

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación

Trabajo Fin de Máster



***Respuesta del profesorado
ante las conductas disruptivas
del alumnado***



Rocío Serrano Molina

Granada, 2014



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
*Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación*

Trabajo Fin de Máster

***Respuesta del profesorado ante las
conductas disruptivas del alumnado***



Autora:

Rocío Serrano Molina

Tutora:


Dra. Leonor Buendía Eisman

Máster Intervención Psicopedagógica 2013-2014



*A todas esas personas
que son la luz que iluminan mi caminar
y, en especial, a mis padres y a mi hermano.*

"Si se hacen cosas reales, también son reales sus consecuencias" (Loris Malaguzzi)



*“El agradecimiento que sólo consiste en el deseo,
es cosa muerta, como es muerta la fe sin obras.”*

Miguel de Cervantes

Detrás de cada fragmento, de cada partícula que conforma este bello proyecto he tenido muy en consideración a todas esas pequeñas y grandes personas únicas e irrepetibles que la vida me ha brindado la gran suerte de toparme en mis primeros pasos dados en mi singladura y que me han permitido soñar, me han ayudado a mejorar, me han transmitido el valor y la fortaleza necesaria para luchar por aquello que amo, me han aportado las alas más idóneas para levantar el vuelo en esta maravillosa profesión y en los momentos de flaqueza, me han inspirado para embarcarme en explorar senderos nuevos y desconocidos y, como no, a todas esas personas en cuyos ojos me reflejo que -en parte- han sido y son un ejemplo a seguir y que me han moldeado tanto profesionalmente como personalmente.

De igual modo, dedicado a todas aquellas personas que aún sueñan y transmiten ilusión, aquellas personas que con gran esfuerzo y asiduidad han caminado por la senda de la vida sin descanso y sin permitir que el desaliento empañe esta apasionante aventura que es el arte de educar, a quienes desprenden un amor verdadero por el mundo de la educación, a las personas que exploran más allá de lo meramente cotidiano permitiéndoles transitar por puertos aún por descubrir y a esas personas que llaman la atención por su calidad humana y por la transparencia y pureza de su alma siendo el motor que impulsa tu barca en este viaje de búsqueda constante por luchar por una educación de calidad y justa que vislumbre caminos diferentes.

Finalmente, cabe hacer una mención especial a mi tutora Leonor Buendía y al Centro que muy amablemente me ha abierto las puertas y ha hecho posible que se haga realidad este proyecto, queriendo destacar la colaboración del director, de la orientadora, del profesorado participante y por supuesto, de los 29 alumnos/as de 2º A de E.S.O. del curso 2013/2014 que me han permitido adentrarme en su aula siendo partícipe y compartiendo con ellos momentos, experiencias, enseñanzas y trayéndome gratos recuerdos al teletransportarme años atrás cuando yo ocupaba mi pupitre como alumna.

A todas ellas, manifestar mi más sincera gratitud

Ahora sí, llegamos hasta este punto de la travesía, una travesía que ahora se torna diferente y que se constituye en el final de un eslabón y en el nacimiento de poder forjar toda una cadena de sueños y sentimientos. Aquí concluye un capítulo en mi vida y comienza otro en el que se divisa un horizonte con ilusionantes nuevos retos que afrontar:

“Sabemos lo que somos, pero no lo que podemos llegar a ser”

(William Shakespeare)



Índice

	Pág.
PRÓLOGO	9
<u>BLOQUE I: MARCO TEÓRICO</u>	11
CAPÍTULO 1: Revisión terminológica	12
Introducción	13
1.1. <i>Convivencia escolar</i>	15
1.1.1. Aproximación conceptual	16
1.1.2. Variables implicadas en el deterioro de la convivencia escolar	19
1.1.3. Cómo mejorar la convivencia	20
1.2. <i>Clima escolar</i>	28
1.2.1. Aproximación conceptual	29
1.2.2. Dimensiones para la mejora del clima	30
1.2.3. Factores que dificultan el clima escolar	32
1.3. <i>Disciplina e indisciplina escolar</i>	33
1.3.1. Aproximación conceptual	33
1.3.2. Taxonomía de las conductas del alumnado contrarias a las normas de convivencia	35
1.3.3. Factores en el origen de la indisciplina	37
1.4. <i>Conducta disruptiva</i>	47
1.4.1. Aproximación conceptual	49
1.4.2. Taxonomía	51
1.4.3. Consecuencias	56
1.5. <i>Conflicto escolar</i>	57
1.5.1. Aproximación conceptual	58
1.5.1.1. Conflicto escolar Vs. Violencia escolar	60
1.5.2. Taxonomía	62
1.6. <i>Violencia escolar</i>	63
1.6.1. Aproximación conceptual	64
1.7. <i>Valores</i>	67

CAPÍTULO 2: El profesorado, gestor de la convivencia en el aula	75
2.1. <i>Estilos de interacción del profesorado con el alumnado</i>	78
2.2. <i>Estrategias de control del aula</i>	84
2.3. <i>Respuesta del profesorado</i>	94

CAPÍTULO 3: Legislación, documentos, informes y buenas prácticas ... 105

3.1. <i>Marco legislativo actual</i>	108
3.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	109
3.2. <i>Documentos fundamentales en la gestión de la convivencia del centro</i> .	113
3.2.1. Plan de Centro	113
3.2.2. Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.)	114
3.2.2.1. Plan de Convivencia	114
3.2.2.2. Plan de Orientación y Acción Tutorial (P.O.A.T.)	117
3.2.3. Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.)	118
3.3. <i>Panorama del estado de la convivencia en España</i>	119
3.3.1. Informe del Defensor del Pueblo (2000)	120
3.3.2. Informe del Defensor del Pueblo (2007)	123
3.3.3. Estudio TALIS (OCDE). Informe Español (2009)	127
3.3.4. Informe del Defensor del Profesor (2014)	129
3.4. <i>Buenas prácticas educativas y mejora de la convivencia escolar</i>	133

BLOQUE II: MARCO EMPÍRICO 138

CAPÍTULO 4: Contextualización y planteamiento metodológico 139

Introducción	140
4.1. <i>Contextualización y diagnóstico de la situación del centro</i>	143
4.1.1. Descripción del entorno social	144
4.1.2. Descripción del entorno escolar	146
4.1.2.1. Características y estructura del Centro	146
4.1.2.2. Características de la comunidad educativa	149
4.1.2.3. Características generales de la familia del alumnado	150
4.1.2.4. Características generales del alumnado	152
4.1.3. Diagnóstico de la situación del Centro	154
4.1.3.1. Características de las conductas contrarias a la convivencia más frecuentes en E.S.O.	154

4.1.3.2. Características del alumnado de mayor conflictividad en E.S.O.	155
4.1.3.3. Correcciones y sanciones aplicadas y valoración de los resultados	156
4.2. <i>Diseño de la investigación</i>	157
4.2.1. Organización temporal	162
4.3. <i>Delimitación del problema y objetivos del estudio</i>	163
4.3.1. Delimitación del problema	163
4.3.2. Objetivos del estudio	165
4.4. <i>Planteamiento metodológico</i>	165
4.5. <i>Agentes implicados</i>	167
4.5.1. Muestra	168
4.5.1.1. Rasgos definitorios del alumnado	169
4.5.1.2. Rasgos definitorios del profesorado	169
4.6. <i>Procedimiento y técnica de recogida de datos</i>	174
4.6.1. Observación no participante	174
4.6.1.1. Hoja de registro observacional	176

CAPÍTULO 5: Análisis de datos cualitativos **181**

5.1. <i>Análisis descriptivo y comparativo</i>	182
5.1.1. Hoja de registro	183
5.1.1.1. Categoría A. Conductas contra las normas del aula	183
5.1.1.2. Categoría B. Conductas de falta de respeto al profesor	185
5.1.1.3. Categoría C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea	186
5.1.1.4. Categoría D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros	187
5.1.1.5. Frecuencia de aparición de las categorías por profesorado	190
5.1.1.6. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por género del profesorado	192
5.1.1.7. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por rasgos definitorios del profesorado	192
5.1.1.8. Promedio de las conductas disruptivas por hora del día	193
5.1.1.9. Promedio de las conductas disruptivas por día de la semana	194
5.1.1.10. Número de respuestas dadas por el profesorado por categorías atendiendo al número de conductas que aparecen	195
5.1.1.11. Distribución de respuestas dadas por el profesorado por rasgos/conductas que conforman a cada categoría	199
5.1.1.12. Tipología de respuestas dadas por el profesorado	202
5.2. <i>Comentario cualitativo de las observaciones</i>	204

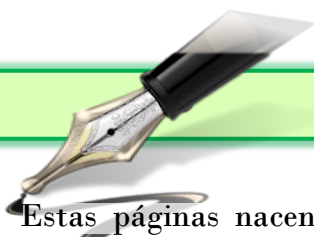
CAPÍTULO 6: Conclusiones y prospectiva de la investigación	207
6.1. <i>Conclusiones del estudio</i>	208
6.2. <i>Discusión de los resultados</i>	217
6.3. <i>Reflexiones en torno a las conclusiones</i>	219
6.4. <i>Prospectiva de la investigación</i>	225
* <i>Metáfora para la esperanza</i>	227

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **228**

ANEXOS **264**

1. Plantilla de registro de conductas disruptivas en el aula y respuesta del profesor	265
2. Modelo de registro de conductas disruptivas en el aula y respuesta del profesor	267
3. Índice de figuras, tablas y gráficos	269





PRÓLOGO

Estas páginas nacen con la finalidad de abordar la temática tan cotidiana en la actualidad en todo centro escolar como es la disrupción en el aula al igual que la respuesta dada por parte del profesorado ante tales conductas inadecuadas en Educación Secundaria Obligatoria, siendo por tanto el eje principal y el motor que ha impulsado su desarrollo.

La organización de este TFM en capítulos trata de responder a lo que se ha venido considerando los cánones de una exploración de la realidad social, guiada por la literatura existente en esta materia y por las investigaciones realizadas al respecto y, por supuesto, tratando de responder a los objetivos que nos hemos trazado que rigen nuestro estudio. Para tal fin, se estructura en dos grandes bloques claramente diferenciados. En el primero se aborda la fundamentación teórica que está integrado por tres capítulos y en el segundo bloque distribuido también en tres capítulos más se presenta la parte empírica.

El *primer capítulo* está destinado a la revisión de la terminología relacionada con la convivencia escolar de forma que su discriminación conceptual aclare y asiente las bases para el desarrollo de la parte empírica. Para ello se han recogido conceptos que mantienen un lazo de unión con el ámbito de la convivencia escolar, tales como: clima escolar, indisciplina, conducta disruptiva, conflicto, etc., de los cuales detallaremos aquellos aspectos que consideramos más relevantes y acordes con nuestro estudio.

El *segundo capítulo* hemos querido dedicárselo exclusivamente a la figura del profesorado como gestor de la convivencia en el aula ya que consideramos que es una pieza clave en este puzzle, reseñando los principales estilos de interacción del profesorado con el alumnado, algunas estrategias de control del aula al igual que su respuesta ante la disrupción.

El *capítulo tercero* versa sobre la fundamentación legislativa que respalda y aboga por la mejora de la convivencia en los centros escolares a nivel nacional y además, se recoge documentos elementales en la gestión de la convivencia del centro, datos sobre el estado de la convivencia en España apoyándonos para ello en algunos informes llevados a cabo por expertos en el tema y buenas prácticas educativas para la mejora de la convivencia escolar.

En el *capítulo cuarto* se detalla tanto la descripción del contexto como el marco metodológico en el que se ha desarrollado la investigación a la par que el diseño, la delimitación del problema y los objetivos del estudio, los agentes implicados, el procedimiento y la técnica de recogida de datos, y el instrumento usado para tal fin.

En el *quinto capítulo* se ha procedido a realizar un análisis descriptivo/comparativo en donde se concreta los datos extraídos de la hoja de registro observacional apoyándonos de diversos gráficos de barras y en ocasiones de tablas para hacer la comparativa entre el

profesorado objeto de nuestro estudio aportando principalmente la frecuencia de aparición y porcentajes de las diferentes conductas disruptivas a observar al igual que se reseñan las respuestas dadas por el profesorado ante tal aparición. Cerramos este capítulo incluyendo un comentario cualitativo de las observaciones.

El *capítulo sexto* lo hemos destinado a las conclusiones más relevantes cosechadas en el presente estudio en relación a los objetivos planteados previamente, a la discusión de los resultados, a reseñar un compendio de las reflexiones acaecidas en torno a las conclusiones y a la prospectiva de la investigación.

De igual modo, se incluyen las *referencias bibliográficas* consultadas como empleadas a lo largo de la investigación y los *anexos* compuestos por la plantilla de registro utilizada, un modelo de la hoja de registro cumplimentado y por el índice de figuras, tablas y gráficos.

Estas páginas están escritas principalmente para todos aquellos que afortunadamente luchan asiduamente por conseguir una educación de calidad como para aquellos que nunca pusieron en las puertas de las escuelas un letrero que dijera: “Aquí no tenemos problemas de convivencia”.

Por ello, en primer lugar intentaremos abrir una ventana para poder tener una visión global de los principales problemas de convivencia que acontecen en nuestros centros escolares para posteriormente mostrar una investigación sobre conductas disruptivas y respuesta del profesorado llevada a cabo en un centro escolar de Granada.

Igualmente vemos preciso reseñar que debemos de superar la mirada simplificadora que “etiqueta”, clasifica y limita a las personas. Si somos capaces de “ver lo invisible”, podremos llegar a descubrir el desafío y la oportunidad que puede encerrar todo problema para desarrollar nuestra comprensión y aprender a recrearnos recreando los tres sistemas en los que convivimos: familia, escuela y sociedad (Armas, 2007).

Deseamos que este esbozo de estudio cocinado a fuego lento, salpicado de vez en cuando de metáforas que ayuden al lector al entendimiento, sea como un árbol cuyas semillas se las lleve el viento y así nazcan nuevos árboles (Morin, 2006).



Nota aclaratoria: Por cuestiones de agilidad de la lectura en ciertos casos se ha optado por usar el género masculino (profesores, alumnos, etc.) cuando nos referimos a algunos vocablos englobando a ambos sexos.

BLOQUE I:

MARCO TEÓRICO





CAPÍTULO I

Revisión terminológica

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

Nelson Mandela



“La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.”

(Delors, 1996, p.53)

A raíz de lo propuesto en este Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI queda más que justificado que aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y respetar constituye una finalidad y un reto de la educación actual para conseguir una sociedad más pacífica, más solidaria, más cohesionada y tolerante. En definitiva, una sociedad más democrática en un mundo caracterizado por el incremento de la violencia y la fuerte tendencia al individualismo. Es por ello, la especial necesidad de educar en la convivencia porque aprender a convivir es aprender a ser persona y por ende, saber relacionarse. Este pilar por el que se rige toda educación debe ser construido y reforzado y para ello, la escuela juega un papel primordial ya que no debemos de olvidar que la convivencia es el elemento nuclear de la calidad de la educación.

La escuela es un ámbito especialmente significativo, donde el alumnado puede recibir conocimientos, así como desarrollar actitudes y hábitos de convivencia. Constituye un lugar privilegiado para el aprendizaje de los Derechos y Deberes Humanos (especialmente los derechos del niño), elemento esencial en la educación. La escuela debe ser entendida como motor de cambio (Murillo, 2003) en donde los conflictos se deben abordar en el Proyecto Educativo (Plan de Convivencia). Así, la educación puede constituir un medio privilegiado para transformar la realidad y no exclusivamente para transmitir meros conocimientos. A través del currículum social plasmado en los temas transversales, el profesorado puede abordar la educación en valores. Como señala Ortega (2004: 219): “la educación no se agota en sólo procesos de aprendizajes académicos o competencias profesionales; por el contrario, trastoca y afecta a todas las dimensiones de la persona”.

La educación en valores se hace imprescindible en la sociedad actual, a causa de las nuevas y cambiantes formas de vida. Los valores guían las conductas de las personas (dado que constituyen el impulso por el que se realiza un acto en un momento determinado) y orientan el sentido de la vida, de la dignidad de la persona y del mundo. Así pues, aprender a convivir debe ser uno de los objetivos que prime en toda educación. Todo alumnado debe aprender a convivir con los demás a la par que a resolver de manera pacífica los conflictos. De este modo, el aula debe ser un lugar no únicamente de estudio y aprendizaje, sino que además debe prevalecer un clima en donde se fomente la convivencia con los otros. Se necesita convivir adecuadamente para enseñar y para aprender. Convivir significa relacionarnos con los otros brindando

un abanico de posibilidades a la vez que invita al respeto de los derechos y deberes de cada uno. Fomentar la convivencia exige comunicación, respeto mutuo y participación.

Tal y como señalan Hayden y Blaya (2001) existen un conjunto de aspectos afines a la educación postmoderna ligados al funcionamiento escolar tales como la disrupción, el desafecto y la indisciplina. Por ello, vemos la eminente necesidad de empezar clarificando las nociones de algunos conceptos básicos que se usan con frecuencia en el ámbito de la convivencia en los centros escolares puesto que aunque mantienen ciertas connotaciones de similitud, la clarificación de sus matices será lo que nos permita usarlos de manera apropiada. No podemos agrupar todos los incidentes que acaecen en los centros escolares bajo una etiqueta análoga puesto que de esta manera se estaría sesgando la realidad escolar, desvirtuándose y haciendo un *tótum revolútum* (Pareja, 2002b). Por este motivo, procederemos a realizar una revisión en donde se haga una distinción entre conflicto, disciplina escolar, dificultades de convivencia, violencia, etc., como la llevada a cabo por Olweus (1993), Smith y Sharp (1994), Smith (2002) y más recientemente por Pedrosa (2012), entre otros.

