

Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria

Analysis of Coexistence in Multicultural Secondary Education Classrooms

Leonor Buendía Eisman, Jorge Exposito López, Eva M. Aguadez Ramírez y Christian A. Sánchez Núñez
Universidad de Granada
jorgeel@ugr.es

Resumen

Esta investigación pretende analizar la formación del profesorado para promover y gestionar la convivencia en las aulas en los Centros de Educación Secundaria, describiendo las conductas del alumnado que la alteran y ofreciendo algunas opciones de mejora.

Empleamos un análisis documental de los programas de formación inicial en la universidad; se elabora un cuestionario descriptivo y valorativo de conductas del alumnado contrarias a la convivencia y respuestas del profesorado, en cinco centros con elevado número de alumnado inmigrante; y realizamos un grupo de discusión de profesorado para ofrecer opciones de mejora de estos contextos.

Se constata la escasa formación inicial del profesorado en estos aspectos, comprobado la existencia de diferencias significativas en la valoración de algunas conductas en función del género y experiencia docente, el uso por ambos géneros de respuestas usualmente sancionadoras, y el escaso empleo de estrategias formativas para mejorar la convivencia en el Centro.

Palabras clave: convivencia escolar, formación del profesorado, conductas contrarias a la convivencia, respuestas del profesorado.

Abstract

This research study analyzes teacher training in order to promote and manage coexistence at secondary education schools by means of a description of students' behaviors and by providing some proposals for improvement. We used a documentary analysis of university teacher training programs and a descriptive and assessment questionnaire of students' behaviors towards coexistence and teachers' reactions at five schools with a high immigration rate. Also, we developed a teacher focus group in order to put forwards some suggestions for improving these contexts. Results show a lack of training of teachers on these issues, significant differences in the assessment of certain behaviors measured by gender and teaching experience, disapproving responses by both males and females teachers, and a limited use of educational strategies that might improve coexistence at schools.

Keywords: school coexistence, teacher training, behaviors against coexistence, reactions of teachers.

Introducción

Un análisis de las noticias en los medios de comunicación, permite apreciar que la violencia es una realidad palpable, pero la cuestión que se plantea desde este artículo al igual que otros autores (Blaya, Debarbieux, del Rey y Ortega, 2006; Monclús, 2005; Pérez, 2014 o Velasco y Jiménez, 2014), es si los centros educativos como reflejo de la sociedad, tienen presentes las situaciones conflictivas para enseñar a convivir sin violencia.

La preocupación que este planteamiento genera en la sociedad se muestra en informes, como el Informe Anual 2010-11 del Observatorio Andaluz para la Convivencia que muestra que el 98% del alumnado no comete faltas graves a la convivencia pero si habituales; o la creación de organismos para gestionar estas situaciones en los centros educativos como el Observatorio Internacional de Violencia Escolar (OIVE), el Observatorio Estatal de Convivencia Escuela o el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. Y en esta línea de acción para evitar estas conductas, la LOE indicaba en su artículo 124 que "Los centros docentes elaborarán normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del Plan de Convivencia...", en el que se recogerán los tipos de conductas y correcciones o medidas disciplinarias. Estas conductas aparecen en diferentes textos legales de distintas comunidades autónomas, como en el artículo 20 del Decreto 19/2007, que indica la falta de colaboración sistemática del alumnado... o ... el seguimiento de las orientaciones del respecto a su aprendizaje; las conductas que puedan dificultar el derecho a estudiar por sus compañeros; las faltas injustificadas de puntualidad o ... de asistencia a clase; la incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa y ... daños en instalaciones, recursos materiales o personales.

Y las correcciones aplicables, se refieren a informar a quienes ejerzan la tutoría, la jefatura y padres o representantes legales del alumnado. Siendo las medidas específicas: la amonestación oral; el apercibimiento por escrito; la realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones,

recursos materiales o documentos de los centros docentes públicos; la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un plazo máximo de tres días lectivos; excepcionalmente, la suspensión del derecho de asistencia al centro por un período máximo de tres días lectivos, durante el que el alumno o alumna deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo.

Es importante que a pesar de que tanto los Modelos Teóricos (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004 o Martín y Ríos (2014), como la legislación y las investigaciones sobre esta temática (Lederach, 2010; Torrego y Martínez, 2014; Segura, Gil, & Muñiz, 2011) nos planteen una intervención preventiva; la realidad de los centros sea distinta realizándose las intervenciones a posteriori (Lockhart, 2013; Herrero-Alcolea, 2014) empleando acciones usualmente de carácter punitivo más que formativo.

El informe elaborado en 2010 por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar del MEC, planteaba una serie de propuestas pedagógicas referidas a la prevención como estrategia básica en la construcción de la convivencia, reflejaron las dificultades existentes para mejorar la convivencia utilizando sólo medidas coercitivas, que aunque necesarias son insuficientes.

La actual formación del profesorado se limita a dar respuesta a políticas educativas basadas en medidas compensatorias de atención a la diversidad, entre ellas la cultura, obviando toda formación relacionada con la educación intercultural y con las competencias interculturales. Y estas políticas se han caracterizado por dos fenómenos (Aguado, 2005): El proceso de adaptación de los sistemas de enseñanza a las diferentes lenguas y culturas que constituyen el tejido étnico de cada país y un cierto movimiento de reivindicación de la necesidad de una educación intercultural.

Las políticas supranacionales delimitadas por la OCDE (1987) y la UE, destacan la construcción de una Europa pluricultural que debe basarse en el entendimiento y la realización progresiva de un verdadero plurilingüismo.

