

Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos

José Jesús Gázquez, M^a Carmen Pérez-Fuentes,
Francisca Lucas y Mercedes Fernández
Universidad de Almería

Uno de los grandes retos a los que en la actualidad se enfrentan los docentes de Educación Secundaria Obligatoria es la violencia y los conflictos que se viven dentro de su aula y por extensión en el centro educativo. Este fenómeno común a muchos países europeos, ha sido estudiado fundamentalmente desde la perspectiva del alumno, sin dar a conocer la opinión de los docentes. Así el objetivo del presente trabajo es conocer la percepción de los docentes de varios países europeos (España, Hungría y República Checa) respecto a su relación con los compañeros, alumnos y familias, así como la importancia dada a la participación de estas últimas en el centro. Para ello, se aplicó el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar a una muestra total de 339 docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Se observa que los docentes españoles indican llevarse mejor con sus compañeros, y también con los alumnos, mientras que los húngaros son los que tienen mejores relaciones con las familias. Por último, respecto a la participación de las familias, es destacable la importancia dada por los docentes checos a todas las alternativas propuestas de participación, y sobre todo a la implicación de las familias en los planes de convivencia.

Palabras clave: Convivencia escolar, profesorado, Educación Secundaria Obligatoria.

Analysis by european teachers of the school coexistence. One of the great challenges the Obligatory Secondary Education teachers are facing is violence and conflicts inside both, their classrooms and the school centre. This phenomenon, which is very common in many European countries, has been mainly studied from the student point of view, without showing teachers' opinion. In that sense, the present paper is going to show the teachers' perception of the problem in several European countries (Spain, Hungary and Czech Republic), regarding their relationships with their partners, students and student families and the important participation given to the families in the school centre. The Difficulties in the School Coexistence Questionnaire was given to a total sample of 339 Obligatory Secondary Education teachers. The results show that the Spanish teachers have a better relationship with their partners and students; however Hungarian teachers have a better relationship with families. Finally, regarding the family participation, it is to highlight that the importance given by the Czech teachers to all participation alternatives proposed and, mainly, to the family involvement in the coexistence programmes.

Keywords: School coexistence, teaching staff, Compulsory Secondary Education.

Aprender a convivir, es uno de los objetivos de una educación de calidad, y un reto bastante alejado de la realidad actual. Prue-

ba de ello, es no sólo el incremento en los problemas de convivencia, sino también, y centrándonos en los docentes, la deficitaria formación del profesorado en el ámbito de la convivencia escolar, aunque los propios docentes lo consideren una cuestión importante y necesaria en su formación y desarrollo profesional (Jares, 2002).

La violencia y los conflictos, resueltos a través de la primera, provocan la alteración del clima de convivencia adecuado dentro del centro, teniendo origen en diferentes aspectos endógenos u exógenos a los centros escolares (Fernández, 1999). En este marco, el profesorado juega un papel fundamental en la consecución de una adecuada convivencia escolar y en la implementación de programas de prevención de la violencia (Newman-Carlson y Horne, 2004; Orpinas, Horne y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004). En la actualidad, a pesar de encontrarnos docentes ilusionados y dispuestos a implicarse en la solución de los problemas, también se produce un aumento de su nivel de frustración, dando lugar a una situación que ha recibido, a lo largo de los últimos años, diversas acepciones, como insatisfacción del profesorado (Gordillo, 1988), malestar docente (Esteve, 1987), angustia de los enseñantes (Abraham, 1975), malestar psicológico (Seva, 1986), estrés docente (Peiró, Luque, Meliá, y Loscertales, 1991), o burnout (Oliver, 1993; Otero-López, Castro, Villardefrancos, y Santiago, 2009).

El motivo fundamental de este malestar e insatisfacción es que se encuentran ante tareas difíciles de desempeñar, para las que no han sido preparados (Orpinas, Horne, y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004) y que requieren para su eliminación de un conjunto de acciones, para las cuales aún, no se puede ofrecer una fórmula generalizada para su erradicación, pero sí dar a conocer todo el saber acumulado acerca de cómo conseguir un sistema de convivencia adecuado (Ianni, 2003).