Así pues, para adentrarnos en la temática que nos concierne vamos a comenzar trazando un mapa general con la terminología más usada en las aulas referida al ámbito informal de la educación (currículum oculto) que mantienen un lazo de unión con las conductas disruptivas, tales como: convivencia, clima de aula, indisciplina, conflicto, violencia, etc. (Torres, 1991) como se ilustra en la figura 1. Acto seguido, una vez reflejadas tales relaciones conceptuales nos detendremos en resaltar aquellos aspectos que consideramos más relevantes (concepción, taxonomía, causas...):

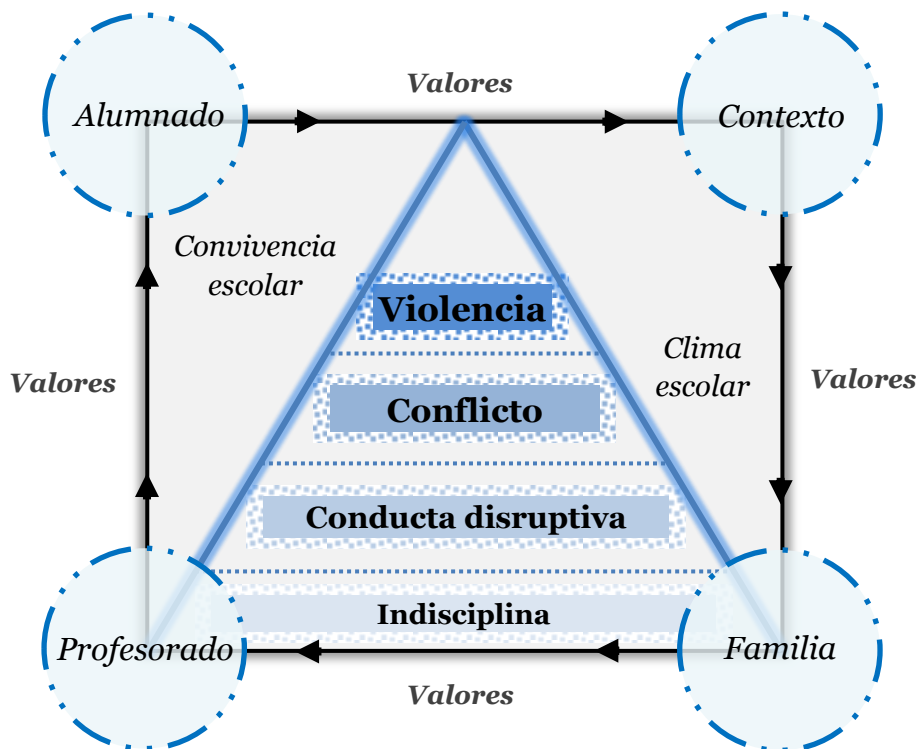


Figura 1. Relación conceptos afines al ámbito de convivencia

1.1. CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar ha sido y es objeto de interés y de estudio en los últimos años (Carrascosa, 1996; Del Barrio y Martín, 2003; Marchesi y Pérez, 2004; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003, 2005; Palomero y Fernández, 2002). Dentro de este amplio campo, se han realizado estudios focalizados en indagar en los comportamientos de indisciplina dentro del aula (Calvo, 2002; Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Muñoz de Bustillo, Pérez y Martín, 2006) o en la mejora del clima de centro y aula (Fraser, 2002; Suárez, Díaz y Muñoz de Bustillo, 2005). Asimismo en otros ámbitos de la convivencia escolar como es el caso de la violencia escolar se han centrado numerosos esfuerzos (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Ortega y Del Rey, 2007; Palomero y Fernández, 2001; Pareja, 2002b; Romera, Del Rey y Ortega, 2011; Sánchez Burón y Fernández Martín, 2007; Trianes, 2000) que han delimitado y aclarado dicha problemática.

Desafortunadamente los problemas de convivencia existen y emergen con diferentes matizaciones en todos los centros escolares con independencia de que su tamaño, su ubicación y su carácter público o privado, garanticen que no lleguen a originarse. Luego cualquier centro escolar tiene que estar preparado para prevenir, comprender y afrontar con solvencia los problemas de convivencia que puedan tener lugar en él, ya que de lo contrario estos problemas nacerán, crecerán, se reproducirán, se ramificarán, se agudizarán y no morirán.

Sin embargo, como manifiestan Ibarrola-García e Iriarte (2012) ante los sentimientos desagradables que suscitan y el desgaste profesional que engendran, habitualmente se han minimizado por medio de un conjunto de argumentos tales como pensar que los conflictos siempre han existido (por consiguiente no son considerados un problema), creer que en el propio centro escolar no suceden conflictos o decidir que es preferible camuflarlos para no dañar la imagen (cuando en realidad da mejor imagen una escuela que sabe afrontar los problemas o se prepara para combatirlos, que otra que los oculta). En el caso de los conflictos entre alumnado en los que uno sale perjudicado, hay quien los justifica al pensar que forman el carácter y enseñan a manejarse en la vida (en caso de cursar con violencia no son dignos), que son bromas y cosas de jóvenes, que el alumno se lo merecía (cuando no es cuestión de justicia) o que la causa radica en las familias desestructuradas o sobreprotectoras y por tanto, no le atañe al centro escolar asumir ninguna responsabilidad en la solución del problema.

Con estas ideas arraigadas y que en parte eclipsan la verdadera realidad, la convivencia termina reduciéndose así exclusivamente a unos mínimos según los cuales la inexistencia de conflictos interpersonales es sinónimo de buena convivencia. No se puede pensar de esta forma, sino en una convivencia que se debe de abordar de una

manera educativa y positiva. Mientras que no se conciba que lo primordial no es que resulten las dificultades, sino de qué manera se afrontan y ante todo cómo se previenen para que la escuela sea un marco de convivencia pacífica, justa, democrática y de aprendizaje, difícilmente educaremos para la convivencia. Tanto Soriano (2009) como Torrego y Moreno (2003), expresan que la convivencia pacífica no es aquella en la que no emergen conflictos, sino más bien la situación en que los conflictos se resuelven de manera no violenta.

Hoy en día la convivencia pacífica en muchas aulas se ha convertido para muchos docentes en una utopía. Esto se debe a los numerosos problemas de convivencia que se dan incesantemente en el aula o en el centro escolar y que perturban el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Muchos de esos problemas se deben a la gran velocidad con la que cambia nuestra sociedad y ante la incapacidad de la escuela de adaptarse a dichos cambios, a la falta de estrategias por parte del profesorado para resolver los conflictos (ya sea por falta de formación o desinterés), a la escasa implicación de las familias en determinados casos, entre otras.

Todo esto ha llevado a la sociedad a vivir en una época donde la escuela se encuentra sumergida en una situación incómoda, caracterizada por una crisis de convivencia escolar que trasciende de los muros de la propia escuela a ámbitos sociales, políticos, psicológicos y pedagógicos (Ortega, Mínguez y Saura, 2003).

Aprender a convivir exige cultivar actitudes de apertura, un interés positivo por las diferencias y un respeto por la diversidad y para ello es igualmente necesario enseñar a reconocer la injusticia adoptando medidas para superarla, resolviendo las diferencias de manera constructiva, y pasando de situaciones de conflicto a la reconciliación y a la reconstrucción social. En la sociedad actual, se valora cada vez más la capacidad de diálogo, de relación, de comunicación, en suma, de convivencia (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). Que la escuela se convierta en un lugar en el que se genere, facilite y promueva tiempos y espacios por el que “circule la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión y no la sumisión y el acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas” (Ianni, 2000: 67).

1.1.1. Aproximación conceptual

El concepto convivencia se empleó por primera vez en la historiografía española a comienzos de 1900 para describir una “Edad de Oro” durante la Edad Media en que cristianos, musulmanes y judíos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas. Posteriormente, en la década de 1990, académicos españoles y latinoamericanos en el ramo de la educación retoman este término para referirse a uno de los cuatro pilares de la UNESCO sobre calidad educativa para el siglo XXI: “Aprender a vivir juntos” (Delors, 1996). Durante estas dos últimas décadas de su existencia en el discurso educativo en España –y poco después en otros países de habla hispana- se emplea para

referirse a la construcción de relaciones pacíficas en las escuelas (Carbajal, 2013; Pascual y Yudkin, 2004; Rojas et al., 2006; Zaitegi, 2010a).

En un centro escolar pueden coexistir diversas perspectivas personales sobre lo que se considera convivencia escolar fruto de la diferente experiencia, formación, intereses y expectativas que se tengan en referencia a la educación (Ballester y Calvo, 2007). Así, una buena o adecuada convivencia escolar puede interpretarse por diferentes miembros y sectores de la comunidad de distinta manera, verbigracia: un centro seguro para todos sus miembros en donde no se produzcan actos violentos o agresiones, un centro abierto al entorno en donde tenga cabida la participación y colaboración de la comunidad y exista una mayor cooperación entre sus miembros o, incluso, aulas en donde impere el orden y la autoridad del profesor, entre otras. Por consiguiente, el clima de convivencia de un centro y los conflictos que en él suceden son una “construcción social” de la comunidad educativa (Ballester y Arnáiz, 2001) de la misma forma que es una construcción cultural y social el modo que se tiene de percibir y comprender lo que es una buena convivencia escolar.

Esta breve exposición pone de relieve la necesidad de realizar sucintamente un recorrido por las principales definiciones que se hacen en relación a este término. En primer lugar, para tener un primer acercamiento nos remitimos a la sencillez de la definición aportada por el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2001) que considera que la convivencia es la “acción de convivir” y convivir hace referencia a “vivir en compañía de otro u otros”. En su aceptación más amplia, se puede entender como la convivencia armónica entre las personas en un mismo habitáculo. Hace referencia al arte de vivir juntos, de compartir la vida con las personas que nos rodean (Teixidó y Castillo, 2013). Estamos pues ante un propósito elemental de la escuela: el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

De este modo, la convivencia escolar se puede definir como el conjunto de relaciones que forman los distintos agentes que participan en el centro escolar, como son la familia, el alumnado, el profesorado y el personal administrativo. Esta convivencia no es estable, es el fruto de una construcción grupal y dinámica entre todos los miembros de la comunidad escolar, y que está abierta a modificaciones en función de esa interrelación.

Ya lo puso de manifiesto Ortega (1997), acuñando el término convivencia escolar al entramado de relaciones interpersonales que se producen entre todos los miembros de la comunidad educativa, y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder.

De ahí a que no debemos caer en el error común de considerar que la convivencia escolar va a depender solamente de las buenas o malas relaciones que se generen entre el alumnado, puesto que además de este subsistema o red de iguales en el devenir de la convivencia diaria deberíamos tener en cuenta la calidad de las relaciones que se crean entre el profesorado y, en general, el personal del centro que tiene responsabilidades

académicas, de dirección, gestión, auxiliares, seguridad, etc. (subsistema del profesorado), entre éstos y el alumnado (subsistema profesorado-alumnado) al igual que la relación de los asuntos escolares con las familias (subsistema familia-escuela). Todos y cada uno de estos subsistemas de relaciones interpersonales van a jugar un papel determinante en el buen fluir de la convivencia en el centro. Es sustancial no olvidar el hecho de que una institución escolar no se encuentra aislada, sino que está en permanente relación con el contexto social, su cultura y sus valores (Ortega y Del Rey, 2007; Ortega y Mora-Merchán, 1996).

Si revisamos la literatura existente podemos encontrar distintas definiciones relacionadas con la convivencia. Según Malgesini y Giménez (2000) convivencia significa vivir en buena armonía y, a diferencia de conflicto, tiene una connotación positiva: está cargada de ilusión, e implica también aprendizaje, tolerancia, normas comunes y regulación del conflicto (no la mera adaptación y acomodación sin resolución). Exige adaptarse a los demás y a la situación. Por lo tanto habrá que tener flexibilidad, aceptar lo diferente. Pone el acento en lo que une, en lo que converge. No es sólo coexistir, sino que requiere de la organización del espacio y de valores compartidos, de interdependencia y de unión colectiva capaz de integrar la diversidad de los componentes individuales, pero sin olvidar el bienestar general. La convivencia es un arte que hay que aprender y construir día a día.

Atendiendo a la propuesta que nos hace Funes (2012), a nivel escolar entenderemos entonces por convivencia a la dimensión del centro orientada a prevenir o a implementar medidas y actuaciones que gestionen las relaciones sociales. Esto se llevará a cabo para prevenir o mantener un clima de centro armónico, capaz de perseguir el bien común. Por lo tanto, hablar de convivencia lleva implícito hablar de conflictos que surgen en la comunidad educativa, por lo que la armonía no será resultado de forzar una visión única, sino de articular el trinomio armonía-conflicto-resolución.

En muchas ocasiones, tendemos a relacionar la buena convivencia con la ausencia de violencia, sin embargo, Uruñuela (2009b) nos dice que la convivencia no sólo es la ausencia de violencia, sino la construcción diaria de relaciones de uno consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, relaciones basadas en la dignidad humana, en la paz positiva, en los derechos humanos y en el desarrollo de los valores de respeto, diálogo, tolerancia y solidaridad.

Siguiendo el planteamiento anterior, Ortega, Romera y Del Rey (2009) señalan que aprender a vivir en convivencia abarca tres ámbitos básicos a tener en cuenta: a) aprender a conocerse a uno mismo y a valorarse; b) aprender a comprender a las personas que nos rodean; y c) aprender a relacionarse con los demás. Si a la escuela se va especialmente a construirse como un ser socialmente integrado, es lógico afirmar que las emociones, los comportamientos, las actitudes y los valores también deben formar parte del conjunto de objetivos y finalidades de la educación. Aunque a nivel

teórico la necesaria educabilidad socio-afectiva de los aprendices ya es reconocida, en la praxis diaria educativa el camino por recorrer aún es largo.

— 1.1.2. Variables implicadas en el deterioro de la convivencia escolar —

La escuela es un ecosistema en el que interaccionan múltiples variables (profesorado, alumnado, familias, contenidos, recursos, metodologías, evaluaciones, etc.) para lograr unos objetivos formativos. Cuando se alcanzan positivamente esos objetivos es debido a que las relaciones entre los diferentes elementos son apropiadas. En cambio, cuando emergen los comportamientos inadecuados deberíamos hacer una evaluación global del sistema escolar en la que se detecte la multicausalidad de los problemas y se realicen propuestas que impliquen cambios en las diversas variables y no como suele ocurrir únicamente en un solo elemento: el alumno. La mirada simplificadora establece una causalidad lineal buscando siempre a los “culpables” y, por el contrario, la mirada compleja del ecosistema contempla la multicausalidad y descubre la corresponsabilidad de distintas variables que deberán de ser modificadas de manera coordinada para hallar soluciones. Los problemas de disciplina –sean de la naturaleza que sean- no se comprenden si exclusivamente contemplamos al alumno fuera del contexto del aula y del centro escolar (Armas, 2007).

La conducta disruptiva de los niños se ve favorecida por una serie de variables de riesgo que apuntan a ser las principales responsables del deterioro de la convivencia. Estas variables se clasifican atendiendo tanto a factores extrínsecos como intrínsecos a la escuela: personales, familiares, escolares y ambientales (Badía, 2001; Ballarín, 2002; Calvo, 2003; Domínguez y Pino, 2008; Gómez, 2006; Mateos-Aparicio, 2009; Uruñuela, 2009a; Zabalza, 2001).

Existe una predisposición a un patrón de comportamiento violento debido a la acumulación de estas variables implicadas a lo largo de su desarrollo, que le dificultará la adaptación al contexto social, escolar y familiar (Loeber, 1990).

Diversos estudios han mostrado que el comportamiento agresivo se encuentra estable desde la niñez a la adultez (Farrington, 1991; Huesmann, Lagerspetz y Eron, 1984). Aunque no sólo influye esta estabilidad como variable de riesgo, sino que características **personales** como el propio temperamento, el bajo control (Farrington, 1989), baja consideración y respeto hacia los demás (Pelegrín, 2004), inestabilidad emocional y afectiva (Caprara y Pastorelli, 1996), deteriorado autoconcepto personal y escasa autoestima, relaciones negativas con los adultos o incluso las escasas habilidades sociales (escucha activa, empatía, asertividad, autocontrol y autorreflexión, negociación, mediación, resolución de problemas, etc.) también son muy significativas en la aparición de episodios de violencia.

Una variable **familiar** a destacar sería la exposición a estresores familiares, como la separación, el divorcio, el clima negativo y conflictivo, la adopción de estilos educativos inadecuados o incongruencias en la aplicación de normas de funcionamiento familiar, que dificultan el desarrollo satisfactorio de la conducta generando problemas en ella y la agresión, tal y como se ha descrito en varios estudios (Prinz et al., 2004; Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000).

En cuanto al entorno **educativo**, algunos trabajos realizados en este ámbito por autores como Olweus (1993), Pelegrín (2004) o Trianes (2000) encuentran una interrelación entre la inadaptación escolar, el bullying y el comportamiento violento. Por ello, hay factores propiamente educativos que no pueden dejarse de lado, como el tipo de enseñanza y de currículum, las metodologías empleadas, la organización de los propios centros, el tipo de relaciones y el nivel de participación que se establece tanto entre el alumnado y el profesorado, como entre éstos y las familias.

Por último, los medios de comunicación como moldeadores simbólicos de violencia (Urza, Clemente y Vidal, 2000) como son la publicidad, la radio, la televisión, el móvil, Internet, etc. o el consumo de sustancias nocivas (Bushman y Cooper, 1990) son las dos variables **ambientales** de riesgo por excelencia que predisponen a la agresión.

1.1.3. Cómo mejorar la convivencia

La situación escolar actual precisa el desarrollo de medidas para el fomento de la convivencia en los centros escolares (Defensor del Pueblo, 2007). La mejora de la convivencia escolar es una cuestión que preocupa a los diversos segmentos que conforman la comunidad educativa: al alumnado que desea acudir tranquilo y seguro a la escuela; al profesorado, al orientador y otros profesionales que aspiran poder llevar a cabo en un entorno propicio su labor educativa; a las familias que confían que la escuela sea un lugar pacífico y seguro que contribuya al desarrollo moral de sus hijos; a las Administraciones Educativas interesadas en preservar la buena marcha del sistema y, en general, al conjunto de la sociedad que desea que todos tengamos el derecho de recibir una educación digna y de calidad en donde la escuela pueda desempeñar sus funciones educativas que constituye su razón de ser, pero para tal consecución es indispensable la construcción de un clima escolar apacible y pacífico (Teixidó y Castillo, 2013).

La mejora de la convivencia se encuentra en manos de los propios centros escolares, esencialmente de sus profesionales. Para ello las Administraciones Educativas deben cederles la autonomía necesaria. La mejora de la convivencia no se puede guiar o tutelar desde el exterior sin tener en cuenta las características propias de cada centro, sino que debe centrarse en fomentar recursos (formación, materiales, personal especializado...) a disposición de los centros, confiar en ellos, facilitarles el trabajo, darles apoyo ante las dificultades y reconocerles el esfuerzo y la dedicación

vertidos. Los propios centros deben asumir el protagonismo que les corresponde, conocer y aceptar la situación de partida y plantearse retos de mejora que sean ajustados a sus posibilidades.

Tradicionalmente todo el ámbito de la convivencia escolar ha sido un terreno desconocido con pocas propuestas de intervención, por lo que los profesionales no tenían a dónde recurrir. Pero el auge que han tenido en los últimos tiempos los problemas de convivencia escolar -así como las conductas disruptivas en particular- ha propiciado la aparición de numerosas fuentes de información y la creación de programas de intervención. Aun así es imperioso seguir indagando en este terreno ya que aunque se posea mucha más información que en el pasado y más pautas de actuación, no existe ninguna “fórmula mágica universal” que acabe con todos estos problemas de raíz -y quizás nunca llegue a existir- ya que cada alumno, clase o centro escolar es un mundo en sí mismo, de manera que lo que funciona para uno puede no funcionar para otro. Además, el carácter cambiante de nuestra sociedad demanda la constante innovación y propuesta de soluciones diferentes.

Ante los problemas de violencia y los conflictos graves, usualmente se proponen respuestas basadas en la improvisación, la descoordinación, la respuesta represiva, la inhibición, la descarga de adrenalina o la simple puesta en marcha de medidas legales y burocráticas (Torrego, 1998) y no se suele contar con la existencia de una línea de actuación bien definida, es decir, con una hoja de ruta consistente, clara y consensuada en torno a un reto común. Por ello, es de especial importancia que para la mejora de la convivencia en los centros escolares se implique el conjunto de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familia (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Cano, 2005; Pérez Fuentes, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008; Teixidó y Castillo, 2013). La estrategia de mejora basada en el desarrollo de un proyecto colaborativo favorece que cada persona se sienta responsable de una parcela de trabajo, la coordinación contribuye al acoplamiento entre las personas (apoyo mutuo, reciprocidad, complicidad...) y que tenga consciencia de estar contribuyendo con su esfuerzo al logro de un objetivo común. Así pues, coincidimos con Casamayor (2007: 6) en que “si un centro quiere educar a su alumnado en un buen ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa”.