Objetivo del trabajo

Los objetivos de investigación planteados son: Analizar el contenido de los programas de formación inicial del profesorado; conocer las conductas transgresivas más frecuentes en los Centros de Educación Secundaria, así como la gravedad que el profesorado otorga a dichas conductas y las respuestas dadas a cada una de ellas; y ofrecer opciones de mejora de la convivencia en estos contextos.

Hipótesis de Investigación

1. La formación inicial del profesorado para promover y gestionar la convivencia en las aulas en los Centros de Educación Secundaria es limitada.
2. Existen diferencias significativas en la valoración de la gravedad de las conductas contrarias a las normas de convivencia de los alumnos en el aula, en función del género del profesorado, la experiencia docente y la estabilidad en el Centro.
3. La mejora de la convivencia en las aulas multiculturales, requiere el desarrollo de formación específica, cambios metodológicos y organizativos.

Metodología

En la primera fase, se realiza un análisis de contenido de los programas de formación inicial del profesorado en cuanto a la convivencia escolar implementados por todas las universidades andaluzas. En la segunda, se emplea un cuestionario para describir las conductas del alumnado contrarias a la convivencia más habituales, la valoración de su gravedad por parte del profesorado y la respuesta educativa implementada. Y en la tercera, se emplea un grupo de discusión para valorar los problemas de convivencia en las aulas y posibles soluciones.

Descripción de las muestras

El muestreo empleado para el análisis documental es de tipo censal localizado, al analizar todos los programas formativos de las universidades públicas andaluzas.

La muestra del cuestionario se selecciona de forma intencional cumpliendo como condiciones preliminares: La localización en poblaciones denominadas de "frontera" y el porcentaje de alumnado inmigrante por encima del 15%. Seleccionándose 9 Centros educativos de Algeciras y Huelva, con un alumnado global por encima de los 2800 y una localización de 7 de ellos en entorno socio-culturales deprimidos y 2 en entornos económicos altos. Destacan las minorías étnicas como la gitana y hasta 15 nacionalidades diferentes, entre ellas la marroquí, ecuatoriana y rumana.

Y la muestra del grupo de discusión se obtiene invitando al profesorado de los centros involucrados en la fase 2 del estudio, con una muestra invitada de 19 y selección intencional y productora de datos de 8, de profesorado con especial interés en el desarrollo de programas de atención a la convivencia y multiculturalidad.

Instrumentos y procedimientos de análisis

El análisis de contenido de los programas de formación inicial se realiza mediante un análisis del título y descriptores.

Para el cuestionario se han considerado las condiciones idóneas de elaboración y control de las condiciones de aplicación (Olmedo, Berrocal, Olmos y Expósito, 2014). En cuanto a sus características técnicas, el análisis cuantitativo de los ítems detecta aquellos que no son útiles para responder al objetivo, comenzando con un análisis general. Con un primer acercamiento cualitativo, analizando el número de casos perdidos en las distintas respuestas a los ítems. Y un posterior estudio descriptivo de los ítems, en el que se analizaron medias y medianas, que representa el índice de dificultad en Ítems politómicos, así como la varianza de cada Ítem, que representa el índice de discriminación del Ítem.

La validez, como prueba de garantía de calidad, mediante la consulta a grupos de expertos que deben evaluar de manera precisa la correspondencia o no, de los reactivos presentados al sujeto con el objetivo general que se pretende medir. Utilizando una escala Lickert con cinco opciones de respuesta, para valorar el grado en el que el ítem era importante o representaba la categoría que se evaluaba. De los 43 ítems que componían la primera prueba, se eliminaron todos los que fueron valorados con 3 o menor de 3, eliminando 5 y quedando 4 categorías y 38 ítems en total (Olmedo y otros, 2014).

La fiabilidad como consistencia internase obtiene mediante el método basado en la covariación de los ítems por Alfa de Cronbach, con valor .789 para la prueba global y 0.86, 0,78, 0.87 y 0,65 respectivamente para cada una de las categorías del cuestionario.

Y en el último instrumento empleado, el grupo de discusión, se adoptan a las condiciones metodológicas delimitadas por Krueger (1991) y organización de cuestiones en congruencia con las categorías empleadas en el cuestionario.

Análisis de resultados

El proceso de análisis de resultados se organiza en función de las fases de investigación descritas y los instrumentos empleados en cada una de ellas.

Análisis de contenido de los programas de formación del profesorado

La formación inicial el profesorado se realiza mediante un análisis de contenido de los títulos y descriptores de los programas de formación de grado y posgrado para la formación del profesorado. Y a modo de síntesis se presentan las materias en la siguiente tabla 1.

En ella se constata la escasa formación inicial del profesorado. En la formación de grado aparecen 4 materias de formación básica sólo en el 50% de las universidades y 2 de formación obligatoria en el 25%; dejando la mayor cuantía como formación optativa con un total de 7 materias, aunque estas sólo se desarrollan en el 38% de los centros universitarios. Y en la formación de posgrado, para el profesorado de Educación Secundaria, existe una materia obligatoria con contenidos muy generales y que trata esta temática solo de forma colateral, y 2 materias optativas impartidas solo en dos universidades.

De forma general, considerando la potencialidad de los centros, los cursos de formación y modalidad de materias, la formación sobre multiculturalidad alcanza un limitado 10% del total.

Análisis de datos del cuestionario de convivencia en el aula

El análisis de datos se organiza en función de la tipología de las variables y los análisis realizados sobre las variables censales, la consideración de la aparición de las conductas del alumnado por parte del profesorado, la valoración que hace el profesorado de la importancia de esas conductas y las intervenciones que realizan para solventar estas situaciones.

