

PERCEPCIÓN ACERCA DE LA INTERACCIÓN ENTRE MAESTROS Y ALUMNOS: SU IMPACTO EN EL BIENESTAR DE LOS ESTUDIANTES

Azucena Ochoa Cervantes

Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. Observatorio de la
Convivencia Escolar-UAQ (OCE-UAQ)
azus@uaq.mx

José Juan Salinas de la Vega

Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología. Observatorio de la
Convivencia Escolar-UAQ (OCE-UAQ)
azus@uaq.mx

Resumen

Las relaciones interpersonales que se dan en la escuela son de fundamental importancia para el desarrollo de los niños y adolescentes, sin embargo, cuando estas relaciones se institucionalizan a partir de las normas implícitas o explícitas, se pueden desencadenar situaciones que alteren la convivencia escolar. Partiendo de esa idea, se realizó un estudio exploratorio que tuvo como objetivo conocer las percepciones de las niñas y niños acerca de las situaciones en las interacciones maestro- alumno, que generan una convivencia escolar inadecuada. Se realizó una encuesta a 2711 estudiantes de primaria y secundaria de la ciudad de Querétaro (México). Los resultados muestran que para los encuestados los factores asociados a las relaciones interpersonales maestro-alumno y los factores asociados a la enseñanza como dar clases aburridas son significativos para que se presenten situaciones que alteran la convivencia escolar.

Palabras clave: Convivencia Escolar; Relación Maestro-Alumno; Violencia Escolar; Educación Primaria; Educación Secundaria.



Resumo

As relações interpessoais na escola são de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Entretanto, quando tais relações se institucionalizam a partir de normas implícitas ou explícitas, podem desencadear-se situações capazes de alterar a convivência escolar. Partindo desta ideia, realizou-se um estudo exploratório, cujo objetivo foi identificar as percepções de crianças e adolescentes de ambos os sexos acerca das interações professor – aluno que geram uma convivência escolar inadequada. Realizou-se um levantamento junto a 2.711 estudantes da educação primária e secundária da cidade Querétaro, México. Os resultados mostram que para os inquiridos os fatores associados às relações interpessoais professor-aluno e os fatores associados ao ensino, como dar aulas aborrecidas, são significativos para o aparecimento de situações que alteram a convivência escolar.

Palavras-chave: Convivência Escolar; Relação Professor-Aluno; Violência Escolar; Educação Primária; Educação Secundária.

Abstract

Interpersonal relationships that occur at school are of fundamental importance for the development of children and adolescents, however, when these relationships are institutionalized from the implicit or explicit rules, it can trigger situations that alter school life. Based on this idea, an exploratory study was done that aimed to understand the perceptions of girls and boys about the situations in teacher-student interactions generating an inadequate school life. In the city of Queretaro (Mexico) a survey of 2711 primary and secondary schools was performed. The results show that respondents consider that interpersonal relationships teacher-student and teaching factors, like boring classes, are significant factors for the disruption of school life.

Keywords: School Life; Teacher-Student; School Violence; Primary Education; Secondary Education Relationship.



Introducción

En este estudio se analizan algunos aspectos acerca de las problemáticas de convivencia escolar que al no ser atendidas pueden desencadenar problemas de convivencia, entre ellos manifestaciones de violencia.

Como se ha descrito en trabajos anteriores (Ochoa & Diez- Martínez, 2012; Salinas & Ochoa, 2013; Ochoa & Salinas, *en prensa*), la forma en que nos relacionamos en el centro escolar se desarrolla de manera simultánea en diversos contextos que funcionan de manera interrelacionada. Retomando la postura ecológica de Bronfenbrenner (1987) para entender el desarrollo humano, proponemos dos dimensiones para el estudio de la convivencia: la personal y la institucional, esta última integrada a su vez por tres subsistemas: macro social (contexto), meso social (institución) y micro social (aula). Cada uno de estos subsistemas integrados por diversos elementos. Para fines de este trabajo nos centraremos en la dimensión institucional y en el subsistema micro social (el aula). El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos y del docente.

Dentro del aula, los estudiantes se relacionan con adultos (docentes) y con sus pares. En el caso de la relación con los adultos, le proporcionan la seguridad necesaria para interactuar en grupo, pues es el adulto el que inicialmente marca la normativa y las tareas a seguir. Sin embargo, cuando el profesor tiene una percepción o expectativa diferente (no ajustada) a la de los alumnos puede suscitarse algunas de las siguientes actitudes: a) de apego hacia los alumnos que no crean problemas y tiene un buen rendimiento, b) de indiferencia hacia alumnos pasivos, introvertidos, pero que no generan problemas, c) de preocupación hacia alumnos que no tienen buen rendimiento, pero que son dóciles o, d) de rechazo hacia quienes rinden poco y son percibidos como hiperactivos u hostiles (Díaz-Aguado, 1983). Estas actitudes pueden influir en el tipo de interacciones entre docente y alumno y entre los propios alumnos.

