

Concepciones del docente sobre la convivencia en su centro educativo

Teachers' Perceptions of Coexistence in Their Educational Centres

ALEJANDRA ALEXIA DÍAZ PINO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ CÓRCOLES

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

MARIAN GARCÍA DE RIVERA HURTADO

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ

DOCTORA EN EDUCACIÓN. PROFESORA DE PEDAGOGÍA

Resumen

El presente artículo forma parte de las líneas de investigación en convivencia del grupo PREVyCON del Centro Universitario Don Bosco y, de forma concreta, del proyecto (HELP), una propuesta de actuación pedagógica para la mejora de la convivencia y del clima escolar. El fomento de una convivencia positiva en la escuela hace necesario contar con docentes dispuestos a trabajar en la misma. Una preparación que, en ocasiones, puede estar altamente limitada por sus propias concepciones acerca de los elementos que constituyen la convivencia. Consecuentemente, parece importante llevar a cabo estudios, como el que se presenta a través de estas líneas, cuya meta sea identificar las concepciones de maestros y maestras en activo y analizar en qué medida pueden facilitar o dificultar la convivencia. Así pues, la presente investigación, a través de un estudio descriptivo, tiene como objetivo identificar y discutir las ideas de docentes sobre la convivencia en sus centros educativos. Los resultados revelan que el clima profesional en dichos centros es uno de los aspectos mejor valorados junto con la percepción del conflicto como un fenómeno a evitar, conjuntamente con la necesidad de promover un aumento de habilidades socioemocionales en el estudiante y en el docente o la premura de contar con periodos dedicados al establecimiento de normas de convivencia y propuestas de mejora.

Palabras clave: convivencia, profesorado, Educación Primaria.

Abstract

This paper deals with one of the research lines on coexistence carried out by the group PREVyCON in collaboration with CES Don Bosco College. More specifically, it focuses on the HELP Project, a pedagogical proposal for the improvement of coexistence and school atmosphere. The promotion of a positive coexistence in school requires teachers who are genuinely willing to work on it. However, their training might be sometimes greatly limited by their perceptions about the key components of coexistence. Consequently, it seems to be necessary to carry out projects like the one presented here, in order to identify the ideas of in-service teachers and analyse to what extent can these perceptions facilitate or hinder coexistence. Thus the main objective of this descriptive research study is to identify and discuss teacher's ideas on the role of coexistence in their educational centres. The results reveal that 1-the professional atmosphere is one of the most valued aspects, 2- the conflict should be avoided, 3-there is a need to promote the development of socio-emotional skills both on students and teachers, 4-the urgency to rely on moments to set clear coexistence rules and make proposals for improvement.

Key words: coexistence, teachers, Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como indica Uruñuela (2016), mientras que el progreso del ámbito científico y técnico es evidente, parece que el avance en la convivencia de las personas ha evolucionado a un ritmo pausado a lo largo de los años. Afortunadamente, hoy se sabe que se puede aprender a convivir y que este debe ser uno de los pilares de la educación (Delors, 1996; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012) ya que la escuela, dado su carácter educativo y socializador, ostenta una posición privilegiada para fomentar una convivencia positiva.

La convivencia positiva se basa en la paz positiva, los derechos humanos y la dignidad de todos los ciudadanos y procura la búsqueda activa y constante de relaciones satisfactorias con el entorno más cercano, con organismos, con instituciones, con el medio ambiente y, por supuesto, con uno mismo (Trianes, Fernández y Escobar, 2013; Ortega-Ruiz y Zych, 2016; Uruñuela, 2016). Esta forma de entender la convivencia, por tanto, representa un enfoque en el que todos los agentes educativos han de estar comprometidos, especialmente el docente, puesto que la estrecha relación de colaboración que este debe mantener con las familias y resto de profesionales, así como la función de orientación y apoyo al desarrollo integral del estudiante que supone su labor profesional, hacen del mismo una pieza fundamental en la promoción de la convivencia positiva, por lo que parece necesario contar con mecanismos que hagan posible dicho compromiso.

En lo que respecta al maestro, resulta fundamental tener en cuenta que su implicación comprometida puede estar altamente influenciada por el conocimiento y las creencias que conforman sus propias concepciones y la relación de las mismas con sus emociones y motivaciones (Shulman, 2005). Baste, como ejemplo, la complejidad que supondría llevar a cabo iniciativas que procuren el desarrollo de aulas inclusivas si el profesor o profesora considera que su desarrollo es una utopía, no se siente capaz y/o motivado para hacerlo y, lo que es más importante, no es consciente de la repercusión que podrían tener este tipo de concepciones en la convivencia escolar. De forma concreta, la acción docente puede estar influida por teorías profundamente asumidas y, probablemente, nunca discutidas que, en gran medida, ha ido adquiriendo a lo largo de su formación como estudiante (Balli, 2014). Estas teorías pueden constituir un currículo oculto que ejerza una gran influencia en el pensamiento del estudian-

te, imponiendo a través de sus acciones pedagógicas, representaciones y significados (Angrist y Lavy, 2001; Vargas, 2006; Echeita, 2013; García, 2005; Giné, 2009; González-Gil y Martín, 2014; Hawley, Crowe y Brooks, 2012; Pozo, 2006; Spillane, Reiser y Reimer, 2002).

Así pues, por una parte, es importante saber aquello que el profesor o profesora conoce, puesto que esto permite identificar qué elementos de su conocimiento necesitan ser desarrollados o completados y, por otra, resulta fundamental identificar sus creencias, ya que estas actúan como intérpretes del conocimiento entrante y sirven como filtro para la práctica del profesor, guiando su acción (Buehl y Beck, 2015; Rubie-Davies, 2015; Spillane, Reiser y Reimer, 2002; van Driel, Beijgaard y Verloop, 2001; Zembylas y Chubbuck, 2015). Por ejemplo, la falta de una formación teórica y aplicada sobre las variables que constituyen la convivencia escolar, el profesorado puede basarse en sus creencias personales para gestionar el orden en sus aulas, de manera que sus decisiones, al respecto, no se basan tanto en los principios de la enseñanza-aprendizaje cuanto en los de la convivencia general (Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010). Consecuentemente, resulta pertinente desarrollar estudios, como el que se presenta a través de estas líneas, cuyo objetivo sea la identificación y discusión de las concepciones del docente sobre las fortalezas y aspectos susceptible de mejora de su centro en convivencia, así como acerca de las variables más importantes de la misma: el ambiente escolar, la visión del conflicto, el papel, naturaleza y gestión de las normas, el rol y participación de los agentes implicados, la violencia y las medidas educativas a desarrollar.

2. MÉTODO

Se realiza un estudio descriptivo cuyo objetivo es analizar las concepciones del profesorado sobre la convivencia en su escuela. La muestra, de tipo incidental, está conformada por 23 docentes de 6 centros concertados de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, siendo el 56,5 % mujeres y el 43,5 % hombres. Más de la mitad de ellos (52,1 %) tienen entre 6 y 20 años de experiencia docente. En la *tabla 1* se recoge la frecuencia absoluta de la distribución de los sujetos por género y años de experiencia docente.

Tabla 1. Distribución de los sujetos (género y experiencia).

Fuente: elaboración propia.

Años de experiencia	Mujeres	Hombres	Total
1-10	6	6	12
11-20	3	3	6
21-30	2	1	3
+ de 30	1	1	2

Para realizar este estudio, se utiliza el instrumento dirigido a docentes: *Cuestionario sobre convivencia, conflictos y violencia escolar* de Ortega, Rey, Mora-Merchán, Sánchez y Ortega-Rivera (2003). Este instrumento permite analizar algunas de las variables más importantes en convivencia escolar señaladas por estudios como el Rey, Casas y Ortega Ruiz (2017), a saber: el rol y participación de los agentes implicados, la visión del conflicto, la naturaleza y gestión de las normas, la violencia y las medidas educativas a desarrollar.

Con el ánimo de profundizar en las respuestas de los participantes, se propone al docente explicar «los aspectos de su centro educativo que consideran una fortaleza, en términos de convivencia, y aquellos que son susceptibles de mejora».

Las respuestas de los sujetos son analizadas a través de *ATLAS.ti*: un recurso informático que permite manejar un alto volumen de información asignando categorías a fragmentos de información significativa de la investigación, así como identificar relaciones entre las mismas.

