

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA ANTE
LA FALTA DE RESPETO EN CLASE: UN ESTUDIO
ETNOGRÁFICO¹**

*IMPRESSIONS OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS REGARDING THE
LACK OF RESPECT IN THE CLASSROOM: AN ETHNOGRAPHIC STUDY*

Fulgencio Sánchez Vera*

Universidad de Murcia (España)

Resumen

En este artículo analizamos un valor central para la convivencia y el buen desarrollo de la actividad escolar: el respeto. Los datos forman parte de un proyecto de investigación sobre educación en valores realizado en un Instituto de Educación Secundaria. Siguiendo una metodología etnográfica, hemos explorado la visión del profesorado sobre el significado del respeto, las causas que lo deterioran, el alcance del problema y las propuestas para fomentarlo; así, hemos concluido que este valor es la piedra angular de todo el sistema, que, por desgracia, se está deteriorando. Finalmente, revisamos los supuestos que sostienen el discurso y aportamos una reflexión crítica sobre este fenómeno.

Palabras clave: Valores. Respeto. Educación. Etnografía.

Abstract

In this paper we analyze a core value for good coexistence and the development of school environment: respect. The data are part of a research project on value-based education that was carried out at a high school. Following an ethnographic methodology, we have explored the faculty's view of the meaning of respect, the causes of its deterioration, the scope of the problem and the proposals to encourage it. Thus, we have concluded that this value is the cornerstone of the whole system, which is unfortunately deteriorating. Finally, we review the assumptions that support the discourse and provide a critical reflection on the phenomenon.

Key words: Values. Respect. Education. Ethnography.

¹ Los datos presentados forman parte del proyecto de investigación “Fomento de la Interiorización de valores en la comunidad educativa”, financiado por la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, al amparo de la convocatoria de *Proyectos de investigación e innovación educativa sobre el desarrollo del currículo*, (ORDEN 11/2015, de 28 de septiembre) [DOCV 01/10/2015].

* Doctor en Antropología Social por la Universidad de Murcia e Ingeniero en informática por la misma universidad. Actualmente es profesor de secundaria en la Comunidad Valenciana, profesor colaborador del grupo de investigación “Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad” de la universidad de Murcia, miembro de la junta directiva de la Asociación Murciana de Antropología y director técnico de la revista de antropología “Cultura y Conciencia”.

INTRODUCCIÓN

El hecho de que cada escuela genere su propia cultura y posea elementos que la hagan irrepetible supone un obstáculo para encontrar teorías generales que expliquen sus dinámicas (Santos Guerra, 1994). Sin embargo, aceptando esta dificultad, entre las escuelas podemos encontrar regularidades ampliamente constatadas por la investigación científica o por la experiencia directa. Una de estas regularidades es que, para enseñar y aprender, se requiere un ambiente de orden y respeto (Brackett *et al.*, 2009; Patrick *et al.*, 2011; Reyes, Brackett *et al.*, 2012; TALIS, 2013), por lo que la disrupción educativa —es decir, las situaciones o comportamientos que impiden o alteran ese ambiente— afecta negativamente al desarrollo normal de la clase, dificultando e incluso imposibilitando el logro de los objetivos educativos (Torrego, 2010; Torrego y Moreno 2007; Uruñuela, 2007).

La disrupción educativa se ha convertido en uno de los fenómenos más comentados e investigados en los últimos años. Parece que el ambiente educativo que se requiere en el aula se ha ido degradando con el aumento de la disrupción e incluso de la violencia (Boyle, 2005; Fernández, 2014; Jordán, 2009; Olweos, 1997), de ahí que el profesorado necesite emplear cada vez más tiempo para controlar la indisciplina y el desorden en las clases. Los resultados de la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS 2013), elaborada por la OCDE, reflejan que la magnitud de este problema excede el marco o ámbito nacional, por lo que no es un problema exclusivamente de España, aunque sí reconocen que la disrupción educativa es una de las principales preocupaciones del profesorado español. Esta preocupación se extiende a las familias y alcanza a la sociedad en su conjunto, cada vez más sensibilizada con esta deriva de la institución escolar.

Esta preocupación llevó al Ministerio de Educación a crear, en el año 2007, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, órgano colegiado de la Administración General del Estado. Por su parte, las comunidades autónomas han publicado instrucciones para que los centros elaboren programas propios de educación para la convivencia, a la vez que se crean observatorios y foros autonómicos sobre el tema. Además, se ha legislado para reforzar la autoridad docente a través de regulaciones que otorgan al profesorado la condición de autoridad pública en el

ejercicio de su profesión. Aunque se puede discutir el alcance o utilidad de esta regulación, es incuestionable que, si el profesorado es el encargado de conseguir el clima adecuado en el aula y en el centro, se debe disponer de herramientas para que sus decisiones, indicaciones y propuestas sean consideradas y respetadas (Pantić y Wubbels, 2012). Sin este respeto, los objetivos educativos no se pueden alcanzar. Por supuesto, en una sociedad democrática, el respeto ha de ser mutuo entre todos los agentes involucrados, pues las relaciones de respeto son la base para una convivencia escolar armoniosa que fomente los valores y las metas educativas. El respeto es, por tanto, un valor fundamental para educar y en el que educar.

Es evidente que el respeto ha de ser merecido, pero también puede ser promovido por la dignidad del puesto y el valor social de la institución que representa. Esto no significa establecer una desigualdad de poder, sino reconocer la autoridad de una persona por lo que representa. En este sentido, es necesario recordar las palabras de José Antonio Marina:

“la autoridad no es el ejercicio del poder, sino el respeto suscitado por la dignidad de la función. Y esa dignidad obra de dos maneras diferentes. En primer lugar, confiere autoridad a quienes forman parte de esa institución, para que puedan realizar sus tareas. Por ello, todos los jueces, padres o profesores merecen respeto ‘institucional’. Pero, a su vez, esa dignidad conferida por el puesto, les obliga a merecerla y a obrar en consecuencia. Forma parte de su obligación profesional, podríamos decir.” (Marina, 2009: párr. 6)

Pese a ser un término ampliamente usado dentro del contexto educativo, el respeto es un concepto complejo, a menudo cargado de connotaciones enraizadas en modelos autoritarios pretéritos, de ahí que, probablemente, haya sido poco explorado por la investigación pedagógica. Al revisar la literatura, comprobamos que no es sencillo precisar su significado, máxime cuando se acepta que hay diferentes tipos de respeto y un importante trabajo filosófico dedicado a explicar las diferencias y los vínculos entre esos diversos tipos. No obstante, resulta útil en este caso distinguir entre el respeto simplemente como comportamiento y el respeto como una actitud o sentimiento (Dillon, 2016).