El análisis de los casos válidos/perdidos de las variables censales registradas en el cuestionario y referidas a la muestra productora de datos $N=110/>90\%$ que muestran la representatividad de su análisis en cuanto a la descripción de la muestra tomada. En cuanto al género resultan 73 mujeres y 36 hombres, lo que supone respectivamente un 66,4% y 32,7%, reflejando la persistencia de la caracterización femenina de las figuras docentes.

El análisis de los años de dedicación docente muestra que en esta tipología de Centros Educativos el profesorado tiene en su mayoría una experiencia limitada de hasta 10 años, con un porcentaje acumulado del 56,43% del total en este intervalo de edad. Y de más del 75%, se incluye el intervalo de 11 a 15 años de experiencia. El desarrollo

de la carrera profesional en los sistemas públicos de enseñanza queda vinculada a un concurso de traslados del personal docente, por lo que esta tipología de centros podrían calificarse como centros de primer destino definitivo, en los que la mayoría del profesorado permanece durante un tiempo como destino provisional (58,2% de las plantillas docentes) hasta la obtención de otro destino definitivo.

Tabla 1

Materias de formación inicial del profesorado con contenido para la formación en multiculturalidad

Universi- dad	Curso	Tipo de materia				
		Grado			Posgrado: Master Secundaria	
		Básica	Formación Obligatoria	Optativas	Obligatoria	Optativa
Almería (UAL)	1	X		1. Ed. Intercultural 2. La escuela inclusiva: modelos y prácticas. 3. El medio social en entornos multiculturales y su tratamiento en el aula		X
	2					
	3					
	4					
Cádiz (UCA)	1	X				X
	2					
	3					
	4					
Córdoba (UCO)	1	X	Convivencia escolar y cultura de paz en Ed. Primaria	X		X
	2					
	3					
	4					
Granada (UGR)	1	Atención a la Diversidad en la Ed. Primaria	X		X	1. Hacia una cultura de paz Ed. para la igualdad 2. Atención a la diversidad y multiculturalidad
	2					
	3					
	4					
Huelva (UHU)	1	Atención a la diversidad y tutoría.	X		X	X
	2					
	3					
	4					
Jaén (UJAEN)	1	X			X	X
	2					
	3					
	4					
Málaga (UMA)	1	Hacia una Escuela inclusiva: Modelos y Prácticas	X	1. Intervención Educativa y Diversidad Sociocultural 2. Intervención Educativa y Diversidad Funcional 3. Competencias Relacionales en el Aula Inclusiva		X
	2					
	3					
	4					
Sevilla (USE)	1	Metodología de Investigación Ed. y Atención a la Diversidad	X	Estrategias de Enseñanza y Recursos Específicos de Atención a la Diversidad		Aspectos Socioculturales e Interculturales en el aula de idiomas
	2					
	3					
	4					
Total		4	2	7	1	3

El desarrollo específico de las tareas docentes en la muestra registrada ofrece una distribución semejante en todos los Ciclos de ESO, con porcentajes en torno al 20% y la excepción del tercer ciclo con un porcentaje algo más alto del 32.7%. La frecuencia de respuesta o participación del profesorado en este estudio, no parece tener relación con su especialidad. Ofreciéndose frecuencias y porcentajes distintos en función de la proporción de este profesorado en las plantillas de los centros educativos. Tanto el análisis del curso en el que se imparte docencia como el de las materias impartidas presenta coherencia con la organización curricular y el porcentaje de profesorado especializado usual en las plantillas docentes de los centros de secundaria. Por lo que se podría afirmar que la participación del profesorado en este estudio, tanto por el curso como por la materia impartida ha sido proporcionada.

Se ha comprobado la inexistencia de relaciones significativas entre el género y el resto de las variables censales mediante la Prueba T de Student. La prueba de Levene con $F= 0.830$ y $p= 0.365$ permite constatar la igualdad de varianzas de las dos muestras. Y se puede asumir con una $t=0.593$ y $p=0.554$ la aceptación de la hipótesis nula o no relación entre variables o lo que es lo mismo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media. Las únicas variables con cierta correlación positiva parecían a priori los años de experiencia y el destino definitivo del profesorado en los centros educativos. Sin embargo la limitación de la muestra, que ha permitido un análisis de cada caso, denota que no se da en la totalidad de los casos esta relación. Esto se debe al profesorado interino, con un porcentaje, en las plantillas de los centros analizados, del 37% del global.

Los resultados de las variables referidas a las posibles conductas transgresivas del alumnado, se inicia con el análisis de frecuencias y porcentajes de la consideración dicotómica (SI/NO) que hace el profesorado a la aparición e influencia en el proceso educativo de cada una de estas conductas registradas en los 38 ítems del cuestionario.

En la siguiente tabla 2 se muestran ordenadas, de mayor a menor, por el porcentaje positivo de su aparición. Consideramos importantes las que el porcentaje de aparición supera el 50% de los casos encuestados. Esto permite seleccionar 16 de las 38 conductas registradas.

Esta disposición ordenada refleja fundamentalmente la frecuencia de aparición de las conductas y su influencia adversa en el desarrollo usual de las clases y del proceso de enseñanza aprendizaje. La mayoría se refieren a las normas y organización de la clase, tales como “salir del aula, llegar tarde, levantarse o recoger antes de tiempo” y normas básica de comportamiento como “estropear el mobiliario o material”. Y por su naturaleza personal destacan las referidas a la relación con el personal docente, como “faltar al respeto, interrumpir u obviar al profesor”; y con los iguales, como “pelearse”. Aunque habría que destacar también, aunque con porcentajes menores de aparición, la existencia de conductas por su gravedad intrínseca, como las referidas a hacer vejaciones, conductas sexistas o xenófobas, que además denotan una erradicación en aspectos profundos como los valores personales.