Este análisis cuenta con dos etapas principales:

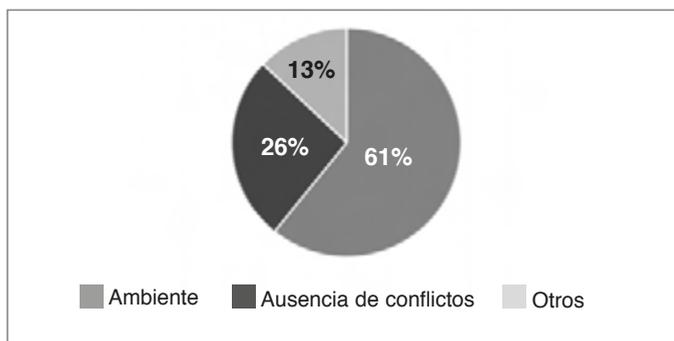
1. Primera etapa, dedicada a la identificación de las unidades principales de análisis: fortalezas y aspectos susceptibles de mejora.
2. Segunda etapa, enfocada a la identificación de subcategorías: el ambiente escolar, la visión del conflicto, la naturaleza y gestión de las normas, el rol y participación de los agentes implicados, la violencia y las medidas educativas a desarrollar.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, con el objetivo de facilitar la triangulación de los resultados del cuestionario y las respuestas a las preguntas abiertas, así como para presentar los hallazgos encontrados de la forma más ilustrativa posible, se presentan los resultados y la discusión de forma conjunta. Así pues, en primer lugar, en lo que respecta al análisis de las fortalezas percibidas por el docente, tal y como puede observarse en el gráfico 1, el ambiente positivo y la ausencia de conflictos, son percibidas como las mayores fortalezas del centro.

Gráfico 1. Fortalezas percibidas por el profesorado

Fuente: elaboración propia.



Entre las afirmaciones representativas de la mayor fortaleza para la convivencia percibidas por los sujetos: ambiente o clima, se pueden destacar las siguientes citas¹:

El buen ambiente y el sentirme parte de esta comunidad educativa desde el primer día. Es una gran familia y me siento parte de ella.

El buen ambiente que hay entre todos y a todos los niveles: profesorado, alumnos, personal no docente y familias.

La familiaridad y el sentido de colaboración entre miembros.

Valoro el carisma salesiano muy propio del ideario del centro. El clima del centro es bueno ya que existe muy buena relación entre profesores y alumnos y viceversa.

La percepción de una buena convivencia en el centro, de acuerdo con los *gráficos 2 y 3*, también se pone de manifiesto en los resultados del cuestionario,

¹ Se muestran las citas textuales de los sujetos entrevistados.

coincidiendo, además, con los hallazgos de investigaciones similares (véase Amate, Ruiz-García, Pérez-Fuentes, Carrión y Gázquez, 2009).

Gráfico 2. Grado de acuerdo: «hay buena convivencia».

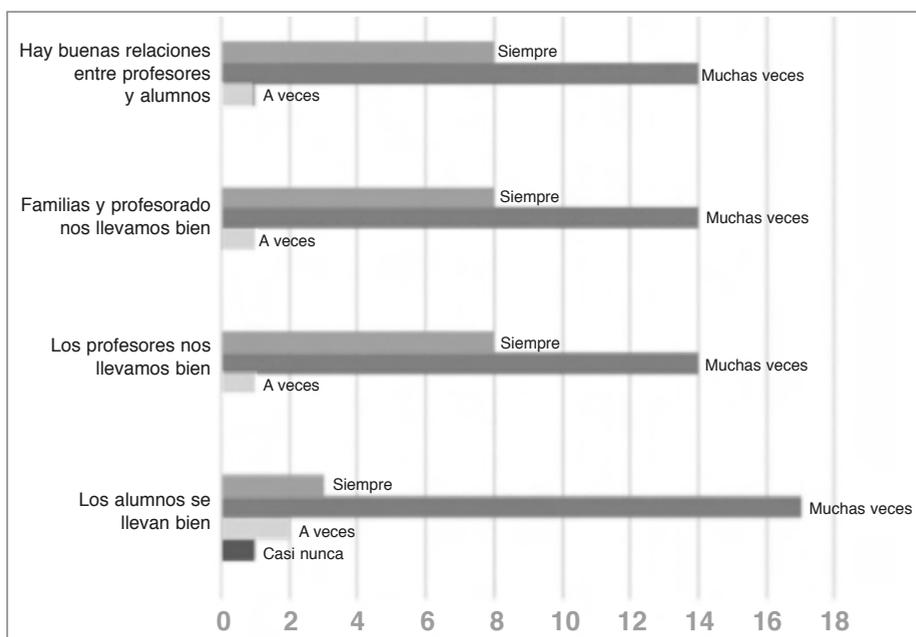
Fuente: elaboración propia.



De acuerdo con el gráfico 3, los mejores resultados corresponden a la relación entre los estudiantes, aunque estos no se distancian mucho de la percepción de una buena relación entre el resto de agentes implicados en Educación.

Gráfico 3. Grado de acuerdo: «relaciones entre sujetos».

Fuente: elaboración propia.



Del mismo modo, la mayoría de los sujetos considera que el estudiante comparte con el docente la concepción de una buena convivencia en el centro. Asimismo, el mismo porcentaje de sujetos están de acuerdo con que la convivencia es un objetivo importante en el currículo escolar (véanse *gráficos 4 y 5*).

Gráfico 4. Grado de acuerdo: «los alumnos creen que la convivencia es buena».

Fuente: elaboración propia.

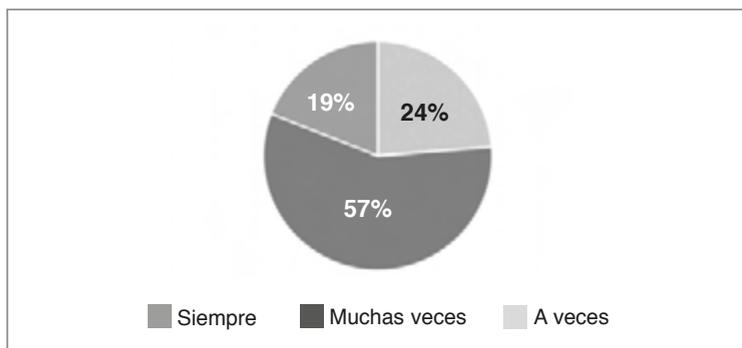
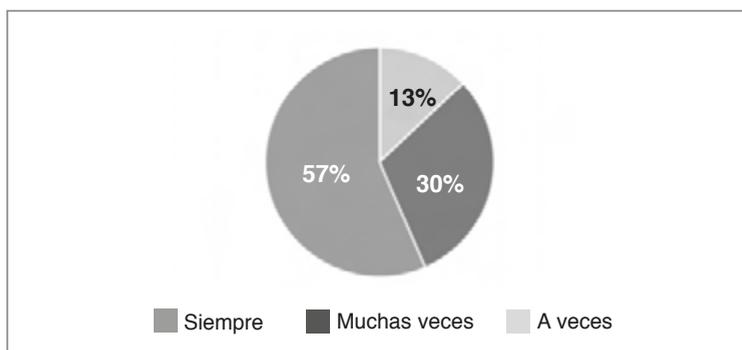


Gráfico 5. Grado de acuerdo: «objetivo importante en el Currículo».

Fuente: elaboración propia.



Así pues, la percepción de un buen ambiente en el centro y la identificación de su importancia, *a priori*, podrían ser reflejo de una convivencia positiva. Sin embargo, la ausencia de conflicto se entiende como una fortaleza, siendo una concepción que señalan gran parte de los profesores y profesoras.

Como puede observarse, el docente concibe el conflicto como un fenómeno a evitar y considera que su aparición es fuente de problemas y sufrimiento.

Valoro el respeto entre alumnos y la ausencia de grandes conflictos que puedan llevar a problemas de clase.