Atendiendo a su etimología, la palabra respeto proviene del latín *respectus*, que significa “atención” o “consideración”. Por su parte, el Diccionario de la lengua española de la RAE, en su primera

acepción, define esta voz como “veneración, acatamiento que se hace a alguien”; en el segundo significado, encontramos “miramiento, consideración, deferencia”; y en la cuarta definición el término alude al miedo, ya que el respeto también puede nacer del recelo. En definitiva, estas distintas definiciones ponen de relieve la doble dimensión del término: por un lado, de actitud o sentimiento (veneración, consideración) y, por otro, de comportamiento (acatamiento, miramiento, deferencia).

Tomando como referencia esta distinción y centrándonos en las relaciones personales, advertimos que el respeto hacia alguien puede expresarse como una actitud, como un comportamiento o como ambas cosas simultáneamente. Parece lógico que una actitud o sentimiento de respeto conlleve un comportamiento coherente con ese valor; pero también, como es obvio, se puede mostrar respeto y no sentirlo. En este último caso, el comportamiento puede sustentarse en la inteligencia práctica —“me conviene ser respetuoso”—, en el miedo a las consecuencias de no ser respetuoso o en la convicción de que es la base del civismo necesario para la convivencia.

Nuestro interés por este valor nace como resultado de los datos recogidos dentro del marco de un proyecto de investigación-acción educativa realizado en un centro de secundaria. A través de una extensa exploración de los valores más importantes en educación, alumnos, profesores y familias determinaron que el respeto es la piedra angular que sostiene la vida escolar y, por tanto, el valor clave a fomentar. En este artículo nos centramos en los resultados de nuestra investigación sobre el respeto desde la perspectiva del profesorado de secundaria. Para llevarla a cabo, hemos optado por una metodología de corte etnográfica que nos ha permitido recoger datos sobre la visión de los docentes. Pero, como toda investigación antropológica, nos interesa interpretar esos datos desde un marco mayor: conectando los hechos con el contexto institucional y social que envuelve el fenómeno, con lo que no se dice, pero se puede deducir. En definitiva, nuestra intención última es visibilizar parte del currículo oculto, pues la “escuela enseña, aun sin pretenderlo, mucho más de lo que dice y hace, y a veces, con una mayor eficacia que aquello que intencionalmente cree enseñar” (Gervilla, 1988: 423).

METODOLOGÍA

La investigación se realizó el curso 2015-2016 en un centro público de enseñanza secundaria, con más de mil alumnos, situado al sur de la Comunidad Valenciana (España). El contexto socio-cultural es medio-bajo, con un alto porcentaje de población inmigrante, principalmente del norte de África y Sudamérica, aunque también de países europeos. La multiculturalidad es, por tanto, un rasgo distintivo del centro, como también lo es la escasa participación de las familias y las bajas expectativas en las posibilidades académicas de sus hijos.

La investigación se realizó en dos fases: la primera, exploratoria, estuvo centrada en determinar cuáles son los valores que el profesorado considera más importantes. Para ello se utilizó un cuestionario estructurado tipo Likert, creado *ad hoc*, en cuya elaboración participaron 15 profesores y profesoras. El cuestionario propone 17 cuestiones a valorar y deja abierta la posibilidad de que los entrevistados añadan otras. Las respuestas pueden tomar los siguientes valores: 0. No sabe/no contesta; 1. Nada importante; 2. Poco importante; 3. Importante; 4. Bastante importante y 5. Muy importante. La encuesta se entregó a los 90 profesores del centro, recogándose 65, que fueron tratadas con el *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versión 23).

En la segunda fase, nos propusimos ahondar en el significado del respeto por ser, de manera clara, el valor más importante y urgente a la hora de trabajar según el profesorado. Para abordar este objetivo, seguimos una metodología etnográfica. Al ser el investigador parte del claustro, contamos con una aceptación y confianza que nos ha permitido vivir en primera persona la realidad social sin afectarla.

Las técnicas utilizadas han sido entrevistas individuales y la observación participante. En concreto, hemos entrevistado a nueve profesores y profesoras utilizando preguntas guía de carácter abierto: qué entiendes por respeto; por qué consideras tan importante este valor; qué implicaciones tiene el respeto o la falta del mismo en la vida escolar; a qué se debe la pérdida de respeto; y cómo se podría mejorar. En el análisis de estos relatos hemos seguido las indicaciones de antropólogos con larga experiencia en el estudio de los valores. En concreto, hemos

procurado, como sugiere Ricardo Sanmartín, observar las diferentes formas en que los actores revelan sus preferencias:

“Algunas de ellas son manifestadas verbalmente de un modo relativamente claro mediante juicios de valor, pero la mayoría de las preferencias quedan sobreentendidas en la emisión de críticas positivas y negativas sobre la conducta de aquellos con quienes interactúan; implícitas en comentarios vertidos al hilo de una descripción en una charla, o simplemente resultan inferibles al observar una serie constante de decisiones de elección bajo las que cabe suponer que subyacen igualmente preferencias.” (Sanmartín, 2000: 132)

Por otro lado, puesto que la observación participante es otra técnica privilegiada para apresar los valores “cuando están operando, cuando los actores los usan en sus valoraciones” y los encarnan en su conducta (Sanmartín, 2000: 134), hemos mirado con atención las dinámicas de clase del profesorado, en algunos casos, acompañándolos directamente dentro del aula y, en otros, fuera, es decir, en pasillos y espacios anexos que permiten observar sin estar presentes, sin interferir.

EL RESPETO COMO VALOR CLAVE PARA EL PROFESORADO

La opinión del profesorado sobre los valores más importantes no deja lugar a dudas. Si observamos la distribución de los resultados (Tabla 1), comprobamos que el respeto es el valor con mayor puntuación (4,80 puntos) y el más importante, por encima de otros valores como la cortesía, la voluntad y el autocontrol. Además, presenta una desviación típica de 0,57, la más baja de todos los valores estudiados, lo que denota un amplio consenso entre los docentes.