Por otro lado, la normativa explícita o implícita que es regulada y administrada generalmente por el docente, juega un papel fundamental. Turiel (1984) afirma que el conocimiento social se da mediante las interacciones, es a través de éstas que el



individuo va generando modos de comprensión del mundo. Las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas. El autor precisa que estas normas pueden aludir a prescripciones morales, cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros, o a convenciones sociales, cuando tienen que ver con comportamientos relativos a lo prescrito por un grupo en particular, por ejemplo, saludar de cierta manera. Es importante apuntar que tanto en el aula como en el centro escolar existen normas que pueden influir en la dinámica de la convivencia escolar pues si en el centro educativo se le da prioridad a las normas convencionales por encima de las normas morales, los alumnos estarán aprehendiendo valores relativos solo a ese grupo social y no valores universales. Coincidimos con Fierro y Carbajal (2003), en el sentido de que las formas de presentar el contenido – en este caso las normas escolares – supone un vehículo esencial para la transmisión de valores. Cuando estos vehículos se basan en la fuerza de la autoridad más que en el diálogo, es difícil que los alumnos comprendan la importancia de las normas para la regulación de la convivencia en la escuela. Siguiendo a Coronado (2008), las normas de convivencia van más allá de la disciplina, pues estructuran un contexto en donde se promueve el desarrollo social integral.

La práctica de las y los docentes es uno de los elementos de mayor trascendencia dentro del subsistema microsistema y si ésta no se corresponde con los fines educativos estamos frente a una incongruencia pedagógica. En palabras de Esteve (2009), el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales. En lo que tiene que ver con los valores educativos, “no siempre los objetivos de igualdad, participación, respeto, tolerancia, equidad y no discriminación que se asignan a la escuela, en declaraciones formales, tiene un adecuado cumplimiento y traducción a la praxis en el día a día de la educación” (Ortega et al. 1994). Esteve (2009) describe algunas actitudes que pueden convertirse en aspectos negativos de la relación maestro-alumno: 1. Actuar con rigidez, 2. Querer imponer ideas propias, 3. Pretender determinar todos y cada uno de los detalles con máximo rigor, 4. Negarse a las peticiones o sugerencias, 5. Aplazar continua e indefinidamente las decisiones, 6. No tolerar las diferencias, imponer uniformidad, 7. Culpar a los otros, 8. Impedir o boicotear la participación, 9. Atacar la posición de otros, 10. Pasividad en la participación, 11. Insistir, reiterativamente, en que se tiene la razón, 12. Mostrar antipatía e incompreensión, 13. Pretender manipular al grupo o alguno de sus miembros, 14. Ahondar las divisiones, 15. Actuar



tiránicamente. Por lo que podemos afirmar que las prácticas docentes son una variable que influye de manera determinante en la convivencia escolar. La escuela, de acuerdo con Camps (1994), es un lugar en donde se hace algo más que dar clase: Los alumnos aprenden comportamientos. Es inevitable que aprobemos unas conductas y desaprobemos otras, aunque no hagamos juicios de valor explícitos.

A su vez, el alumno despliega actos con sus iguales que muchas veces coadyuvan al desarrollo social y permiten la adaptación y funcionalidad en el contexto, ya que los pares constituyen una referente de autoconocimiento y autoestima, pues es a través de esta interacción que los estudiantes reciben mensajes acerca de sus habilidades, actitudes y conocimientos. Los niños populares gozan de amplia aceptación y prestigio entre sus pares. Esta aceptación, por lo general, favorece sentimientos positivos para sí mismos y los demás, así como actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. Por el contrario, la falta de popularidad y el rechazo suelen generar diferentes efectos en el comportamiento de los niños. “Los actos de exclusión, en la medida que son grupales, se basan en un conjunto de percepciones sociales compartidas, pueden llegar a estar <<institucionalizados>> y a resultar <<invisibles>>, por lo que no es extraño que muchas de las víctimas las <<acepten como algo inevitable>>” (Morales & Huici, 2003, p. 512), lo cual no se debería tolerar dentro de las aulas.

Coincidimos con Monjas (2009), en la idea de que el aula es el escenario clave de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero añadimos, que también es el microsistema de convivencia el escenario para la realización de los fines educativos deseables, lo cual se realiza en el marco de normas, explícitas o implícitas, morales y convencionales, teniendo como eje de acción la práctica docente, a través de la cual se gestiona la convivencia dentro de las aulas, sin obviar que como se mencionó en la introducción de este trabajo la construcción de la convivencia se concibe como la interrelación de subsistemas.

Breve Descripción del Estado del Arte

El reciente reporte TALIS de la OCDE sobre la situación del clima de convivencia escolar en varios países (OCDE, 2010), no desdice los hallazgos de Peiró (2001, 2002, 2003, 2005, 2007), ni los de otros investigadores (Rey & Marchesi, 2005), en relación al desgaste que supone para los profesores y directivos invertir el tiempo de clase en atender las diversas situaciones de indisciplina. Las investigaciones que se



han llevado a cabo con el propósito de estudiar la percepción que tienen los profesores de la conducta rebelde de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la educación primaria (Wheldall & Merrett, 1988), o en secundaria (Houghton, Wheldall, & Merrett, 1988), argumentan que la problemática más grande se da en el nivel básico secundario. Las investigaciones de Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha, 2000, han verificado que el incremento de las conductas disruptivas tiene lugar durante el primer ciclo de la secundaria y su decremento sucede más tarde, al final de esta fase educativa. Como tales hechos suceden en todas las asignaturas de cada área curricular (Ishee, 2004), los efectos son negativos para el logro de los fines del sistema educativo pues los docentes no pueden explicar las lecciones y emplean gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores.