El bloque de conductas contrarias a la convivencia más frecuentes, se refieren a los comportamientos genéricos dentro del aula con un 37,50 % del total, que supone la falta del seguimiento de las normas de comportamiento general; seguidos por los comportamiento que denotan una falta de valoración de los trabajos académicos y escolares con un 26.25% y la falta de estrategias para una adecuada relación social con

los compañeros de clase con un 22.45%. Aunque con un porcentaje menor de aparición, aunque no menor importancia valorativa, se encuentra el bloque de conductas relacionadas con el profesorado con un 13.80 %.

Tabla 2

Clasificación de conductas transgresivas por porcentaje de aparición

Conductas		Aparición			
		SI		NO	
		f	%	f	%
+50%	Salir del aula	73	66.4	26	23.6
	Guardar antes del fin	73	66.4	29	26.4
	Faltar al respeto	73	66.4	27	24.5
	Llegar tarde	71	64.5	33	30
	Interrumpir	70	63.6	32	29.1
	Quitar material	70	63.6	30	27.3
	Discutir	70	63.6	32	29.1
	Faltar a clase	66	60.0	37	33.6
	Levantarse	66	60.0	35	31.8
	Ruidos	64	58.2	36	32.7
	Pelearse	63	57.3	38	34.5
	Tirar cosas	62	56.4	38	34.5
	Obviar al profesor	60	54.5	41	37.3
	Estropear el mobiliario	59	53.6	42	38.2
	Estropear material	59	53.6	42	38.2
No ordenar al salir	57	51.8	42	38.2	

Los valores de los porcentajes SI+NO pueden ofrecer una sumatoria que no alcanza el 100%, debido a la existencia variable de casos perdidos en cada ítem o conducta descrita.

Para constar las posibles diferencias en la apreciación de las conductas, en función del género del profesorado, se realiza una prueba t. Los valores F y p en la prueba de Levene, muestra igualdad de varianzas en la mayoría de ítems, con pruebas t y $\text{sig} > 0.05$ e intervalos de confianza que comprenden las diferencias de medias para poder aceptar la hipótesis nula, lo que supone que las medias son estadísticamente iguales, o lo que es lo mismo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las dos muestras en lo referente a su media en la mayoría de los ítems analizados.

Los ítems que muestran diferencias significativas por razones de género y experiencia del profesorado son exactamente los mismos “desobedecer” e “insultar”, que se ajustan a conductas transgresivas inmediatas, con diferencias significativas con $t = -2,396$ y p asociado de ,018 y diferencia de medias -0.254 en el intervalo -0.464/-0.044; y $t = -2,160$ y p asociado de ,036 y diferencia de medias -,201 en el intervalo -0.338/-0.14. El signo negativo de la diferencia de medias, se identifica por una mayor aparición para las profesoras que para los profesores.

Para analizar las conductas en función de los años de experiencia del profesorado se realiza una agrupación de esta variable en profesorado neófito o con poca experiencia laboral y profesorado experto con amplia trayectoria profesional. La prueba T,

de 0.019 y 0.036, muestran diferencias en los mismos ítems que por razones de género "Desobedecer" e "Insultar". El signo negativo indica una media más elevada en la distribución de datos del profesorado más experto. Es decir, existe una relación entre más años de dedicación docente y la consideración de más aparición de estas conductas, lo que puede asociarse a modelos docentes con mayor control de la dinámica de clase o el establecimiento de metodologías más tradicionales con un rol más receptivo por parte del alumnado que debe permanecer más pasivo.

El siguiente aspecto a considerar es la valoración de la importancia que ofrece el profesorado a la aparición de las conductas transgresivas reflejadas en la sección de análisis anterior, empleando para ello una escala de valoración de 0 a 4.

Como se muestra en esta tabla las 38 conductas reflejadas muestran valores máximos y mínimos. Es decir para por lo menos algún profesor todas las conductas son nada importantes o muy importantes, de ahí la necesidad de ofrecer datos referidos a todas ellas.

De todas estas conductas, hasta 21, lo que supone el 52%, son valoradas con una media superior a 3 o como graves; 11 o el 28,9 % con valoraciones inferiores pero cercanas a 3; y tan sólo 6 o el 15,78% de las conductas, tienen una valoración cercana a dos o poco grave. Es decir en general el profesorado valora la mayoría de las conductas transgresivas como graves.

Estos datos se refieren a la valoración personal que hace el profesorado ante determinadas conductas del alumnado. Sin embargo, deben ser los reglamentos de organización y convivencia de los centros educativos, sus protocolos de actuación y las normas de clase, consensuadas y establecidas por las comunidades educativas, las que deben determinar los inventarios de conductas transgresivas y la ponderación tabulada de su gravedad; para así poder ofrecer al profesorado cauces claros y estandarizados de actuación e intervención conocidos y apoyados por todos.

La valoración por parte del profesorado de la importancia de las conductas disruptivas aparecidas en función de su género, se realiza en la siguiente tabla 4, que refleja los datos de los ítems en los que se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Hasta en 11 ítems existen diferencias significativas en la valoración de las conductas en función del género del profesorado. En todos estos ítems, como muestra el signo negativo de la diferencia de medias de las distribuciones hombre/mujeres, las profesoras tienden a conferir más importancia a la gravedad de los comportamientos genéricos en el aula, que los profesores.