La intervención en los espacios educativos debe centrarse en todos aquellos factores o variables que están relacionados con la promoción de la convivencia y la actuación formadora: el clima de relaciones interpersonales, las actividades curriculares, las relaciones entre educadores-maestros y la familia, el prestar atención a los espacios de recreo, la argumentación sobre los fundamentos de la convivencia y de las normas con un espíritu de participación, apertura y debate, la decidida toma en consideración de los actos disruptivos, etc. (Aramendi y Ayerbe, 2007).

Los programas tendentes a la creación de una cultura de la convivencia y de la paz se implementan frecuentemente de manera aislada, más que como parte de un esfuerzo global y preventivo de amplio espectro. Muchos autores son conscientes de que los programas educativos aplicados en la escuela son más eficaces si están integrados en acciones más amplias que impliquen a otras instituciones: a las familias, a los medios de comunicación y a la comunidad en general.

No se debe olvidar que la gestión más eficaz del aula y/o del centro no es sólo la que está orientada a reparar o corregir –aunque esto es bueno e indispensable- sino la que está orientada a generar canales de prevención, es decir, creación de canales participativos y de canalización de los conflictos.

Asimismo es muy importante enseñar a los niños desde edades tempranas el “principio de reciprocidad” que como dice Ortega:

No hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo, no me hables como no quieres que yo te hable, no me trates como no quieres que yo te trate; o dicho en positivo: sé amable conmigo, si quieres que yo lo sea contigo; sé correcto conmigo y yo lo seré contigo; quíereme y te querré; saludame y te saludaré; trata mis cosas con respeto y yo haré lo mismo con las tuyas. (Ortega, 1998, p. 29)

Si no se practica la reciprocidad moral, las consecuencias son negativas para las relaciones pudiendo dar paso a los conflictos y alterar negativamente la convivencia escolar, llegando a ocasionar conductas de rechazo al aprendizaje, conductas disruptivas en el aula o conductas agresivas hacia los compañeros o el profesorado (Calvo, 2003).

Por todo lo mencionado con anterioridad, seguidamente daremos algunas sugerencias y consejos para mejorar la convivencia aunque no sean más que unos primeros esbozos que sirvan para empezar a andar, ya que el ajuste más adecuado dependerá del propio centro escolar y sus características. Para ello, primeramente nos basaremos en la propuesta de Fernández (2000) que en consonancia con el Informe sobre la violencia del Defensor del Pueblo nos propone una serie de elementos esenciales para mejorar la convivencia y plantear un tratamiento adecuado de los conflictos:

Trabajo en equipo y cogestión de la convivencia

Cogestionar las normas, llegar a acuerdos y mantenerlos e impulsar la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Valorar la importancia y pertenencia de todos los miembros en la comunidad escolar

Conseguir una buena organización en el centro que proporcione un lugar al alumnado en su funcionamiento. El profesorado más apreciado es aquel que se interesa por el alumnado como persona y que es percibido como cercano.

La implicación y participación tienen referencias curriculares en la escuela

Necesidad de una metodología que promueva el interés, la actividad, la incorporación de nuevas tecnologías, el trabajo en equipo y estrategias más participativas y cooperativas.

Nuevo enfoque de la disciplina	Orientado a la mejora y el impulso de la convivencia e incidiendo en menor medida en los enfoques correctivos y reactivos. Para tal fin es necesario impulsar medidas como sistemas de ayuda entre iguales, mediación escolar y comisiones de convivencia.
Potenciar la participación en el aula y en el centro	Participación cotidiana por medio de actividades diarias: actividades de centro, de aula, alumnado mediador, voluntariado, etc.
Experimentación de nuevas formas de tratar los conflictos	Favorecer la creación de espacios y tiempos para reuniones donde se analizan problemas de convivencia, reuniones del equipo docente, indagación de nuevas y flexibles formas de agrupamiento, actividades durante los recreos, etc.

Figura 2. Elementos esenciales para mejorar la convivencia (Fernández, 2000)

La construcción de un sistema de convivencia en los centros no es una tarea fácil, por ello se posterga o se abandona en ciertas ocasiones. Hay que tener en cuenta que aprendizaje y convivencia están indisolublemente vinculados (Torrego y Martínez, 2014). Si no existe buena convivencia difícilmente se produce aprendizaje, pero si el proceso de enseñanza-aprendizaje está descontextualizado, carece de interés y genera apatía, la buena convivencia se hace insostenible. Tampoco podemos olvidar que el propósito de las relaciones escolares es la educación y, de manera particular, las actividades organizadas para el aprendizaje del alumnado (Ortega, 1998).

Una buena convivencia debe instalarse sobre los cimientos de unas apropiadas oportunidades de aprendizaje que faciliten la integración escolar de todo el alumnado sin excepción, independientemente de sus condiciones y características personales. Una educación y escuela para todos (Ainscow, 2004; Booth y Ainscow, 2006, 2011; Giné, 2001; Stainback y Stainback, 2007; UNESCO, 1994, 2008). La convivencia supone aceptar la diversidad como un hecho ineludible y tratar de aprovechar todo lo que de constructivo aporta esta diversidad. No es posible una auténtica convivencia si ésta no se basa en la equidad, en la lucha contra la exclusión y en la búsqueda del éxito para todos (Uruñuela, 2010a). Las medidas que se adopten para propiciar la mejor y más justa atención educativa al alumnado igualmente serán medidas que contribuirán a la mejora de la convivencia: no es factible educar para la convivencia si no logramos que el alumnado encuentre sentido a su presencia en el centro escolar por medio del aprendizaje (Ballester y Calvo, 2007).

En este sentido, las propuestas más eficaces para contribuir a la no-violencia deben diseñarse desde un marco global amplio en pos de que tengan una mayor incidencia en el centro escolar. Para generar una buena convivencia es indispensable también contar con la participación del alumnado con objeto de que se sienta

implicado en el proceso (Jares, 2006). La convivencia no puede ser impuesta y no nos viene dada, sino que exige edificarla día a día y para tal fin el alumnado desempeña un papel prioritario. Desde esta óptica y completando la anterior propuesta, Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011) como Uranga (2007) nos señalan ocho aspectos que ayudan a prevenir las conductas problemáticas y contribuyen a fomentar la convivencia:

Diálogo
Supone escucha activa, apertura hacia los demás compañeros y disposición para cuestionarse las ideas propias sin evitar el rebatir las del otro. El diálogo será más sencillo si cada alumno es capaz de ponerse en el lugar del otro, fomentando así la empatía. Experimentar cómo cada uno percibe distintos aspectos de una misma situación y tomar conciencia de que la opinión de los demás compañeros puede ser valiosa como la nuestra propia.
Aprendizaje cooperativo
Persigue como filosofía no exclusivamente el avance individual, sino el de todo el grupo/aula. El alumnado puede experimentar distintos roles dentro del grupo de manera que la tarea encomendada sólo puede tener éxito si lleva a cabo su función en el grupo. Todos pueden enriquecerse mutuamente aprendiendo juntos, a confiar los unos de los otros, a ayudarse y a compartir. Lo mejor no es competir, sino colaborar. Gracias a este método se aumenta el agrado y la amistad por los otros proporcionando un ambiente de confianza. Además, facilita un contexto en el que el alumnado puede desarrollar un sentido más positivo de sí mismo, habilidades de comunicación efectivas al igual que favorece la socialización.
Solución de problemas
Hay que fomentar que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico y aprenda a resolver problemas por sí mismo, sin esperar que se lo solvete otra persona que estima que tiene mayor autoridad. Los pasos a considerar para la resolución de un problema son: construir un buen clima, definir y discutir el problema, explorar todas las opciones y valorar las alternativas.
Autorregulación
Consiste en la habilidad que tiene el alumno para desarrollar comportamientos admisibles en el entorno escolar y social, para lo cual es conveniente que el profesor ayude a fomentar la autoestima y autodisciplina, consiguiendo una mayor confianza y autoafirmación en el alumno.
Participación en la elaboración de las normas
El centro escolar debe permitir que el alumnado pueda opinar en cuanto a las decisiones que le atañe y participar en la elaboración de las normas de funcionamiento, de la disciplina y de la convivencia escolar; de lo contrario puede dar lugar a la nominada “indefensión aprendida”. Este concepto hace referencia tanto a la impotencia como a la pasividad, al tomar conciencia el alumno de que es ajeno a los cambios que suceden en el entorno escolar. De esta manera, el alumnado percibe que no se le tiene en cuenta y son otros (profesorado, autoridades, padres, etc.) los responsables de transformar las situaciones e influir en su futuro.

Comprensión y control de la agresividad
La agresividad es inherente al ser humano. Cualquier situación puede desencadenar agresividad; si bien, es fundamental no llegar a la agresión. El alumno tiene que aprender a dominar las conductas agresivas para que no se traduzcan en agresión y por tanto en violencia como desarrollar actitudes que favorezcan la relación con los demás.
Confrontación de ideas
El debate y la confrontación de ideas suele ser una actividad con la que el alumnado disfruta y se implica, puesto que tiene un especial interés en poner a prueba su capacidad de razonamiento, constatar que su argumento es válido y ser reconocido como valioso por el resto del grupo. Conviene educar asumiendo el enfrentamiento como una parte del proceso de las relaciones que nos permite a todos evolucionar si conseguimos darle una orientación de paz.
Implicación de las partes
A la hora de solventar cualquier conflicto lo más idóneo es que ambas partes se involucren directamente en la búsqueda de posibles soluciones. Si esto no es viable, habría que recurrir a un elemento externo como es el mediador. Esta metodología contribuye a una interiorización y comprensión más profunda de lo acontecido al igual que a admitir con mayor claridad las consecuencias tanto individuales como grupales.

Tabla 1. Aspectos a considerar para implicar al alumnado en la prevención de las conductas problemáticas (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011; Uranga, 2007)

Como bien plantea Vera (2010), la convivencia se aprende y se enseña. Se aprende en la experiencia y así se logran cambios duraderos en las conductas como en el convivir de grupos sanos. Para que ello sea posible, deben cumplirse determinados procesos en la praxis cotidiana de la escuela tales como interactuar, dialogar, relacionarse, reflexionar, compartir propuestas e ideas, participar, disentir, acordar, interrelacionar, comprometerse, etc. Y se enseña con los contenidos actitudinales y con disposiciones positivas frente a la vida.

Educar para convivir requiere dedicación, esfuerzo y tiempo. La participación del alumnado en la construcción de la convivencia es un tanto más lenta que la mera imposición de las normas. No obstante, este proceso es mucho más eficaz. A convivir se aprende conviviendo y esto implica no únicamente aspectos cognoscitivos, sino además actitudinales y afectivos que exclusivamente se aprenden si se vivencian en grupo. Porque como indican Ortega y Del Rey (2007: 31) “enseñar convivencia no es un tema, sino una práctica, una lección viva y diaria”.

En el centro escolar sería ideal potenciar y propiciar el desarrollo de una pedagogía participativa, en la que se enseñe al alumnado a implicarse activamente en la toma de decisiones y en la cooperación. De esta manera, se puede aprender a convivir, a estar, a escuchar y, sobre todo, a participar solidariamente.

Es preferible avanzar a un ritmo lento y seguro con una participación elevada por un objetivo común como es la mejora de la convivencia escolar, que avanzar más rápido con baja participación y sin sacarle el máximo partido. Existe una relación inversamente proporcional entre centro participativo y problemas de disrupción: a mayor participación del alumnado, de la familia, del profesorado, etc. menor número de conductas disruptivas y viceversa (Uruñuela, 2006, 2007, 2010b). Al final, las mejoras reales y eficaces, el sedimento cultural que permanece en el centro escolar, es el resultado del trabajo, del esfuerzo y de la implicación de las personas, por lo que es vital cuidarlas, animarlas y prestarles la atención que se merecen durante todo el proceso. Movilizar un número considerable de personas (directivos, profesorado, alumnado, familias, agentes sociales, asesores, educadores, voluntarios, etc.) que aúnen sus esfuerzos para una meta común es costoso, pero es posible (Teixidó y Castillo, 2013). Desde esta perspectiva es imperioso converger la acción de todos los agentes educativos hacia objetivos comunes y considerar los centros escolares como comunidades, comprendiendo la labor conjunta de todos los implicados como parte inseparable del mismo proceso (Echeita, 2014).

Ahora bien, en línea con lo mencionado y habiendo sintetizado algunos aspectos claves para mejorar la convivencia emerge la necesidad de señalar que el análisis de la convivencia y de la disrupción en los centros debe plantearse desde la complejidad y no desde el prisma de la simplificación. Para comprender mejor esta idea de complejidad, Uruñuela (2006, 2007, 2010b) compara la convivencia en la escuela con la imagen de un iceberg. Un iceberg está compuesto por un bloque de hielo que flota por encima del agua que es perceptible y visible siendo su parte de menor tamaño; en cambio, por debajo del agua se encuentra una parte invisible que, no obstante, corresponde con una gran masa de hielo que la sostiene, siendo la parte más grande del iceberg y más importante.

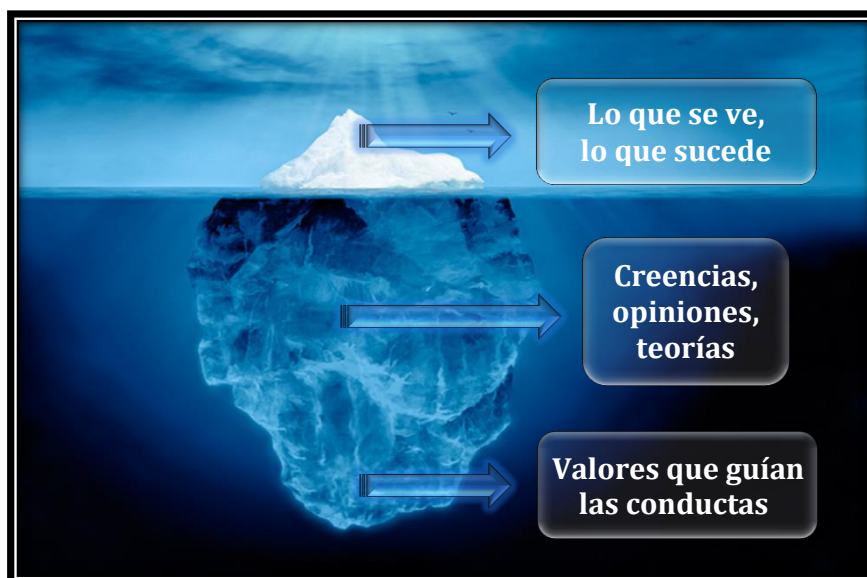


Figura 3. Símil del análisis de la convivencia con un iceberg (Uruñuela, 2006, p. 20)

En la vida escolar puede ocurrir algo muy semejante. Por un lado está lo que se ve, lo que sucede en el día a día, los comportamientos y conductas manifiestas, pero por otro lado por debajo de dichas conductas –sirviéndoles de base y apoyo- está la parte sumergida en la que se sitúan las creencias, las opiniones y las teorías que tiene el profesorado, el alumnado, las madres y los padres. Y si todavía profundizamos más – como parte más importante y fundamental- están los valores que guían las conductas que sustentan esas creencias, teorías y opiniones. Si permanecemos solamente en la capa superficial, en las conductas que manifiestan la disrupción, probablemente será más arduo comprender de forma global todo este fenómeno e intentar cambiar o mejorar la realidad. Es necesario ir más allá y completar el análisis descubriendo qué creencias, teorías e ideas hay por debajo de esas conductas como en las respuestas a las mismas a la par de conocer qué valores dan fundamento a estas teorías, ya que es el verdadero origen y motor del problema. Para que esto sea así tenemos que desarrollar una mirada transparente capaz de ver el invisible mensaje sistémico que encierran los síntomas. Lo complicado siempre es pasar de pensar en la parte a ver las partes integradas en el todo.

A modo de reflexión decir que es necesario cambiar la mentalidad que sólo repara en considerar que en la escuela el resultado o producto es lo que realmente cuenta, es decir, la transmisión única de conocimientos, y que ello es en lo que debe centrarse exclusivamente la gestión escolar y la práctica educativa. Si aún mantenemos esta idea inveterada, terminaremos por crear las condiciones propicias para la aparición de las conductas problemáticas y estaremos ignorando las diferencias individuales, los estilos de aprendizaje y el ritmo, atentando contra el principio básico que sostiene el derecho a la educación cuya meta es el desarrollo integral de la persona para bien de sí mismo y de la sociedad. Dos pistas orientan toda estrategia preventiva: el alumnado construye su motivación escolar a partir de sus experiencias, sus intercambios o vínculos emocionales y sus éxitos académicos; y la mejora de los comportamientos del alumnado pasa necesariamente por el incremento favorable de las relaciones entre centro docente y familia, y por la instauración de escuelas eficaces y pacíficas (Tuvilla, 2004).

Funes (2006) aporta que una de las maneras razonables de estudiar la convivencia es observar y analizar el clima escolar. De ahí a que seguidamente analicemos y concretemos algunas nociones en cuanto a este término se refiere.

1.2. CLIMA ESCOLAR

En geografía, el clima caracteriza el modo en que se comportan los fenómenos naturales (precipitación, viento, humedad, nieve) en un lugar. Su otra acepción en relación a las relaciones humanas hace referencia a la forma en que las personas se relacionan entre sí y a las características de un ambiente social concreto (Teixidó y Castillo, 2013). Cosechar un ambiente favorable para la convivencia va íntimamente ligado a unas formas de hacer específicas, tanto en la escuela como dentro del aula. Los procesos de orden, de control o de disciplina se han de apoyar en una organización escolar que mejore su realidad y que se refieren a un clima de centro y de aula positivo y saludable (Fernández, 2007).

El clima de centro no es predictor del clima en las aulas. No obstante, el clima de aula es predictor de un buen clima de centro. Aunque un centro posea un buen clima de centro, tiene que llegar a producir buenos microclimas de aula, que es la unidad de análisis de la convivencia (Fernández, 2010). No debemos menoscabar la importancia del aula como el primer espacio de la vida pública de niños, adolescentes y jóvenes en la que conviven durante seis horas diarias a lo largo de nueve meses, pues es la unidad de pertenencia y referencia de los estudiantes, es el corazón del oficio docente y el escenario central de la rutina cotidiana de la escuela. Además, es el espacio para construir las relaciones sociales ya que en ella se escucha, se aprende, se dialoga, se discute, se reflexiona, se juega, se compromete, etc. Es el ámbito en el que se convive, se habla y se aprende sobre convivencia como es el lugar para transmitir formas de convivencia ligadas a la práctica de la vida democrática y del respeto de sus libertades individuales y sociales (Vera, 2010).