Edad (Profesorado)			Igualdad	Limpieza	Afectividad	Asertividad	Autocontrol	Cortesía	Respeto	Autonomía	Reflexión	Empatía	Sinceridad	Perdón	Responsabilidad	Probienestar	Valentía	Voluntad	Interculturalidad
23-34	M	4,22	3,44	3,67	4,00	3,78	4,44	4,78	4,11	3,11	4,56	4,22	4,33	4,22	4,11	3,89	4,22	4,33	
	DT	,97	1,42	1,58	1,00	1,56	,88	,67	,93	1,27	,73	,667	,71	1,64	,93	,78	,67	,71	
35-46	M	3,90	4,44	3,49	3,77	4,15	4,38	4,87	3,82	3,62	4,00	4,08	4,00	4,00	3,62	3,64	4,21	3,82	
	DT	1,37	1	1,45	1,25	1,18	1,07	,34	1,36	1,37	1,13	,98	1,19	1,50	1,46	1,44	1,17	1,43	
>47	M	3,76	3,65	3,47	3,76	4,18	4,06	4,65	4,12	4,00	4,00	3,59	3,71	3,94	3,53	3,47	4,47	3,82	
	DT	1,89	1,46	1,01	1,44	,81	1,09	,86	,60	1,00	1,00	1,12	1,05	1,2	1,23	1,33	1,07	,81	
Total	M	3,91	4,09	3,51	3,80	4,11	4,31	4,80	3,94	3,65	4,08	3,97	3,97	4,02	3,66	3,63	4,28	3,89	
	DT	1,47	1,25	1,35	1,25	1,15	1,05	,57	1,14	1,28	1,05	1,00	1,10	1,43	1,34	1,33	1,08	1,21	

Tabla 1. Resultados estadísticos asociados a los distintos valores según franja de edad del profesorado. (N: muestra; DT: Desviación típica; M: Media)

Profundizando en los datos en busca de divergencias de opinión en función de otras variables como sexo y edad, comprobamos que no hay variaciones significativas entre las distintas franjas de edad (Tabla 1). De manera análoga, si analizamos las respuestas atendiendo al sexo, vemos que tanto profesores como profesoras consideran el respeto el valor más importante, aunque la valoración media de las profesoras es ligeramente superior (0,3 puntos) a la de los profesores (Tabla 2).

Profesorado			Igualdad	Limpieza	Afectividad	Asertividad	Autocontrol	Cortesía	Respeto	Autonomía	Reflexión	Empatía	Sinceridad	Perdón	Responsabilidad	Probienestar	Valentía	Voluntad	Interculturalidad
Hombre	M	3,75	3,86	3,31	3,67	3,97	4,22	4,67	3,94	3,58	3,89	3,75	3,81	3,86	3,56	3,42	4,11	4,08	
	DT	1,54	1,36	1,28	1,17	1,16	,93	,72	1,01	1,27	1,01	1,08	1,04	1,5	1,37	1,27	1,07	,97	
Mujer	M	4,10	4,38	3,76	3,97	4,28	4,41	4,97	3,93	3,72	4,31	4,24	4,17	4,21	3,79	3,90	4,48	3,66	
	DT	1,4	1,05	1,41	1,35	1,13	1,18	,19	1,31	1,31	1,08	,83	1,17	1,35	1,32	1,37	1,09	1,46	

Tabla 2. Resultados estadísticos asociados a los distintos valores estudiados según sexo del profesorado (N: muestra; DT: Desviación típica; M: Media)

Los resultados son contundentes: para todo el profesorado, con independencia de la edad y sexo, el respeto es el valor que más preocupa y que más importancia tiene en el contexto escolar. Este resultado es consistente con otros estudios como el presentado en el último informe publicado por el servicio “El defensor del profesor”, del sindicato de ANPE (2016), donde se indica que, de los casos atendidos, referidos a actuaciones del alumnado, el 31 % correspondían a faltas de respeto.

Como indicamos en la introducción, la palabra “respeto” tiene un significado complejo e implicaciones fuertemente vinculadas al contexto donde se aplica. Sabemos que la vida escolar y la clase se sustentan en un conjunto de creencias, valores y normas sobre el rol de profesor y de alumno, el ambiente del aula y lo que significa enseñar y aprender. Por tanto, es necesario precisar qué entiende el profesorado por falta de respeto y cómo se expresa este valor o su carencia en las aulas y en el centro a fin de adentrarnos posteriormente en su visión sobre las posibles causas y las propuestas de actuación.

SIGNIFICADO DEL RESPETO PARA EL PROFESORADO

Cuando el profesorado alude a la falta de respeto, no se refiere a cualquier hecho o comportamiento disruptivo. La disrupción es un concepto más amplio. De hecho, ciertas conductas como hacer bromas, provocar la risa o la reacción de otros compañeros —incluso algunos enfrentamientos entre alumnos—, cuando son puntuales, no son consideradas faltas de respeto. Sin embargo, la reiteración de conductas ignorando las indicaciones que el profesor realiza, las interrupciones durante las explicaciones y las respuestas fuera de tono, mostrando desdén y desprecio directamente o a través de gestos desafiantes, son casos de falta de respeto. Aunque los márgenes son variables, pues cada profesor tiene sus propios criterios sobre lo que es tolerable o no, en cualquier caso, e independientemente del nivel de tolerancia, cuando el docente alude al respeto se refiere a comportamientos que retan su autoridad para mantener el ambiente de trabajo en el aula o el orden en los distintos espacios del centro.

En los relatos encontramos dos claras situaciones en las que se expresa la falta de respeto. La primera incluiría comportamientos puntuales (de carácter leve o incluso en algún caso grave pero manejable) que se pueden dar a lo largo de un curso. Estos hechos, al ser excepcionales, pueden

ser sobrellevados o reconducidos, por lo que tienen bajo impacto en el trabajo de aula y en el centro. Incluso, en ocasiones, algunos profesores los utilizan como una oportunidad educativa para reflexionar sobre los valores, para profundizar en lo que ha ocurrido y en lo que siente, piensa y valora cada uno.

La segunda situación se produce por actitudes de desafío constantes que se expresan en faltas generalmente leves, es decir, comportamientos de baja intensidad que impiden el desarrollo normal de la clase día tras día. Estas conductas son propias de alumnos que reivindican siempre sus propios derechos y acusan al profesor de cualquier actuación o comentario inadecuado, real o reinterpretado según su conveniencia, con la intención de debilitar su posición y conseguir que pierda el control de la clase. Otros se unen a la zaga de estos instigadores, conculcando finalmente el derecho a la educación del resto de compañeros, llevando al profesorado a la extenuación.

Podemos concluir que, como en otros espacios sociales, en la vida escolar se pueden dar actitudes y comportamientos que distan de lo deseable; pero estos casos aislados no son los que preocupan a los docentes, y aunque cada uno tiene sus propios criterios y nivel de tolerancia, cuando se apela al respeto, generalmente se hace porque ciertas actuaciones y conductas persistentes desafían o niegan la autoridad del profesorado, provocando la pérdida del control de la clase y alterando el desarrollo normal de la misma.