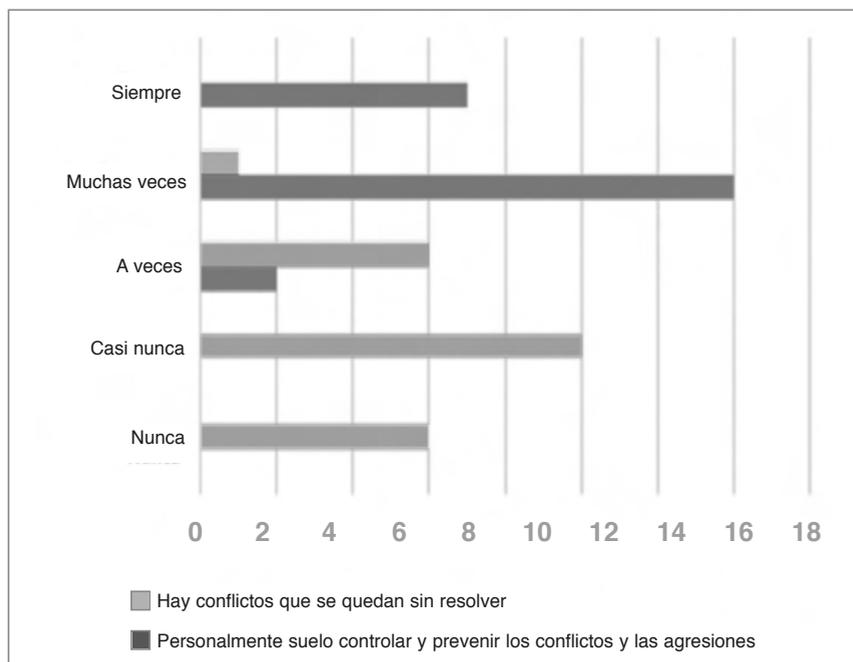
Todo lo relacionado con prevención, porque creo que una vez que se ha desencadenado un conflicto, todas las partes van a sufrir por muy pronto que se actúe.

Que el clima de trabajo es bueno y no hay conflictos graves en él porque hace más fácil nuestra tarea.

Esta visión también se pone de manifiesto mediante los resultados del cuestionario: los conflictos se controlan y previenen «muchas veces» o los conflictos se quedan sin resolver «casi nunca» (véase *gráfico 6*). En este sentido, sería interesante llevar a cabo investigaciones en las que se analizase qué entiende el docente por «resolver un problema», qué métodos considera útiles para hacerlo, así como qué papel deben tener el resto de agentes educativos en dicha resolución, ya que este tipo de investigaciones permitirían realizar análisis más profundos de las concepciones del maestro o maestra sobre el conflicto y la forma de abordarlo.

Gráfico 6. Grado de acuerdo: «percepción del conflicto».

Fuente: elaboración propia.



De forma concreta, de acuerdo con los *gráficos 7 y 8*, los sujetos no perciben la existencia de conflictos que deriven de una escasa comprensión o implicación por su parte hacia de las necesidades de los alumnos o alumnas. El profesorado indica que se encuentra involucrado en promover una buena convivencia, para lo que motiva al estudiante y fomenta su participación mediante actividades que se realizan dentro y fuera del aula.

Gráfico 7. Grado de acuerdo: «implicación del profesorado».

Fuente: elaboración propia.

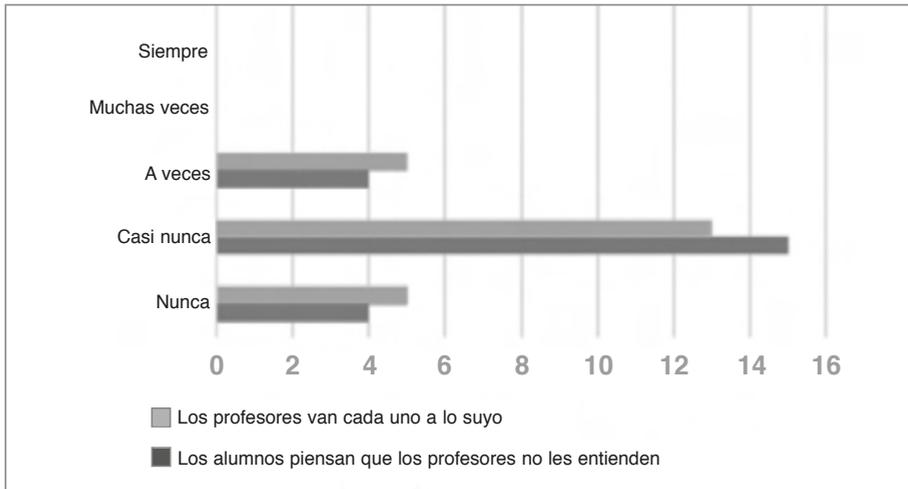
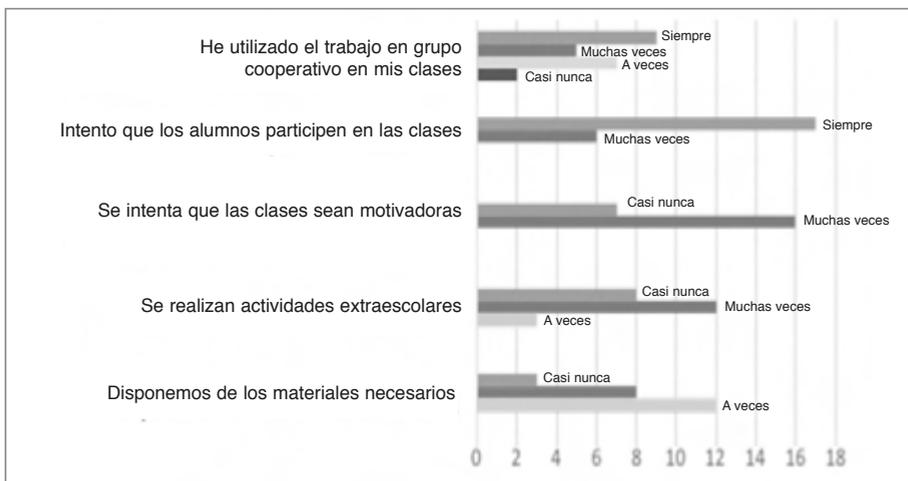


Gráfico 8. Grado de acuerdo: «realización de actividades preventivas».

Fuente: elaboración propia.



Del mismo modo, los sujetos consideran que tanto el estudiante como el resto de docentes tienen una visión positiva de su propio trabajo, así como perciben que la relación entre el profesorado es buena y que está basada en el respeto, colaboración y trabajo en equipo; siendo un ejemplo de buenas relaciones (véanse *gráficos 9 y 10*).

Gráfico 9. Grado de acuerdo: «percepción del profesorado».

Fuente: elaboración propia.

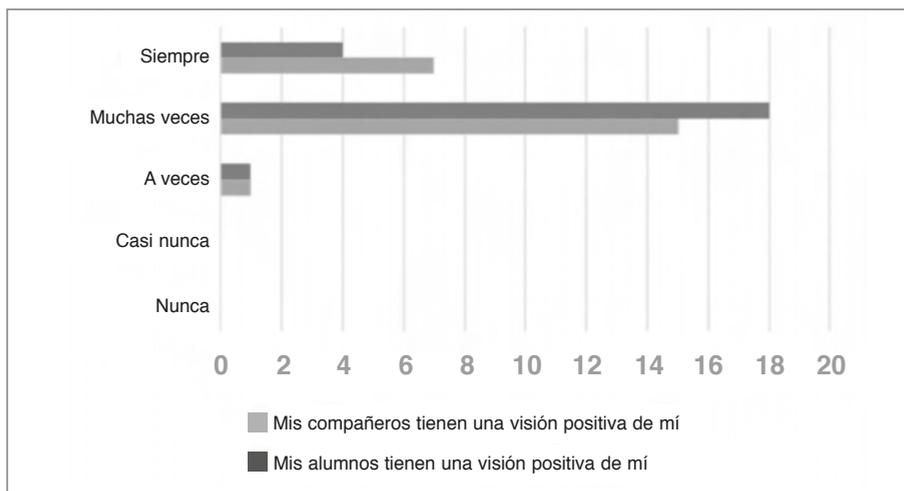
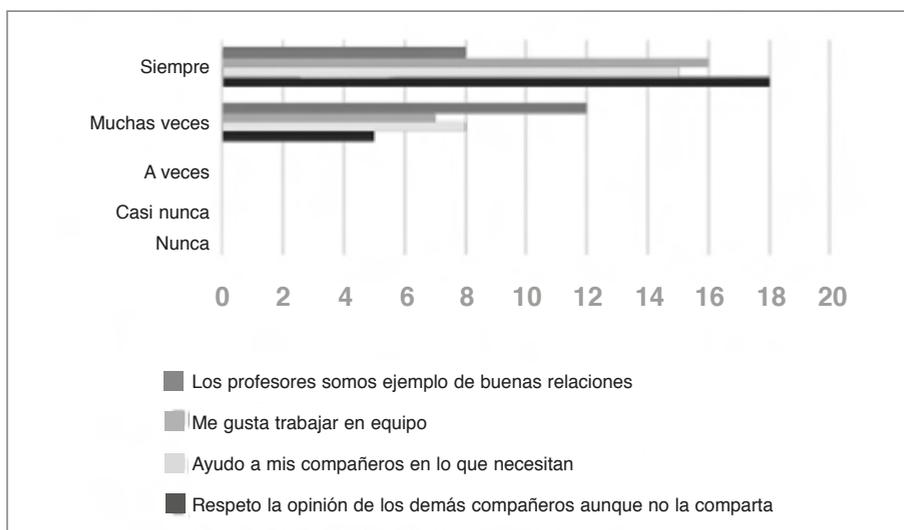


Gráfico 10. Grado de acuerdo: «relación entre profesores».