Los docentes también participan de forma activa en la violencia escolar, por un lado como agresores, ya que más del 40% del

alumnado reconoce haber visto a un profesor ejercer dichas conductas sobre los estudiantes, mientras que sólo el 5% de los estudiantes afirman ser agredidos por un profesor ocasionalmente o frecuentemente (Chapell, et al., 2004); y por otro lado como agredidos, reconociendo el 66% del profesorado que el género femenino es el más afectado en estos casos (Meyer, Astor, y Behre, 2002).

Son múltiples estudios (Chapell et al., 2004; Dake, Price, Telljohann, y Funk, 2003; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Fisher y Kettl, 2003; Gázquez, Cangas, Pérez, y Lucas, 2009) en los que se tiene en cuenta la opinión de los docentes a cerca de la prevalencia de conductas que afectan a la convivencia en sus centros. Así el objetivo del presente trabajo es ahondar en la percepción de los propios docentes de distintos países sobre su relación con los demás compañeros del centro, el alumnado y la familia, así como conocer la autopercepción que consideran tienen de sí sus compañeros y los alumnos. Además, el estudio se completa analizando la importancia que conceden a la participación de las familias en el centro educativo, estudiando diferentes alternativas de participación de estas en los centros.

Método

Participantes

La muestra utilizada en el presente trabajo estuvo compuesta por un total de 339 docentes de Educación Secundaria, 106 hombres (28,5%) y 241 (71,5%) mujeres pertenecientes a diez centros españoles, cinco centros húngaros y cinco centros de la República Checa. Por países, tal y como se observa en la tabla 1, 137 docentes son es-

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra en función del país y del género.

N	Total		España				Hungría				Rep. Checa								
	H		M		H		M		H		M		H		M				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
337	96	28,5	241	71,5	137	62	45,6	74	54,4	133	24	18,2	108	81,8	69	10	14,5	59	85,5

pañoles, 62 hombres (45,6%) y 74 mujeres (54,4%), 133 docentes de Hungría, 24 (18,2%) hombres y 108 (81,8%) mujeres, y 69 de la República Checa, 10 (14,5%) hombres y 59 (85,5%) mujeres.

Instrumento

Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Se trata de una adaptación del cuestionario de Ortega y del Rey (2003), llevada a cabo por Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez (2005). Concretamente, en el presente trabajo se analizan cuestiones que hacen referencia a la convivencia de los docentes con sus compañeros, el alumnado y los padres, así como su opinión sobre la participación de los padres y madres en el centro educativo.

Procedimiento

En un primer momento, se tradujo el cuestionario a los diferentes idiomas de los respectivos países: castellano, húngaro y checo, siguiendo a Muñiz y Hambleton (1996). Seguidamente, se procedió a la selección aleatoria de los centros de cada comarca o demarcación territorial a cuyos docentes se va a aplicar el Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar. Tras la selección, se contacta con los Directores y Jefes de Estudios de cada centro para obtener su consentimiento, después de lo cual, se procedió a la aplicación individualizada del cuestionario a los docentes participantes.

Resultados

Para proceder al análisis de los datos, se han transformado los cuatro niveles de valoración (*no tengo relación, mala, regular y buena*) en puntuaciones numéricas y cuantitativas. Así, “no tengo relación” se corresponde con una puntuación de 0, “mala” con 1, “regular” con 2 y “buena” con 3. Se puede observar en la tabla 2 las puntuaciones medias de los diferentes países para cada una de las cuestiones analizadas, siendo los docentes españoles quienes mejor se llevan con sus compañeros y los estudiantes, y quienes consideran que los compañeros y los propios alumnos tienen mejor opinión de ellos. Por otro lado, los docentes húngaros destacan en la buena relación que indican tener con las familias de los estudiantes.

