la satisfacción personal de haber realizado su contribución a la resolución de un problema que, si bien afecta particularmente al colectivo profesional docente, como sociedad nos incumbe a todos.

Muchas gracias por su colaboración.

Marcos García-Vidal
marcos.garcia@ua.es

Estimat docent

Una de les majors dificultats que les persones que comparteixen la seua professió manifesten afrontar, a l'hora d'exercir de manera adequada el seu treball, és la disciplina en les aules. Amb la finalitat de seguir aprofundit en esta qüestió, i poder oferir així respostes i ferramentes per al seu maneig, hem iniciat la present investigació.

Necessitem de la seua ajuda per a comprendre millor com senten i viuen els professors els problemes derivats del deteriorament del clima escolar; tant a nivell individual com a col·lectiu. L'objectiu que ens mou és doble: per una banda, aclarir diversos aspectes sobre el tema; per altra, realitzar una contribució als plans de formació del professorat que siga d'ajuda tant als docents que estan en exercici com als nous.

Per a col·laborar, li preguem ens conteste través del qüestionari que podrà trobar en el present enllaç: <http://goo.gl/forms/6M2wtRiFDk>

El temps que li durà completar-lo és d'uns vint minuts, i li garantim que la informació que amb ell ens proporciona serà tractada estrictament confidencial. En cap cas serà revelada la seua identitat, ni el nom del seu centre de treball, en cap informe que publique els resultats de l'estudi. A canvi, de la seua col·laboració, sí tindrà vosté, no obstant, dret a rebre un còpia del mateix si així ho desitja. A més, tindrà la satisfacció personal d'haver realitzat la seua contribució a la resolució d'un problema que, si bé afecta particularment al col·lectiu professional docent, com a societat ens incumbeix a tots.

Moltes gràcies per la seua col·laboració

Marcos García-Vidal

marcos.garcia@ua.es

VALORES, CLIMA Y CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.

Estimado docente:

Una de las mayores dificultades que las personas que comparten su profesión manifiestan afrontar, a la hora de ejercer de modo adecuado su trabajo, es la creciente indisciplina en las aulas. A fin de seguir profundizando en esta cuestión, y poder ofrecer así respuestas y herramientas para su manejo, hemos iniciado la presente investigación.

Necesitamos de su ayuda, no obstante, para comprender mejor cómo sienten y viven los profesores los problemas derivados del deterioro del clima escolar, tanto a nivel individual como colectivo. El objetivo que nos mueve es doble. Por un lado, clarificar varios aspectos sobre el tema. Por otro, realizar una contribución a los planes de formación de profesorado que sea de ayuda tanto a los profesores en ejercicio como a los futuros.

El tiempo aproximado que le llevará completar el siguiente cuestionario es de veinte minutos, y **le garantizamos que la información que con él nos proporciona será tratada de forma estrictamente confidencial**. En **ningún caso** será revelada su identidad, ni el nombre de su centro de trabajo, en ningún informe que publique los resultados del estudio. A cambio de su colaboración sí tendrá usted, no obstante, derecho a recibir una copia del mismo si así lo desea. Además, tendrá la satisfacción personal de haber realizado su contribución a la resolución de un problema que, si bien afecta particularmente al colectivo profesional docente, como sociedad nos incumbe a todos.

Muchas gracias por su colaboración.

Instrucciones para rellenar el cuestionario:

Marque con una x todas las opciones que usted considere en cada caso. Por favor, indique su respuesta a todas las categorías de cada una de las preguntas.



DATOS DEMOGRÁFICOS

Sexo:

Hombre Mujer

Ciclo educativo:

E. Infantil E. Primaria E. Secundaria Ciclos formativos
 PQPI/FP Básica

Años de experiencia docente:

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 más de 30

Área de especialización: Inglés Biología y Geología Lengua Castellana y

Literatura Educación Física Educación Plástica y visual Economía

Filosofía Física y Química Francés Geografía e Historia Griego

Informática Latín Matemáticas Música Orientación Religión

Tecnología Lengua Valenciana y Literatura

Provincia del centro escolar: Alicante Valencia Castellón

Población del centro escolar: _____

1. Cuando se producen conflictos en su centro de trabajo, ¿Entre qué miembros de la comunidad educativa son más frecuentes?

Entre el profesorado y el alumnado

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Entre estudiantes

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Entre profesores

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Con las familias

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Otros:.....