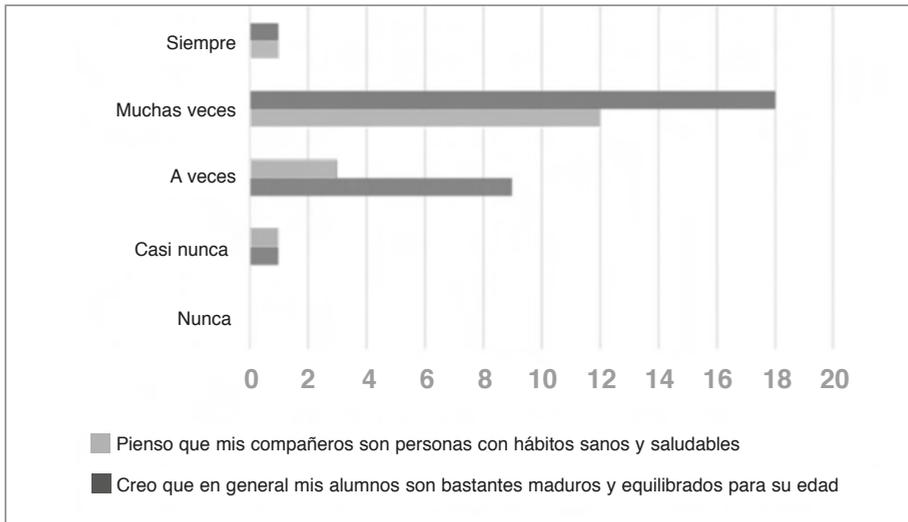
Fuente: elaboración propia.



De acuerdo con el *gráfico 11*, las características del alumnado tampoco resultan un problema, puesto que son concebidos como estudiantes maduros, equilibrados y con hábitos saludables.

Gráfico 11. Grado de acuerdo: «percepción del alumno».

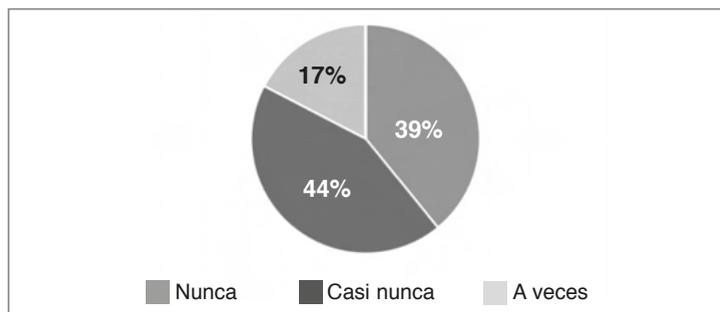
Fuente: elaboración propia.



Asimismo, de acuerdo con los resultados del *gráfico 12*, los sujetos consideran que el centro no tiene mala fama «nunca» o «casi nunca», por lo que la percepción de «centro con buen ambiente y sin demasiados conflictos» podría ser compartida por gran parte de la comunidad.

Gráfico 12. Grado de acuerdo: «mi centro tiene mala fama, a la gente no le gusta».

Fuente: elaboración propia.

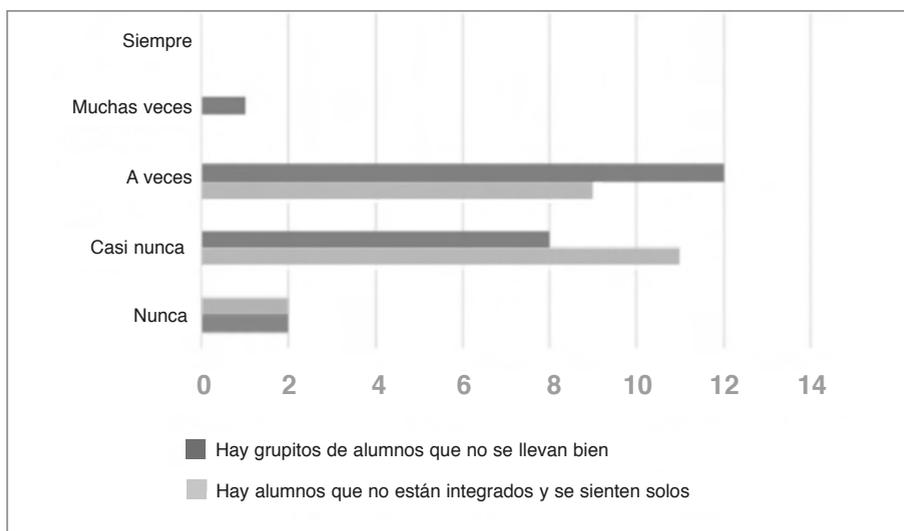


Sin embargo, los sujetos perciben la existencia de estudiantes que no están incluidos (véase *gráfico 13*), por lo que se está haciendo referencia a proble-

mas de convivencia que podrían no ser percibidos como tal y que es importante tener en cuenta.

Gráfico 13. Grado de acuerdo: «inclusión del estudiante».

Fuente: elaboración propia.



De igual modo, es necesario prestar atención a las siguientes afirmaciones por parte de los sujetos:

A veces los procedimientos para velar por el cumplimiento de las normas son diferentes entre profesores.

Sería bueno un acuerdo entre todos para actuar todos de la misma manera y saber qué hacer en caso de duda.

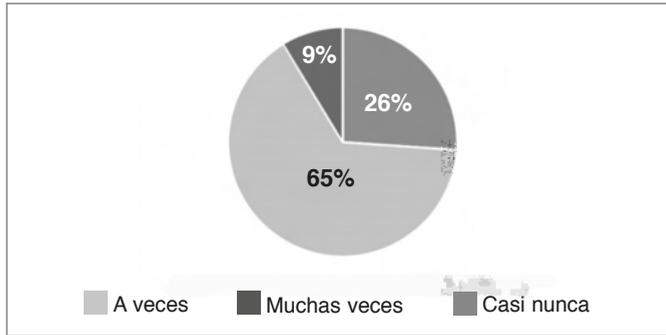
Los alumnos deben conocer qué se espera de ellos y a qué se enfrentan si no respetan las normas de convivencia.

Afianzar ciertas normas generales de maneras que estén claras y organizadas.

Estas declaraciones resultan muy similares a los resultados del *gráfico 14*, ya que el profesorado tiene la percepción de que el estudiante no siempre participa en el diseño de las normas y que estas pueden variar entre el profesorado. Consecuentemente, se está haciendo referencia, nuevamente, a la existencia de conflictos en el centro que se relacionan con la organización de las normas y esto es algo que, de acuerdo con sus respuestas, puede no haber sido percibido por el docente.

Gráfico 14. Grado de acuerdo: «los profesores no estamos bien preparados para los problemas de convivencia».