A partir de ello, con la finalidad de ver si existen diferencias entre las respuestas dadas por los profesores de los países analizados (España, Hungría y República Checa) y si éstas son significativas, se ha aplicado la prueba ANOVA de un factor. Dicha prueba, permite rechazar la hipótesis de igualdad de la puntuación media otorgada por cada país todas las situaciones analizadas, puesto que el nivel de significación observado es menor que 0,05. Las puntuaciones que se obtienen para cada uno de los ítems analizados son: *¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?* ($F_{2,338} = 9,616; p = ,000$); *¿Cómo se lleva con los estudiantes?* ($F_{2,335} = 53,565$;

Tabla 2. Relaciones de convivencia. Puntuaciones medias en función de los países.

	España			Hungría			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?	136	2,96	,295	133	2,85	,417	69	2,71	,457
¿Cómo se lleva con los estudiantes?	133	2,92	,265	133	2,91	,288	69	2,45	,501
¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as?	136	2,12	1,311	133	2,52	,794	69	2,12	,963
¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as?	127	2,70	,780	132	2,42	,554	69	2,62	,488
¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as?	132	2,765	,605	133	2,28	,498	61	2,10	,625

Tabla 3. *Relaciones de convivencia. Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS).*

	Diferencia de Medias entre Países		
¿Cómo se lleva usted con sus compañeros/as?	IE-HI*	IE-RCI**	IH-RCI*
¿Cómo se lleva con los estudiantes?	IE-HI	IE-RCI**	IH-RCI**
¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as?	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI*
¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as?	IE-HI**	IE-RCI	IH-RCI*
¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as?	IE-HI**	IE-RCI**	IH-RCI*

* La diferencia es significativa a 0,05.

** La diferencia es significativa a 0,01.

$p = ,000$); ¿Cómo es su relación con las familias de sus alumnos/as? ($F_{2,338} = 5,763$; $p = ,003$); ¿Qué idea tiene usted de sus compañeros/as? ($F_{2,328} = 6,312$; $p = ,002$) y ¿Qué idea tienen de usted sus alumnos/as? ($F_{2,326} = 24,620$; $p = ,000$). Para conocer entre qué niveles en concreto de la variable independiente (países) existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) cuyos resultados se muestran en la tabla 3. En ella, se puede ver cómo los docentes españoles se llevan significativamente mejor con sus compañeros, tanto estos como los docentes húngaros se llevan significativamente mejor con los estudiantes que los checos, mientras que son los húngaros quienes significativamente mejor relación tienen con las familias de sus alumnos. Son los docentes españoles y checos quienes señalan mejores opiniones por parte de sus compañeros hacia ellos, y son los primeros, los docentes españoles, los que apuntan que sus alumnos tienen una mejor idea sobre ellos, siendo esta diferencia respecto a los docentes húngaros y checos significativa.

Nuevamente, para proceder al análisis de los datos, se han transformado, en este caso, los cinco niveles de valoración (*muy poco importante, poco importante, regular, importante y muy importante*) en puntuaciones numéricas y cuantitativas, así “muy poco importante” se corresponde con una puntuación de 0, “poco importante” con 1, “regular” con 2, “importante” con 3 y “muy importante” con 4. Es destacable, tal y como aparece en la tabla 4, que no se preguntó a los docentes húngaros y checos sobre la participación de las familias a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as, así este dato sólo es recogido para España, dotando los docentes españoles regular importancia a la participación de las familias en el centro a través de la AMPA. El resto de las alternativas de participación propuestas sí han sido valoradas en importancia en los tres países, siendo mayor la importancia dada por los docentes checos a la participación de las familias en los aspectos importantes, en relación a los resultados académicos, y en los planes de convivencia; mientras que son los húngaros los que destacan en la impor-

Tabla 4. *Importancia de participación de las familias. Puntuaciones medias en función de los países.*