El clima escolar se debe basar en unos objetivos o principios que valoren al individuo en su complejidad y que hagan énfasis en el carácter educativo de la escuela. Se trata de propugnar la creación de un ambiente de “apoyo”, de “pertenencia”, donde se atiende –dentro de lo posible- las necesidades individuales de sus miembros con una ética de preocupación mutua y construyendo una filosofía que guíe las relaciones interpersonales con el fin de generar una buena sintonía. Dependiendo del clima –que se respira como por ósmosis en cualquier centro escolar- se puede promover o inhibir la aparición de conductas problemáticas. Según Freiberg (1998: 9), en muchas ocasiones “el comportamiento disruptivo es una respuesta sana por parte de los alumnos ante un entorno de aprendizaje enfermo”.

Bryk y Driscoll (1988) y Rutter, Maughan, Mortimore y Ouston (1979), apuntan a tres dimensiones básicas para conseguir una filosofía de escuela satisfactoria: unos objetivos educativos con énfasis en aprender; unas normas y procedimientos firmes, justos y consistentes; y una conciencia de atención e interés hacia las personas. El tratamiento de estos tres aspectos aumenta el nivel de participación del alumnado en

las tareas educativas o de instrucción, decrece la interrupción, desciende los momentos de incertidumbre o descontrol y mejora la calidad de los resultados tanto académicos como relacionales.

Según Bryk y Driscoll (1988) cuando el centro escolar tiene estos tres pilares, el alumnado se siente más querido por su profesorado, manifiesta tener un buen profesorado al que le importa el alumnado como personas y ellos a su vez valoran a su profesorado. Inversamente, el bajo control del clima de aula erosiona las relaciones, obstaculiza el trabajo en la clase e incide negativamente en el aprendizaje y en la autoestima del docente. Las escuelas con bajos niveles de comportamiento violento se caracterizan por un clima escolar donde se reconocen los sentimientos comunitarios, la inclusividad y el reconocimiento mutuo (Walker, Colvin y Ramsey, 1995). Por tanto, hemos de hacer una pequeña parada en este concepto puesto que se trata de un factor indispensable para lograr tanto los objetivos básicos propuestos en nuestra legislación educativa como los fines sociales y culturales de la sociedad en la que vivimos.

1.2.1. Aproximación conceptual

Partiendo de la premisa de que el clima escolar es entendido como todo aquello que se da en el aula y el centro –referido a ámbitos tan complejos como el social y cultural- debemos reseñar que éste es un concepto difícil para delimitar las ambiguas fronteras y en el que no hay un alto grado de consenso entre los diferentes expertos que trabajan en este tema, por lo que es posible encontrar líneas de investigación que – desde perspectivas diferentes- asumen como dimensiones centrales del clima escolar algunos factores distintos de aquellos que aquí se presentan (González Galán, 2000; Martín, 2002; Martín, González Galán, Torrego y Armengol, 2003).

En esta línea de trabajo, estudios realizados por investigadores interesados en esta temática (Infante et al.) definen el clima de clase como:

Las percepciones y sentimientos de bienestar dentro de la clase, con lazos recíprocos de apoyo y afecto entre los compañeros, recibiendo aceptación y reconocimiento del profesor, los cuales motivan a aceptar y asumir normas y valores que sustentan una convivencia pacífica y constructora de desarrollo personal y grupal. (Infante et al., 2003, p. 278)

Para Trianes (2000) el clima de clase también se refiere a la percepción que tienen sus integrantes (profesorado y alumnado) sobre el bienestar personal - sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás- en la convivencia diaria. Esta investigadora además adiciona que desde la perspectiva humanista, los indicadores de un buen clima de clase son: grado de aceptación que percibe el alumnado, grado de libertad para expresar sus sentimientos y opiniones, grado de valía personal, grado en que son escuchados y considerados como personas y no como simples expedientes administrativos y, por tanto, están en condiciones de realizar aportaciones e implicarse en las diversas actividades.

Por su parte, Marchena (2005a: 198) lo define como que “es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula”.

De forma que el clima de aula engloba además de las interacciones de tipo socio-afectivas producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los elementos del proceso educativo y la interacción de los mismos.

La intervención psicopedagógica dirigida a cambiar o mejorar el clima social del centro, el clima de aula y las relaciones interpersonales es un elemento importante de prevención de problemas de disciplina en los centros (Calvo y Ballester, 2007; Cerezo, 2009; Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Monjas, 2007; Ortega y Del Rey, 2004, 2007; Trianes, 2000; Trianes y Fernández-Figares, 2009).

En definitiva, el clima del aula es el contexto en el que cobran sentido las actuaciones tanto del alumnado como del profesorado, es el hábitat por excelencia en el que se da el aprendizaje y en donde se materializa la interacción educativa. El aula se constituye de un grupo de personas con caracteres e intereses diversos, con posibilidades divergentes y horizontes plurales. En ella convive alumnado que se muestra muy activo con otro que no lo es tanto, se esfuerza por seguir el ritmo de trabajo propuesto y otro ni tan siquiera lo intenta, parte del alumnado realiza la tarea en casa y otro no, alguno presta más atención en clase a diferencia de otro, se interesa por aprender y participar en las tareas y otro no tanto, etc. Todo ello comporta el establecimiento de equilibrios –que necesariamente son frágiles y cambiantes- para que las aportaciones y necesidades de unos y otros posibiliten el avance colectivo (Teixidó y Castillo, 2013).

La evaluación del ambiente y clima afectivo del aula y del centro debe de ser un criterio importante en la evaluación de los contenidos actitudinales (Bolívar, 1995), ya que las relaciones sociales del aula, el clima escolar, la cultura o atmósfera moral del centro, son el verdadero contexto formativo en actitudes y valores. No podemos obviar que el logro y el mantenimiento de un buen clima emocional de clase es facilitador de la convivencia escolar y, viceversa, el nivel de conflictividad incide directamente en la percepción del clima.

1.2.2. Dimensiones para la mejora del clima

Así entendido, el grupo/clase -como el conjunto de personas que comparten un proceso de desarrollo personal individual y social- es producto de la intersección de una serie de elementos o dimensiones que hemos desglosado como se refleja en la siguiente tabla 2. Por medio de este análisis se da cabida a los agentes del proceso: el alumnado y el profesorado, la interacción entre ellos y la estructura en la que están

insertos. Dependiendo de la cohesión de este conjunto de factores, el clima en cada grupo/clase variará sensiblemente de unos grupos a otros. Como aseveran Torrego (2008) y Uruñuela (2007, 2010b), si no se tiene en cuenta la modificación de las condiciones de aprendizaje, la aproximación a la mejora de la convivencia seguirá siendo sesgada. La mejora de la convivencia ha de pensarse de modo global, focalizando fundamentalmente su atención en el currículum y los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la organización del centro, en los procesos de participación y gestión, y en las relaciones que en él se desarrollan. Se articula así la convivencia alcanzando una mejor consistencia y coherencia en su planteamiento educativo.

Elementos organizativos	Relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none">▪ Distribución del espacio y tiempo.▪ Tratamiento de las normas.▪ Ecología del aula (aspectos físicos y elementos de implicación y pertenencia).▪ Agrupación específica del alumnado y medidas de atención a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none">▪ Amistad, ayuda mutua y satisfacción con el trabajo.▪ Relaciones entre las diadas profesorado-alumnado y entre pares.▪ Valoración y respeto.▪ Roles asumidos.
Currículum	Estilo docente
<ul style="list-style-type: none">▪ Ajuste y adaptación a las necesidades del alumnado y expectativas de aprendizaje.▪ Propuestas metodológicas.▪ Propicie la motivación por aprender.▪ Atención a la diversidad e inclusión.	<ul style="list-style-type: none">▪ Cualidades y habilidades personales para afrontar el escenario del aula.▪ Estilo de actuación ante los conflictos.▪ Gestión eficaz del aula.▪ Trabajo cooperativo.

Tabla 2. Dimensiones para la mejora del clima en el aula (Fernández, 2006)

Si tenemos en cuenta la relevancia del clima escolar y aula para la consecución de los objetivos que la escuela se propone a nivel tanto cognitivo como afectivo, social y cultural, entenderemos que los esfuerzos deben estar destinados a la creación de una atmósfera que favorezca el trabajo; a las relaciones e intercambios basados en la comunicación, confianza, participación, responsabilidad y consenso; a las estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas por elementos motivadores; a una adecuada, realista e indispensable formación del profesorado; y todo ello impregnado –como ya se ha comentado– por una cultura de normas y valores consensuados por todos los miembros de la comunidad educativa. Conseguir mantener el mágico equilibrio entre normas, diálogo y autonomía como armonizar el control y el afecto. El alumnado necesita unos límites consensuados y que el profesor ejerza el liderazgo compartido del grupo, pues es imprescindible regularizar las conductas para impedir la perversión de la arbitrariedad.

1.2.3. Factores que dificultan el clima escolar

Haciendo balance de lo expuesto hasta ahora, entendemos que el clima escolar/aula es un factor que repercute en el grado de consecución de los objetivos y en los niveles de satisfacción de la escuela en general y del aula en particular, ya que éste influye en factores tanto cognitivos como afectivos de la comunidad escolar.

Por ello, vemos relevante para concluir con este epígrafe señalar algunos de los factores que según la opinión del profesorado (CIDE, 2004) no generan un buen clima en los centros escolares:

- La falta de trabajo en equipo y de una organización que favorezca la toma de decisiones compartida.
- La división del profesorado debido a las jerarquías y las ansias de poder.
- La gestión del tiempo que impide intercambiar y tomar decisiones compartidas entre el profesorado.
- Las bajas expectativas sobre las posibilidades del alumnado.
- La dificultad que encuentra por la diversidad del alumnado, que le lleva a no saber qué enseñar ni qué posición tomar.
- La falta de tiempo y, a veces, de predisposición para la acción tutorial que podría servir de puente para una mejor relación con las familias y un seguimiento más personalizado del alumnado.
- La escasez de apoyo de la Administración para afrontar las nuevas realidades de los centros, así como para atender a la diversidad de procedencia del alumnado.
- El insuficiente apoyo de la familia debido a su poca implicación en el aprendizaje y en el comportamiento de sus hijos.
- La falta de apoyo del profesorado a la Reforma Educativa (al no satisfacer sus expectativas), lo que acarrea divisiones, desánimo y poca claridad en la manera de proceder.

De forma que los educadores debemos ser conscientes de la envergadura de la convivencia en nuestros centros escolares. En este sentido, no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de indisciplina (en todas sus modalidades), sino más bien hemos de preocuparnos en plantear un clima escolar positivo, es decir, de qué hacemos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje de la convivencia.

1.3. DISCIPLINA E INDISCIPLINA ESCOLAR

La disciplina que se consideraba hasta hace relativamente poco tiempo un tema secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones del profesorado, ha pasado a ocupar hoy en día un lugar de primer orden entre ellas (Benítez, García-Berbén y Fernández, 2009; Gotzens et al., 2003). Un número considerable de docentes ubican en los problemas de comportamiento del alumnado la fundamental barrera con la que se topan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Cubero, 2004).

La disciplina constituye uno de los principales elementos del proceso de E-A, a través del cual el alumnado aprende a funcionar como miembro de la sociedad, por lo que se presenta como una cuestión relevante tanto en los contextos educativos como familiares y sociales. Tal y como dice Plaza del Río (1996) un buen ambiente de aprendizaje trae consigo la disciplina.

1.3.1. Aproximación conceptual

Otro de los vocablos que forman parte del conglomerado que conforma el ámbito de la convivencia escolar son los de disciplina e indisciplina. El concepto disciplina tanto históricamente como etimológicamente ha estado ligado al ámbito educativo, al profesorado, a la enseñanza y al alumnado. Su origen (latín) hacía alusión a la acción de aprender (“*discere*”) y no al orden y al control que han arraigado en el sistema educativo, quedándose en algunos casos como una mera tipificación de castigos frente al incumplimiento de unas normas. A su vez, podemos observar la diversidad de opiniones vertidas por distintos autores que se han atrevido –a lo largo de los años– a definir este concepto.

Ausubel (1961: 27) defiende que “la disciplina es más una cuestión de opinión que un problema de tratamiento científico, no sólo procede de o es respuesta a factores sociales, económicos o ideológicos, sino que también muestra todas las propiedades cíclicas de la moda”.

Para Ramo y Cruz (1997) la disciplina es inherente a la convivencia, definiéndola como un conjunto de estrategias encaminadas a la socialización y el aprendizaje. Deberá tener una finalidad formativa, servir de soporte e incentivo para potenciar la buena convivencia y presentar un carácter instrumental. Es decir, no imponer las medidas disciplinarias por sí mismas, sino como instrumento para fomentar la convivencia y el trabajo. La disciplina es el reaseguro de la convivencia. Es un sistema de control que contiene todas las medidas que se toman para prevenir, evitar o castigar una falta o el incumplimiento de una norma.

Por otro lado, Lago y Ruiz-Roso (2000) consideran que la disciplina está compuesta por normas que incitan a respetar a compañeros o docentes. También observan que para algunos se refiere al castigo, pero para otros significa el manejo de la clase o lo que el profesorado hace para controlar la conducta de su alumnado. Al mismo tiempo se relaciona con las actitudes de éstos. En ella, el acento está en el orden, el control, las conductas y las normas. Sin embargo, la disciplina debe ser parte de la educación para el autogobierno, un factor de seguridad, como liberación individual, como equilibrio entre la rigidez autoritaria y la permisividad incontrolada. Su principal problema no es tanto su necesidad sino cómo ejercerla, ya que como señala Jares (2001: 107-108) “muchos identifican obediencia con disciplina y esto es confundir un modelo de disciplina con la disciplina en sí misma. Es decir, la disciplina no tiene que ser necesariamente autoritaria”. No se puede tener como referencia el modelo de disciplina tradicional en el que el educador tiene todas las prerrogativas y al educando sólo le queda el deber de cumplirlas; ni vale, por otra parte, el modelo de disciplina asentado en el dejar hacer para que sea el alumnado el que marque el ritmo de la clase.

Las acciones disciplinarias han de ser entendidas como medidas normalizadas y contextualizadas, cuya pretensión elemental debe ser consensuar, reconstruir e idear normas específicas, fijando para ello los objetivos y diseñando las estrategias encaminadas a conformar un modelo con conductas tendentes a la socialización y el aprendizaje que posibiliten la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo (Calvo, García Correa y Marrero, 2005).

Ahora bien, la disciplina no debe ser concebida como un mero conjunto de recetas con las que poder enfrentarse a los problemas de comportamiento, pues debe tener un enfoque más global que esté inmerso en la organización y dinámica de la escuela y el aula. Gotzens (1997) hace hincapié en el valor instrumental y funcional de la disciplina en la escuela, ya que entiende que su presencia se justifica como aportación fundamental al buen funcionamiento en el aula y al establecimiento de una dinámica positiva en la escuela regulando los comportamientos e interacciones sociales adecuadas. Este carácter instrumental y funcional es vital para el correcto desarrollo del proceso de aprendizaje y de socialización que se debe de llevar a cabo en el aula.

La necesidad de disciplina en las aulas nos lleva a estudiar la carencia de ésta. Según Lago y Ruiz-Roso (2000) la indisciplina es entendida como una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta. Indisciplinado será entonces quien trasgreda, rechace, viole o ignore la normativa, la persona que rompa o altere el orden, la que no acepte la estructura y la organización que rigen en la escuela. Por lo tanto, la indisciplina pone en evidencia los límites del control, del orden establecido.

En la actualidad, la indisciplina es un tema cada vez más común -por desgracia- en el día a día de las aulas y los centros escolares, sobre todo en la etapa de Educación

Secundaria Obligatoria. Haciendo referencia a este tema, Trianes y Fernández-Figares (2009) advierten que la indisciplina escolar se está convirtiendo en uno de los problemas más acuciantes en los centros escolares de nuestro país, provocando así un deterioro de la convivencia. Por lo tanto, mantener la disciplina en el aula es un factor fundamental para preservar la convivencia escolar, ya que la disciplina facilita y estimula el aprendizaje, la socialización y el desarrollo moral del individuo. Como bien afirma Stephens (1997) al decir que sin establecer primero la disciplina y mantener el orden en el aula, el profesorado no puede comenzar a educar a su alumnado.

1.3.2. Taxonomía de las conductas del alumnado contrarias a las normas de convivencia

Las conductas contrarias a las normas de convivencia abarcan los repertorios conductuales que van contra las normas establecidas, las reglas del juego, del Reglamento de Organización y Funcionamiento de la institución escolar que el centro escolar ha establecido para dar cumplimiento a su cometido educativo e instructivo. En este sentido, Calvo (2002, 2003) indica que frecuentemente no se establece una clara diferenciación entre las distintas conductas que perturban la convivencia en el aula empleando la expresión “problemas de convivencia” sin hacer una distinción adecuada y englobando a todas las conductas: conductas disruptivas, faltas de disciplina, conductas agresivas, absentismo, falta de interés por el estudio, etc. Este planteamiento inespecífico puede provocar que se desarrollen acciones educativas demasiado generales que, en ciertas ocasiones, pueden resultar ineficaces para resolver la situación. Es por ello, que acto seguido vamos a reseñar algunas de las clasificaciones que nos proponen diferentes autores para así dilucidar someramente y establecer los límites de cada conducta aunque a lo largo de la investigación profundizaremos con más detalle en aquellas más acordes a nuestro objeto de estudio.

Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003), desde una perspectiva psicopedagógica señalan que las conductas que perturban el normal funcionamiento de los centros escolares son de tres tipos:

- *Bajo rendimiento académico*: llevan asociado un déficit en los procesos de motivación, aprendizaje y estudio.
- *Conductas de tipo disruptivo*: perturban el normal desarrollo de la actividad del centro.
- *Conductas de tipo agresivo y antisocial* (Allen, Moeller, Rhoades y Cherek, 1997; Borum, 2000; Carmichael, 2002; Catalano y Hawkins, 1996): se atenta contra la persona o sus propiedades o contra bienes de interés público (vandalismo) y en las que hay que incluir las conductas de maltrato hacia los iguales (Cerezo, 2009; De Rivera, 2003; Hayden y Blaya, 2001; Olweus, 1993; Ortega, Del Rey y Fernández, 2003; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).

Por su parte, Iglesias (2000) señala los siguientes cuatro tipos de conductas que alteran la disciplina en la escuela:

- *Agresiones graves*: constituirán delitos castigados y perseguidos.
- *Indisciplina*: desacato al reglamento interior que se produce cotidianamente.
- *Falta de civismo* (malos modales): ataques a las buenas maneras como falta de respeto a un profesor o a un compañero.
- *Indiferencia hacia el profesorado y el currículum*: se hace en algunas ocasiones con ostentación, que supone un malestar para el profesorado y un entorpecimiento de la marcha de clase.