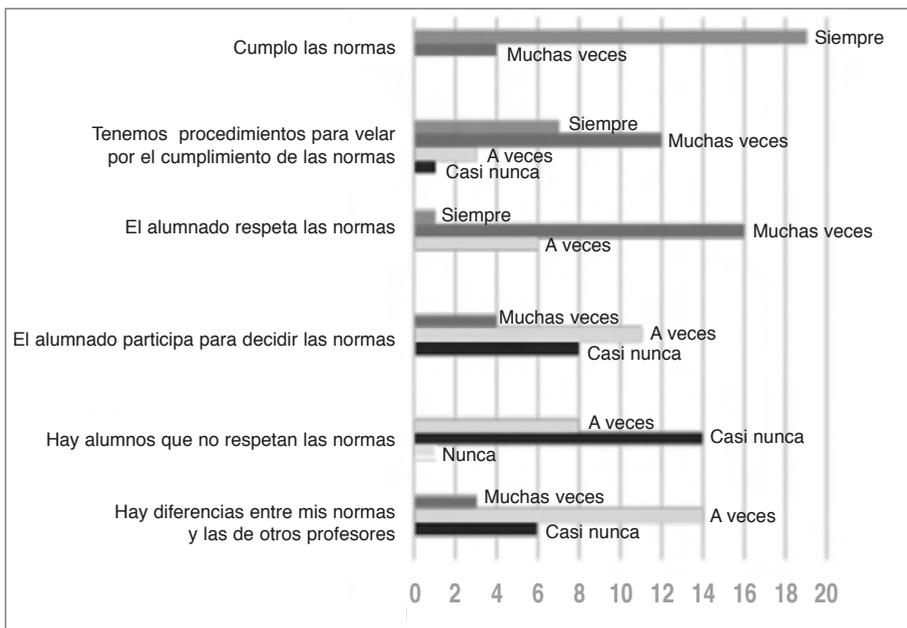
Fuente: elaboración propia.



Esto último, por una parte, podría estar relacionado con que algunos profesores o profesoras asociasen –indisolublemente– el conflicto con la conducta disruptiva y/o violenta o, por otra, podría estar relacionado con que los docentes no se encontraran preparados para determinados problemas de convivencia (véase gráfico 15), concibiendo la gestión de conflictos como algo que excede sus competencias.

Gráfico 15. Grado de acuerdo: «percepción de las normas».

Fuente: elaboración propia.



Este tipo de concepciones resultan muy reveladoras y apoyan una visión que tiende a perpetuar la mala fama que parece seguir conservando el concepto «conflicto» (Uruñuela, 2016). Se trata de una forma de entender el mismo que, además de obviar su carácter intrínseco a cualquier tipo de organización, desaprovecha la oportunidad de construir relaciones renovadas y enriquecedoras; ya que el conflicto no siempre encierra violencia y puede ser el motor de cambio (Caballero, 2010) hacia el desarrollo de una convivencia positiva.

En consecuencia, cualquier centro debe entender que el conflicto es un aspecto más del aprendizaje, de la socialización y de la sociabilidad, por lo que es necesario estar preparados para afrontarlo (Ibarrola-García y Iriarte, 2012); sortear un conflicto no hace que el mismo desaparezca ni le resta importancia, de hecho, en muchos casos, puede desencadenar el efecto contrario.

No es lo mismo procurar resolver un conflicto de manera satisfactoria para todos los implicados, que resolver un conflicto beneficiando solo a unos pocos o, lo que es peor, evitar que el mismo se ponga de manifiesto y se dialogue, dejando, por tanto, insatisfechas a todas las partes interesadas. En efecto, para resolver un conflicto es necesario contar con una preparación acorde que, a tenor de las respuestas que se muestran en el *gráfico 14*, parece ser percibida como una necesidad de mejora por muchos de los sujetos.

En lo que respecta a las conductas disruptivas, tal y como puede observarse en el gráfico 16, ninguna de ellas es percibida como muy común. Tampoco lo son las situaciones de maltrato, acoso, exclusión o intimidación entre agentes implicados en educación (véanse *gráficos 17, 18 y 19*). No obstante, resulta necesario prestar atención a las más frecuentes: insultos o motes entre alumnado y entender que estas, también, son conductas violentas muy dañinas, de igual manera que no dejar participar o interrumpir la clase (Gómez y Barrios, 2009; Latorre y Teruel, 2014).

Gráfico 16. Grado de acuerdo: «conductas disruptivas».

Fuente: elaboración propia.

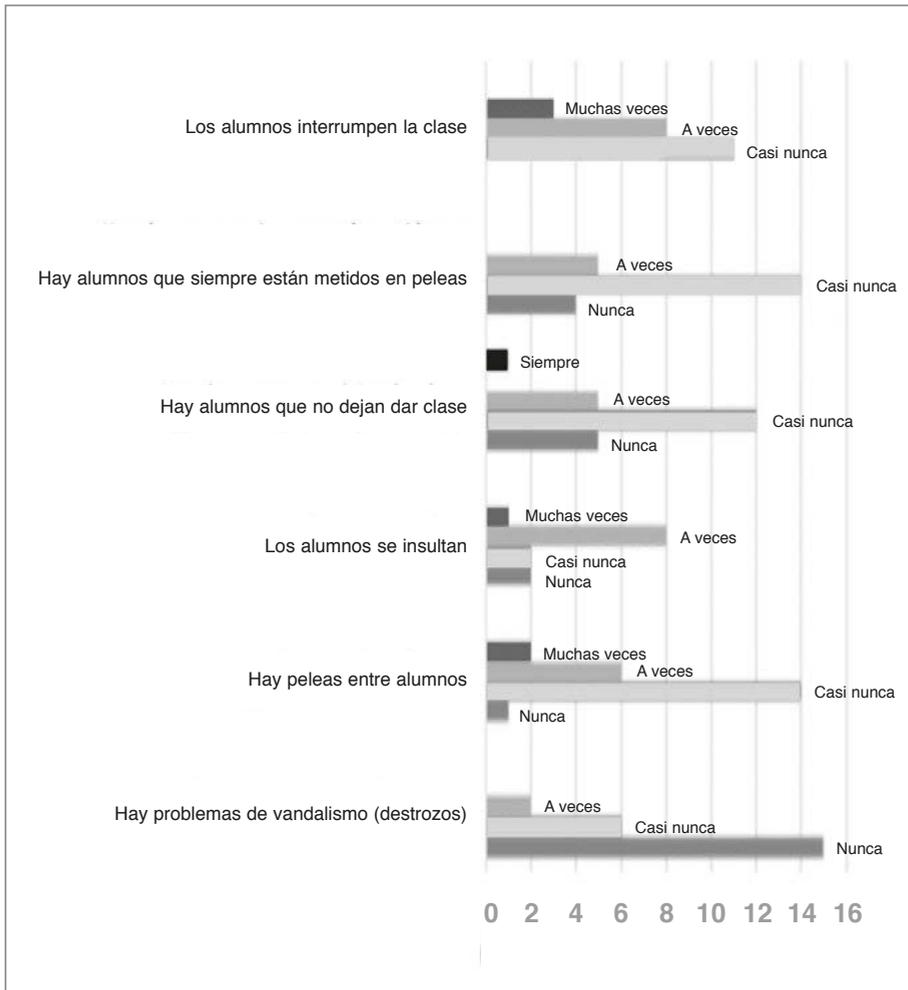


Gráfico 17. Grado de acuerdo: «maltrato, acoso, exclusión o intimidación entre estudiantes».

Fuente: elaboración propia.