2. De entre las siguientes situaciones indique, en cada caso, la frecuencia con la que Vd. las encuentra en el desempeño de su trabajo:

<p>Adicción a estupefacientes</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Agresiones</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Charlar en clase, uso de móviles, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Discriminación (racial, religiosa, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Abandono de los estudios</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Falsificación de documentos</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Insulto</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Fugarse las clases</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

<p>Retraso/ demora en el inicio de la clase</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Robos</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Vandalismo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Xenofobia</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Presiones de grupos a chicos/as</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Abuso sexual</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

3. ¿Cómo se siente Vd. respecto al clima reinante en su centro de trabajo?:

Me siento incómodo y fuera de lugar

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Me siento orgulloso/a de trabajar aquí

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Si pudiese dejaría de trabajar como profesor aquí

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Me sentiría mejor si se realizaran algunos cambios

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

4. ¿Cómo actúa Vd. habitualmente para atajar los problemas de convivencia en el aula?

<p>Ignoro lo que sucede</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Echo de clase a quienes se portan mal</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Hablo a solas con el culpable</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Lo cambio de sito. Reestructuro la clase</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

<p>Aprovecho un suceso para dar una lección especial</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Hablo con la familia</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Escribo un parte oficial</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Lo mando al (Orientador/a, psicopedagogo/a)</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Comunico a una autoridad (Director/a, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Elaboro un expediente disciplinario</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Lo castigo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Trato el asunto en una tutoría</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Recurro a expertos sociales</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Lo derivo a juzgados</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Resuelvo el conflicto con ayuda de toda la clase</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Confronto a las personas implicadas en el conflicto a solas</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

5. *¿Hasta qué punto considera Vd. que la educación en valores es asunto de su competencia?*

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

6. *¿Qué valores, de entre los siguientes, considera Vd. que transmite en sus clases?*

•
Obediencia



Puntualidad

Orden

Veracidad

Cuidado

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Respeto

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Armonía

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Sinceridad

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Fortaleza

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Optimismo

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Amistad

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Audacia

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Sencillez

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Templanza

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

SER ESTUDIOSO

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Justicia

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Sociabilidad

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Paciencia

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Prudencia

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Sobriedad

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Humildad

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

7. ¿Considera Vd. importantes los valores transmitidos en el Proyecto Educativo de Centro para la mejora en la convivencia escolar?

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

8. ¿Considera Vd. que los valores promueven buena convivencia escolar?

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

9. ¿Cree Vd. posible modificar los hábitos de comportamiento desadaptado de determinados alumnos mediante una educación en valores?

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca



10. De los siguientes recursos: ¿Cuáles utiliza en sus clases para fomentar un clima positivo?

Lo aprendido en la universidad <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Mis propias técnicas <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Mediación/Resolución de conflictos <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Enseñanza de habilidades sociales <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Técnicas de control del aula <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Tolerancia y educación intercultural <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Coeducación y prevención del sexismo <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Aprendizaje cooperativo <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Mejora de la escuela como comunidad <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Educación cívica (derechos humanos y democracia) <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Colaboración con familias <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Formar carácter <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Lecciones con valores <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Dilemas morales <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Razonamiento moral <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Actividades culturales relacionadas con valores <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca

<p>Asambleas</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Debates</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Representación de roles</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Clarificación de valores</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

11. ¿Cómo elabora las técnicas que utiliza para la educación en valores?

Mediante reuniones con otros profesionales

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Individualmente

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

A través de recursos bibliográficos

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

A través de recursos tecnológicos

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

Mediante cursos y formación en educación en valores

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

12. ¿Considera Vd. necesario realizar formación docente en educación en valores, para mejorar la convivencia escolar?

Siempre Casi Siempre A veces Casi Nunca Nunca

13. ¿Cómo determina Vd. los valores que poseen sus alumnos?

<p>Evaluación inicial de la clase</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Observación</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
--	---

<p>Test psicométricos</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Dinámicas de grupo</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Reuniones con otros docentes</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Tutorías individualizadas</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Conocimiento de normas</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Conocimiento de valores</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

14. ¿Mediante que instrumentos evalúa Vd. los valores presentes en sus alumnos?