En el informe citado en el párrafo anterior se muestra que un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en “cuidar” a los estudiantes. Tal pérdida de tiempo y energías se aprecia en que los directores de colegios de educación secundaria en el 2004 dedicaban el 50 % de su tiempo a resolver casos de vandalismo y, en el 2006, el 66,6 % de su horario a proporcionar ayuda en los problemas de convivencia. La comentada situación suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006). Las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, al ser cuestionado el trabajo realizado por el maestro (Graham, 1992), así como promover una distracción de los estudiantes no directamente implicados en los hechos. También es inquietante el abandono de la profesión (Esteve, 2005; Fernández-Balboa, 1991), situación que afecta especialmente a los docentes primerizos (Borko, Lalik, & Tomchin, 1987).

Por su parte, Escámez (2001), en el estudio “Los conflictos en la escuela secundaria obligatoria”, analizó a través de entrevistas si en los centros existían conflictos o violencia, pues se partía del supuesto de que existían conflictos pero raramente situaciones de violencia. En términos generales el 56% de los profesores piensa que en la actualidad hay más conflictos que antes y el 44% piensa que hay pocos o ninguno. Entre los factores asociados a los conflictos, los profesores destacan la falta de interés y motivación del alumnado, así como la existencia de lagunas en los conocimientos previos de los estudiantes. El 57% no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se sienten desmotivados ante este asunto mientras que un 7% manifiestan su deseo de abandonar la docencia si pudieran y un



10% afirma que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad. Los datos anteriores muestran un incremento de los conflictos en la escuela, así como la poca preparación de los profesores para afrontarlos y su desinterés.

Peiró (2001) plantea la importancia de un trabajo interdisciplinario en la investigación, que sirva para la práctica pedagógica. El autor se pregunta: ¿qué ocasiona los problemas violentos?, para el autor algunas de las causas son: deficiencia en los valores de las sociedades en donde el sujeto se socializa primariamente, falta de legitimación de los valores escolares, que están en di-sintonía con los de la sociedad en donde se desenvuelve el educando, socializaciones primarias “defectuosas”, desempeño de la docencia con súper especialización, con excesiva división de funciones, contenidos, tareas, burocratización y rigidez organizativa de las escuelas, y fijación en el único rol de entendimiento, pero unido a lo inalcanzable de los objetivos del ciclo o nivel.

Larrosa (2002), realizó un estudio denominado “Necesidades del profesorado y la responsabilidad de la administración educativa”. Las situaciones exploradas relacionadas con las necesidades del profesorado, fueron agrupadas en apartados: situaciones relacionadas con las exigencias del trabajo docentes, situaciones relacionadas con el reconocimiento de la profesión, situaciones en relación con las relaciones interpersonales del centro y condiciones del aula o centro para propiciar el trabajo. Los resultados que presenta el autor indican que los porcentajes de insatisfacción de los profesores que contestaron la encuesta son muy elevados y afecta considerablemente el clima escolar.

Por otra parte, Ballester y Arnáiz (2001) parten de una crítica al discurso dominante de los medios de comunicación, legitimado por el discurso académico dado el número de estudios centrados en el bullying, estudios realizados en principio en países nórdicos, seguido por un creciente número de estudios en Europa y en España en particular. Los autores proponen centrar la atención en la violencia estructural, una violencia que no se manifiesta en conductas observables porque es producto de un orden injusto que impide satisfacer las necesidades básicas de las personas siendo la educación una de ellas. Para los autores, es necesario adoptar un enfoque ecológico para entender la violencia desde una visión amplia y multidimensional. No se puede explicar la violencia escolar desde un punto de vista individual. Creer que la responsabilidad de la violencia escolar es sólo de los alumnos sería aceptar la idea de que la institución escolar (su currículum, organización, sistemas de enseñanza) es



objetivamente adecuada e inmutable. Para estos autores, el profesor es determinante para el clima de convivencia que se viva en el aula, influyendo de uno o de otro modo, en la creación del grupo de iguales, en la relación entre los alumnos, de éstos con el profesorado y en definitiva en la actitud de los alumnos hacia el centro.

Díaz-Aguado (2005), en el artículo *¿Por qué se produce la Violencia Escolar?*, afirma que entre las categorías de riesgo detectadas en los estudios científicos, y que suelen verse reflejadas en la mayoría de los casos de violencia escolar, se encuentran: la exclusión social o el sentimiento de exclusión, la ausencia de límites, la exposición a la violencia a través de los medios de comunicación, la integración en bandas identificadas con la violencia, la facilidad para disponer de armas, y la justificación de la violencia en la sociedad en la que dichas circunstancias se producen.

Existen muy pocas investigaciones que relacionen la violencia entre escolares con los procesos de discriminación y de exclusión en la interacción profesor-alumno, tema que comienza a ser conceptualizado como condición de riesgo en los últimos años, de ahí la importancia de profundizar en los puntos de vista de los actores de esta interrelación.