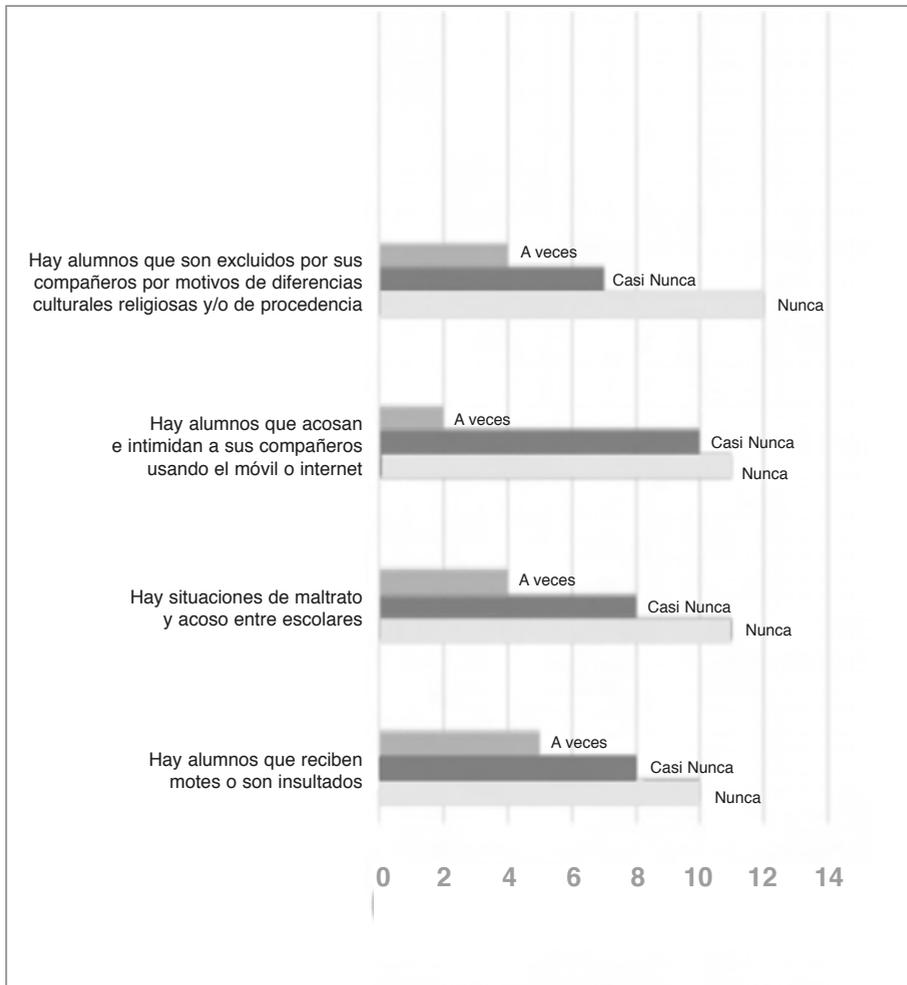


Gráfico 18. Grado de acuerdo: «maltrato, acoso, exclusión o intimidación entre profesores».

Fuente: elaboración propia.

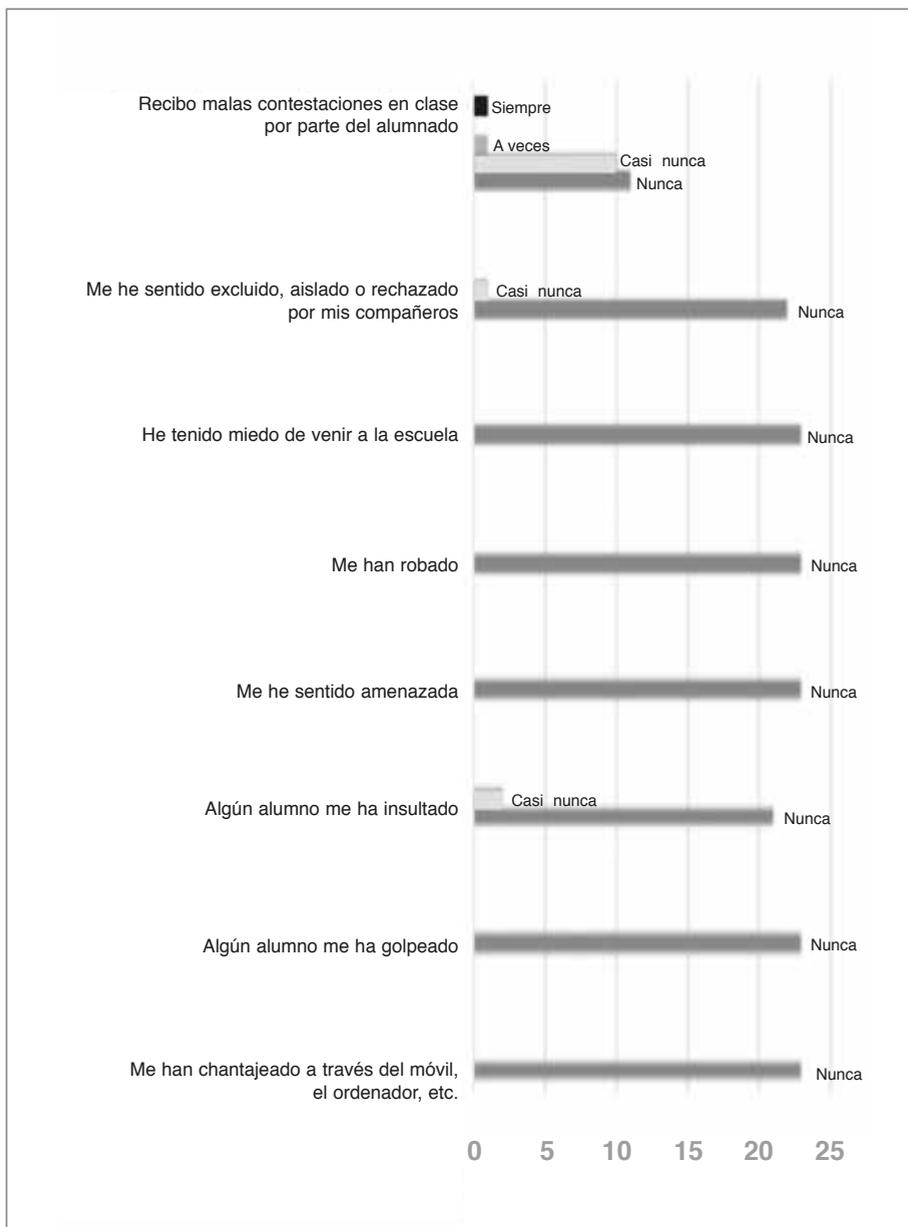
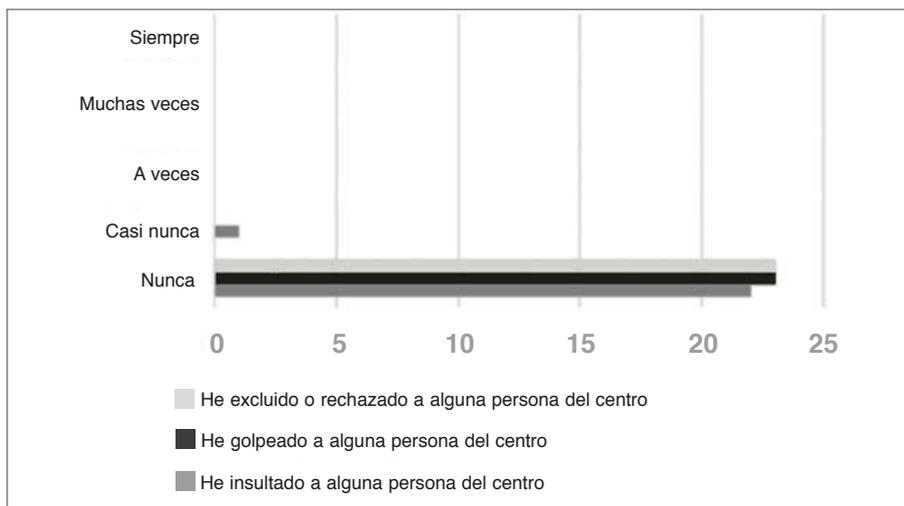


Gráfico 19. Grado de acuerdo: «maltrato, acoso, exclusión o intimidación hacia otros profesionales del centro».

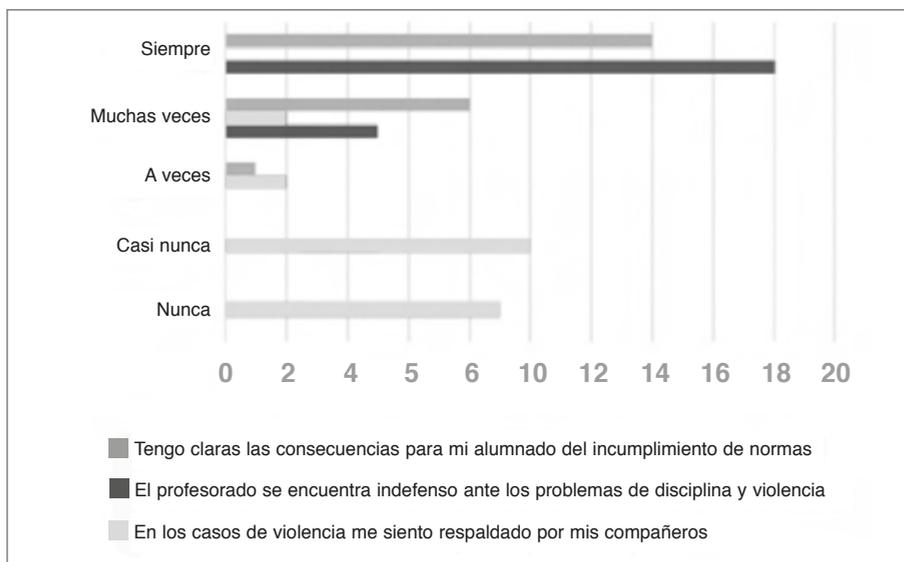
Fuente: elaboración propia.