Por último, otros autores (Ortega y Del Rey, 2004; Torrego y Moreno, 2007) realizan una clasificación que engloba además de las anteriores conductas señaladas otros comportamientos del alumnado que según se recoge en el Decreto 327/2010 (en los artículos 34 y 37) son consideradas como conductas gravemente perjudiciales para la convivencia:

- *Violencia general* (psicológica, física y verbal): la violencia psicológica expresada en conductas como: “juegos” psicológicos, exclusión, sembrar rumores, maltrato, reírse de, chantajes, etc. La violencia física que incluye la violencia contra uno mismo (consumo de alcohol, tabaco u otras drogas) o contra los demás (agresiones y peleas). Y la violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes y expresiones dañinas.
- *Disrupción en las aulas*: conjunto de conductas que impiden el desarrollo normalizado de la actividad educativa. Incluye: interrupción innecesaria, uso del móvil, impuntualidad, murmullos, atención dispersa, etc.
- *Bullying o acoso escolar*: el maltrato por abuso entre iguales hace referencia a una conducta de persecución física y/o psicológica de carácter reiterado, intencional y permanente que realiza el alumno, alumna o alumnado hacia un compañero de aula o del centro escolar que es incapaz de defenderse o que lo realiza sin eficacia. La víctima percibe al agresor como más fuerte y difícilmente puede salir por sus propios medios. Se asocia con la intimidación directa e indirecta, aislamiento, exclusión social, vejaciones, burlas, amenazas, coacciones, insultos, motes, rumores, deterioro de propiedades del agredido, entre otras.
- *Vandalismo*: implica violencia física contra las instalaciones, enseres u objetos del centro. Por ejemplo: daño material grave, robo, ataque organizado, etc.
- *Problemas de disciplina*: se relaciona con la transgresión de normas de convivencia del aula o centro. Implica el empleo de indumentaria inadecuada, consumo de tabaco u otras sustancias, insultos, impuntualidad, etc.

- *Acoso y abuso sexual*: supone un atentado a la libertad y dignidad sexual del individuo. Incluye: agresión sexual, palabras, manoseos, frases o miradas con contenido sexual.
- *Fraude-corrupción*: conglomerado de conductas relativas a la transgresión de comportamientos socialmente conocidos y aceptados en la vida escolar, como son: copiar en los exámenes, tráfico de influencias, plagio de trabajos, falsificación de firmas, entre otras.
- *Absentismo y deserción escolar*: falta de asistencia al centro de manera injustificada, como pueden ser: saltarse clases, llegar tarde de manera continua, falta habitual al centro, etc.

Moreno (1998) sugiere dos grandes modalidades atendiendo a esta catalogación de comportamientos del alumnado: invisible y visible. De este modo, por un lado, la mayor parte de los fenómenos que acaecen entre el alumnado como son: el bullying, el acoso sexual o cierto tipo de agresiones y extorsiones resultan invisibles para el profesorado y los padres. Por otro lado, en cambio, los problemas de disciplina, la disrupción y la mayor parte de las agresiones o el vandalismo, son visibles lo que conlleva que estas últimas conductas sean las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, relegando a segundo orden aquellos fenómenos caracterizados por su invisibilidad. Ante tal situación –como ya hemos indicado con anterioridad-, estaríamos localizándonos en la punta del iceberg, no teniendo en cuenta aquello que lo sostiene y está por debajo de las aguas.

La revisión de las clasificaciones que acabamos de citar, permite darse cuenta de que nos encontramos delante de una especie de cajón de sastre, delante del cual los distintos protagonistas manifiestan preocupaciones e intereses diversos. Al profesorado, le preocupa especialmente las disrupciones o las provocaciones del alumnado; a los directivos, la gestión de la disciplina y el vandalismo; a los padres, los fenómenos invisibles como son: el bullying, el acoso y la extorsión; y a la Administración Educativa y a la opinión pública –aunque con intereses distintos- los episodios de violencia física y repercusión mediática (agresiones) (Castillo y Vila, 2010).

1.3.3. Factores en el origen de la indisciplina

La etimología de los problemas de disciplina que acontecen en la escuela es muy variada, producida por el entrelazado de múltiples causas. El profesorado puede verse envuelto con asiduidad ante problemas de disciplina que rebasan su labor como docente. En algunas ocasiones, ellos mismos pueden ser los causantes de algunos de estos problemas o contribuir a agravarlos. No obstante, cabe mencionar que gran parte de los conflictos son fruto de las condiciones y los procesos administrativos de la escuela o pueden tener su raíz en los problemas acaecidos en el hogar familiar y en la

sociedad en general. Así pues, el profesorado puede verse en reiteradas ocasiones confrontado con una combinación de todos estos condicionantes de los que debe saber discernir su hipotética naturaleza para poder actuar de la forma más acertada y eficaz con el fin de producir una mejora o evitar que vaya a mayores puesto que la incipiente violencia en los centros escolares podría llegar a representar una amenaza bastante significativa para la seguridad y el bienestar de toda la comunidad educativa. No podemos combatir los brotes de conductas indisciplinadas atacando simplemente los síntomas que se aprecian a simple vista (como ya decíamos, quedarnos en la punta del iceberg), sino que debemos de ir más allá analizando las posibles causas más “ocultas” pues es ahí en donde verdaderamente hallaremos el foco de su nacimiento y en donde debemos centrar nuestra atención y actuación.

A la hora de buscar el origen de esta situación es adecuado incorporar una perspectiva interpretativa que no culpabilice al individuo –en nuestro caso, al alumnado- como único agente causante de este desajuste en el comportamiento, o en otras palabras, es errado acogerse a lo que se suele denominar “visión individual” en la enseñanza (Ainscow, 2001; Fulcher, 1989; Marchena, 2012), en términos simples, esto supone interpretar los problemas sin hacer referencia a los contextos próximos en que se registran, cuando es el medio el que regula la conducta. La forma de actuar de una persona es el resultado de la interacción de ésta con el contexto en que suceden los comportamientos. Las conductas que se originan en el mismo escenario son circulares, pueden ser causa y efecto, no son independientes tal y como se explica desde el llamado enfoque sistémico. Por ejemplo, lo que hace un alumno en el aula puede ser causa de lo que hace un docente, de las tareas que le manda a elaborar y, evidentemente, también lo que hace un profesor puede ser causa de lo que hace y de cómo se comporta el alumno. Los dos protagonistas interaccionando construyen toda una red contextual intensamente trenzada que va generando el acontecer de una clase (Marchena, 2012).

Desde este círculo tan dependiente, no se resuelve la problemática cargando todas las tintas en el alumnado y el profesorado. Por tanto, se deduce que los análisis unilaterales no son válidos ni fiables, pues hay otros factores en su surgir a tener en cuenta. Ante el entramado argumental que hemos descrito, cabe preguntarnos a qué se debe que se dé en las aulas la indisciplina convirtiéndose en uno de los mayores y acuciantes problemas a los que tiene que hacer frente el equipo docente hoy en día (Gotzens et al., 2003). Diversos autores (Edwards, 2006; Ortega, 2008) han hecho clasificaciones sobre las posibles causas de la indisciplina.

Centrándonos más concretamente en la propuesta que nos hace Edwards (2006) podemos decir que las principales fuentes de las que emana la mayoría de los problemas de disciplina proceden del trinomio: escuela, familia y sociedad, las cuales pasamos a recoger en la figura 4.

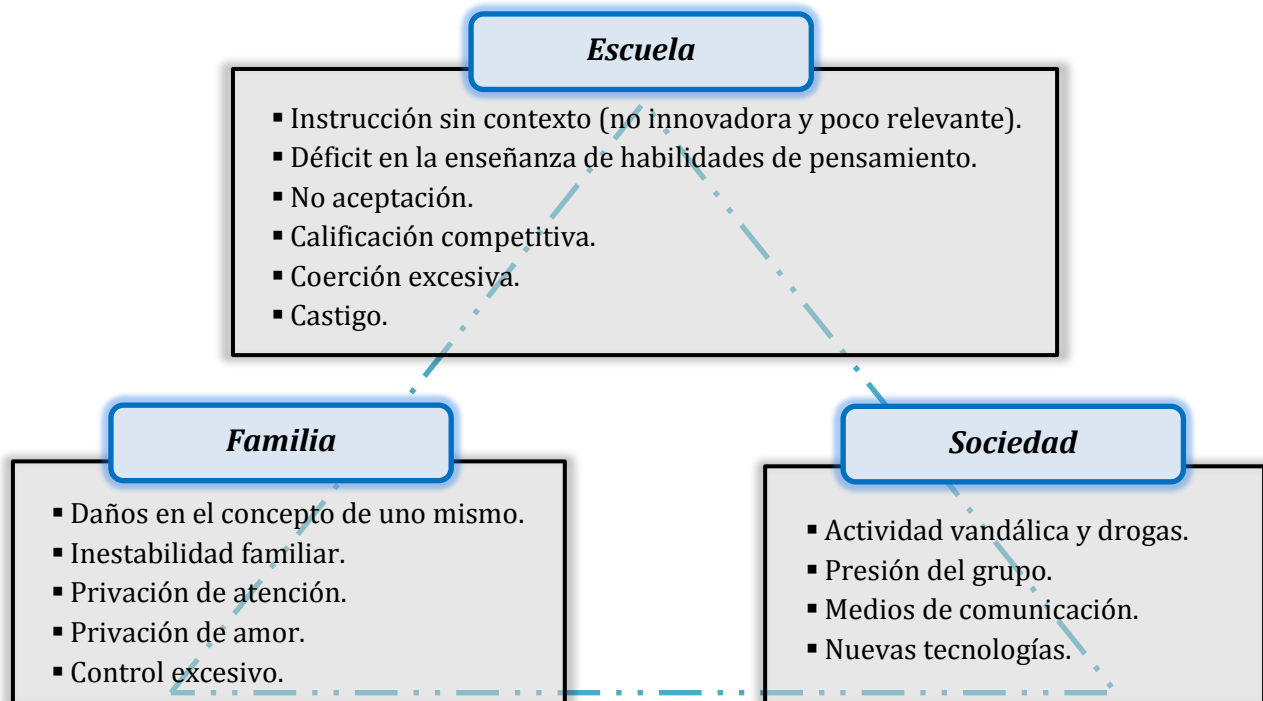


Figura 4. Causas de los problemas de disciplina (Edwards, 2006)

Todas las piezas enlazadas con la educación deben de asumir la responsabilidad tanto con aquello relacionado con la instrucción del alumnado como de su educación en valores y del desarrollo afectivo y moral. Por ello, el profesorado, las instituciones educativas, las familias, la Administración al igual que las instituciones sociales que participan en el mundo de la educación han de ser muy conscientes de que deben aspirar a un mismo propósito básico que incluya los componentes anteriormente mencionados.

En la **escuela**, la creación de un entorno de aprendizaje propicio es indefectiblemente necesario para conseguir una educación de calidad e inclusiva que garantice el derecho genuino a aprender en condiciones de sosiego y bienestar emocional. Unas buenas condiciones de aprendizaje son indispensables y los problemas de disciplina pueden enturbiar dicho propósito suponiendo una amenaza constante para originar un paraíso del aprendizaje. La convivencia y el aprendizaje se condicionan mutuamente (Vera, 2010).

En los últimos tiempos, en materia educativa aún pervive vigente una antigua dialéctica (Segovia y Beltrán, 1998) entre unas actitudes que estiman el proceso educativo como algo estático, inmovilista, ajeno a las diversas circunstancias que en él intervienen, y en el polo opuesto se sitúan otras posturas que lo consideran como un continuo cambio, metamorfosis y ajuste de las formas y los contenidos al permanente propósito de salvaguardar y contribuir al desarrollo integral de los seres humanos para vivir en paz, en sociedad, solidarios y libres, autónomos pero participativos,

respetuosos con los demás, capaces de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva, etc. Esta última actitud es la que debe primar, pues vivimos en una sociedad nueva y diferente en la cual se han producido cambios fundamentales en su tejido social que deben tenerse presentes también en la escuela no quedando rezagada y aferrada en conocimientos, habilidades y actitudes del ayer un tanto obsoletas para las circunstancias actuales que en cierto modo calan en todos los niveles de la educación, como pueden ser en el aprendizaje, la enseñanza, la convivencia y la disciplina.

En numerosas ocasiones, muchas actitudes mostradas por el alumnado son reacciones causadas ante las deficiencias de la escuela como institución y ante el profesorado y la Administración como dirigentes de la empresa educativa. En realidad, algunas prácticas llevadas a cabo en los centros escolares estimulan el mal comportamiento de su alumnado. Debemos huir como bien dicen Etxeberría, Esteve y Jordán de:

Una práctica de la enseñanza rutinaria, donde lo que más prima es la consecución de una serie de productos académicos ligados a un temario ciego a la curiosidad mental, y en la que se olvida la posibilidad de que el profesor siembre con ilusión, en los mismos contenidos a impartir, el reto y la inquietud. (Etxeberría, Esteve y Jordán, 2001, p. 118)

Beltrán (2001) se plantea la siguiente pregunta: ¿es posible la convivencia escolar cuando cierto alumnado que no quiere aprender se ve obligado cada día a hacer durante horas y horas lo que no quiere hacer? Quizás, lo que le estemos enseñando (conocimientos poco novedosos e interesantes para su formación) sea algo que no quiere aprender al igual que la forma en que se le está enseñando no lo motive por aprender. Tal vez parte de su comportamiento es simplemente un mensaje para que se le ayude a aprender, pero de manera diferente y con otros contenidos más realistas y prácticos para su vida futura.

Los educadores no deben enseñar conceptos como si fueran entidades abstractas e independientes ya que instruyendo de esta manera conseguirá que el estudiantado vea la escuela como algo inconexo con la vida real y se sienta frustrado. Un ambiente despersonalizado, punitivo y de aprendizaje mecánico no puede satisfacer las necesidades de afiliación y de autonomía ni los retos cognitivos del alumnado (Kohn, 1999a), sino que se debe de buscar la manera de conectar la teoría con la praxis a la par que brindar la oportunidad de aprender en un entorno más práctico apoyándonos para ello de una metodología más innovadora, creativa, participativa y flexible, evitando emplear excesivamente las clases magistrales. El exceso de dificultad en la tarea, la continua repetición de lo ya dominado al igual que la incomprensión de los pasos que tiene que dar para la correcta realización de una determinada tarea puede desmotivar al alumnado y beneficiar en la creación de un tiempo en donde tiene cabida la aparición de los actos disruptivos. El profesorado tampoco debe conceder un exceso de importancia a los contenidos epistemológicos de su área o materia.

En la escuela se debería de apostar por una enseñanza que fomente las habilidades de pensamiento de orden superior puesto que de esta manera ayudaría a solucionar el fracaso escolar, la desilusión y potencial desaprovechado de los estudiantes por lo que mejoraría su motivación al igual que se evitarían muchos problemas de comportamiento (Marzano et al., 1988). El aprendizaje de estas habilidades, de igual modo, ayudaría al alumnado a abordar los conflictos en el hogar y en otros ambientes (Kohn, 1996).

Los métodos de enseñanza tradicionales hacen que el aprendizaje sea algo pasivo primando la asimilación de la información y en donde el alumnado actúa como un mero receptor pasivo de conocimientos (De la Herrán, 2008). Por tal razón, los psicólogos cognitivos han propuesto que se permita al alumnado generar sus propias estructuras conceptuales (Jones, 1988). Los niños se resisten a la asimilación de conocimientos; por el contrario, insisten en añadir a sus estructuras conceptuales presentes solamente aquellos conocimientos que tienen sentido para ellos de una manera personal (Osborne y Wittrock, 1983), es decir, tienden a aprender solamente aquello que encaja en lo que ya saben. Por ello, el profesorado debe presentar a su alumnado el pensamiento de orden superior para que puedan construir estructuras conceptuales del mundo más válidas. Si no se hace así se está condenando al alumnado a la frustración de recibir en los centros escolares unas clases simplistas, que se fundamentan en la mera memorización, y que posteriormente intentar aplicar esos conocimientos a los complejos problemas del mundo moderno es una tarea un tanto ardua.

Los niños necesitan sentir que son aceptados tal como son, por eso hay que tener cuidado con la manera con la que son tratados. Un ejemplo de ello que no facilita una buena relación entre el profesorado-alumnado es cuando los docentes obligan a los estudiantes a realizar una determinada tarea siguiendo unas pautas previamente dadas, mostrando implícitamente una falta de confianza en la capacidad de su alumnado para tomar decisiones sobre su propio trabajo. Una posible manera de evitar transmitir esta “no aceptación” es permitiendo al alumnado que se autoevalúe más y que establezca sus propias normas y expectativas. Los niños deben valorar su propio rendimiento a lo largo del tiempo para que sean conscientes de su crecimiento y para que aprendan y acepten el verdadero valor de sus esfuerzos y su dedicación. De esta manera, el alumnado crece y, como consecuencia, cambia.

Un gran número de escuelas estimulan la rivalidad entre su alumnado por medio de las notas. La calificación competitiva repercute negativamente en el aprendizaje y puede desmoralizar a los estudiantes. En las escuelas donde se subraya asiduamente la importancia del éxito, los estudiantes ven el aprendizaje como una tarea necesaria, pero sin ningún interés; evitan las tareas que representan un reto para ellos y valoran más la habilidad que el esfuerzo. Los estudiantes deben ser capaces de pensar, escribir e investigar sin preocuparse de lo buenos que son (Kohn, 1999b). No es muy acertado fomentar la individualidad y la competencia entre el propio alumnado, sino que sería

propicio promover el aprendizaje cooperativo. El porcentaje de tiempo que se dedica al trabajo cooperativo tiene una incidencia directa en la prevención de la disrupción (Torrego y Moreno, 2007).

En la comunidad educativa se hace bastante hincapié al hecho de enseñar a los niños a ser más responsables y por ende, requiere otorgar una mayor libertad. En ciertas ocasiones, parte del alumnado es incapaz de gobernarse por sí mismo ni de aprender a autorregularse lo que provoca que ante esta aparente incapacidad el profesorado ejerza un control demasiado estricto y oriente de manera excesiva desencadenando una mayor rebeldía. Un exceso de burocracia escolar impide al profesorado dedicar tiempo a la resolución de los conflictos alteradores de la convivencia. Igualmente, otro factor que puede repercutir es la carencia de estrategias docentes para abordar cualquier acto de indisciplina lo que hace que se encasillen en modelos disciplinarios y autoritarios que no son educativos ni eficaces.

La responsabilidad puede enseñarse proporcionando al alumnado más oportunidades reales para tomar decisiones. Las acciones responsables reemplazarán a las de rebeldía cuando se enseñe a los estudiantes a tomar decisiones válidas dentro de un contexto de elección libre y cuando se les considere personalmente responsables de las decisiones tomadas. Ésta es la manera de impulsar la verdadera responsabilidad. Debe encontrarse el equilibrio entre el control del profesorado y la autodeterminación del alumnado. No debe simplemente dejarse libres a los discentes para que hagan lo que quieran, sino que deben trabajar junto al profesorado para tomar decisiones de manera responsable.

De igual modo, el método de enseñanza usado por el profesorado y administradores del centro escolar puede contribuir a incrementar los problemas de disciplina. A lo largo de la historia, la sociedad se ha enfrentado a las infracciones mediante el castigo. Entre el 80 y 90% de las infracciones de las normas escolares se tratan punitivamente (Englander, 1986). En la actualidad, sigue siendo aún una de las formas por excelencia para abordar los problemas de disciplina en la escuela. Estas medidas correctivas vinculadas más a la idea de castigo que a la de aprendizaje resultan de eficacia reducida (Iguacel y Buendía, 2010). No obstante, cada vez más se están poniendo en práctica otras formas de intervenir de carácter más formativo y no tan punitivas puesto que el castigo tiende a ser infructuoso a largo plazo y provoca unos resultados negativos inesperados como pueden ser un futuro rechazo a la asignatura, al profesor que lo impuso e incluso al sistema escolar y, es más, el castigo en el niño que presenta comportamientos disruptivos puede reforzar su protagonismo y en ciertas ocasiones se erige como símbolo de poder ante sus compañeros.