EL ALCANCE DEL PROBLEMA

“Cada vez estamos peor” es una expresión reiterada y una idea ampliamente compartida entre el profesorado. Los docentes con más años en la profesión confirman esta evolución y los más jóvenes insisten en que, cuando ellos estudiaban, la relación con sus profesores era más respetuosa. Hay una percepción compartida sobre el empeoramiento de las relaciones en los centros. Este hecho, unido al impacto social que tienen ciertas conductas y al ruido mediático que generan, hace pensar que se trata de algo generalizado; pero la mayoría de las amonestaciones y las quejas se centran en unos pocos alumnos —“siempre son los mismos”, según nos indican—, que son capaces de bloquear las clases y captar toda la atención del profesorado, las discusiones

de los claustros, las reuniones de equipos educativos, los servicios de orientación y el tiempo de los directivos.

Es necesario remarcar que la falta de respeto, como otras formas de disrupción escolar, está estrechamente vinculada a la inadaptación y al fracaso escolar. Sus protagonistas son alumnos que han sufrido una pérdida de interés por el estudio, repetidores que avanzan por el sistema educativo gracias a la promoción automática, con desfases curriculares importantes. Ante la imposibilidad de seguir las clases o estar en silencio, afectan constantemente al ambiente de trabajo, disminuyendo el ritmo y rendimiento del grupo. En ocasiones, se unen y fortalecen su actitud de rechazo frente al profesorado y el centro, actuando también en las zonas comunes (como pasillos y patio) y a veces incluso con continuidad fuera del centro, integrados en pandillas.

Realmente, el problema se concentra en los primeros cursos de la ESO. De hecho, el primer curso suele ser extremadamente convulsivo. En segundo, los programas, basados en agrupamientos más reducidos y homogéneos con adaptaciones curriculares de grupo, alivian algo el problema. Al cumplir los 15 años, algunos pueden empezar la Formación Profesional Básica (FPB) y, cuando llegan a tercero de ESO, la mayoría ha cumplido los 16 años y abandonan el sistema educativo. De manera que, al final de la secundaria, las relaciones de respeto y el ambiente de trabajo en el aula se han restituido notablemente.

Ante este hecho, nos preguntamos si esos alumnos tienen la misma actitud con todos sus profesores; pero lo cierto es que en muy pocos casos es así, pues la mayoría de los alumnos que faltan al respeto lo hacen con algunos profesores, mientras que con otros tienen una relación aceptable o buena, permitiendo el trabajo de los compañeros e incluso participando también. En este sentido, es importante recordar que hay materias que se adaptan mejor a sus intereses y les permiten participar, mientras en otras están completamente desconectados. Asimismo, se da la circunstancia de algunos profesores son capaces de manejar a estos alumnos, ganarse su respeto y preservar el ambiente de trabajo en el aula, mientras que para otros resulta imposible.

Atendiendo a estas dos variables —materia y profesorado—, podemos encontrarnos con tres modos de actuación de un mismo alumno durante su jornada escolar: primero, trabajando y

comportándose correctamente cuando los contenidos de la materia le interesan y están a su alcance. Además, el profesor debe estar alerta y alentar su participación; segundo, no haciendo nada pero sin molestar, lo que suele darse cuando la actividad de aula no es de su interés o le resulta inalcanzable por su dificultad. En este caso, el profesor consigue ganarse el respeto necesario para que el alumno, aunque no haga nada, no moleste; y tercero, no haciendo nada y molestando, cuando hay una renuncia a cualquier esfuerzo académico y el profesorado no es capaz de controlar su comportamiento.

Esta última situación es, sin duda, la más problemática, ya que se pierde mucho tiempo y energía, lo que dificulta conseguir los objetivos curriculares del grupo, además de producir una gran frustración entre los docentes. No obstante, la segunda situación también genera un gran desgaste personal. Así, ambos casos, cuando se convierten en situaciones prolongadas, pueden generar problemas de salud de origen psicosocial, como estrés, depresión, fatiga psíquica o el “síndrome del quemado”. No en vano, algunos profesores confiesan que alguna vez han necesitado apoyo psicológico. Muchos buscan actividades para desestresarse cuando acaban su jornada y en otros es generalizada la tendencia a la huida.

Las estrategias de huida son diversas y se resuelven en función de las posibilidades y circunstancias de cada docente. Básicamente, hemos encontrado cuatro estrategias: la primera se produce al inicio de curso, con el diseño de horarios y la asignación de grupos y tutorías, sin duda, uno de los momentos más tensos entre el profesorado y los equipos directivos, pues se compite por los grupos menos conflictivos y los cursos superiores, ya que con estos el docente siente una mayor realización profesional y encuentra sentido a su trabajo. La segunda estrategia es el cambio de centro: los profesores en la enseñanza pública intentan por todos los medios evitar los “centros gueto” o conflictivos. La tercera estrategia es la prejubilación: incluso perdiendo capacidad adquisitiva, la mayoría no duda en dejar la enseñanza. La cuarta (de impacto más negativo) es la pérdida de compromiso, la falta de implicación en el centro o con los alumnos y estar deseando que acabe la hora, la jornada o el curso. Esta última estrategia es una actitud de derrota que, aunque pocas veces se confiesa, es fácilmente observable por los compañeros y, especialmente, por los equipos directivos.

Pero ¿cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Cuáles son las causas de la degradación del ambiente en el aula y de la falta de respeto?

LAS CAUSAS

Al analizar los relatos del profesorado, observamos que estamos ante un problema multicausal, que se expresa en una diversidad de realidades que sólo alcanzan sentido individualmente. En consecuencia, a lo más que se puede aspirar es a agrupar los hechos que el profesorado relata en categorías consistentes con su discurso, a la vez que relevantes, para el análisis teórico. En nuestro caso, hemos determinado cuatro: sociales, familiares, patológicas y estructurales.

Causas sociales. El centro está inserto en un entorno que ha recibido un importante número de familias procedentes fundamentalmente del norte de África, Sudamérica y también, aunque en menor proporción, de países europeos y otras zonas de España. Los problemas de adaptación de las familias migrantes, la dificultad con el idioma de muchas de ellas, la escasez de recursos y el bajo capital cultural se expresan en bajas expectativas académicas, escasa comunicación con el centro, deficiente seguimiento del proceso educativo de sus hijos y en la dificultad, o incluso incapacidad, para fomentar y apoyar la experiencia escolar de sus hijos.

Por otro lado, a través de los medios de comunicación, la sociedad ofrece constantemente modelos de éxito sin esfuerzo y antiacadémicos, y debates con un formato comunicativo donde los participantes se gritan e insultan como soporte a sus rudimentarios argumentos. Estos modelos y formas de comunicación tienen, sin duda, su influencia en la conformación del carácter de los jóvenes, a la vez que normalizan una cultura muy alejada de los valores escolares.