Contrariamente a la percepción de la gestión del conflicto y, de acuerdo con los resultados del *gráfico 20*, los profesores se encuentran bastante seguros sobre cómo responder ante la falta de disciplina o violencia y consideran que están bastante respaldados por sus compañeros y compañeras.

Gráfico 20. Grado de acuerdo: «medidas reactivas».

Fuente: elaboración propia.



De forma concreta, resulta importante prestar atención a que gran parte de los sujetos considera que los problemas de violencia se deben al contexto social y familiar, así como a la falta de implicación por parte de la familia (véanse *gráficos 21 y 22*).

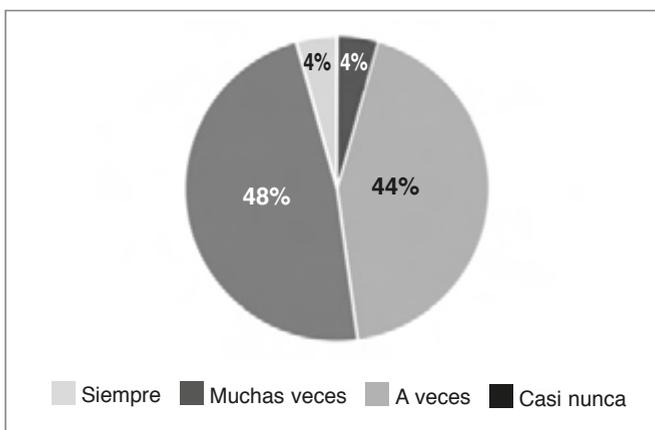
Gráfico 21. Grado de acuerdo: «los problemas de violencia se deben al contexto social y familiar de los alumnos».

Fuente: elaboración propia.



Gráfico 22. Grado de acuerdo: «las familias del alumnado se implican en las actividades».

Fuente: elaboración propia.



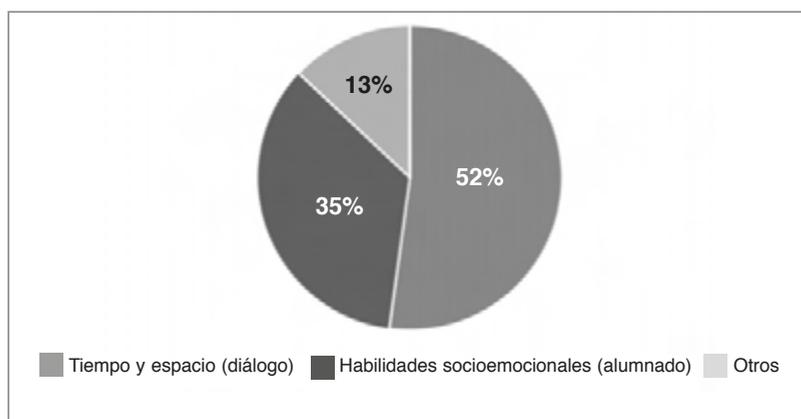
En efecto, la implicación de los familiares es fundamental para una convivencia positiva, puesto que sus prácticas o estrategias educativas pueden

ser predictores de posteriores relaciones entre iguales (Trianes, Fernández y Escobar, 2013), pero no hay que olvidar que la misma tiene un carácter multidimensional muy complejo (Colombo, 2011; Gotzens, Badia, Genovard y Dezcallar, 2010; Nail, Gajardo y Muñoz, 2012; Tirado y Conde, 2016), en el que la actuación de todos los agentes implicados en educación tiene relevancia. En este sentido, resulta importante realizar otros estudios que hagan posible identificar las concepciones del docente acerca de otras posibles causas de la violencia.

Con respecto al segundo objetivo de investigación «identificación de necesidades para mejorar la convivencia» es importante subrayar que, de acuerdo con el *gráfico 23*, la primera demanda del docente se basa en la necesidad de contar con momentos de encuentro en que toda la comunidad educativa pueda compartir ideas, analizar situaciones de conflicto, proponer acciones de mejora y llegar a acuerdos. Para ello, es necesario desarrollar estructuras que potencien la reflexión y el diálogo, favorecer las relaciones personales y potenciar un ambiente más pacífico y seguro, lo cual implica, además, abordar el tratamiento de conflictos para aprender a comprenderlos, evidenciarlos y enfrentarlos de manera positiva.

Gráfico 23. Aspectos susceptibles de mejora percibidos por el profesorado.

Fuente: elaboración propia.



A continuación, se presentan algunas citas representativas de este hallazgo:

Más comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Necesitamos parar, analizar y centrarnos; hacemos demasiadas cosas a la vez.

Considero que siempre hay algo en lo que mejorar. En nuestro caso, sería la comunicación interna.

Algo más de comunicación y resolución de conflictos en conjunto.

Asimismo, tal y como puede observarse mediante el *gráfico 23* y las citas que se señalan a continuación, los sujetos conceden una especial importancia al fomento de habilidades de todos los agentes implicados en educación, especialmente del estudiante.

Los problemas fundamentales son de falta de estrategias para relacionarse, para ponerse en el lugar del otro, el YO está por encima de todo.

Que los alumnos sepan gestionar y poner nombre a sus emociones y que les enseñemos desde infantil a solucionar de forma eficaz sus conflictos.

Trabajar la empatía.

Servicio de orientación para todos.

Este tipo de afirmaciones resultan positivas ya que, efectivamente, las competencias posibilitan establecer mejores relaciones con los demás y, por tanto, revierten en la mejora de la convivencia (Retuert y Castro, 2017; Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017). Además, se trata de afirmaciones muy significativas, puesto que reflejan la importancia que el docente otorga al desarrollo propio de competencias sociales y emocionales, siendo una visión que cuenta con un gran apoyo dentro de la literatura científica (Trianes, Fernández y Escobar, 2013). El profesor o profesora es uno de los modelos más importantes para el estudiante (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017) y las respuestas del mismo a situaciones complejas no solo están relacionadas con sus concepciones sino también con sus emociones (Garayzábal y Codesio, 2015; Schwarz y Skurnik, 2003; Finucane, Peters y Slavic, 2003; Smith y Kirby, 2001; Svenson, 2003).

No obstante, resulta fundamental tener en cuenta que las cogniciones y emociones no son suficientes para explicar el comportamiento docente. En algunos casos, el sujeto tiene el conocimiento y las habilidades necesarias para enfrentarse a tareas complejas, pero no utiliza lo que sabe porque no se encuentra motivado para hacerlo (Hartman, 2001). Así pues, aunque la ciencia motivacional no se ha articulado de una forma totalmente accesible para la investigación científica (Higgins y Kruglanski, 2000) resulta oportuno que

el maestro o maestra comience a valorar el papel de la motivación en su profesión; especialmente, en este caso, la importancia de la automotivación para promover una convivencia positiva en la escuela.

4. CONCLUSIONES

A través del presente estudio, se analizan las concepciones sobre convivencia de veintitrés docentes de Educación Primaria acerca de las fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en su centro. Asimismo, de forma concreta, se identifican y discuten sus concepciones sobre las variables que constituyen la misma: ambiente escolar, conflicto, normas, rol y participación de los agentes implicados, violencia y medidas educativas a desarrollar.

Las respuestas al primer grupo de preguntas muestran una noción compartida de «buena convivencia» que se apoya en la percepción de un ambiente agradable y en la ausencia de conflictos. Sin embargo, las respuestas a cuestiones posteriores reflejan la existencia de «problemáticas» relacionadas con la poca participación de los estudiantes en el diseño de las normas de la escuela o la falta de criterios comunes que posibiliten la unificación entre dichas normas por parte de los profesores y profesoras.

Este hallazgo refleja una concepción negativa del conflicto que, además de obviar su naturaleza intrínseca a cualquier organización, prescinde de la oportunidad que el mismo representa para la evolución del centro. Así como una visión reduccionista, ya que los sujetos parecen no ser conscientes de que las dificultades relacionadas con las normas que referencian son un reflejo de la existencia de conflictos, aunque estos no encierren violencia.

Por otra parte, a tenor de las respuestas de los sujetos, cabe la posibilidad de que el docente no identifique la magnitud de las consecuencias de determinadas situaciones cotidianas que referencia, como los casos de insultos entre el alumnado o la existencia de estudiantes excluidos. Estas son situaciones con un carácter violento, aunque menos evidente, en que la implicación activa del profesorado es fundamental (Gómez y Barrios, 2009; Latorre y Teruel, 2014).