Las familias deben participar en la convivencia del centro:	España			Hungría			Rep. Checa		
	N	Media	DT	N	Media	DT	N	Media	DT
A través de la AMPA	114	2,04	1,478	-	-	-	-	-	-
Sólo en aspectos importantes	113	1,19	1,329	130	2,22	,486	67	2,51	1,481
En relación a los resultados académicos de sus hijos	116	2,03	1,157	129	2,12	,703	67	2,99	1,108
En los planes de convivencia	114	2,48	1,278	130	1,96	,709	67	3,45	1,091
Cuando se les requiera	114	2,24	1,471	130	2,75	,719	67	2,58	1,568

Tabla 5. *Importancia de participación de las familias. Prueba post hoc de Diferencias Mínimas Significativas (DMS).*

	Diferencia de Medias entre Países		
Sólo en aspectos importantes	E-H **	E-RC **	H-RC
En relación a los resultados académicos de sus hijos	E-H	E-RC **	H-RC **
En los planes de convivencia	E-H **	E-RC **	H-RC **
Cuando se les requiera	E-H **	E-RC	H-RC

* La diferencia es significativa a 0,05.

** La diferencia es significativa a 0,01.

tancia dada a la participación de las familias cuando se les requiera.

Del mismo modo que se ha indicado previamente, con la finalidad de ver si existen diferencias entre la importancia dada a las alternativas de participación de las familias por los profesores de los países analizados (España, Hungría y República Checa) y si éstas son significativas, se ha aplicado la Prueba ANOVA de un factor. Dicha prueba, permite rechazar la hipótesis de igualdad de la puntuación media otorgada por cada país todas las alternativas de participación analizadas, puesto que el nivel de significación observado es menor que 0,05. Las puntuaciones que se obtienen para cada una de las posibles formas de participación de las familias son: *Sólo en aspectos importantes* ($F_{2,310} = 38,881$; $p = ,000$); *En relación a los resultados académicos de sus hijos* ($F_{2,312} = 22,669$; $p = ,000$); *En los planes de convivencia* ($F_{2,311} = 45,883$; $p = ,000$); y *Cuando se les requiera* ($F_{2,311} = 5,217$; $p = ,006$). Posteriormente, para conocer concretamente entre qué niveles de la variable independiente (países) existen diferencias estadísticamente significativas se aplicó la prueba de Diferencias Mínimas Significativas (DMS) cuyos resultados se muestran en la tabla 5. Así, se muestra como los docentes húngaros y checos conceden significativamente mayor importancia que los españoles a la participación de los padres sólo en los aspectos importantes. Por su parte los checos, muestran una importancia significativa respecto a los docentes españoles y húngaros en relación a la participación de las familias en temas referentes a los resultados académicos de sus hijos y en los planes de convivencia.

Por último, los docentes húngaros destacan significativamente la importancia dada a la participación de los padres cuando se les requiera respecto a los docentes españoles.

Discusión

A través del presente trabajo es posible observar las diferentes percepciones de los docentes de tres países europeos sobre cómo se llevan con sus propios compañeros, los alumnos y las familias de estos. Son los docentes españoles quienes mejor se llevan con sus compañeros, los checos quienes peor relación tienen con los estudiantes, y los húngaros los que mejor se llevan con las familias de sus alumnos. A diferencia de la mayoría de los estudios actuales donde se analiza la prevalencia de las conductas violentas según los docentes donde por ejemplo los docentes españoles señalan como más prevalentes las agresiones verbales (insultar, poner moteos ofensivos y hablar mal) (Defensor del Pueblo, 2007).

Aunque son múltiples las veces que se realizan comparaciones entre los datos proporcionados por los alumnos y por los docentes, es necesario tener en cuenta que hay múltiples estudios que indican su discrepancia, apuntando que los profesores tienden a relatar más casos de maltrato que los alumnos, sobre todo cuando se les pregunta por todo el centro, y no sólo por su aula donde ellos serían realmente los responsables (Defensor del Pueblo, 2000). Algunos autores atribuyen esta diferencia de resultados a una negación del problema por parte del profesorado (Sullivan, 2000), o bien, tal y como indica Rigby (1996), en la misma línea, que

los docentes poseen un escaso conocimiento de los problemas o conflictos que se producen, así como del impacto que éstos tienen sobre las víctimas. Aunque en este caso, la comparación de los diferentes países superaría estas limitaciones, ya que en todos los casos se comparan opiniones de los docentes, y la imagen que ellos consideran tienen de sí mismos los compañeros y los alumnos, siendo los docentes españoles y checos los que señalan mejores opiniones sobre ellos por parte de sus compañeros. Respecto a opinión que tendrían los alumnos, señalar que son los docentes españoles los que mejor autopercepción poseen.