<p>Cuestionarios</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Observaciones</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Autoevaluación</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Test estandarizados</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>
<p>Examen de conocimientos</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>	<p>Entrevistas</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca</p>

15. Señale la periodicidad con que evalúa Vd. los valores presentes en sus alumnos.

<p>Quincenalmente</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre</p>	<p>Una vez al mes</p> <p><input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces</p>
--	---



<input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	<input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca
Trimestralmente <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca	Al finalizar el curso <input type="checkbox"/> Siempre <input type="checkbox"/> Casi Siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> Casi Nunca <input type="checkbox"/> Nunca



VALORS, CLIMA I CONVIVÈNCIA ESCOLAR DES DE LA PERSPECTIVA DOCENT.

Estimat docent

Una de les majors dificultats que les persones que comparteixen la seua professió manifesten afrontar, a l'hora d'exercir de manera adequada el seu treball, és la disciplina en les aules. Amb la finalitat de seguir aprofundit en esta qüestió, i poder oferir així respostes i ferramentes per al seu maneig, hem iniciat la present investigació.

Necessitem de la seua ajuda per a comprendre millor com senten i viuen els professors els problemes derivats del deteriorament del clima escolar; tant a nivell individual com a col·lectiu. L'objectiu que ens mou és doble. Per una banda, aclarir diversos aspectes sobre el tema; per altra, realitzar una contribució als plans de formació del professorat que siga d'ajuda tant als professors que estan en exercici com als futurs

El temps que li durà completar-lo és d'uns vint minuts, i **li garantim que la informació que amb ell ens proporciona serà tractada estrictament confidencial**. En **cap cas** serà revelada la seua identitat, ni el nom del seu centre de treball, en cap informe que publique els resultats de l'estudi. A canvi, de la seua col·laboració, sí tindrà vosté, no obstant, dret a rebre un còpia del mateix si així ho desitja. A més, tindrà la satisfacció personal d'haver realitzat la seua contribució a la resolució d'un problema que, si bé afecta particularment al col·lectiu professional docent, com a societat ens incumbeix a tots.

Moltes gràcies per la seua col·laboració

Instruccions per a emplenar el qüestionari:

Marque amb una x totes les opcions que vosté considere en cada cas. Per favor, indique la seua resposta a totes les categories de cadascuna de las preguntes.

DADES DEMOGRÀFIQUES**Sexe:**

Home Dona

Cicle educatiu:

E. Infantil E. Primària E. Secundària Cicles formatius
 PQPI/FP Bàsica

Anys d'experiència docente:

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 més de 30

Àrea d'especialització: Anglés Biologia i Geologia Llengua Castellana i

Literatura Educació Física Educació Plàstica i visual Economia

Filosofia Física i Química Francés Geografia e Historia Grec

Informàtica Llatí Matemàtiques Música Orientació Religió

Tecnologia Llengua Valenciana i Literatura



Província del centre escolar: ___ Alacant ___ València ___ Castelló

Població del centre escolar: _____

1. *Quan es produeixen conflictes al seu centre de treball, ¿Entre quins membres de la comunitat educativa són més freqüents?*

Entre el professorat i l'alumnat

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Entre estudiants

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Entre professors

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Amb les famílies

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Altres:.....

2. *De entre les següents situacions indique, en cada cas, la freqüència amb la que Vosté les troba en l'exercici del seu treball:*

<p>Addicció a estupefaents</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre</p> <p><input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai</p>	<p>Agressions</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre</p> <p><input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai</p>
<p>Xerrar a classe, us de mòbils, etc.</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre</p> <p><input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai</p>	<p>Discriminació (racial, religiosa, etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre</p> <p><input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai</p>
<p>Abandono dels estudis</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades</p> <p><input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai</p>	<p>Falsificació de documents</p> <p><input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades</p> <p><input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai</p>

Insulto <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Fugar-se las classes <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Retards/ demora en l'inici de la classe <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Robatoris <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Vandalisme <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades (<input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Xenofòbia <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Pressions de grups a xics/xiques <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Abús sexual <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai

3. *¿Com se sent Vosté respecte al clima regnant en el seu centre de treball?:*

Em sent incòmode i fora de lloc

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Em sent orgullós/a de treballar ací

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Si poguera deixaria de treballar com a professor ací

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Em sentiria millor si es realitzaren alguns canvis

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

4. *¿Com actua Vosté habitualment per a tallar els problemes de convivència a l'aula?*

Ignore el que succeeix <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Tire de classe a qui es porta mal <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Parle a soles amb el culpable <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	El canvie de lloc. Reestructure la classe <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Aprofite un succés per a donar una lliçó especial <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Parle amb la família <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Escric un part oficial <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	L'envie a l'(Orientador/a, psicopedagog/a) <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Comunique a una autoritat (Director/a, etc.) <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Elabore un expedient disciplinari <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
El castigue <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Tracte l'assumpte en una tutoria <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai

<p>Recorro a experts socials</p> <p>() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai</p>	<p>El derive a jutjats</p> <p>() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai</p>
<p>resolc el conflicte amb ajuda de tota la classe</p> <p>() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai</p>	<p>Confronte les persones implicades en el conflicte a soles</p> <p>() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai</p>

5. *¿Fins a que punt considera Vosté que l'educació en valors és assumpte de la seua competència?*

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

6. *¿Que valors, d'entre els següents, considera Vosté que transmet en les seues classes?*

Obediència

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Puntualitat

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Ordre

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Veracitat

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Cura

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Respecte

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Harmonia

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Sinceritat

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Fortalesa

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Optimisme

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Amistat

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Audàcia

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Senzillesa

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Temprança

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

SER ESTUDIOS

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Justícia

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Sociabilitat

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Paciència

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Prudència

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Sobrietat

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Humilitat

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

7. ***¿Considera Vosté importants els valors tramesos en el Projecte Educatiu de Centre per a la millora en la convivència escolar?***

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

8. ***¿Considera Vosté que els valors promouen bona convivència escolar?***

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

9. ***¿Creu Vosté possible modificar els hàbits de comportament desadaptat de determinats alumnes mitjançant una educació en valors?***

() Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

10. ***Dels següents recursos: ¿Quins utilitza en les seues classes per a fomentar un clima positiu?***

Les coses apreses a la universitat () Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai	Les meues pròpies tècniques () Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai
Mediació/Resolució de conflictes () Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai	Ensenyament d'habilitats socials () Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai
Tècniques de control de l'aula () Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai	Tolerància i educació intercultural () Sempre () Quasi Sempre () De vegades () Quasi Mai () Mai

Coeducació i prevenció del sexismo <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Aprenentatge cooperatiu <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Millora de l'escola com a comunitat <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Educació cívica (drets humans i democràcia) <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Col·laboració amb famílies <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Formar caràcter <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Lliçons amb valors <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Dilemes morals <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Raonament moral <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Activitats culturals relacionades amb valors <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Assemblees <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Debats <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Representació de roles <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Clarificació de valors <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai

11. *¿Com elabora les tècniques que utilitza per a l'educació en valors?*

Mitjançant reunions amb altres professionals

Sempre Quasi Sempre De vegades Quasi Mai Mai

Individualment

() *Sempre* () *Quasi Sempre* () *De vegades* () *Quasi Mai* () *Mai*

A través de recursos bibliogràfics

() *Sempre* () *Quasi Sempre* () *De vegades* () *Quasi Mai* () *Mai*

A través de recursos tecnològics

() *Sempre* () *Quasi Sempre* () *De vegades* () *Quasi Mai* () *Mai*

Mitjançant cursos i formació en educació en valors

() *Sempre* () *Quasi Sempre* () *De vegades* () *Quasi Mai* () *Mai*

12. ***¿Considera Vosté necessari realitzar formació docent en educació en valors, per a millorar la convivència escolar?***

() *Sempre* () *Quasi Sempre* () *De vegades* () *Quasi Mai* () *Mai*

13. ***¿Com determina Vosté els valors que posseïxen els seus alumnes?***

Avaluació inicial de la classe () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>	Observació () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>
Test psicomètrics () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>	Dinàmiques de grup () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>
Reunions amb altres docents () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>	Tutories individualitzades () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>
Coneixement de normes () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>	Coneixement de valors () <i>Sempre</i> () <i>Quasi Sempre</i> () <i>De vegades</i> () <i>Quasi Mai</i> () <i>Mai</i>

14. *¿Mitjançant que instruments avalua Vosté els valors presents en els seus alumnes?*

Qüestionaris <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Observacions <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Autoavaluació <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Test estandarditzats <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Examen de coneixements <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Entrevistes <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai

15. *Nomene la periodicitat amb que avalua Vosté els valors presents en els seus alumnes.*

Quinzenalment <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	Una vegada al mes <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades (<input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai
Trimestralment <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai	En finalitzar el curs <input type="checkbox"/> Sempre <input type="checkbox"/> Quasi Sempre <input type="checkbox"/> De vegades <input type="checkbox"/> Quasi Mai <input type="checkbox"/> Mai