Por su parte, Peiró (2009) realizó un estudio longitudinal en la provincia de Alicante, dicho estudio fue desarrollado durante tres años (2003-2005) y tuvo por objetivo profundizar sobre diversas problemáticas, estudiadas por el mismo autor desde los años 80's . En esta investigación se utilizaron cinco cuestionarios mediante los cuales se recogieron los datos que componen *el estudio sobre violencia en educación*, éstos fueron aplicados en centros de educación infantil, primaria, escuela secundaria obligatoria, bachillerato y cursos formación profesional. A partir del análisis de los cuestionarios y la revisión teórica sobre el tópico, algunos de los hallazgos más importantes son: 1. Los problemas de convivencia más serios ocurren en la escuela secundaria obligatoria, 2. Tales crisis de interacción están también presentes en casi todos niveles del ciclo de primaria, aunque más en forma de irrupción e indisciplina, 3. Pero, la violencia con indisciplina no es un hecho uniforme ni sucede igualmente en todos los centros escolares, 4. Los conflictos relativos a faltas leves no suelen abordarse. Hay una percepción de que puede haber cierta negligencia docente, pero bien pudiera ser impotencia, 5. Si en general, los profesores no se implican, es por desconocer la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas, 6. Los trabajos analizados más extendidos, que derivan de modelos psicológicos, suelen referirse al acoso escolar



(bullying). Esto es una práctica que sólo entiende tales hechos desde la perspectiva del alumno perpetrador o víctima, 7. Pocos estudios atienden la disconvivencialidad global especificada mediante sus diversas variables. Una de las conclusiones es que “el círculo vicioso de la indisciplina y violencia” se halla en la crisis de valores, sea en el estudiante, sea en el docente o en la misma institución educadora (familia, escuela). Esto ocasiona un desequilibrio de factores cualitativos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, Zamora y Zerón (2010) realizaron una investigación cualitativa en donde pretendían caracterizar la autoridad pedagógica en escuelas chilenas. Los autores toman como punto de partida las tensiones a las que se enfrentan día a día los alumnos y los profesores, debido, entre otras cosas al avance en la cobertura de la educación secundaria, enfrentándose con esto a jóvenes de diversos contextos socioculturales; las formas de acercamiento y producción de la cultura de los jóvenes y el empoderamiento de los adolescentes. Los autores concluyen que se observan nuevos sentidos de la autoridad escolar en los profesores y nuevas valoraciones en los alumnos. Para estos autores, la autoridad pedagógica se comprende como un tipo especial de relación que parte del reconocimiento de los alumnos más que de atributos del profesor. Una última conclusión es que en los significados que dan los docentes a la autoridad están interrelacionadas dos perspectivas de la interacción pedagógica: una que pone énfasis en las barreras para el aprendizaje y otra que destaca las oportunidades. La perspectiva que hace referencia a las barreras para el aprendizaje se presenta fuertemente centrada en la figura del profesor, el cual controla su estado de ánimo, quién accede y quién no. La autoridad es entendida como un poder que da derecho al profesor sobre los alumnos.

Feria et al. (2010), apuntan a la importancia del profesor como figura clave para la convivencia pues es uno de los principales protagonistas para el desarrollo positivo o negativo de la misma. En el estudio al que se hace referencia se analizó la percepción sobre la calidad de la convivencia en los centros de secundaria del Campo de Gibraltar. En sus resultados, los autores observaron que el alumnado valora más positivamente las relaciones entre sus compañeros que con el profesor y éste, a su vez, se percibe mayoritariamente bien relacionado con los otros docentes y, no tan mayoritariamente bien relacionado con los alumnos y las familias.

En un estudio realizado por González-Pineda et al. (2010), se investigó acerca del clima de convivencia en los centros del principado de Asturias, para realizarlo, los



autores utilizaron el cuestionario de violencia escolar (CUVE). Sus resultados muestran que el tipo de violencia más habitual es la verbal, en particular de los cinco tipos de violencia verbal percibida por los estudiantes, cuatro tienen que ver con conductas protagonizadas por el profesor (tener preferencias, no tratar por igual, castigar injustamente y tener manía a algunos alumnos).

Por otro lado, en el estudio titulado “Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que afectan la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España)”, se concluye que los docentes estudiados cuentan con una gama muy limitada de actuaciones ante situaciones que pueden alterar la convivencia escolar lo que podría mostrar una falta de preparación de los profesores para enfrentar conflictos (Ochoa & Peiró, 2010).

Más recientemente se ha indagado sobre las creencias de los docentes acerca de la disciplina escolar y cómo estas repercuten en la gestión de la convivencia. Este estudio, tuvo como objetivo identificar las creencias de los docentes sobre el concepto, la función y la gestión de la disciplina escolar. Se aplicaron cuestionarios que tenía como opción de respuestas una escala tipo Likert, así como preguntas abiertas a 100 docentes de primaria y secundaria de la Cd. de Querétaro. Los resultados muestran que los docentes asumen dos modelos de disciplina opuestos entre sí (autoritario y democrático), y que son los factores individuales (de los alumnos) y externos (a la escuela y a los docentes) los que causan la indisciplina (Gudiño & Uresti, 2014).