Por otro lado, otro factor que puede afectar a la indisciplina es el papel del ámbito familiar. La **familia** como célula de la sociedad es el primer referente social que tiene el ser humano y, por tanto, una “herramienta” socializadora en la vida del sujeto

(Barquero, 2014; Rodríguez, 2006). En el seno familiar se genera valores, sentimientos y normas de convivencia que pueden repercutir en la vida adulta. Asimismo fomenta la creación de ciudadanos que se ajustan o no a las normas sociales y de convivencia dependiendo –entre otros factores- del estilo de crianza vivido y presenciado en su hogar (autoritario, coercitivo o punitivo).

El desarrollo del concepto de uno mismo en los niños se inicia mucho antes de que comiencen a ir a la escuela. Su actitud ante la vida depende, por norma general, del éxito que hayan tenido los padres a la hora de ayudarles a pasar de sentirse incapaces a tener confianza en sí mismos. La motivación intrínseca de los niños para aprender en la escuela está influenciada por la competencia que perciben en sí mismos y dicha percepción tiene una repercusión positiva en los logros académicos (Golberg y Cornell, 1998). Los cimientos del crecimiento de los niños dependen de la formación de una imagen positiva de sí mismos en el momento de crear una identidad personal. La formación de esta imagen supone desarrollar un sentimiento de control personal sobre sus propias vidas. En el caso de las familias disfuncionales ofrecen poco o nada del apoyo emocional que requieren los niños para ejercitar este control y los pequeños suelen experimentar unos problemas personales extremos (Biehler y Snowman, 2003). Uno de los problemas asociados a una vida familiar disfuncional es el divorcio, pudiendo ser un conflicto especialmente complicado para los hijos pudiendo llegar a tener serias repercusiones en diversos ámbitos. En estas circunstancias, los niños no solamente tienden a dedicar menos tiempo y energía a la escuela, sino que tampoco cuentan con la ayuda y el ánimo que necesitan para progresar en sus estudios (McCombs y Forehand, 1989).

Los niños que no reciben la atención suficiente en su familia suelen compensar esta carencia afectiva buscando la atención del profesorado. Por desgracia, algunos niños solamente les prestan atención sus padres cuando se portan mal. De este modo, asocian que con su mal comportamiento es una forma segura de captar la atención que reclaman y una vez que aprenden estos patrones de comportamiento en su entorno familiar tienden a reproducirlos en la escuela. Si el profesorado no reconoce estos patrones, puede caer en la misma “trampa” de prestarles atención sólo cuando se portan mal (Dreikurs, Grunwald y Pepper, 1998), por eso en ciertos casos es aconsejable soslayar o ignorar en la medida de lo posible el comportamiento inadecuado y dar una mayor atención y apoyo al alumnado cuando actúa correctamente.

La privación del amor es similar a la privación de atención. Los niños suelen considerar la atención como una indicación de lo mucho que se les ama. Cuando los padres están preocupados en demasía con sus problemas para dedicarle el tiempo que se merecen, los niños se sienten poco amados. Los niños tienden a requerir toda la atención posible y para ello, usan de forma habitual complejas estrategias para captar la atención en diversas circunstancias (Dreikurs et al., 1998). Los niños privados de amor son protagonistas en causar frecuentemente problemas de disciplina, al intentar

satisfacer esta necesidad. Pueden llegar a preocuparse tanto en su búsqueda afectiva que la escuela les aportará muy poco. Las tensiones emocionales a tempranas edades, en conexión con la privación de amor, se asocian a menudo con brotes violentos (Walsh y Beyer, 1987).

De igual modo, un historial de control excesivo en el hogar también puede contribuir en la creación de problemas de disciplina en la escuela, y en especial cuando el nivel de control ha sido extremo. Los seres humanos necesitan libertad puesto que desean controlar sus propias vidas. Conforme los niños van madurando, cada vez buscan mayor libertad frente al control de los adultos. No obstante, algunos padres no solamente no enseñan a sus hijos a actuar de manera independiente en las situaciones apropiadas, sino que intentan reprimir cualquier pensamiento o acción independiente de sus hijos ya que los ven como indicios de rebeldía. El conflicto entre el deseo de libertad de los niños y la resistencia de los padres a permitir esta libertad puede estimular al niño a rebelarse. La rebeldía en el hogar puede extenderse a la escuela y a otras áreas de la sociedad. Con mayor afecto y menos control es posible influir sobre los niños menos afectados para que se integren mejor en la escuela (Gordon, 1998).

Tampoco son idóneos los métodos de crianza con prácticas excesivamente laxas o inconsistentes, o a la inversa con una excesiva sobreprotección por parte de los padres hacia sus hijos. Con la excusa de que no padezcan traumas, algunos padres consienten ciertas actitudes a sus hijos que comportan que éstos hagan lo que deseen en todo momento y no sean capaces de esforzarse para obtener ciertos privilegios o cosas deseadas, de tal forma que no se educa en la cultura del esfuerzo. Los niños tendrán todo lo que deseen sin necesidad de luchar para conseguirlo.

Todas estas variables esencialmente relacionadas con una carencia estructural, afectiva o emocional en el seno familiar implicadas en posibles brotes de problemas de disciplina, pueden repercutir en la formación de valores morales, roles y, por consiguiente, verse reflejado en las relaciones que los niños mantienen en la escuela o en otros ámbitos de socialización (Eron, Huesmann y Zelli, 1991; Patterson, Capaldi y Bank, 1991). Diversas investigaciones han constatado que un clima familiar positivo caracterizado por la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad entre ellos y la comunicación familiar abierta y empática, favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Casas et al., 2004; Gracia y Musitu, 2000; Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholte y Branje, 1999), mientras que, por el contrario, un clima familiar negativo en un contexto donde no exista ninguno de los componentes mencionados, constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Casas, 1998; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999).

La tercera causa que compone este trinomio sobre los problemas de disciplina es el papel que juega la **sociedad** puesto que ésta tiene un papel significativo a la hora de

fomentar los problemas de disciplina en la escuela. Las influencias sociales pueden ser omnipresentes debido a la negligencia de los padres o a la naturaleza del papel de la familia en la educación del niño. Además, se producen intrusiones por parte de distintos elementos sociales sobre los cuales los padres pueden tener muy poco control.

Las influencias familiares y sociales en cuanto a los problemas de disciplina frecuentemente están interrelacionadas. El rechazo en el hogar puede estimular a los jóvenes a buscar la aceptación en otros ámbitos como el sentirse atraídos por las pandillas quizás debido a que ciertas pandillas se mofen de las normas de comportamiento aceptadas. Una pandilla puede satisfacer las necesidades de atención e identidad del niño. Sus miembros normalmente reclaman y reciben una mayor lealtad de los demás que de sus propias familias. La carencia de afecto paterno y los conflictos familiares están vinculados a la implicación en bandas (Walker-Barnes y Mason, 2001). Un problema que normalmente va asociado a las pandillas es el consumo de drogas. Consumir o vender drogas ilegales no solamente tiene una influencia directa sobre el comportamiento de los estudiantes, sino que también altera el ambiente general de los centros escolares.

La presión del grupo que forma parte de la vida diaria en la escuela contribuye de manera importante a conformar el comportamiento de los estudiantes. Si el grupo no valora suficientemente la escuela, los estudiantes seguirán al grupo y se esforzarán muy poco en sus estudios; prácticamente en casi todos los centros de Secundaria hay grupos de este tipo.

Cada vez más están creciendo en los diferentes medios de comunicación la divulgación de contenidos de imágenes violentas o información que directa o indirectamente lleva implícito mensajes que pueden incitar a acciones indisciplinadas y lo más alarmante es que se presentan como algo corriente, de manera reiterada y fácilmente accesibles para cualquier tipo de público. Existen pruebas de que este tipo de imágenes tienen un impacto negativo sobre el comportamiento de los jóvenes y pueden, en parte, ser responsables de comportamientos delictivos específicos (American Psychological Association, 1993; Derksen y Strasburger, 1996; Paik y Comstock, 1994). La violencia se muestra asociada al poder y a la consecución de los deseos. Los más violentos tienen la capacidad de ganar y de erigirse por encima de los demás, convirtiéndose en el medio para resolver conflictos. Probablemente se puede lograr un efecto antagónico en aquellos casos en donde tras su posterior visionado se comente y debata esos contenidos de violencia mediática con adultos que consigan que el niño capte el verdadero significado de lo recibido por la televisión o cualquier otro medio de índole similar (Fernández, 2007). No debemos olvidar que el niño tiende a imitar las conductas que observa en su entorno cuando aún no tiene capacidad para reconocer las conductas deseables de las que no lo son, así como distinguir entre realidad y ficción. De ahí la importancia de ayudarlo a discernir sobre el mensaje

mediático y, sobre todo, a ser críticos con la información que se comunica en dichos medios.

El mensaje mediático de los medios de comunicación –en particular, la televisión que es la principal fuente de transmisión de valores por ser el primer proveedor de información- sobre la juventud puede acarrear una interpretación sesgada de la realidad siendo percibida –máxime ante una audiencia inexperta- como una interpretación de la realidad global y objetiva, y pudiendo llegar a moldear subliminalmente sus pensamientos, sentimientos y actitudes. La televisión, la publicidad, el cine y los videojuegos en ciertos casos pueden actuar como conformadores de conciencias, deformadores de la realidad y orientadores de conductas (Calvo, 2003; Sánchez Moro, 1996).

Los objetivos perseguidos por los medios de comunicación no coinciden con los de la escuela, ésta pretende fomentar la cooperación, la razón, el espíritu crítico, la autonomía, el esfuerzo, el respeto al medio ambiente y a los demás, la educación en la igualdad y la no discriminación, mientras que en los medios de comunicación se resalta el individualismo, la desigualdad, la impulsividad, el consumismo, el sexismo, la competitividad, la violencia, entre otros. Estos últimos originan y transfieren gran cantidad de información de forma atractiva, dinámica y persuasiva y por medio de ellos adquieren información, desarrollan actitudes y valores, perfeccionan habilidades y hábitos siendo los modelos vendidos a la sociedad (Casado, 2010).

Además, el uso generalizado de Internet se ha convertido en una amenaza para los estudiantes. Aparte de la gran cantidad de tiempo que pueden perder “navegando por la red”, existe una disponibilidad cada vez mayor de pornografía y de imágenes que fomenta la perversión infantil. Por norma general, Internet puede ser un arma de doble filo ya que se considera un gran adelanto para la educación de la juventud, pero puede ser una amenaza importante para su bienestar.

Binaburo y Muñoz (2007) a su vez afirman que el uso compulsivo, con desenfreno y sin control de las nuevas tecnologías cada vez desde edades más tempranas pone en entredicho algunas actitudes imprescindibles para la convivencia. Algunos de los efectos secundarios que su uso desmedido comportan son la escasez de habilidades, el individualismo, la escasa capacidad de imaginación, el consumismo, las adicciones y dependencias, el infantilismo, la aculturación en lo banal, etc. Hay que tener sumo cuidado y enseñar a los jóvenes a navegar con precaución y control por esos vericuetos digitales.

No obstante, cabe aclarar que tal como hemos ido reseñando con anterioridad, además de la escuela existen otros dos grandes focos que irradian problemas de disciplina como son el ámbito social y familiar. Es por este motivo que no se debe de instrumentalizar a la escuela como la principal solución de esta vorágine de sucesos

procedentes de otros focos que de igual manera requieren atención. La escuela aunque es considerada como un ingrediente central que no debe carecer en toda educación, no debería ser la única en tener la obligación de educar a las personas de manera independiente -máxime cuando los valores y la información se gestan en otros contextos- sino que debería ser acompañada de otros condimentos indispensables que no debemos obviar constituyendo así un conjunto de ingredientes posibles en conseguir un ecosistema (ya sea educativo, social, familiar, etc.) más pacífico y en el que apenas afloran problemas de indisciplina. Tanto las escuelas, las familias como las sociedades, todas educan y transmiten valores. A pesar de que la escuela es un agente intermediario entre la familia y la sociedad, no se puede delegar y exigir que eduque en algo que no se practica ni se valora en la sociedad y dejarla sola haciendo dejación de una responsabilidad colectiva (Zaitegi, 2010b). Se aprende por lo que se vive, no por lo que se dice, y una mirada serena y profunda a cómo vivimos nos ayudaría a ser conscientes de lo que estamos enseñando a los más jóvenes y a compartir la responsabilidad en su educación. De ahí la necesidad de una participación armonizada y comprometida de los tres vértices de este mismo triángulo para lograrlo dado a su relación tripartita que mantienen entre sí.

1.4. CONDUCTA DISRUPTIVA

Si observamos un aula podemos percibir como el alumnado exterioriza diferentes comportamientos durante el proceso de E-A. Por un lado, estaría aquel que se implica, se esfuerza por atender, que plantea interrogantes, participa en discusiones, exterioriza deseos de emitir y recibir, y en definitiva anhela mejorar y crecer en sus conocimientos, capacidades y destrezas. Desde otro sector tendríamos el que mantiene una formalidad aparente, es decir, aquel alumnado que realiza las tareas que se le encomienda pero siempre bajo el silencio y la ausencia de comunicación. Un tercer grupo estaría constituido por el que intenta hacer lo que se le propone pero exteriorizando dificultades permanentes, situación que le lleva a desconectar de forma intermitente en la clase. Y un último segmento de alumnado sería el que de manera constante desconecta de la dinámica de clase pero que, a su vez, dependiendo de las características de estos estudiantes, bifurcan su desconexión con dos alternativas: se aíslan, adoptan una postura totalmente pasiva (reclinan la cabeza encima de la mesa, se ponen unos auriculares, ni siquiera abren la mochila...), o bien se acoplan para armar bullicio, interrumpir o molestar continuamente a los demás con el fin de enmarañar el clima idóneo de aprendizaje (Marchena, 2012).

Es en estas últimas circunstancias en donde detendremos nuestro análisis. Hemos de partir de la premisa de que la filosofía sobre la que se fundamenta la institución escuela y, en especial, los fines de la educación han cambiado

dramáticamente en las últimas décadas. La totalidad de los adolescentes han de estar escolarizados por obligación hasta los dieciséis años según la ley -a pesar de que muchos hayan perdido el interés por permanecer en la escuela antes de llegar a esa edad establecida- con un currículum homogéneo, academicista y descontextualizado lejos de los intereses, motivaciones y expectativas académicas de parte del alumnado. Aspecto confirmado por el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar llevado a cabo por el Observatorio de la Convivencia Escolar (2010) que en su tabla 48 señalaba que un 34,4% del alumnado manifiesta no entender la mayoría de las clases y un 67,7% dice que las clases no despiertan su interés; los objetivos buscados están, por tanto, muy lejos de la realidad del alumnado, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos. Esto puede acarrear a que un número considerable de alumnado presente problemas de conducta en el medio escolar y de entre los distintos tipos de conflictos, la disrupción -o esa alteración de la dinámica de aprendizaje en el aula- es sin duda alguna el problema que más prevalece, aunque tampoco podemos obviar que igualmente produce un incremento del absentismo dentro de las escuelas o lo que es lo mismo una falta de asistencia del alumnado a clase con regularidad (Fernández, 2001b).

La disrupción en el aula es el primer indicador de los problemas de aprendizaje y de saber estar que puede manifestar el alumnado en la escuela. La rebeldía, la falta de cooperación y de motivación del alumnado dificultan una interacción apropiada para crear un clima de enseñanza-aprendizaje constructivo. Sin embargo, esa perturbación dentro del aula es un evento diario que es compartido tanto por el alumnado como por el profesorado suponiendo la mayor dificultad y primer motivo de conflicto escolar de modo especialmente agudo en Educación Secundaria Obligatoria, etapa en la cual confluye en una misma aula alumnado altamente heterogéneo, con historias escolares, intereses, necesidades y motivaciones por el estudio muy diversos (recién llegados, repetidores, minorías étnicas, con necesidades específicas de apoyo educativo, etc.).

Esto se ha puesto de manifiesto en una investigación nacional llevada a cabo por encargo del Defensor del Pueblo (2000) con la que se ha conseguido un amplio informe sobre la violencia escolar, en el que se preguntó a 300 profesores (jefes de estudios) sobre el nivel de importancia que para ellos tienen diversos tipos de conflictos escolares y manifestaron que el alumnado que no permite que se imparta clase es el conflicto más significativo y por tanto, preocupante para la convivencia en las escuelas. De igual modo, para ratificar la importancia que requiere cada vez más el abordar las conductas disruptivas en el Informe del Observatorio Estatal de la Convivencia (2010) se señalaba la disrupción en el aula como el problema que más preocupaba en el ejercicio de su tarea profesional. Así Martín, Rodríguez y Marchesi (2005) destacan que un 81% de los docentes también señalan los comportamientos disruptivos como el comportamiento negativo que con más frecuencia manifiesta el alumnado de Secundaria. Igualmente el alumnado indica que la disrupción en el aula es la causante principal de los problemas que tienen ellos en los centros (Marchesi y Pérez, 2004).

Por su parte, Badía (2005) además pone de relieve que en los últimos años el número de estudiantes que se comportan disruptivamente ha ido en aumento, a la vez que se manifiesta con mayor precocidad, pues antes estos comportamientos parecían exclusivos de la enseñanza secundaria y, ahora, se están trasladando a las aulas de educación primaria.

El profesorado suele describir al alumnado considerado como disruptivo con expresiones como: “alumno molesto, irrespetuoso y maleducado”, “interrumpe constantemente las explicaciones”, “es desobediente”, “se levanta de su sitio sin permiso”, “se distrae con facilidad y no presta atención”, “no escucha”, “usa palabras malsonantes”, “impulsivo y falta de autocontrol”, “se dirige de mala manera al profesorado”, “se mete con el resto de compañeros” y, en definitiva, hace todo lo posible para captar la atención de sus compañeros de clase como la del profesor intentando ser el foco de interés e incluso pudiendo llegar a considerarse como líderes negativos que muestran signos de problemas conductuales, incapaces de saber comportarse, baja autoestima y carencia de habilidades sociales de escucha y respeto hacia la dinámica normal de clase (Pareja, 2002b). Suele ser alumnado que presenta problemas de afecto y/o rendimiento académico (Badía, 2001).

Antes de entrar a definir y analizar este término, sería conveniente hacer una distinción entre los conceptos “indisciplina” y “disrupción” ya que son muchos los casos en los que son considerados como sinónimos y si es así se están tergiversando. Para hacer esta diferenciación nos apoyaremos en la aportación de Ortega y Del Rey (2004: 202) que nos dice que “la indisciplina es un comportamiento contra las normas establecidas y la disrupción un comportamiento contra la tarea propiamente”. Y es que mientras la indisciplina hace referencia a comportamientos relacionados con el incumplimiento de las normas por desconocimiento o inconformidad, la disrupción hace alusión a actitudes conscientes con el fin de entorpecer el proceso de E-A.