Causas familiares. Lo que se percibe detrás de los casos revisados es que los alumnos con peor adaptación escolar, disruptivos y que no respetan las normas del centro ni al profesorado tienen detrás familias que, o bien están lejos de ser modelos de referencia adecuados, o bien no ejercen como guías, no controlan a sus hijos, les permiten vagar por las calles sin supervisión y, cuando están en casa, la convivencia es escasa, pues disponen en sus habitaciones de todo lo necesario para entretenerse y aislarse del contexto familiar: televisión, ordenador, móviles e internet. En estos contextos, los niños crecen sin límites, sin control, sin una relación familiar sólida que

aporte modelos de referencia. El resultado es que, cuando alcanzan la adolescencia, las familias se sienten desbordadas, algunas confiesan que no pueden dominar a sus hijos y esperan que sea la escuela la que asuma la labor de educarlos.

Para el profesorado, no hay delegación posible: en el hogar se han de forjar las normas básicas de convivencia (como el respeto), los hábitos y la disciplina. La escuela no puede actuar unilateralmente: es fundamental la colaboración de la familia. De hecho, el profesorado considera que la causa de muchos problemas es la falta de entendimiento con algunas familias. Un caso frecuentemente comentado es que, cuando se ponen en contacto con las familias para notificar un problema, estas justifican a su hijo o dan muestras de desinterés. Esta actitud es motivo para que el profesorado también se desentienda y aborde el tema exclusivamente desde el ámbito disciplinario, con sanciones. Por el contrario, una mayor implicación de la familia refuerza el compromiso del docente sobre el alumno, su seguimiento, comprensión de su realidad y un apoyo más estrecho.

Causas patológicas. En los últimos años se están explicando muchas de los problemas de comportamiento como patologías psicológicas o psiquiátricas. El caso más extendido es el de los alumnos con TDAH, aunque se dan también casos de trastornos depresivos, psicóticos, negativista desafiante, disocial o consumo de drogas, entre otros. Se trata de patologías que posiblemente existían, pero no se diagnosticaban por falta de conocimiento científico. Sin embargo, con frecuencia se ve cómo, en ciertos casos, las familias y el propio alumno se están apoyando en esa supuesta patología para justificar su comportamiento y crear un espacio de mayor tolerancia ante sus actos, eludiendo su responsabilidad en el control de los mismos. Por otra parte, se reconoce que los alumnos medicados, especialmente los diagnosticados con TDAH, mejoran notablemente su comportamiento.

Causas estructurales. Existe un amplio consenso en que parte de los problemas en los centros y en las relaciones dentro del aula proceden de los cambios que se introdujeron en 1990 con la LOGSE. En concreto, ampliar la edad de escolarización de los 14 a los 16 años, la promoción automática para limitar la repetición de curso y una misma educación para todos durante la enseñanza obligatoria, supusieron una ruptura con el modelo educativo anterior, un punto de inflexión hacia otro modelo para el que el profesorado no estaba preparado, lo que provocó la

desorientación y desmotivación de muchos, pues, acostumbrados a un sistema selectivo, con estudiantes motivados, se vieron desbordados ante el reto de enseñar a quien no quiere aprender, motivando, manejando la disrupción, incluso la violencia y la falta de respeto. Las legislaciones posteriores han suavizado las metas iniciales a través de programas específicos y agrupamientos flexibles. Además, la LOMCE abre dos itinerarios en cuarto curso de ESO: uno, orientado a la Formación Profesional y otro, al Bachillerato.

¿Cuál es la visión del profesorado sobre estos cambios? El profesorado comparte con las familias el valor de poder ampliar la formación de los jóvenes, ya que la extensión de la educación obligatoria es un logro incuestionable. En cuanto a la limitación de la repetición de curso, es un tema más controvertido y está ligado con la comprensividad: que todos los alumnos de cierta edad deban estar juntos y aprender lo mismo es considerado una utopía. El argumento es que los alumnos con mal comportamiento y bajo rendimiento van pasando de curso por un sistema de promoción automática, creando clases con una heterogeneidad de niveles, expectativas y capacidades que, lejos de beneficiarles, perjudica no sólo a ellos, sino a todos.

En opinión del profesorado, las altas ratios de alumnos por clase y la escasez de programas que permitan agrupamientos y adaptaciones curriculares de grupo dificulta, cuando no imposibilita, la atención a la diversidad. De hecho, el alumno que no es atendido correctamente se desmotiva, porque no puede seguir la clase, y se dedica a molestar. Realmente, aunque estos alumnos se hallan en el aula, están desconectados de los aprendizajes académicos y a lo más que se aspira es a controlar su comportamiento y a evitar que afecten negativamente al resto del alumnado.

Una paradoja es el esfuerzo en la lucha contra el absentismo escolar. En los últimos años se han realizado importantísimas inversiones en tecnologías para el control de asistencia y la notificación inmediata vía SMS a las familias, así como programas municipales contra el absentismo. El éxito de estos esfuerzos se constata al ver que todos los alumnos están en el aula, haciendo más visible el conflicto de fondo, pues no existe una opción educativa especialmente diseñada para ellos.

En resumen, el profesorado opina que la pérdida de respeto es un reflejo de los cambios sociales, de la laxitud de las familias para poner límites y educar a sus hijos, un hecho que corroboran

diversas investigaciones (Garrido, 2011; Vaello, 2013; Unceta, 2008). Además, las familias se han vuelto muy protectoras y condescendientes con los actos y actitudes de sus hijos, produciéndose un distanciamiento en la colaboración entre escuela-familia (López, 2010). Por su parte, el sistema educativo ha cambiado estructuralmente: el paso de la primaria a la secundaria se adelantó dos años, a la vez que se alarga la edad de escolarización. En definitiva, la diversidad de edades y de motivaciones de los alumnos requiere un esfuerzo importante para que el sistema atienda a todos adecuadamente; sin embargo, esto parece lejos de estar cumpliéndose.

LAS SOLUCIONES: AGRUPAMIENTOS Y AUTORIDAD

Las soluciones que el profesorado plantea mayoritariamente para mejorar el respeto y la disciplina en el aula se concentran fundamentalmente en dos aspectos: las fórmulas para agrupar al alumnado y los medios para mejorar su autoridad en el aula.

La agrupación del alumnado

Hay una clara conciencia de que un adecuado reparto o agrupamiento del alumnado desmotivado y disruptivo es una de las claves para mejorar el ambiente de trabajo en el aula; pero no existe una solución definitiva y las propuestas van desde las clases heterogéneas hasta las homogéneas, es decir, de la inclusión a la segregación.