En los estudios descritos líneas arriba podemos apreciar algunos aspectos que consideramos importante de resaltar: Por un lado que los conflictos dentro de las aulas no deben ser vistos sólo como una cuestión del individuo sino como el resultado de la interacción de diversos factores (Peiró, 2001; Ballester & Arnáiz, 2001; Martínez-Otero, 2005; Díaz-Aguado, 2005). Por otro lado, la importancia del profesorado como parte del problema y la solución de situaciones conflictivas (Escámez, 2001; Peiró, 2001; Larrosa, 2002; Zamora & Zerón, 2010; Feria et al., 2010; González-Pineda et al., 2010; Ochoa & Peiró, 2010) y las creencias docentes como un posible determinante de las prácticas relacionadas con la gestión de la disciplina escolar (Gudiño & Uresti, 2014).

Si bien es cierto que la relación maestro-alumno no es la única que influye en la construcción de la convivencia, consideramos que el docente como el principal protagonista en la organización de la dinámica de las relaciones personales dentro del aula tiene una importancia fundamental para que se detonen ambientes en donde se privilegie la convivencia democrática o por el contrario, ambientes en donde



prevalezca el autoritarismo y en algunos casos la violencia. Cabe distinguir aquí que al referirnos a la violencia retomamos la propuesta de Gomes, C. (2011), quien distingue las violencias escolares de acuerdo a la relación de distintos hechos violentos con la escuela en sí, como institución, y por otra parte, la que contempla su tipo y grado de severidad, de esta forma el autor plantea la siguiente clasificación:

Clasificación de las violencias en la escuela

Violencias	De la escuela	Contra la escuela	En la escuela
Físicas	Castigos corporales	Vandalismo, invasiones, robo, peleas entre estudiantes y profesores	Peleas entre estudiantes, robo o daño a las propiedades de los estudiantes, dominio de espacios escolares por grupos de estudiantes.
Simbólicas	Sanciones humillantes, imposición de currículums no significativos, requerimiento de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos	Desafíos a las normas de convivencia en la escuela y en la sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra los adultos	Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes, acoso presencial y cibernético, violencia moral (injurias, calumnias, difamación), aislamiento social forzado.
Incivildades	Gestos y palabras de los adultos, contrarios a la “buena educación” permeados por juicios de clase, etnia, etc. cuyo objetivo es mantener a los alumnos en posición de obediencia.	Gestos y palabras agresivas contra los adultos, ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la “buena educación”, insistencia en comportamientos reprobados por la escuela.	Gestos y palabras agresivas entre estudiantes contrarios a las normas de la escuela y la “buena educación” revelando muchas veces prejuicios de género, edad, etnia y clase social.

Fuente: Gomes, C. (2011). X Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.



Cabe señalar que en los resultados que se presentan más adelante sólo nos referiremos a hechos que tienen que ver con violencias de la escuela.

Metodología y Procedimiento

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo con el objetivo de:

Conocer las percepciones del alumnado acerca de las situaciones que generan una convivencia escolar inadecuada.

Población: Se trabajó con una población de 2711 estudiantes, de los cuales 1436 eran de 3° a 6° de nivel primaria y 1275 de 1° a 3° de secundaria. La población de ambos niveles provenía de escuelas públicas de la Cd. de Querétaro.

Instrumento: Se creó un instrumento escrito tipo cuestionario compuesto por 61 ítems (52 preguntas cerradas y 9 abiertas), agrupados en cinco apartados: la valoración del ambiente escolar, comportamientos que afectan a la convivencia, la participación escolar, conflicto, su afrontamiento y resolución y la gestión de la disciplina. Dentro del apartado denominado conflicto, se preguntó a la población, ¿qué es lo que no te gusta que te haga o te diga tu maestro o maestra?, esto con la intención de no inducir la respuesta al mencionar la palabra conflicto o problema.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó por los autores dentro de las aulas. El tiempo promedio para responderlo no excedió los 40 minutos. Una vez obtenidas las respuestas se organizaron para proceder a un análisis de contenido temático. En una primera etapa se dio lectura a las respuestas para identificar a qué aspectos aludían, una vez identificado esto, se agrupó por los aspectos detectados y se obtuvieron las frecuencias de las respuestas para observar cuáles eran más recurrentes. Una vez realizado lo anterior, se definieron las categorías a partir del planteamiento teórico y las respuestas mismas.

Resultados

A partir de la descripción del subsistema micro social y las respuestas de los participantes, se identificaron dos grandes categorías: *Relación interpersonal* y *Práctica docente*, sin embargo hubo otras respuestas que no se podían incluir en las dos categorías mencionadas por lo que se determinó establecer una tercera categoría



denominada *Otras*. En la tabla 1 se muestran los tipos de respuestas que fueron incluidas en cada categoría.

Tabla 1. Categorías y tipos de respuestas incluídas

Relación interpersonal	Violencia Física: golpes
	Violencia simbólica: respuestas que hacían referencia a insultos, apodos, amenazas, humillaciones, discriminación.
	Trato/incivildades: las respuestas que hacían referencia a la forma de relacionarse.
Práctica docente	Evaluación: se incluyeron las respuestas que tenían que ver con las calificaciones.
	Disciplina: respuestas que hacían alusión al manejo de la normatividad.
	Enseñanza: respuestas relacionadas con la forma de conducir las clases
	Castigos: se incluyeron respuestas que tienen que ver con las diversas maneras en que el profesor corrige.
Otras	Nada
	No sé

Cabe señalar que los resultados que se presentan a continuación se muestran en porcentajes de frecuencia de respuesta, es decir, los resultados no corresponden a una única respuesta dada por los participantes, sino que éstos podían dar más de una respuesta a la pregunta ¿qué es lo que no te gusta que te haga o te diga tu maestro o maestra?