Comprobando las diferencias de valoración en función de los años de experiencia del profesorado, aparecen diferencias significativas en "Jugar en clase", "Evitar trabajar", "Discutir" y "Conducta xenófoba" con valores de significación asociados a t respectivamente de 0.014, 0.002, 0.008 y 0.049. En todos ellos la diferencia de las medias de sus distribuciones es positiva, lo que supone que el profesorado novel valora con mayor gravedad todas estas conductas que el profesorado experto.

Sólo en el ítem jugar en clase, existen diferencias significativas por género del profesorado y años de experiencia laboral al mismo tiempo. Y de importancia relativa son las diferencias en el ítem referido a las conductas xenófobas, que el profesorado más joven valora con una importancia mayor que el más experto y de mayor edad, lo que supone una diferencia en la escala de valores del profesorado y por tanto en el nivel de tolerancia hacia algunas situaciones, en función de la edad.

Tabla 3

Clasificación de conductas en función de la media de su valoración

Conductas	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Amenazar	72	1	4	3,72	0,655
Insultar	69	1	4	3,71	0,73
Enfrentamientos	86	1	4	3,65	0,699
Conducta xenófoba	71	1	4	3,62	0,724
Faltar al respeto	88	1	4	3,61	0,794
Pelearse	93	1	4	3,56	0,8
Escaparse	79	1	4	3,52	0,86
Faltar al respeto	101	1	4	3,49	0,844
Desobedecer	84	1	4	3,44	0,797
Conducta sexista	78	1	4	3,35	0,88
Impedir trabajar	94	1	4	3,33	0,808
Faltar a clase	96	1	4	3,29	0,87
Escuchar música	73	1	4	3,27	0,917
Ruidos	94	1	4	3,15	0,816
Estropear material	85	1	4	3,15	0,779
Pasar de explicación	101	1	4	3,15	0,792
Interrumpir	94	1	4	3,15	0,855
Hablar en clase	103	1	4	3,12	0,745
Quitar material	90	1	4	3,11	0,841
Obviar al profesor	87	1	4	3,1	0,928
Estropear mobiliario	91	1	4	3,05	0,886
Discutir	93	1	4	2,96	0,846
Hacer vejaciones	75	1	4	2,95	0,82
Evitar trabajar	102	1	4	2,94	0,806
Olvidar deberes	104	1	4	2,83	0,756
Falta higiene	71	1	4	2,82	0,899
Jugar	82	1	4	2,8	0,895
Tirar cosas	92	1	4	2,79	0,792
Olvidar material	100	1	4	2,79	0,795
Hablar sin turno	102	1	4	2,72	0,872
Levantarse	92	1	4	2,6	0,826
Guardar antes del fin	90	1	4	2,56	0,736
No orden al salir	83	1	4	2,47	0,831
Comer dulces	97	1	4	2,43	0,877
Desordenar	89	1	4	2,42	0,809
Llegar tarde	100	1	4	2,35	0,657
Salir del aula	97	1	4	2,3	0,903
Salir al lavabo	87	1	4	2,17	0,735

Las desviaciones típicas de las valoraciones medias se encuentra en todos los casos en el intervalo >0.5 y <1 .

El cuestionario empleado para la recogida de informaciones planteaba una cuestión abierta para recoger las medidas o acciones que realiza el profesorado ante las conductas contrarias a la convivencia del alumnado.

Tabla 4

Prueba T de muestras independientes de valoración de las conductas en función de su género y años de experiencia del profesorado

Ítems	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
Ítems con diferencias en función del género									
Llegar tarde	1,225	,271	-2,442	97	,016	-,338	,138	-,612	-,063
Jugar	8,323	,005	-3,079	79	,003	-,618	,201	-1,017	-,218
Salir del aula	,000	,990	-2,565	94	,012	-,494	,193	-,876	-,112
Escaparse	4,996	,028	-2,082	76	,041	-,423	,203	-,828	-,018
Faltar a clase	2,080	,153	-2,204	93	,030	-,415	,188	-,790	-,041
Hablar en clase	,014	,904	-2,895	100	,005	-,443	,153	-,746	-,139
Olvidar material	9,050	,003	-1,993	97	,049	-,331	,166	-,661	-,001
Guardar antes	,920	,340	-2,178	87	,032	-,356	,164	-,682	-,031
Obviar al profesor	1,694	,197	-2,184	84	,032	-,453	,207	-,865	-,040
Llegar tarde	8,323	,005	-3,079	79	,003	-,618	,201	-1,017	-,218
Ítems con diferencias en función de la experiencia del profesorado									
Jugar	3,210	,077	2,502	80	,014	,541	,216	,111	,971
Evitar trabajar	3,439	,067	3,135	100	,002	,558	,178	,205	,911
Discutir	,985	,324	2,699	91	,008	,539	,200	,142	,936
Conducta xenófoba	15,667	,000	2,007	69	,049	,375	,187	,002	,749

Comenzando elaborando cuatro grandes bloques o categorías, en función de las respuestas dadas y el registro de frecuencia de aparición de cada rasgo. La alta consistencia y escasa variedad de respuestas, se interpreta como una escasez de recursos de respuesta por parte del profesorado ante la diversidad de conductas contrarias a la convivencia, e indica la necesidad de formación y desarrollo de competencias de resolución de este tipo de situaciones que amplíe su inventario de respuestas. Las respuestas de acción del profesorado más usuales, se muestran en la tabla 5.

De forma global se puede apreciar que el 55.0% de las respuestas del profesorado es la amonestación, seguidas con un 28.7% el parte disciplinario y con porcentajes menores los puntos negativos y el recuerdo de normas.

Este alto porcentaje o concentración de respuestas en la amonestación ante toda tipología de conductas, incluso con distintos niveles de gravedad en la valoración que el propio profesorado realiza, denota igualmente una falta de ponderación o proporcionalidad entre la conducta del alumnado y la acción de respuesta por parte del profesorado.