1.4.1. Aproximación conceptual

El término disrupción es un anglicismo que puede presentar cierta dificultad para ser asumido por un sector del profesorado. En el diccionario de la RAE (2001) se encuentra el adjetivo “disruptivo/va”, procedente del inglés, y se define como: “que produce ruptura brusca”. Disrupción es interrumpir una tarea en marcha. Por ello, si lo extrapoláramos al ámbito escolar, tal y como establecen Torrego y Moreno:

Los comportamientos que agrupamos bajo la denominación de disrupción no son propiamente violentos o tan siquiera agresivos. Se trata de conductas aisladas y al tiempo muy persistentes que manifiestan consistentemente algunos alumnos en el aula –en ocasiones una mayoría- y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula y al trabajo de los demás alumnos: faltas de puntualidad, cuchicheos, risas, provocaciones constantes al profesor, comentarios hirientes en voz alta acerca del profesor, de un compañero o de

la propia tarea, insultos, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. (Torrego y Moreno, 2007, p.129)

Aunque ya se han matizado algunas señas de identidad en cuanto a este término se refiere sobre lo que es susceptible de ser considerado como conducta disruptiva, profundizaremos en pos de una mayor precisión conceptual apoyándonos para ello de las siguientes siete connotaciones que lo caracterizan según Fernández (2006: 176), para lo cual señala:

- Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc.
- Supone que los objetivos educativos de las diferentes personas en el aula no son necesariamente los mismos; es decir, los propósitos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.
- Retarda, y en algunos casos impide, el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se convierte en un problema académico, pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos.
- Se interpreta como un problema de disciplina o, dicho de otro modo, de falta de disciplina en el aula.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor), porque produce mayor fracaso escolar en el grupo-clase.
- Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos, y en muchos casos entre los propios profesores.

Considerando los descriptores anteriores podríamos entender que se trata de un conjunto de comportamientos “no agresivos” y enojosos que deterioran o interrumpen asiduamente el proceso de E-A en el aula e inciden en el clima de aprendizaje o, formulado a la inversa, la dificultad por parte del alumnado de aprender a causa de la indisciplina, desórdenes, desmotivación y apatía en el proceso de enseñanza dentro del aula. Estas conductas consisten esencialmente en una reacción desadaptada de cierta parte del alumnado al no encajar con las motivaciones, valores u objetivos del proceso educativo pretendiendo compulsivamente sentirse más valorado por su grupo y satisfacer sus deseos ignorando las necesidades de los demás o incluso vulnerando sus derechos.

El alumno adaptado se ajusta a las normas, sin embargo, el alumno que presenta comportamientos disruptivos confunde sus objetivos y obra de manera desacertada debido a que no cree que pueda encontrar su reconocimiento social más que por medio de la provocación. En líneas generales, este alumnado manifiesta este tipo de conductas por las siguientes cuatro causas o propósitos: llamar la atención, obtener y

demostrar poder, deseo de venganza por un incidente o una situación personal y asumir que no se puede esperar otra cosa de él (Dreikurs et al., 1998; Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011). Todo este cúmulo de pequeños incidentes de carácter reiterativo, intencional e intensivo por cierta parte del alumnado engendra un proceso erosivo de la dinámica del aula y cuyo tratamiento demanda una incesante atención del profesor pudiendo ocasionar un grave impedimento en el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia, la disrupción es interpretada por algunos autores (Fernández, 2001b; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2007; Uruñuela, 2006, 2007, 2010b) como uno de los factores estrechamente relacionados con el fracaso escolar.

Por lo tanto, tal y como nos señalan Fernández (2001b) y Peralta (2004) en las clases en las que surgen estos problemas nos encontramos con tres agentes: primeramente con la presencia del alumnado que interrumpe la clase, por otro lado el profesorado que dependiendo de sus habilidades de gestión y control del aula favorecerá o dificultará los comportamientos disruptivos y por último, también estará el resto del alumnado que puede apoyar las situaciones no deseadas o recriminarlas de manera que en función de su posicionamiento la problemática será más o menos sencilla de solventar. La interrelación de todos y las respuestas que mutuamente se atribuyan proyectarán las distintas interpretaciones de los hechos o incidentes de indisciplina, disruptivos y perturbadores.

1.4.2. Taxonomía

Una vez se han revisado las posibles causas que pueden trascender en los albores de las conductas indisciplinadas en el marco escolar que, en parte, explican y justifican su aparición, reseñamos qué tipos de actos disruptivos se suelen manifestar en dicho ámbito.

Uruñuela (2009b), tras un estudio en diez centros de Secundaria del sur de Madrid por medio del análisis de los partes de expulsión de clase y de las sanciones impuestas en el curso 2002-2003 en una muestra de 6681 alumnos, completado con la realización de cinco grupos de discusión de profesores y la realización de un amplio cuestionario al profesorado y al alumnado, analiza las conductas disruptivas haciendo una distinción teniendo en cuenta dos dimensiones del propio centro educativo: centro de aprendizaje y centro de convivencia, pues el alumnado realiza en el centro un proceso de aprendizaje y a la vez un proceso de convivencia. Éste aprende destrezas, conocimientos, lengua, ciencias, la cultura propia de la sociedad en la que vive; pero a la par aprende igualmente a convivir ya que gran parte de su aprendizaje tiene lugar a través de y con el grupo al que pertenece y el tipo de interacción existente es clave para el desarrollo de determinadas actitudes básicas para el aprendizaje y para la convivencia. La primera dimensión tiene en común el rechazo al aprendizaje escolar, tiene continuidad (son progresivas) y termina con el abandono de la escolarización; y

la segunda pone en evidencia la necesidad de internalizar las reglas o formas de relación apropiadas y la falta de habilidades sociales e interpersonales. A diferencia de la primera dimensión no hay continuidad, las conductas no son progresivas. En la siguiente tabla 3 se muestra las diferentes categorías que agrupa dentro de cada dimensión:

Centro de aprendizaje	Centro de convivencia
1. <i>Falta de rendimiento</i> : pasividad, desinterés y apatía del alumnado (no traer el material, no hacer las tareas, no atender, boicot a exámenes, estar fuera de clase, etc.).	1. <i>Falta de respeto hacia el profesor</i> (desobedecer sus indicaciones de una forma reiterada, contestar al profesorado de manera impertinente y desproporcionada, etc.).
2. <i>Molestar en clase</i> : no permitir que el profesor explique e impedir el desarrollo normal de la clase (hablar, levantarse, silbar, cantar, cambiarse de sitio, jugar con diversos elementos, hacer ruidos, pasarse notas, etc.).	2. <i>Conflictos de poder</i> entre un profesor y un alumno o grupo de ellos, buscando quedar uno por encima de otro (desafío a la autoridad, incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias).
3. <i>Absentismo</i> (faltas de puntualidad, faltar sistemáticamente a una asignatura, faltar a clase a una determinada hora, faltar días e incluso meses sin justificación alguna, etc.).	3. <i>Conductas puntuales violentas</i> (verbal, física, social, psicológica, de género, cibernética sexual y contra las cosas).

Tabla 3. Taxonomía de las conductas disruptivas (Uruñuela, 2009b)

Esta diferenciación entre conductas de aprendizaje y conductas de convivencia se puede observar igualmente en Gotzens, Badía, Genovard y Dezcallar (2010), quienes constatan que el profesorado otorga más capacidad disruptiva a las conductas sociales (o de convivencia) que a las conductas instruccionales (o de aprendizaje). Un ejemplo de ello es que el profesorado suele prestar especial atención a comportamientos de tipo social (decir palabrotas, pelearse, destruir material o robar) y, por el contrario, da menos importancia a los comportamientos instruccionales (desobediencia a las normas y a la autoridad, hablar en el aula, inhibirse de la tarea o interrumpir). Sin embargo, la desobediencia es la conducta más valorada y, además, conforme transcurren los años y el alumnado va superando etapas educativas, el profesorado tiende atribuir mayor gravedad a los comportamientos instruccionales y menos a los sociales.

Ahora bien, ¿cuál es el denominador común de todas estas conductas contrarias a la dimensión del centro como centro de aprendizaje? Todas tienen en común el rechazo del aprendizaje escolar y ponen de manifiesto el desajuste que existe entre los objetivos educativos del centro y los logros que adquiere el alumno; como ya se ha apuntado, los objetivos educativos están muy lejos de la realidad del alumno, de sus intereses concretos y de su cultura experiencial. A su vez, en diversas ocasiones estas conductas son señal y síntoma de la gran distancia que hay entre los conocimientos del alumno y lo que imparte el profesorado. El profesorado –fiel al programa y a su

obligación curricular- está dando unos temas y lecciones que están a gran distancia de los conocimientos básicos que posee cierto alumnado; éste ve que no puede seguir el ritmo de la clase, que se va quedando rezagado, y su respuesta es cortar el proceso como sea, bien desconectando, bien molestando en clase, bien ausentándose del aula o del centro (Uruñuela, 2007, 2010b). Asimismo, las conductas de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro para atender la diversidad; aquel alumnado que presenta diferentes intereses, distintas necesidades de atención se va quedando fuera, sin que el centro tenga mecanismos de inclusión, formas de conseguir que este alumnado entre de nuevo en el proceso.

No cabe la menor duda que uno de los aspectos que complican la intervención frente a las conductas disruptivas reside en la falta de acuerdo entre el profesorado para identificarlas y, lo que es lo mismo, la ausencia de un concepto común de disciplina o de disrupción por parte del profesorado, como se evidencia en la anterior investigación de Uruñuela (2007, 2009b, 2010b). De ahí la importancia de plantearse qué concepto de disciplina hay en el profesorado. Es probable que en un centro haya tantos conceptos de disciplina como profesorado (enfoque punitivo y sancionador, enfoque terapéutico, valor instrumental, dimensión social e interactiva...), debido a que hay sensibilidades muy dispares entre el equipo docente. Precisamente esta falta de acuerdo en ciertas ocasiones lleva a mirar para otro lado y a no asumir que se trata de un problema de centro y no de personas, siendo uno de los elementos que posibilitan la aparición de la disrupción. Habitualmente no existe discrepancia entre observadores para reconocer las conductas gravemente perturbadoras, pero en el caso de conductas ligeramente disruptivas es difícil llegar a un consenso sobre su consideración disruptiva y sobre el modo en que se debería actuar. Según Calvo (2003: 55-56) existen dos razones que pueden dificultar el establecimiento de ese criterio común:

- a) El dictamen de una conducta como desviada no surge de la propia conducta del alumno sino del juicio que realice el observador, es decir, tiene *carácter interaccionista* (Hargreaves, 1976). Es el observador el que juzga la conducta como disruptiva o no, y este juicio va a depender de las características personales y profesionales de la persona que lo realiza. Por ejemplo, el comentario intransigente de un alumno en medio de una explicación en clase puede ser juzgado como una falta de respeto hacia el profesor. En cambio, otro profesor puede que no se sienta agredido por una acción similar y en consecuencia no prestará atención a ese comentario, aunque al finalizar de la clase pueda hablar con el alumno en privado sobre el tema.
- b) La identificación de una conducta como disruptiva se realiza en función de las normas y circunstancias del contexto (*carácter relativo*). Así, en el ejemplo señalado anteriormente, la conducta podría ser interpretada de manera distinta si se realiza en una clase en la que se prohíbe terminantemente que los alumnos hablen; o si, por el contrario, el profesor permite la expresión controlada. Desde esta perspectiva de relatividad, para identificar una

conducta como disruptiva se deberían considerar las normas de disciplina que existen, la forma en que se han elaborado y presentado a los alumnos, el conocimiento real de las mismas, etc.

Así pues, teniendo en consideración que el profesorado no coincide de manera unitaria al interpretar los incidentes que se consideran disruptivos a la par que no todos reaccionan de forma unánime ante las distintas provocaciones y actos de indisciplina, Fernández (2001b) enumera un listado de conductas -no cerrado en sí mismo, sino abierto a posibles ampliaciones- consideradas en este sentido por un buen número de profesorado en seminarios de formación, diferenciándolas en cuatro categorías que pasamos a recogerlas en la siguiente tabla 4:

En cuanto a las normas	En cuanto a la tarea
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Llegar tarde a clase. ▪ Pedir salir al lavabo continuamente. ▪ Faltar a clase. ▪ Fumar en las aulas. ▪ Pintar en las mesas o paredes. ▪ Tirar cosas por la clase. ▪ Pintar el cuaderno o el libro. ▪ Llevar indumentaria estrafalaria. ▪ Consumir golosinas u otro tipo de comida. ▪ Juego de cartas, radiocasetes. ▪ Desordenar mobiliario. ▪ Juguetear. ▪ Comer en clase. ▪ Ruidos, gritos en clase. ▪ Falta de orden a la salida o entrada a la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No traer los deberes. ▪ Rehusar hacer la tarea en clase. ▪ Comentarios vejatorios sobre la tarea. ▪ Falta de interés, pasividad e inactividad. ▪ No traer libros, cuadernos, ni bolígrafos. ▪ Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar. ▪ Hacer otra tarea.
	En cuanto al respeto al profesor
En cuanto a la relación con los compañeros	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pelearse con un compañero. ▪ Reírse de un compañero o del profesor. ▪ Quitar cosas a un compañero. ▪ Insultar a un compañero en clase. ▪ Dar “collejas” a un compañero o similares. ▪ Hacer gestos jocosos. 	

Tabla 4. Taxonomía de las conductas disruptivas (Fernández, 2001b, pp. 20-21)

Como puede observarse, no todas tienen el mismo grado de conflictividad, si bien todas ellas han de interpretarse ajustadas a un contexto, el aula, y el clima emocional y social que albergue. Sin embargo, casi todas estas conductas pueden ser causa de amonestación verbal e incluso expulsión del aula en un momento determinado. De ahí

que muchos de los incidentes de interrupción son incidentes menores que, a causa del contexto, se convierten en infracciones importantes del proceso de E-A.

De igual manera es necesario considerar que es la interpretación y la percepción que el profesorado y el alumnado atribuyan a dichas conductas lo que, en última instancia, acentuará su relevancia o su pertinencia. Entre el colectivo de profesorado existe una disparidad de interpretaciones sobre las distintas conductas disruptivas. Una parte del profesorado las considera como insolentes, otra las estima como algo natural y ajustadas a las propias motivaciones del alumnado no dándoles excesiva importancia e incluso otra proporción ni siquiera se llega a percatar de tales actos (Badía, 2001; Fernández, 2007). Del mismo modo, no es de extrañar que sobre un mismo grupo se pueda dar la posibilidad de realizar diferentes interpretaciones atendiendo al juicio, nivel de tolerancia, experiencia personal, estrategias de control y manejo del aula, y escala de valores de cada profesor¹. Así, para un concreto profesorado puede ser simplemente una manifestación ruidosa de euforia juvenil, para otro puede ser un simple motivo de irritación y para un tercero una rémora en el proceso instruccional (Badía, 2001; Carrascosa y Martínez Mut, 1998; Gotzens, 1986; Silva y Neves, 2006). De ahí a que sea de suma importancia que todo el profesorado conjugue sus percepciones en una interpretación que beneficie la consistencia y coherencia de actuación, permitiéndole intervenir como un equipo que tiene como meta llegar a un consenso que favorezca la dinámica del aula (Pareja, 2002b).

Por otra parte, Borg (1998) señala que la experiencia en la enseñanza puede ser un moderador significativo de percepción de algunos comportamientos, es decir, el tener poca experiencia profesional puede desencadenar en que se juzgen como más serios ciertos actos disruptivos. Es por tal razón que ciertos autores estiman que el profesorado más novel puede llegar a ver ciertos comportamientos como más molestos o graves, en contraposición del profesorado con experiencia que le puede quitar importancia llegando progresivamente a ser más tolerante.

Por eso, no todo el profesorado incluirá todas estas conductas catalogadas con anterioridad dentro del apartado de conductas disruptivas y habría que considerar este amplio abanico perceptivo cuando un grupo de docentes se enfrenta a este fenómeno. Igualmente un profesor extremadamente celoso del orden y las normas de aula puede provocar la escalada de la interrupción al no ser capaz de flexibilizar sus posiciones ante cualquiera de estas conductas, como tal es el caso de aquel profesor que muestra falta de asertividad y dificultad en la supervisión de las transgresiones que puede inducir un incremento de interrupciones como respuesta del alumnado (Fernández, 2001b).

¹ Como se puede apreciar en la experiencia de cambio llevada a cabo por Pareja y Pedrosa (2009).

1.4.3. Consecuencias

Por poco frecuente y grave que sea, la interrupción interrumpe y distorsiona el flujo normal de las tareas que se desenvuelven en el aula y fuerza al profesorado a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en darle respuesta. Al mismo tiempo que asumimos que la interrupción es la música de fondo de la mayor parte de nuestras aulas, debemos asumir también que tienen una serie de implicaciones y consecuencias a corto y largo plazo de honda preocupación que atendiendo a Torrego y Moreno (2007) son las que siguen:

- *Entraña una enorme pérdida de tiempo y energía:* el profesorado tiene que dejar de explicar cada vez que aparecen estas conductas para poner orden y conseguir un clima propicio para proseguir, provocando que al resto del alumnado le interrumpa su trabajo constantemente. Para el docente este tipo de comportamientos puede obstaculizar su necesidad de comunicar y enseñar al alumnado los procedimientos y contenidos que debe asimilar por lo que facilita un campo idóneo para no aprender, con el consiguiente deterioro de la calidad de enseñanza.
- *Enturbia y distancia emocionalmente al binomio profesorado-alumnado:* el profesorado dependiendo de la situación a veces se encuentra con el dilema de decantarse por adoptar medidas fuertes que lleven al enfrentamiento permanente o, por el contrario, la ignorancia mutua acarreado una incomunicación absoluta entre el profesorado-alumnado al igual que una actitud negativa y abonando el campo para unas relaciones interpersonales arduas con la consecuente aparición de conflictos interpersonales.
- *Desencadena una monotonía dentro del aula:* el profesorado por el mero hecho de no saber cómo va a responder el grupo se resiste a llevar a cabo algún tipo de iniciativa innovadora o adoptar un enfoque más activo de enseñanza-aprendizaje. De este modo, el profesor se mantiene en una posición conservadora y no se arriesga a experimentar con el grupo nuevas fórmulas de trabajo y de organización del aula en las que el alumnado trabaje más activamente, de forma más independiente, o en grupos cooperativos. Curiosamente aquellos modelos de trabajo en el aula que mejor previenen y tratan la interrupción.
- *Existe un fuerte lazo de unión entre las consecuencias de la interrupción con el posible absentismo del alumnado y el profesorado:* tanto el alumnado como el profesorado evitarán ir al centro si no se respira un ambiente propicio de convivencia, respeto, disciplina, tolerancia a las normas, etc. Así pues, la interrupción, cual lluvia fina cayendo curso tras curso, supone un desgaste personal y profesional, determina la autoestima profesional del profesorado, condiciona sus decisiones profesionales y va incrementando su nivel de estrés llegando, en ocasiones, al llamado burn-out (“quemado”).

- *Desciende* de manera considerable el nivel de *rendimiento escolar* y de *aprendizaje* de todo su alumnado, ya sean disruptivos como si no lo son.

Aunque este tipo de comportamiento entre el alumnado no suele aparecer publicado en los diferentes medios de comunicación ya que no se considera de gran envergadura e interés para el público (como sí lo son los incidentes violentos o agresiones que se suelen incluso magnificar) es el más corriente en todas las escuelas y del que más se suele hablar entre el profesorado siendo fuente de resentimiento, estrés del profesorado y del alumnado, foco de frustración e insatisfacción de buena parte del alumnado, desajuste curricular y caldo de cultivo de una escalada de conflictos. Todas estas consecuencias se asocian de forma negativa con la autoeficacia percibida por parte del profesional (Almog y Shechtman, 2007; Clunies-Ross, Little y Kienhuis, 2008; Egyed y Short, 2006; Graham, 2008).