En la tabla 2 se muestran las respuestas de los dos grupos en las tres categorías. Como se puede observar, ambos grupos aluden en sus respuestas a que lo que no les gusta de sus maestros es la relación interpersonal que establecen. Por otro lado, es interesante observar las diferencias que se presentan en los niveles educativos pues mientras que para el alumnado de nivel primaria las respuestas se concentran en las relaciones interpersonales, en el nivel secundaria si bien también la categoría relaciones interpersonales concentra la mayor proporción de respuestas, se puede observar que el alumnado de secundaria reconoce, en mayor medida que los de primaria, a la enseñanza como un factor que influye en la convivencia, es decir, la convivencia se ve influida por la forma de enseñar más que por el trato personal entre el docente y el alumno.



Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuestas de ambos grupos en las categorías identificadas

Nivel educativo/ Categoría	Relaciones interpersonales	Práctica docente	Otras
Primaria	66%	16%	18%
Secundaria	57%	23%	18%

Para poder apreciar en mayor detalle las tendencias de respuestas en relación con las categorías identificadas, en la tabla 3 se presentan los porcentajes de la categoría relación interpersonal.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de respuestas de la categoría *Relaciones interpersonales* en los dos niveles educativos.

Nivel/categoría y tipo de respuestas	Relación interpersonal		
	Violencia física	Violencia simbólica	Trato/incivildades
Primaria	9%	48%	9%
Secundaria	1%	36%	20%

En esta categoría se agruparon las respuestas que aludían a las formas de interacción entre los estudiantes y los docentes, en las respuestas pudimos distinguir formas de relación que aluden al autoritarismo y formas de relación que hacen referencia a diferentes manifestaciones de violencias. Es preocupante observar que la mayor proporción de respuestas se concentran en la violencia simbólica; cabe aclarar que no se hizo una separación de las diversas formas de violencia que podrían integrarse a esta categorización pues se considera que el hecho de que por ejemplo un docente diga a un insulto a un alumno, no sólo lo está agrediendo verbalmente sino que al ser una figura de autoridad este insulto se convierte en una forma de violencia psicológica pues está abusando del “poder” que su rol en la institución le otorga. En este mismo sentido interpretamos la diferencia en los porcentajes en ambos grupos, ya que en el nivel primaria se presenta una mayor proporción de respuesta, que si bien no se puede generalizar, si podemos advertir con estas respuestas que mientras los estudiantes sean más pequeños son más vulnerables a este tipo de trato.

Por otra parte, en secundaria se percibe con mayor frecuencia que lo que no les gusta tiene que ver con formas de dirigirse del profesor, por ejemplo que no me escuche, que crea que siempre tienen la razón, que nos compare, que tengan



preferencias presentándose de esta manera una barrera entre el profesor y el alumno, es importante resaltar lo planteado por Esteve (2009) en relación a que algunas actitudes del docente influyen para la que relación maestro-alumno sea inadecuada y, con esto, deteriorarla y provocar conflictos.

Estos resultados coinciden parcialmente con lo de González-Pineda et al (2010), en relación con que el tipo de violencia más habitual es la verbal, en particular de los cinco tipos de violencia verbal percibida por los estudiantes, cuatro tienen que ver con conductas protagonizadas por el profesor (tener preferencias, no tratar por igual, castigar injustamente y tener manía a algunos alumnos).

Es importante recalcar que si bien, la relación maestro-alumno no es la única variable que influye en el clima de convivencia sí es una de las más influencia tiene, más aún Zamora y Zerón (2010), mencionan que la actitud del maestro puede convertirse en una barrera para el aprendizaje.

La siguiente categoría es la que denominamos *Práctica docente*, en la tabla 4 se presentan los resultados de ésta.

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de respuestas de la categoría *Práctica docente* en los dos niveles educativos

Nivel/categoría y tipo de respuestas	Práctica docente			
	Evaluación	Disciplina	Enseñanza	Castigos
Primaria	0%	4%	9%	3%
Secundaria	2%	4%	12%	5%

Cuando se habla de convivencia en la escuela generalmente se alude a las relaciones interpersonales y se hace poca referencia a la práctica docente como un factor fundamental que puede provocar conflictos y en un momento dado violencia. Como puede observarse en la tabla 3, en ambos grupos la mayor proporción de respuestas se concentran en la enseñanza, las respuestas hacían referencia a que no les gustaban actividades escolares específicas tales como hacer dictados o numeraciones en el caso de la primaria o copiar del libro o hacer resúmenes en el caso de secundaria; también había respuestas que decían explícitamente que lo que



nos les gusta es que den clases aburridas o que no expliquen. Esta cuestión nos parece fundamental, pues desde su labor esencial (impartir clases), los profesores estarían provocando desmotivación por el aprendizaje y, esto a su vez, otro tipo de conflictos que pueden detonar en violencia. Nos parece importante recalcar que la desmotivación puede ser una fuente de conflicto y, en consecuencia, alterar el clima de convivencia en las aulas y en las escuelas pues la falta de implicación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje dificultan la labor docente del profesor, sin embargo, la desmotivación de los alumnos también puede ser causada por la desmotivación del profesor, generando como lo señala Ortega y Del Rey (2006) el “círculo de desmotivación”.