La tendencia es que, si el número de alumnos conflictivos es bajo, se pueden manejar o minimizar su impacto separándolos entre las clases; pero, cuando el número es importante, la clase se hace inmanejable. En estos casos, son comunes las propuestas para agruparlos. El profesorado defiende este tipo de segregación bajo el argumento de que “los que quieren estudiar también tienen derecho”.

La Administración favorece en algunos casos los desdobles: dividir el grupo en dos para las materias más complejas, repartiendo al alumno según su nivel. Sin embargo, esta solución, aparte de escasa, no resuelve el desinterés de algunos, pues, aunque varíe el nivel de complejidad, se dan los mismos contenidos y con las mismas metodologías. Otro recurso son los programas especiales: agrupaciones de alumnos con unas determinadas características y un currículo

adaptado. Pero la primera opción realmente diferenciada es la Formación Profesional Básica para alumnos de 15 o 16 años, aunque tanto los programas como la FPB son recursos escasos que no alcanzan a todos y, además, llegan tarde, pues se plantean de forma paulatina, conforme se avanza en edad y nivel, mientras que el problema se concentra en los primeros años de la secundaria.

En definitiva, la idea más extendida es que estos alumnos conflictivos requieren fórmulas de escolarización distintas a la ordinaria y se aduce que esta solución permitiría recuperar el interés de algunos a la vez que mejoraría enormemente el ambiente de trabajo en las aulas, lo que repercutiría en un mayor rendimiento y éxito escolar para todos.

La autoridad docente

Cuando comenzaron a trabajar los profesores de mayor edad o cuando eran alumnos los profesores más jóvenes, el profesorado contaba con el respaldo de toda la sociedad. La autoridad del docente se consideraba necesaria y legítima y, por tanto, se aceptaba sin discutir. Aunque el docente tuviera alguna salida de tono o algún error ocasional, se toleraba ante la firme consideración de que el profesorado debía tener la autoridad suficiente para organizar y guiar el funcionamiento de la escuela. En contraste, la situación actual es radicalmente distinta y la sensación entre los docentes es que, mientras los derechos del alumnado deben ser respetados al máximo, a ellos se les piden cuentas por cualquier error. El alumno lo sabe y no pocas veces aprovecha esta nueva relación de fuerzas para provocar hasta que el profesor pierde el control y, seguidamente, reivindicar sus derechos ante cualquier instancia: “me ha llamado tonto”, “me ha gritado”; o, si hay contacto físico como cogerlo del brazo para apartarlo o frenarlo, no es extraño que grite un “a mí no me toques”, “me haces daño”, “te voy a denunciar”.

Ciertamente, el profesorado debe ser un modelo de comportamiento y la relación de respeto hacia el alumno ha de ser exquisita. Coincidimos con Gardner cuando afirma:

“[el] respeto no es algo que se pueda pedir, sino que se tiene que ganar. Y los niños ven la diferencia entre el profesor que pide ser respetado sin ninguna otra razón y el que se gana el respeto de los estudiantes. Pero también es importante cómo trata el resto de la sociedad

a los profesores. [...]. En Finlandia y en Singapur el profesor se gana el respeto, pero a la vez es respetado también por la sociedad.” (Caso 2011: párr. 9).

El profesorado demanda este apoyo social y pide confianza y herramientas para poder recuperar su autoridad en el aula, pues, una vez agotada la negociación y las indicaciones para imponer orden en la clase y generar un ambiente educativo, si el alumno no reconoce y acepta las indicaciones, hay que imponerlas coercitivamente, y en este punto la percepción es que tienen las manos atadas. De hecho, con frecuencia se piensa que hemos pasado de un modelo quizás muy autoritario a uno excesivamente garantista; que genera una dilación temporal entre la falta y la sanción, que la hace ineficiente desde el punto de vista del docente. La demanda general entre el profesorado es confianza en su criterio y herramientas para imponer sanciones rápidas y eficaces ante faltas de respeto u otras actitudes y comportamientos que afectan a la convivencia escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cuando nos centramos en un problema, es fácil quedar subyugados por él y pensar que lo impregna todo. Sin embargo, el respeto es el valor predominante en los centros y la falta del mismo, un fenómeno que afecta a un grupo muy reducido de alumnos, aunque estos pocos monopolizan gran parte de la atención de los docentes y tienen un fuerte impacto en el desarrollo de las clases.

El espectro de situaciones que pueden considerarse faltas de respeto es muy amplio y el nivel de tolerancia de cada profesor es variable; pero todas remiten a comportamientos que desafían su autoridad y que pueden dificultar el control de la clase. Estas actitudes suelen ser provocadas por alumnos repetidores y con desfases curriculares importantes. Se trata, por tanto, de un fenómeno estrechamente vinculado a la inadaptación y al fracaso escolar, una regularidad que queremos destacar, pues en los relatos recogidos se observa una tendencia a considerar la falta de respeto como causa y no como consecuencia de un proceso de desafección escolar progresiva que viven ciertos alumnos.

Por otro lado, es reconocida la influencia familiar y social sobre estas actitudes. Los modelos sociales de “éxito” sin esfuerzo y antiacadémicos, las familias disfuncionales o con escasa implicación y los trastornos no diagnosticados o no tratados son algunas de las realidades que se hallan detrás de estos alumnos. Frente a ellas, el esfuerzo del docente para conseguir que el alumno se involucre en la actividad escolar y alcance el éxito académico es tremendamente exigente y, en muchos casos, frustrante. Sin embargo, en el fondo, el profesorado cree firmemente que, más allá de cada realidad personal, “el que quiere puede”, pues la voluntad y el trabajo son la clave del éxito. Esta idea se basa en la experiencia personal, ya que muchos docentes proceden de las clases populares y consiguieron elevar su capital cultural de partida en un sistema mucho más selectivo y exigente que el actual. De la misma forma, abundan los ejemplos de estudiantes que se esfuerzan y se superan diariamente sin tener un fuerte soporte familiar. El supuesto detrás de esta posición es que el sistema educativo es una oportunidad para el ascenso social y es responsabilidad del alumno aprovecharla.

Evidentemente, aunque el profesorado cree en la bondad del sistema, también es consciente de la necesidad de introducir cambios para mejorarlo y conseguir un ambiente adecuado para enseñar y aprender. En su discurso, admite la necesidad de mejorar sus competencias profesionales y adaptarlas a la nueva realidad educativa; pero, en la práctica, cuando se enfocan en los problemas, es raro que reconozcan que estos podrían solventarse o paliarse a través de un cambio profesional (desarrollando nuevas competencias, aplicando nuevas metodologías o replanteándose algunos objetivos curriculares). Tampoco hay una demanda de mayor autonomía para participar activamente en la contextualización curricular y la organización escolar. Las soluciones que el profesorado mayoritariamente plantea para mejorar el respeto y la disciplina en el aula se concentran fundamentalmente en intensificar los agrupamientos homogéneos y fortalecer su autoridad. Ambas remiten a una educación secundaria pretérita y son consistentes con un análisis realizado desde el comportamiento del alumno y su impacto en el ambiente del aula. El supuesto que sostiene el discurso y las propuestas es que el alumno es el responsable último, sin cuestionar otros elementos que rodean la realidad educativa y que son vistos ajenos a sus responsabilidades o a su capacidad de actuación.