Razonablemente, sería interesante realizar estudios enfocados a identificar qué entienden los maestros y maestras sobre el concepto *conflicto* e investigaciones que permitieran analizar hasta qué punto el profesorado identifica

qué tipo de situaciones pueden encerrar «violencia», así como el papel que todos los agentes educativos tienen en su resolución. Un ejemplo de ello sería la realización de estudios con un enfoque cualitativo a través de técnicas que permitan obtener una información más rica sobre las concepciones del docente, como la entrevista.

Con respecto a las demandas expuestas por el profesorado, destaca la necesidad de contar con momentos dedicados a debatir y tomar decisiones, especialmente para llegar a acuerdos en el establecimiento de normas y resolver conflictos de forma conjunta. Se trata, por tanto, de unos resultados muy positivos y acordes al paradigma que confía en el potencial de cada uno para fomentar una convivencia positiva (Ossa, Figueroa y Rodríguez, 2016).

Del mismo modo, en lo que respecta a las medidas educativas a desarrollar, el docente subraya la importancia de que todo el centro reciba una formación en habilidades que posibilite lidiar con dificultades derivadas de la convivencia en la escuela. Estos resultados son muy alentadores, ya que muestran una predisposición por parte del docente para recibir formación de este tipo; convertirse en docentes emocionalmente inteligentes es un reto y para ello resulta indispensable dar el primer paso (Buitrón y Navarrete, 2015).

Estos resultados, aunque han de considerarse teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación con respecto al tamaño y tipo de la muestra, remarcan la importancia de llevar a cabo propuestas que permitan que el propio docente, ya desde su formación inicial, analice sus ideas (Sandoval, 2014), especialmente aquellas que se basan en creencias y reconozca la importancia de las emociones y motivaciones que subyacen a su pensamiento y comportamiento (Shulman, 2005).

En este sentido, es importante subrayar que cambiar determinadas creencias es una tarea larga, altamente compleja, difícil de medir y que, además, no garantiza un cambio en la práctica (Aksoy, 2015; Assen, Meijers, Otting y Poell, 2016; Furlong, 2002; Mihaela y Alina-Oana, 2015; Van der Schaaf, Stokking y Verloop 2008) por lo que parece más realista orientarse al desarrollo meta-cognitivo del docente (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard y Korthagen, 2009; Oliver, 2009; Saçkes y Trundle, 2017).

El objetivo inicial de la formación meta-cognitiva no es la modificación de elementos del pensamiento como las creencias, sino la reflexión sobre el

mismo y sobre su relación intrínseca con las motivaciones y emociones propias Efklikes, 2011; Flavell (1979; Papeleontiou-Louca, 2003), así como, lo que es más importante: su relación. Una formación que, tal y como indican autores como (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez, 2015, García, 2009, Gómez, 2015), debería desarrollarse ya desde la formación inicial del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aksoy, K. (2015). What you Think is not what you do in the Classroom: Investigating Teacher's Beliefs for Classroom Management in an EFL Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 675-683 doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.597.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2015). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 187-198.
- Amate, R., Ruiz-García, M. I., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión, J. J., y Gázquez, J. J. (2009). La convivencia escolar desde una perspectiva docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 287-292.
- Angrist J. D., y Lavy V. (2001). Does Teacher Training Act Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Assen, J. H., Meijers, F., Otting, H., y Poell, R. F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12-23. doi: 10.1016/j.tate.2016.07.022.
- Balli, S. J. (2014). Pre-service teachers' juxtaposed memories: Implications for teacher education. *Teacher Education Quarterlyly*, 41(3), 105-120.
- Buehl, M. M., y Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Belief and Teachers' Practices. En F. Fives y M. Gregorie (Eds.). *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-87). Nueva York: Routledge.
- Buitrón, S., y Navarrete, P. (2015). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Docencia Universitaria*, 4, 1-8.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-170.
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.

- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Santillana, UNESCO.
- Echeita, G. (2013). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Finucane, M. L., Peters, E., y Slavic, P. (2003). 10 Judgment and Decision Making: The Dance of Affect and Reason. En S. L. Schneider y J. Shanteau (Eds.), *Emerging Perspectives on Judgment and Decision Research* (pp. 327-363). Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de la profesionalidad entre los docentes. En G. Claxton y T. Atkinson (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 29-49). Barcelona: Octaedro.
- Garayzábal, E., y Codesio, A. I. (2015). *Fundamentos de psicolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- García, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- Gómez, I. (2015). Situación actual y propuestas sobre la formación del profesorado para la convivencia. *Opción*, 31(1), 878-894.
- Gómez, S. A., y Barrios, Á. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista complutense de educación*, 20(1), 205.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(1), 27-38.
- González-Gil, F., y Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Gotzens, C., Badia M., Genovard, C., y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.

- Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. En H. J. Hartman, (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 33-68). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Hawley, T. S., Crowe, A. R., y Brooks, E. W. (2012). Where do we go from here? Making sense of prospective social studies teachers' memories, conceptions, and visions of social studies teaching and learning. *Teacher Education Quarterly*, 39(3), 63-83.
- Higgins, E. T., y Kruglanski, A. W. (2000). Motivational science: The nature and functions of wanting. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science: Social and personality perspectives* (pp. 1-20). Philadelphia: Psychology Press.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., y Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673.
- Ibarrola-García, S., y Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Latorre, Á., y Teruel, J. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Información psicológica*, 95, 62-74.
- Mihaela, V., y Alina-Oana, B. (2015). (When) Teachers' Pedagogical Beliefs are Changing? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.191.
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12(1), 63-75.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La convivencia escolar y su gestión. En R. Ortega-Ruiz y I. Zych, *Convivencia escolar. Manual para docentes* (pp. 17-25). Madrid: Grupo 5.
- Ortega, R., Rey, R. del, Mora-Merchán J. A., Sánchez, V., y Ortega-Rivera, F. J. (2003). *Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar (Docentes)*. Barcelona: Graó.
- Ossa, C., Figueroa, I., y Rodríguez, F. (2016). La metacognición institucional como herramienta para la mejora de la gestión de la convivencia escolar. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 16(3), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/447/44746861019/> [Consulta: 03/05/2019].
- Papleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30.

- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez., M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Retuert, G., y Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis Revista Latinoamericana*, 46, 321-345.
- Rey, R. del, Casas, J. A., y Ortega Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Rubie-Davies, C. (2015). Teachers' Instructional Beliefs and the Classroom Climate: Connections and Classroom. En F. Fives y M. Gregorie (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 266-283). Nueva York: Routledge.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J., y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88, 77-90.
- Saçkes, M., y Trundle, K. C. (2017). Change or durability? the contribution of meta-conceptual awareness in preservice early childhood teachers' learning of science concepts. *Research in Science Education*, 47(3), 655-671. doi:10.1007/s11165-016-9522-1
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 41, 153-178.
- Schwarz, N., y Skurnik, I. (2003). Feeling and Thinking: Implications for Problem Solving. En J. E. Davison., y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 263-290). Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Smith, C. A., y Kirby, L. D. (2001). Consequences require antecedents. En F. F. Forgas (Ed.), *Feeling and Thinking: The Role of Affect in Social Cognition. Studies in Emotion and Social Interaction* (pp. 83-106). Nueva York: Cambridge University Press.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., y Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Svenson, O. (2003). Values, affect, and processes in human decision-making: a differentiation and consolidation theory perspective. En S.L Schneider y J. Shanteau (Eds.), *Emerging Perspectives on Judgment and Decision Research* (pp. 287-326). Cambridge University Press.

- Tirado, R., y Conde, S. (2016). Análisis estructural de la gestión de la convivencia escolar en centros de buenas prácticas de Andalucía (España). *Educación XXI*, 19(2), 153-178. doi: 10.5944/educXX1.16459
- Trianes, M. V. (coord.), Fernández, F. J., y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.
- Uruñuela, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Van der Schaaf, M. F., Stokking, K. M., y Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1691-1704. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.021.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., y Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of research in science teaching*, 38(2), 137-158.
- Vargas, E. de. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-10.
- Zembylas, M., y Chubbuck, S. M. (2015). The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing «Teacher Identity». En F. Fives y M. Gregorie (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (173-189). New York: Routledge.

CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 6ª ED.):

Díaz, A. A., González, M. R., García, M., y Pérez, L. (2019). Concepciones del docente sobre la convivencia en su centro educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 41, 13-40.