Otro tipo de respuesta identificada en esta categoría fue la relacionada con la disciplina, en donde los estudiantes hacían referencia explícita a la forma en que los profesores gestionan la normatividad escolar, había respuestas como “que se preocupen por el uniforme”, “que no me deje ir al baño”, “que me diga donde debo sentarme”, “que no cuiden la disciplina”. Es importante resaltar que la disciplina es uno de los temas que genera mayor estrés en los docentes pues se sienten cuestionados (Graham, 1992), aunado a que distrae no sólo a los profesores sino también a los estudiantes (Esteve, 2005; Fernández-Balboa, 1991). Por otra parte, según Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) cuando los alumnos perciben una disciplina rígida, y se aplica discrecionalmente, tiende a elevarse la aparición de actos violentos. Aunado a lo anterior, habría que profundizar acerca de las creencias que sobre disciplina tienen los maestros pues como se mostró en el estudio de Gudiño y Uresti (2014), los maestros transitan entre modelos de gestión de la disciplina opuestos, lo cual puede generar formas de proceder inconsistentes.

El siguiente tipo de respuesta identificada dentro de esta categoría, es la que tiene que ver con castigos, esta tipo de respuesta se distinguió por separado de la de disciplina, pues en las respuestas se aludía a la palabra “castigo”. Los tipos de castigos mencionados, aludían a formas de proceder de los profesores que parecen más respuesta a una tradición que a una pertinencia pedagógica. Aunado a lo anterior, los castigos mencionados por los estudiantes como lo que no me gusta es “que me saque del salón”, “que me suspenda”, “que me mande a la dirección” coincide con los resultados del estudio de Ochoa y Peiró (2010), en donde se da cuenta de que ante situaciones diversas que alteran la convivencia escolar, los profesores tienden a proceder de manera muy semejante ante éstas.



Por último, y como dato relevante de este estudio, es que dentro de esta categoría, los estudiantes de secundaria aludieron a la evaluación como un aspecto que puede generar conflictos, pues en sus respuestas señalaban el uso que se le da a la evaluación para controlar y castigar, por ejemplo escribieron “Que me repruebe aunque me esfuerzo”, “Que por el enojo te baje puntos”, “que suba calificaciones a los que les cae bien”. Es importante destacar que son los estudiantes de mayor edad quienes dan cuenta de esta situación, lo cual indica que los niños menores observan con naturalidad el uso de la evaluación como instrumento de control en sus docentes.

Como se comentó al inicio de la presentación de los resultados, hubo respuestas que se ubicaron en una tercera categoría denominada “Otras”, dentro de ésta se incluyeron las respuestas “nada” que se presentó con un 18 % en primaria y un 10% en secundaria y la respuesta “no sé” presentándose en un 18% sólo en el nivel secundaria.

Discusión y Conclusiones

Como en el presente estudio, otros autores han planteado que el profesor es determinante en el clima de convivencia que se desarrolla en el aula (Ballester & Arnáiz, 2001; Díaz-Aguado, 2005 Fera, et al 2010). Al respecto Peiró (2009) argumenta que si en general, los profesores no se implican, es por desconocer la naturaleza de las acciones disconvivenciales y de carecer de competencias pedagógicas para abordarlas.

Si bien es cierto que los docentes no son los únicos responsables del clima de convivencia en el aula, es necesario reconocer que las relaciones verticales y asimétricas que generalmente se establecen entre los profesores y los alumnos, debe ser remplazadas por una relación de respeto mutuo, además de una organización del centro escolar que permita la vivencia de los valores educativos propios para esta convivencia, ya que como los mismos adolescentes de este estudio lo han mencionado, desde la gestión del centro se podrían, y deberían- prevenir situaciones conflictivas.

Con base en los argumentos presentados y dada la variedad de respuestas, podemos observar que:



1. Las actuaciones del maestro impactan sobre los estudiantes generando actitudes negativas que afectan el clima del centro, tal es el caso del aburrimiento o desmotivación.
2. Uno de los factores más importantes para que se manifieste la violencia escolar relacionado con los docentes, es el que tiene que ver con los modelos pedagógicos de los que echa mano.
3. Los resultados y argumentos pueden representar, por un lado, la disposición o preparación que los propios docentes tienen para afrontar conflictos, por otro lado, la desmotivación que sienten hacia su profesión.
4. Habría que tomar en cuenta que la mayor parte de los problemas de convivencia se debe de encuadrar en el choque que se produce de la cultura escolar y la cultura de los alumnos. Pues lo que para los docentes puede significar jugarle una broma a los alumnos, puede ser percibido como una agresión por parte de los estudiantes, suscitando una respuesta negativa por parte de estos últimos. Así es que hay que desarrollar una relación formal y respetuosa.
5. Dado los resultados, el profesor es determinante para el clima de convivencia que se viva en el aula, influyendo en la actitud de los alumnos hacia la escuela.
6. Las causas de los problemas de la violencia y la convivencia escolar se deben buscar en los elementos no visibles de la interacción entre los miembros de la comunidad, en este caso en las prácticas docentes, pues es a partir de ésta que el profesor gestiona no sólo los contenidos de aprendizaje sino también la convivencia dentro de su aula.
7. El hecho de que los participantes de este estudio pertenezcan a dos niveles educativos distintos y que las respuestas obtenidas no hayan presentado diferencias significativas muestra que las prácticas educativas institucionalizadas en las interacciones maestro-alumno están establecidos como parte de la cultura escolar, sin embargo, al no ser cuestionadas o estar naturalizadas pueden generar problemas de convivencia y en algunos casos manifestaciones de violencia.