En la representación gráfica 1 se puede constatar un uso habitual de la amonestación y parte disciplinario como actuaciones para solucionar las conductas más graves, lo que supone una actuación punitiva que pudiera tener un escaso carácter formativo y/o correctivo de las conductas a largo plazo.

Tabla 5

Respuestas del profesorado en función de las conductas del alumnado

Conductas del alumnado	Respuestas del profesorado							
	1. Amonestación llamar la atención sobre lo inadecuado de la conducta. 2. Realización de un parte disciplinario, para su entrega a la Jefatura de Estudios. 3. Puntos negativos en registros evaluativos. 4. Recordar normas de clase o del centro de forma verbal.							
	1		2		3		4	
	f	% val.	f	% val.	f	% val.	f	% val.
1. Llegar tarde	54	69.2	8	10.3	6	7.7	9	11.5
2. Salir al lavabo	51	87.9	1	1.7	4	6.9	2	3.4
3. Ruidos	37	50.0	20	27.0	10	13.5	3	4.1
4. Estropear mobiliario	48	64.9	16	21.6	7	9.5	1	1.4
5. Tirar cosas	48	64.9	16	21.6	7	9.5	1	1.4
6. Estropear material	31	56.4	13	23.6	8	14.5	1	1.8
7. Comer dulces	50	69.4	9	12.5	9	12.5	1	1.4
8. Escuchar música	25	53.2	13	27.7	4	8.5	1	2.1
9. Desordenar	42	73.7	2	3.5	8	14.0	1	1.8
10. Jugar	32	62.7	9	17.6	5	9.8	1	2.0
11. No orden al salir	44	74.6	5	8.5	9	15.3	1	1.7
12. Salir del aula	43	59.7	15	20.8	10	13.9	2	2.8
13. Falta higiene	26	65.0	5	12.5	4	10.0	1	2.5
14. Escaparse	22	38.6	21	38.6	4	7.0	2	3.5
15. Faltar a clase	39	56.5	7	10.1	5	7.2	5	7.2
16. Olvidar deberes	42	50.0	3	3.6	20	23.8	3	3.6
17. Evitar trabajar	48	62.3	5	6.5	7	9.1	5	6.5
18. Pasar de explicación	39	53.4	9	12.3	11	15.1	1	1.4
19. Hablar en clase	46	56.1	14	17.1	10	12.2	1	1.2
20. Olvidar material	40	51.3	13	16.7	13	16.7	1	1.3
21. Guardar antes del fin	50	72.5	3	4.3	8	11.6	2	2.9
22. Hacer vejaciones	22	46.8	10	21.3	5	10.6	2	4.3
23. Levantarse	43	64.2	11	16.4	7	10.4	6	5.5
24. Desobedecer	13	21.0	36	58.1	4	6.5	2	3.2
25. Faltar al respeto	12	19.0	40	63.5	5	7.9	2	3.2
26. Enfrentamientos	10	15.9	40	63.5	7	11.1	1	0.9
27. Amenazar	9	18.8	28	58.3	4	8.3	2	4.2
28. Interrumpir	29	39.7	28	38.4	6	8.2	1	0.9
29. Obviar al profesor	26	41.3	24	38.1	5	7.9	5	7.9
30. Insultar	10	22.2	23	20.9	2	1.8	1	0.9
31. Pelearse	19	26.8	36	50.7	7	9.9	2	2.8
32. Faltar al respeto	23	20.9	35	47.3	7	9.5	1	1.4
33. Quitar material	27	36.5	30	40.5	10	13.5	1	0.9
34. Discutir	27	40.9	20	30.3	12	18.2	1	0.9
35. Conducta sexista	16	34.0	18	38.3	6	12.8	3	6.4
36. Impedir trabajar	27	36.0	26	34.7	10	13.3	2	2.7
37. Hablar sin turno	47	61.0	14	18.2	9	11.7	5	6.5
38. Conducta xenófoba	15	37.5	20	50.0	2	5.0	1	2.5
TOTAL	1322	55.05	646	28.87	277	12.38	83	3.71

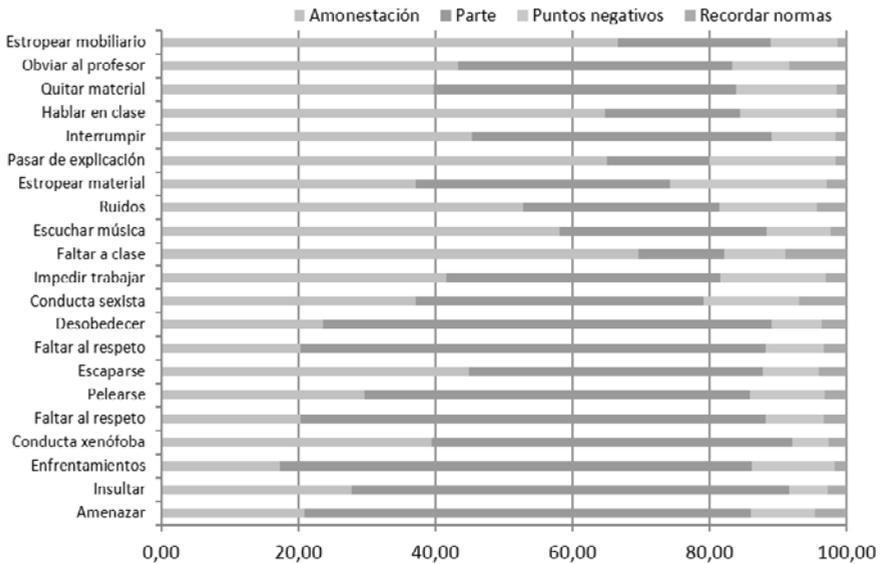


Gráfico 1. Conductas transgresivas más graves y acciones desarrolladas por el profesorado.