En el fondo, se ha aceptado la imposibilidad de dar una respuesta adecuada a la diversidad en el aula ordinaria y, mucho menos, de controlar a la minoría de alumnos que plantean dificultades

extraordinarias de disciplina y respeto. La idea que se ha extendido es que se debe agrupar a los alumnos según sus capacidades, intereses y habilidades, y no según su edad. Se trata, por tanto, de crear clases homogéneas, en vez de heterogéneas, en las que cada grupo siga un plan de estudios específico, desechando la idea de un currículum unificado o idéntico para toda la enseñanza obligatoria.

No deja de ser paradójico que estas propuestas surjan dentro de un sistema educativo que se reconoce guiado por los principios de normalización e inclusión de los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y, además, se declara compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (LOMCE, 2013). Resulta patente que el viejo ideal de la inclusión y la comprensividad está lejos de haberse alcanzado, pues, aunque todos los niños estén juntos y se espere lo mismo de ellos, la atención a la diversidad ha resultado una utopía en clases numerosas, con un currículum muy extenso, junto a unas metodologías didácticas que sustancialmente no han cambiado. Por ello, el fracaso puede vincularse en un alto grado a estas carencias, pero lo que finalmente ha calado entre los docentes es que es un modelo ineficaz.

Por otro lado, es necesario apuntar que, aunque en un plano teórico el sistema sigue declarándose inclusivo, la ventana que deja para incluir está resultando excesivamente estrecha. Sin duda, ciertos grupos sociales lo transitan cómodamente y otros, a través de un esfuerzo importante, consiguen adaptarse a él; pero un tercer grupo recibe una experiencia de fracaso. Muchos de estos alumnos hasta hace poco no asistían y no afectaban a las clases; pero las políticas de lucha contra el absentismo han tenido bastante éxito y los alumnos están hoy físicamente en el aula, aunque realmente están desconectados del proceso educativo. En definitiva, ha prevalecido el dogma incuestionado e incuestionable de que la escolarización siempre es la mejor opción; sin embargo, la escolarización obligatoria hasta los 16 años sin los medios suficientes para atender a la diversidad está generando en ciertos alumnos efectos directos más negativos que la propia desescolarización, a la vez que se da una degradación de todo el sistema. Así, estamos asistiendo a una inclusión aparente, que en el fondo es un acto de violencia del sistema sobre el alumno, pues no ha generado condiciones adecuadas para incluirlo. En pocas palabras, no toda la diversidad está siendo igualmente atendida.

Así las cosas, conviene parar en este punto y recuperar el significado de la relación de respeto. Partimos de que en una sociedad democrática no puede haber experiencia educativa sin respeto mutuo: respeto del alumno, la familia y la sociedad al profesor y a la institución escolar, y viceversa, desde la institución escolar y el profesorado a la diversidad de alumnos y familias sin distinción. Por lo tanto, es preciso preguntarse: ¿si una escuela no atiende a toda la diversidad, puede sostener que respeta la diversidad?, ¿y si no se respeta la diversidad, cómo se puede construir una relación de respeto mutuo o, más aún, cómo se consigue sostener la relación educativa?

Bajo nuestro punto de vista, la escolarización obligatoria sin atender a toda la diversidad es una situación de violencia del sistema sobre el alumnado que ha revertido sobre el propio sistema, expresándose en distintas formas de violencia hacia la escuela, el profesorado y el resto de alumnos. Los problemas de respeto y otras formas de violencia como el acoso escolar o la interrupción son señales de alarma de que algo no se está haciendo bien. Sin embargo, este diagnóstico no se está utilizando para abordar el problema; al contrario, con frecuencia, se cree que la responsabilidad es exclusiva del alumno. Ante este panorama, no es de extrañar que a menudo se demande más autoridad y que se añoren tiempos pretéritos. Pero parece que reconstruir la relación educativa desde las fórmulas de autoridad tradicional no es aceptable para la mentalidad de la sociedad actual, ni compatible con los principios que han de regular las instituciones de un Estado democrático. De hecho, el problema de la violencia institucional y sus efectos en los comportamientos del alumnado está siendo contenido a través de una nueva forma de autoridad que el profesorado ha ido forjando en estos años: la autoridad empática.

Mientras la autoridad tradicional apela al comportamiento (“no quiero saber lo que piensas, simplemente obedece”), la autoridad empática es ejercida por un docente cercano, eficaz y coherente, cuyo mensaje es: “estamos para ayudarte; esto es lo mejor para ti; puedes elegir no hacerlo, pero deberías intentarlo”. La autoridad tradicional, enraizada en un respeto entendido como jerarquía y autoritarismo, se ha ido progresivamente agotando mientras las nuevas relaciones de respeto, basadas en una autoridad empática, que apelan fundamentalmente al sentimiento y no exclusivamente al comportamiento y la coerción, están resultando más efectivas. ¿Cómo revelarse ante alguien que se preocupa por mí, que me ofrece todo, que me “permite” elegir?

Desde la autoridad empática, el docente consigue persuadir y reconducir a muchos alumnos hacia el éxito académico, pero también es capaz de conseguir que aquel que no puede de ninguna forma adaptarse al ritmo escolar al menos esté en silencio y no moleste, una experiencia que puede ser de años de aislamiento en el aula. En el fondo, el valor que predomina es mantener el ambiente de trabajo en el aula y preservar el derecho de los que sí quieren estudiar. El efecto es que los alumnos interiorizan su responsabilidad sobre el fracaso, pues “el profesor ha hecho lo que ha podido”, y son ellos los que no se han esforzado lo suficiente o no han sido capaces.

Sin embargo, al profesor empático no siempre le resulta posible contrarrestar los efectos de la violencia que el sistema educativo aplica a ciertos alumnos a los que no se les da una atención adecuada, pero tampoco se les permite abandonarlo. “No podemos hacer magia”, decía una profesora desde una posición de profunda frustración. El profesorado de secundaria lleva casi 30 años sufriendo la degradación de las clases y conteniendo la disrupción, la violencia y la falta de respeto a través de una fuerte implicación emocional para suplir la violencia institucional de una enseñanza obligatoria que no da respuesta a toda la diversidad.