Por último, en el análisis realizado sobre la importancia atribuida por los docentes a la participación de la familia en el centro educativo a través de diferentes alternativas, se puede observar que los docentes españoles señalan la participación en los planes de convivencia como la más importante, a pesar de ser la reunión con el tutor/a la vía ha-

bitual de comunicación con el centro por parte de los padres (Martín-Muñoz, 2003). La comparación entre países muestra que son los docentes húngaros y checos los que mayor importancia dan a la participación de los padres sólo en los aspectos importantes, mientras que los docentes checos muestran una importancia significativa respecto a españoles y húngaros en la participación en los resultados académicos de sus hijos y en los planes de convivencia. Es de suma importancia la concienciación de los docentes sobre la importancia de la participación de las familias, que se releja en los niveles de importancia dados a cada una de las alternativas propuestas de participación. Concretamente, son muchos los programas y los planes de convivencia que se implica a los padres en la resolución de conflictos y en la mejora del clima escolar (Ahmed y Braithwaite, 2006; O'Donnell, 1995; O'Moore, 1995; Smith, Schneider, Smith, y Ananiadou, 2004).

Referencias

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2006). Bullying and Victimization: Cause for Concern for both Families and Schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Chapell, M., Casey, D., de la Cruz, C., Ferrel, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Stearling, M., & Whittaker, S. (2004). Bullying in college by students and teachers. *Adolescence*, 39(153), 53-64.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. & Funk, J.B. (2003). Teacher Perceptions and Practices Regarding School Bullying Prevention. *The Journal of School Health*, 79(9), 347-355.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fisher, K. & Kettl, P. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79-83.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A., & Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Rep. Checa and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gordillo, M.V. (1988). La satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa (Coord.), *Pers-*

- pectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea/II Congreso mundial vasco.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En R. Ruz y J. Coquelet (Eds.), *Convivencia escolar y calidad de la educación*. (pp. 67-95). Santiago: Ministerio de Educación - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Martín-Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Meyer, H.A., Astor, R.A., & Behre, W. (2002). Teachers' reasoning about school violence: The role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 499-528.
- Muñiz, J. y Hambleton, R.K. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del Psicólogo*, 66, 63-70.
- Newman-Carlson, D. & Horne, A.M. (2004). Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 259-267.
- O'Donnell, V. (1995). *Bullying: A resource guide for Parents & Teachers*. Dublin: Attic Press.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: El Burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- O'Moore, A.M. (1995). Bullying behaviour in children and adolescents in Ireland. *Children and Society*, 9, 54-72.
- Orpinas, P., Horne, A.M., & Multisite Violence Prevention Proyet (2004). A Teacher-Focused Approach to Prevent and Reduce Students' Aggressive Behavior. The GREAT Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1S), 29-38.
- Ortega, R. y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Otero-López, J.M., Castro, C., Villardefrancos, E., y Santiago, M.J. (2009). Insatisfacción laboral y burnout en profesores de secundaria: las conductas y/o actitudes problemáticas de los estudiantes y el manejo del conflicto a examen. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 99-111.
- Peiró, J., Luque, O., Meliá, J.L., y Loscertales, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Ciencias de la Educación.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in Schools: And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Smith, J.D., Schneider, H., Smith, P.K., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research. *School Psychology Review*, 33(4), 547-560.
- Seva, A. (1986). *La salud mental de los profesores*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Auckland: Oxford University Press.