Tan sólo se encuentran diferencias significativas en función del género, en las intervenciones realizadas por el profesorado ante conductas xenófobas. Los profesores tienden a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; las profesoras las amonestaciones y los partes disciplinarios.

En función de los años de experiencia del profesorado, los ítems en los que se encuentran diferencias son: guardar antes del fin de la clase, interrumpir y hablar sin turno de palabra. De forma coherente con apartados de análisis anteriores, el profesorado más joven tiende a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; y el profesorado de más experiencia, tiende a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

Análisis de datos del grupo de discusión

El análisis de los datos del grupo de discusión se plantea, con un paralelismo organizativo al de las dimensiones del cuestionario.

Los aspectos organizativos que hacen referencia a los tiempos, espacios y recursos que se dedican a otras culturas y reglamentación del centro educativo que considera estos aspectos. Los integrantes del grupo coinciden en el desconocimiento de “muchos datos internos de los centros”, al tener una dedicación focalizada en “presentar talleres o programas puntuales”. Declaran que “si se dedica a la interculturalidad, se limita a la celebración de alguna efemérides, un día especial de algo relacionado con la interculturalidad o porque intervengan algunas organizaciones realizando algunas actividades especiales”.

Con respecto a los espacios, “desconocen si el centro facilita espacios para la diversidad cultural, pero por lo que les consta, no hay ningún espacio específico”. Usualmente “se imparten este tipo de actividades o talleres en el aula ordinaria, en las horas de tutoría o ética” y les sorprende que “todas las aulas de los centros tienden a la uniformidad, sin elementos que identifiquen al grupo y que les haga sentir el aula como algo propio”.

Opinan que “no hay suficientes recursos para atender a la diversidad, de modo que los centros están muy limitados”. Y aunque “creen que si existen programas destinados a la diversidad en algunos centros, no creen que se implementen de forma efectiva o que éstos tengan un gran impacto educativo”.

Las actuaciones a llevar a cabo para el desarrollo intercultural se plasman a cuestiones referidas a la participación de las familias, la organización de actividades interculturales o la implicación del profesorado con la tarea intercultural. Y comentan “que no mantienen todo el contacto con las familias que sería necesario, sobre todo en aquel alumnado que más lo requeriría”, y que por su propia experiencia y de manera general “las familias no se involucran demasiado en la vida escolar del alumnado”.

Las actividades realizadas por los centros educativos “habitualmente proceden de iniciativas dispersas, poco organizadas, son puntuales y no tienen conexión con el currículo”. Y el profesorado “no está muy implicado en este tipo de acciones, por falta de tiempo,... preparación y escasa base formativa en la temática,... o porque cree que este tipo de actividades no van a poder a llevarlas, en muchos casos, a la práctica por limitaciones organizativas de los centros”.

Por último, las estrategias utilizadas para fomentar la interculturalidad se consideran desde un conjunto de cuestiones referidas a las actitudes del profesorado, la orientación educativa y la potenciación de la interculturalidad.

De manera global, declaran “que la relación profesor-alumno sigue siendo muy jerárquica”. Y la orientación “se les orienta a todos los alumnos por igual y no existe la individualidad en la enseñanza”, de modo que “no se hacen adaptaciones, tan solo, en el caso de que tengan aula de diversificación, o aula de adaptación lingüística. Desde su punto de vista “esa agrupación se debe a que hay una idea errónea de que los alumnos inmigrantes ralentizan el estudio”.

Las integrantes del grupo creen “que en la mayoría de ocasiones no se potencia o trabaja suficientemente la convivencia intercultural, por lo que difícilmente se puede alcanzar o la hibridación intercultural”, es decir “la verdadera inclusión no existe”.

Conclusiones

La escasa formación y continuada del profesorado en aspectos multiculturales se contradice con la dedicación a estos aspectos que deben realizar en el ejercicio profesional. Prueba de ello son los programas específicos desarrollados para facilitar la integración del alumnado inmigrante, como son el Plan de acogida e integración, para facilitar el proceso de escolarización, adaptación e integración del alumnado en el sistema escolar o el Programa de Mediación Intercultural, para mejorar la comunicación y relación entre personas de distintas culturas; los planes de enseñanza y aprendizaje de español con inmigrantes en el contexto escolar, como el Programa de

Aula Temporal de Adaptación Lingüística, Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico o Aula Virtual de Español; y actuaciones para el mantenimiento de la cultura de origen, como el Programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen en horario escolar o extraescolar, el Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí o el Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumana.

En cuanto al análisis de la convivencia en el aula, mediante el uso del cuestionario, muestran variables censales en las que hay que destacar la persistencia de la caracterización femenina de las figuras docentes, sin diferencias significativas entre el resto de las variables censales.

La mayoría de las conductas transgresivas se refieren a las normas y organización de la clase, tales como “salir del aula, llegar tarde, levantarse o recoger antes de tiempo” y normas básica de comportamiento como “estropear el mobiliario o material”. Y por su naturaleza personal destacan las referidas a la relación con el personal docente, como “faltar al respeto, interrumpir u obviar al profesor”; y con los iguales, como “pelearse”. Aunque habría que destacar también, con porcentajes menores de aparición, la existencia de conductas por su gravedad intrínseca como las referidas a hacer vejaciones, conductas sexistas o xenófobas, que además denotan una erradicación en aspectos profundos como los valores personales. Datos congruentes con estudios en otras regiones y/o niveles educativos (Ramírez y Muñoz, 2012 y Piñero et. al., 2014).