Por lo anterior, es *recomendable* revisar el modelo de gestión de la convivencia que se promueve en las escuelas, pues éste influye para promover implícita o



explícitamente ciertas formas de enseñanza que impactan en la motivación de los alumnos y de los profesores. Este modelo de gestión implica también la revisión de la organización propia de cada institución, profundizando en la estructura para la toma de decisiones, las formas de participación de la comunidad, la forma de afrontar y solucionar los conflictos, entre otros aspectos.

Referencias

- Aguilera, A.; Muñoz, G., & Orozco A. (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ballester, F. & Arnáiz, O.; (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 39-58.
- Borko, H.; Lalik, R., & Tomchin, E. (1987). Students Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 3, 77-90.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (1994). *Los valores en la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Díaz-Aguado, M. (1983). Las expectativas en la intervención profesor-alumno. *Revista Española Pedagógica*, 162, 563-588.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos en la Educación Secundaria, en Peiró, S. (coordinador). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Editorial Club Universitario.
- Esteve, J. M. (2005). *Bienestar y salud docente*. UNESCO. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.



- Feria, I., Monje, M., Del Rey, R., & Ortega, R. (2010). La Convivencia Escolar: la percepción de la calidad por sus protagonistas. In J. Gázquez & M. C. Pérez (Orgs.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas*. Granada: GEU.
- Fernández-Balboa, J. M.; (1991). Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviours, *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Fierro, C. & Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2011). *X Informe interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. San José, C.R.: IIDH.
- González-Pineda, J., Álvarez-García, D., Rodríguez-Pérez, C., González-Castro, P., Núñez, J., & Álvarez-Pérez, L. (2010). Situación actual de la convivencia escolar en la educación secundaria. In J. Gázquez & M. C. Pérez (Orgs.), *Investigación en convivencia escolar. Variables relacionadas*. Granada: GEU.
- Graham, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gudiño, K. & Uresti, M. (2014). *Las creencias de los docentes de educación básica acerca de la disciplina escolar*. Tesis inédita de licenciatura. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom Behaviour Problems Which Secondary School Teachers Say they Most Troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of Misbehaviour in Middle School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, R., & Rimpelä (2000). Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorder. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.
- Larrosa, F.; (2002). Las necesidades del profesorado y las responsabilidades de la administración educativa. In S. Peiró (Coord.), *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Editorial Club Universitario.
- Martínez-Otero, M. (2005). Conflictividad escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Monjas, I. (2009). *Como promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Morales, F. & Huici, C. (Dir.). (2003). *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED.



- Ochoa, A. & 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 Interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 113-122.
- Ochoa, A. & Diez-Martínez, E. (2012). Las interacciones escolares como contexto de construcción de la convivencia en escuelas primarias y secundarias. In A. Gomes, G. Ferreira, & S. Ferreira (Orgs.), *Culturas de violencias, culturas de paz. De la reflexión a la acción de los educadores, abogados y defensores de los derechos humanos*. Brasil: CRV.
- Ochoa, A. & Salinas, J. (en prensa). Entender el conflicto para prevenir la violencia en la escuela. In C. Carrillo & T. Prieto (Coords.). *Las violencias en los entornos escolares*. México: Universidad de Guadalajara.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Obtenido desde www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.
- Peiró, S. (2001). *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Ed. Club Universitario.
- Peiró, S. (2001). Por una educación promotora de la cohesión institucional. Consecuencias interdisciplinarias para la investigación. In S. Peiró (Coord.), *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2002). *Segundas jornadas sobre violencia en educación: problemas desde la perspectiva del centro docente*. España: Editorial Club Universitario.
- Peiró, S. (2003). La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 4, 232-253.
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura.
- Peiró, S. (2007). Factores disconvivenciales y calidad educativa. In R. Roig et al. (Orgs.), *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil.



- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Editorial Club Universitario.
- Rey, R. & Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.
- Salinas, J. & Ochoa, A. (2013). Ideas de los estudiantes de secundaria acerca del conflicto: su impacto en la organización escolar. In J. Gazquez, M. Pérez, & M. Molero (Comps.). *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar*. España: ASUNIVEP.
- Sourander, A., Helstelä, H. & Pitia (2000). Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence: A Longitudinal 8-Year Follow-Up Study, Child Abuse and Neglect. *The International Journal*, 24, 873-881.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Which Classroom Behaviours for Primary School Teachers Say they Find Most Troublesome?, *Education Review*, 40, 13-27.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 96-116.