En nuestra opinión, tres aspectos estructurales son aceptados con escasa crítica y ninguna resistencia por parte del profesorado, quedando generalmente olvidados en sus relatos y eliminados del análisis de la realidad percibida. El primero es que buena parte del problema es la concentración de alumnos con mayores necesidades de atención educativa en el centro. Existe una segregación entre centros, pues por todos es conocido que los centros privados y privados-concertados del entorno matriculan a los alumnos de su interés, evitando a aquellos que puedan plantear algún tipo de conflicto de convivencia y el profesorado, como buena parte de la sociedad, ha naturalizado esta segregación en algunos casos como un hecho frente al que no se puede hacer nada; en otros casos, lo ha planteado como una oportunidad para dar una mejor educación a sus hijos, aceptando que la educación pública e incluso su propio centro quede como subsidiario de los otros. El segundo aspecto es que se podría atender a la diversidad y mejorar el alcance y el éxito de la inclusión y la comprensividad con más recursos, más flexibilidad curricular y organizativa, bajando las ratios, mejorando la formación docente y motivando al profesorado para asumir los retos que supone trabajar en grupos de mayor dificultad. El tercero es que, bajo las condiciones organizativas, curriculares y de recursos cada vez más limitados que la

administración impone, el profesorado, en un alarde de prestidigitación o, dicho en términos pedagógicos, a través de su creatividad e innovación didáctica, será capaz de reconducir todas las situaciones y dar una respuesta adecuada a cada alumno.

A modo de conclusión final, podemos decir que, en la cultura escolar y entre los docentes, se asume que la falta de respeto y cualquier acto de violencia es fundamentalmente responsabilidad del alumno. Pero con frecuencia ignoramos que todo comportamiento se produce en interacción con el entorno y que el sistema escolar es un diseño humano imperfecto que requiere una constante revisión. En nuestra opinión, la falta de respeto ha de abordarse no como un problema, sino como un síntoma. En este sentido, es urgente que el profesorado se convierta en un agente de cambio y que ayude a desarrollar una mirada más amplia y crítica sobre la realidad escolar. No podemos limitarnos a mitigar y sobrellevar la violencia institucional, conteniendo la rebelión de los que no son atendidos. El docente no puede ser el parapeto de un sistema ineficaz e injusto, ni aceptar su degradación, pues es su responsabilidad tomar la iniciativa, debatir, reflexionar, denunciar y demandar los recursos y los cambios que permitan incluir cada vez a más jóvenes en un espacio de convivencia que respete la diversidad y que proporcione a todos la mejor educación.

BIBLIOGRAFÍA

ANPE (2016) *Informe Defensor del Profesor 2015-2016*. Madrid, ANPE. Consultado el 12 de septiembre de 2017. <http://www.eldefensordelprofesor.es/wp-content/uploads/2016/11/Informe-Defensor-2016-con-conclusiones.pdf>.

Brackett, Mark; Patti, Janet; Stern, Robin; Rivers, Susan E.; *et. al.* (2009) “A Sustainable, Skill-Based Approach to Building Emotionally Literate Schools” en Hughes, Marcia; Thompson, Henry L. y Bradford, James (eds.) *Handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools*. New York, Wiley, pp. 329–358.

Boyle, D. (2005) “Youth bullying: incidence, impact, and interventions”, *Journal of the New Jersey Psychological Association*, vol. 55, nº 3, pp. 22-24.

Caso, Javier (2011) “El respeto al profesor depende de los alumnos y de la sociedad. Entrevista con Howard Gardner”. *Diario Público*, 22 de octubre de 2011. Consultado el 12 de septiembre de 2017. <http://www.publico.es/espana/respeto-al-profesor-depende-alumnos.html>.

Dillon, Robin (2016) “Respect”, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Consultado el 8 de septiembre de 2017. <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/respect/>.

Fernández, Isabel (2014) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.

Garrido, Vicente (2011) *Los hijos tiranos. El síndrome del emperador*. Barcelona, Ariel.

Gervilla, Enrique (1988) “Educación y valores”, *Revista Española de Pedagogía*, n° 1, pp. 399-426.

Jordán, Josep Antoni (2009) “Cultura escolar, conflictividad y convivencia”, *Estudios sobre Educación*, n° 17, pp. 63-85.

Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). 10 diciembre de 2013, Boletín Oficial del Estado (BOE) n° 295, Madrid, España. Consultado el 12 de septiembre de 2017. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886.

López, Rubén (2010) “Familia vs. Escuela”, *Pedagogía Magna*, n° 5, pp. 154-159.

Marina, José Antonio (2009) “La recuperación de la autoridad”, *El Mundo* (Madrid), 1 de octubre de 2009. Consultado el 12 de septiembre de 2017. <http://www.elmundo.es/opinion/tribuna-libre/2009/10/19552285.html>.

Olweus, Dan (1997) “Bully/victim problems in schools: knowledge base and effective intervention programme”, *Irish Journal of Psychology*, n° 18, pp. 170-190.

Pantić, Nataša y Wubbels, Theo (2012) “The role of teachers in inculcating moral values: operationalisation of concepts”, *Journal of Beliefs & Values*, vol. 33, n° 1, pp. 55-69. DOI: 10.1080/13617672.2012.650030

Patrick, Helen; Kaplan, Avi y Ryan, Allison M. (2011) "Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate", *Journal of Educational Psychology*, vol. 103, n° 2, pp. 367-382. DOI:10.1037/a0023311

Reyes, Chin R.; Brackett, Marc A.; Rivers, Susan E.; et. al. (2012) "Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement", *Journal of Educational Psychology*, n° 104, pp. 700-712. DOI: 10.1037/a0027268.

Sanmartín, Ricardo (2000) "Etnografía de los valores", *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, n° 12, pp. 129-141.

Santos Guerra, Miguel Ángel (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe.

Talis (2013) *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Secretaría General Técnica. Consultado el 1 de Agosto de 2017. https://www.oecd.org/edu/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf.

Torrego, Juan Carlos (ed.) (2010) *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Grao.

Torrego, Juan Carlos y Moreno, Juan Manuel (2007) *Convivencia y disciplina en la escuela: solución de conflictos y aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza.

Unceta, Alfonso (2008) "Cambios sociales y educación. Notas para el debate", *Revista de Educación*, n° 347, pp. 419-43.

Uruñuela, Pedro M. (2007) "Convivencia y disrupción en las aulas", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 364, pp. 102-107.

Vaello, Joan (2013) *Cómo dar clase a los que no quieren*. 2ª edición. Barcelona, Grao.

Recepción: 7-8-2018

Aceptación: 14-12-2018