Respecto alas opiniones y valoraciones del profesorado sobre las conductas del alumnado que alteran la convivencia en las aulas y la gravedad de las mismas, el 21 (52%) son valoradas con una media superior a 3; es decir, como graves. Sin embargo, deben ser los reglamentos de organización y convivencia de los centros educativos, sus protocolos de actuación y las normas de clase, consensuadas y establecidas por las comunidades educativas, las que deben determinar los inventarios de conductas transgresivas y la ponderación tabulada de su gravedad. Sólo así podremos ofrecer al profesorado cauces claros y estandarizados de actuación e intervención conocidos y apoyados por todos.

En lo referente a las respuestas educativas del profesorado a las conductas del alumnado, se comprueba la coherencia entre las conductas valoradas como muy graves y las acciones más usuales para solucionarlas. Con un uso habitual de la amonestación y parte disciplinario, lo que supone una actuación punitiva que pudiera tener un escaso carácter formativo y/o correctivo de las conductas a largo plazo. Y la expulsión de clase, que denota la necesidad formativa del profesorado, para ofrecerle un mayor número de estrategias de actuación, y el establecimiento en los centros educativos de protocolos.

Las diferencias significativas por razones de género y experiencia del profesorado son los mismos “desobedecer” e “insultar”, que se ajustan a conductas transgresivas inmediatas, con una mayor aparición para las profesoras que para los profesores. Y las diferencias significativas entre los años de dedicación docente y la importancia dada a las conductas transgresivas aparecidas en sus clases, destacan en: “Jugar en clase”, “Evitar trabajar”, “Discutir” y “Conducta xenófoba”. En todos ellos la diferencia de las medias de sus distribuciones es positiva, lo que supone que el profesorado novel valora con mayor gravedad todas estas conductas que el profesorado experto. Sólo en el ítem jugar en clase, existen diferencias significativas por género del profesorado y años de experiencia laboral al mismo tiempo. Una conducta con importancia de gravedad relativa, pero con alta frecuencia de aparición.

Las diferencias significativas en función del género a las intervenciones realizadas por el profesorado ante conductas xenófobas. Los profesores tienden a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; las profesoras a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

En función de los años de experiencia del profesorado, los ítems en los que se encuentran diferencias son: guardar antes del fin de la clase e interrumpir y hablar sin turno de palabra. De forma coherente con apartados de análisis anteriores, el profesorado más joven tiende a emplear más el uso de puntos negativos en los registros de evaluación y el recuerdo de las normas de convivencia; y el profesorado de más experiencia, tiende a emplear las amonestaciones y partes disciplinarios.

Las conclusiones obtenidas en el grupo de discusión del profesorado, denotan que las estrategias empleadas por el profesorado y las adaptaciones organizativas necesarias no son las adecuadas para mejorar la inclusión y realizar una verdadera apuesta por una escuela intercultural, donde el alumnado se sienta parte de la misma. Se emplean estrategias tradicionales, con respuestas usualmente punitivas y que no invitan a la reflexión y corrección de la conducta errónea.

En cuanto a los conflictos en el aula y las posibles soluciones implementadas por el profesorado, éste no posee un buen inventario de respuestas, desconociendo estrategias de actuación adecuada y adaptada y una escasa formación. Por lo que se hace necesaria la mejora de la formación, que permita atender a los conflictos de manera positiva posibilitando el diálogo y la reflexión (Expósito, Olmedo, Pegalajar y Tomé, 2014), al igual que el replanteamiento de los procesos educativos y la organización para llevarlos a cabo (Hernández de la Torre y Medina, 2014).

Pese a que este tipo de problemáticas es una de las mayores preocupaciones de las comunidades educativas y de las políticas de desarrollo educativo, los recursos empleados en esta tipología de temáticas han sido las más perjudicadas por la situación de recortes presupuestarios.

Referencias

- Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (Eds.) (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, España: Graó.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Expósito, J., Olmedo, E., Pegalajar, M., & Tomé, M. (2014). Pseudo-conflicts in intercultural ESO (Mandatory Secondary Education) classroom from the point of view of students and teachers. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 132, 100-106.
- Hernández, E., & Raulina, P. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Herrero Alcolea, F. J. (2014). *Máximo aprovechamiento de las actividades en la naturaleza como contribución a la educación integral de los alumnos de ESO en la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2177>

- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Pirámide.
- Martín, M., & Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física. *Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Monclús, A. (2005). La violencia escolar: Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32.
- Ramírez, A., & Muñoz, M. C. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 197-222.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Boletín Oficial del Estado 15 de marzo de 2007, 65.
- Olmedo, E., Aguaded, E., Berrocal, E., Buendía, L., Expósito, J., Sánchez, Ch., & Carmona, M. (2014). Constructing an instrument for evaluating group relations in intercultural secondary school classes. *The International Journal of Assessment and Evaluation*, 21 (1), 11-21. Recuperado de <http://ijlae.cgpublisher.com/product/pub.251/prod.41>
- Olmedo, E., Berrocal, E., Olmos, M. C., & Expósito, J. (2014). Structural Equations Model (SEM) of a questionnaire about evaluation of intercultural Secondary classrooms. *Revista Suma Psicológica*, 21, 2-27.
- Piñero, E., Areñse, J. J., López, J. J., Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Torrego, J. C., & Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Velasco, L., & Jiménez, S. (2014). Horizontes de la actividad profesional educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 86-98.

Fecha de recepción: 22/10/2014.

Fecha de revisión: 23/10/2014.

Fecha de aceptación: 23/03/2015.