Partiendo de las diversas consecuencias que acarrearán las conductas disruptivas, ligado con el crecimiento en los últimos años de problemas relacionados con la convivencia y en especial con la disrupción, podemos entender cómo ha ido en aumento el número de investigaciones tanto a nivel nacional (Antúnez, 2002; Buendía y Gallego, 2007; Correa, Ceballos, Vega, Gorostiza y Hernández, 2001; Díaz-Aguado, 2004; Ortega, 2008; Torrego, 2000, entre otros) como internacional (Corley y Thorne, 2006; Debarbieux, 2001; Lapointe, 2003; McClellan, 2005; Traore, 2008; Tricia, 2006; Weddington, 2008, etc.), al igual que los congresos específicos sobre el tema como son por ejemplo los que se vienen celebrando desde el año 2005 anualmente sobre la convivencia en las escuelas organizados por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

1.5. CONFLICTO ESCOLAR

La conducta de disrupción puede generar conflicto y a la vez es una manifestación de un déficit de disciplina. De esta manera, un alumno que incesantemente habla con sus compañeros mientras el profesor imparte clase (conducta disruptiva), origina un conflicto con el profesor al que interrumpe asiduamente y a la par al resto del alumnado al que distrae. En ese mismo momento, estaría igualmente incumpliendo las normas del aula con lo cual no estaría siendo disciplinado.

Por tanto, las conductas disruptivas son causantes de cuantiosos de los conflictos (sin resolver positivamente) que acucian las aulas actualmente. Por ello, ante la necesidad de determinar con más detenimiento el concepto de conflicto escolar en este apartado nos encargaremos de reseñar algunas de sus características y de este modo, nos permita saber distinguir adecuadamente este término de los otros anteriormente

ya delimitados, puesto que según la concepción que tengamos de éste y la manera de enfrentarnos a él, los problemas de convivencia, disciplina, disrupción, clima de aula... serán resueltos positivamente y por consiguiente podrán prevenir otros comportamientos aún más serios, tales como la violencia escolar o el acoso (bullying).

1.5.1. Aproximación conceptual

Un centro escolar es un organismo vivo que está dotado de movimiento, relaciones, acciones y desarrollo humano. Partiendo de la idea de que el conflicto es un fenómeno universal y consustancial al ser humano en sus relaciones interpersonales, Pareja (2005) desde una perspectiva ecológica lo define como un proceso natural que se gesta en el seno de un sistema de relaciones en el que por definición van a existir las confrontaciones de intereses.

La dinámica escolar implica la convivencia de colectivos de origen e idiosincrasia dispares: nivel social, cultura, personalidad, historia, circunstancias, etc. Toda esta diversidad e interacción da lugar a una serie de relaciones interpersonales y grupales que con frecuencia mantienen intereses o posturas divergentes conduciendo –en ocasiones de manera inevitable- al desencuentro y a la confrontación entre las partes (Teixidó y Castillo, 2013).

A la hora de referirse al conflicto existe una variada gama de definiciones, sin embargo, la que desde el punto de vista educativo recoge todas sus dimensiones es la propuesta que nos hace Torrego que define el conflicto como:

... los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución. (Torrego, 2001, p. 174)

De acuerdo con lo que se desprende de esta definición en todo conflicto se destacan dos componentes principales: el cognitivo y el afectivo. El conflicto está teñido por las emociones, pues no se produce solamente una confrontación en el plano de ideas, sino que a la par se desencadena una conmoción en el ámbito afectivo a causa de la insatisfacción ocasionada por expectativas no cumplidas (Ortega y Mora-Merchán, 2005).

Sin embargo, el término conflicto no es un concepto negativo en sí mismo ya que siempre está latente y nuestra vida cotidiana está repleta de situaciones conflictivas que no tienen por qué necesariamente generar una respuesta de tipo violento, es decir, pueden resolverse de manera pacífica propiciando el crecimiento y mejora de

personas, grupos e instituciones (Galtung, 2003; Jares, 1999, 2001; Johnson y Johnson, 1999; Martín y Ríos, 2014; Molina, 2005; Ortí, 2003; Pareja, 2009; Rozenblum, 1998; Tormos et al., 2003; Torrego, 2000; Vinyamata, 1999). El conflicto en sí no es negativo ni positivo, depende de cómo se oriente y afronte lo que determinará su signo (Pareja, 2007).

El conflicto desde esta visión positiva solamente será posible si la resolución del mismo se gestiona desde la negociación, la cooperación, el diálogo y el consenso de las partes enfrentadas. Por su parte, Lederach (2000: 59) lo define como “un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”.

En esta línea, Galtung (1987: 89) manifiesta sobre el conflicto que éste es “un don, una gran ocasión, un beneficio para todos”. Para Vinyamata (2014) los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones humanas.

En coherencia con lo comentado precedentemente, podemos decir que se entiende por conflicto escolar a la disensión existente entre personas o grupos dentro de la comunidad escolar (alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-alumno, alumno-profesorado, profesor-profesor, familia-profesor, etc.) con respecto a ideas, intereses, principios, valores y necesidades que suelen manifestarse en situaciones de confrontación, competencia, queja, lucha y disputa, de tal modo que las partes perciben sus intereses como excluyentes, pese a que no necesariamente deban serlo.

Por lo tanto, como dicen Binaburo y Muñoz (2007) podemos considerar que los conflictos se pueden presentar con una doble cara; por un lado, en una de las caras se reflejan los costes (relacionales, emocionales, destructivos, etc.) y por otro lado, la otra cara brinda una catarata de oportunidades (desarrollo personal, estímulos, creatividad, innovación, transformación de la realidad, etc.).

Tomando como referencia la propuesta que nos hacen Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011), en la siguiente tabla se diferencia cuándo un conflicto puede ser considerado como destructivo/dañino o por el contrario, cuándo puede ser constructivo:

Destructivo	Constructivo
<ul style="list-style-type: none">▪ Erosiona la moral y la percepción personal.▪ Se presta atención a aspectos sin importancia.▪ Reduce la cooperación al dividir a los grupos.▪ Aumenta y agudiza las diferencias.▪ Conduce a comportamientos irresponsables y dañinos (disputas, peleas, palabras	<ul style="list-style-type: none">▪ Favorece la clarificación y resolución de problemas.▪ Hace partícipes a los implicados en la resolución de los mismos.▪ Posibilita una comunicación más auténtica.▪ Ayuda a liberar emociones, estrés y ansiedad.▪ Fomenta la cooperación entre la gente al

<p>altisonantes).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No se llega a acuerdos. ▪ Se suele desarrollar con violencia. 	<p>conocerse mejor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite la solución de un problema latente. ▪ Ayuda a los individuos a desarrollar nuevos entendimientos y destrezas. ▪ Se llega a acuerdos. ▪ Se afronta desde el diálogo y el consenso entre las partes.
--	---

Tabla 5. Distinción de conflicto destructivo y constructivo (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, pp. 19-20)

1.5.1.1. Conflicto escolar Vs. Violencia escolar

El conflicto en la vida escolar es un fenómeno que responde a situaciones cotidianas, por lo que no ha de confundirse ni asociarse ilícitamente con la violencia. En ocasiones, se ha identificado con diversos términos que no reflejan fielmente su verdadero significado. Erróneamente se ha asimilado a “violencia” o “agresividad” (Benítez, 2003; Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Fernández, 2007; Jares, 2002; Ortega, 1998; Pareja, 2009). Si se examina la bibliografía sobre esta cuestión se percibe de inmediato que existe una notable confusión en el uso del mismo lo que dificulta la comprensión de sus propuestas de intervención (Cerezo, 2009). ¿Hablamos también de violencia cuando usamos el término conflicto? Este concepto generalmente se asocia como sinónimo de violencia, sin embargo, aunque pueda existir una relación entre conflicto y violencia, no es bidireccional puesto que presentan ciertos matices diferenciales. Esto quiere decir que aunque la violencia suele ir acompañada de algún conflicto, el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia debido a que los seres humanos disponemos de un amplio abanico de comportamientos con los que poder enfrentarnos a las situaciones de divergencia o confrontación de opiniones e intereses, sin menester de recurrir a la violencia (Hernández, 2002). De esto se deduce que la violencia es la forma oscura e impropia de enfrentarse a los conflictos, es una agresión gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima.

En una primera aproximación con el fin de matizar y establecer una clara distinción con la violencia -aunque en el siguiente epígrafe la veremos con más detalle- concretamos que la violencia supone según Lebailly:

Un acto o una actitud basada directa o indirectamente en un uso abusivo de la fuerza o del poder, una falta de respeto intencional o no y percibida por el otro como un atentado a su persona, su integridad física, psicológica, social, cultural, un atentado a su seguridad o a su sentimiento de seguridad. (Lebailly, 2001, p. 40)

En estos episodios violentos se abusa del poder, luchando no por resolver pacíficamente el asunto, sino de forma belicosa se pretende destruir o dañar al contrario. Eso es violencia, el uso prepotente, deshonesto y oportunista de poder sobre otra persona, sin estar legitimado para ello. Por el contrario, el conflicto no ocasiona

situaciones de abuso entre la figura que domina o agrede y el sujeto paciente, sumiso o víctima. Se sitúa más en la línea de Ortega (2005) que dice que el conflicto es confrontación de ideas, creencias, valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc.

Por todo ello, se ha de enseñar al alumnado a no evitar el conflicto ni se debe prohibir, ni negar ya que así se larva, se enquistada y a la postre se transforma en violencia (Jiménez, 2002) sino, todo lo contrario, a saber regularlo creativamente y constructivamente sin necesidad de recurrir a la violencia haciéndole frente por la vía del diálogo, de la comunicación puesto que es una energía y una oportunidad para el cambio creativo y, además, como matizan Johnson y Johnson (1999), sostener patrones de conducta que puedan ser usados en otros contextos sociales al margen de los meramente educativos. Depara una excelente ocasión de aprendizaje e interiorización de valores y pautas de relación social. Tal y como lo concebía de Saint-Exupéry al decir “si difiero de ti, en lugar de perjudicarte, te hago crecer”.

Hay que tener presente que los conflictos han existido siempre y seguirán existiendo, ya que forman parte de la vida y es algo inherente a las personas (Pareja, 2007), al ser momentos evolutivos, de crecimiento que los atraviesan todos los seres humanos en su desarrollo psicoevolutivo (Golte, 2001; Labrador, Cruzado y Muñoz, 2004) y por ende, forma parte de la sociedad democrática (Ortega et al., 2003). El profesorado debe trabajar con el alumnado a fin de identificar los conflictos escolares y enseñarle a buscar -conjuntamente- la mejor solución a los mismos puesto que debe de aprender que se puede y se debe elegir entre distintas formas de reaccionar ante un conflicto. Para ello, la gestión más eficaz tanto en el ámbito del centro como del aula es la que está orientada no solamente a subsanar, sino principalmente la que crea un clima educativo orientado hacia la prevención de que los conflictos no vayan por cauces negativos. El reto que se le plantea al profesorado es cómo debe afrontar y resolver los conflictos de manera constructiva, siendo un vehículo idóneo para generar debate, hacer ejercicios de reflexión y madurez individual y colectiva, trabajar las diferencias y la empatía. Hay que saber emplearlo como un recurso educativo que se debe integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Binaburo y Muñoz, 2007; Bodine y Crawford, 1998; Martínez y Tey, 2003).

Por otro lado, creemos que es esencial enseñar al alumnado a expresar positivamente las emociones y los sentimientos, especialmente el enfado, la ira y la frustración, dándoles cauce de manera no agresiva ni destructiva. Es lo que Goleman (2010) llama la escolarización de las emociones, en donde el docente y el alumnado deben focalizar su atención en el entramado mismo de la vida emocional que consiste en convertir las tensiones, los conflictos y los problemas cotidianos en el tema de trabajo de cada día. De este modo se habla en clase de problemas reales de la vida cotidiana que se analizan, reflexionan y se les intenta dar una solución pacífica. Existen evidencias de que la inteligencia emocional es un predictor significativo del funcionamiento social y personal del individuo (Extremera y Fernández-Berrocal,

2005; Schutte et al., 2001), pudiendo favorecer o mermar el desarrollo de diversos componentes antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). Por ejemplo, la inteligencia emocional se ha encontrado relacionada con un menor índice de conductas disruptivas y mayor calidad en las relaciones sociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Lopes et al., 2004).

Finalmente, cabe concluir con el símil entre el conflicto y el agua que nos hacen Constantino y Sickles (1997): “el conflicto es como el agua. Si existe demasiada provoca inundación, pero si no existe provoca sequía en la que nada nuevo nace.”

En análogos términos se expresan Pérez Serrano y Pérez de Guzmán que precisan aún más esta idea introduciendo otros aspectos importantes, al decir:

El conflicto es como el agua, se necesita para vivir y también para el progreso. Pero cuando existe demasiada agua en un lugar equivocado, hay que construir puentes y canales para evitar la catástrofe. Pues bien, construir puentes y canales para que los conflictos no deriven en catástrofes, es lo que llamamos negociación. (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, p.19)

1.5.2. Taxonomía

El conflicto educativo ha sido estudiado por distintos autores los cuales han distinguido diversas tipologías existentes, nosotros nos decantamos por la óptica que nos ofrece Cerezo (2010) que entiende que el modelo ideal de clase como contexto social es aquel en que cada miembro se identifica con los objetivos del grupo y siente que pertenece a él. Desde este modelo cataloga cuatro tipos diferentes que pueden brotar en el aula:

- *Conflictos producidos por los valores que institucionalmente son deseables y aquellos que se aprenden fuera de la escuela:* las expectativas de las instituciones al igual que las del profesorado es aspirar tanto que el alumnado trabaje con el fin de que domine los objetivos propuestos como que logre desarrollar satisfactoriamente sus potencialidades. Este esfuerzo y dedicación por parte del niño choca, en parte, con los valores que la sociedad actual prioriza como es la consecución inmediata de las metas. Así, la sociedad y el aula mantienen una relación de incongruencia a los ojos del niño y el resultado para el alumno es un conflicto con su conducta escolar.
- *Conflictos entre las expectativas que genera el rol asignado en clase y la propia personalidad del individuo:* las posibles discrepancias conducen al sujeto a plantearse la decisión de optar por una mala integración personal – aumentando el descontento, la rebeldía, la indisciplina, la insatisfacción personal y la ineficacia en la consecución de las tareas- o, en cambio, decantarse por una mala adaptación al rol asignado, transformándole en un alumno poco eficiente y efectivo.

- *Conflictos provocados por las diferencias de opiniones respecto al rol que ha de desempeñar cada individuo dentro de la escuela:* se produce cuando se contraponen las ideas que los distintos miembros tienen sobre las funciones y obligaciones que debe reunir un determinado rol debido a que ni todos al igual que ni siempre se califica de la misma manera, no existiendo un consenso (por ejemplo, cuáles son las funciones del profesorado en el centro, del orientador, del director, del jefe de estudios, cómo debe obrar el alumnado, etc.). Otros conflictos que emanan de los anteriores son los que determinados autores designan como conflictos de obligación de un rol.
- *Conflictos de personalidad, consistentes en la necesidad del sujeto de alcanzar unos objetivos y las posibilidades que tiene para satisfacerlos:* los cuales afloran cuando existen diferencias significativas entre lo que el alumno necesita y lo que es capaz de hacer, manifestándose en el momento de ejercer el rol repercutiendo en la relación que el individuo mantiene con el centro y sus integrantes.

Como se desprende de lo comentado, no siempre es una tarea sencilla resolver positivamente los conflictos que van aflorando, lo cual no acarrea que uno se olvide de ellos cuando surjan debido a que esta actitud pasiva puede provocar un deterioro de la convivencia en el centro. De igual modo, no es aconsejable resolver un conflicto sin los “medios” indispensables ya que un conflicto mal resuelto puede derivar en conductas violentas. Así pues, lo idóneo será afrontar los conflictos desde un proceso fundamentado en el diálogo, la escucha activa, la negociación, etc. Si no se aborda el conflicto, posiblemente germinará de nuevo, con más energía, en otro contexto. Es como el agua que no cesa de manar y se obstruye, mas en otra estación surge de nuevo y con más vigor.

No existen problemas irresolubles, puesto que tal y como manifestaba Einstein “un problema irresoluble es un problema mal planteado”. Esta premisa también se podría extrapolar a los conflictos.

De esta forma, la respuesta a esta situación de conflicto no procede de una intervención aislada sino de una intervención global y sistémica, fundamentada en la reflexión conjunta de padres, profesorado y alumnado al igual que del apoyo de otras instituciones externas a los centros escolares.

1.6. VIOLENCIA ESCOLAR

Tal y como hemos podido ver, dependiendo de las estrategias y otras variables que empleemos para la resolución de conflictos, éstos se solventarán de manera

positiva o negativa. Si la resolución es positiva podremos alcanzar una convivencia positiva pero si, en el caso contrario, no lo conseguimos esta mala resolución puede actuar como generador de problemas tan graves como lo son la agresión, el acoso o la violencia escolar.

Una vez que se manifiesta la violencia, el conflicto es negativo y puede dar lugar a una ruptura en las relaciones. Ante tal tesitura no solamente perdemos la oportunidad de aprender y profundizar en la relación mediante un proceso constructivo, sino que además puede deteriorarse el clima de convivencia. La violencia no es más que el acto visible de una escalada conflictiva que no se ha resuelto satisfactoriamente por medio de un proceso de relaciones donde intervienen directa o indirectamente personas y donde la confrontación de intereses genera un cúmulo de problemas (Soriano, 2009).

— 1.6.1. Aproximación conceptual —

A posteriori de haber hecho someramente la distinción entre conflicto y violencia escolar debido a las confusiones asiduas que conllevan ambos conceptos, emerge la necesidad de realizar una determinación más pormenorizada que sustente a lo anteriormente reflejado sobre el término que, en este caso, nos concierne: violencia escolar.

En la coyuntura actual, preocupa considerablemente el hecho de que en los centros escolares se produzcan episodios esporádicos de manifestaciones violentas, pues afectan a las relaciones interpersonales de la comunidad educativa y repercuten en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, pese a que siempre han existido la violencia, los insultos, los destrozos, las palabras altisonantes, los robos, etc., *por ventura*, en los tiempos actuales se han acrecentado los comportamientos agresivos y violentos que acaecen entre los niños, adolescentes y jóvenes de nuestras escuelas o por lo menos, se hace un mayor eco de estos sucesos. Desgraciadamente vivimos en una cultura que ensalza la competitividad y la violencia, un ejemplo de ello lo podemos ver a diario en los medios de comunicación que puede llegar a ser una fuente de propagación de gran alcance para todo tipo de personas sobre este tipo de acciones violentas. Todo ello se ha convertido en algo cotidiano por lo que se considera un problema social. La escuela es, tan sólo, un reflejo de la sociedad. Es un microsistema dentro del macrosistema social, en la que se reflejan como en un espejo todos sus comportamientos. Las causas generadoras son tanto endógenas (internas) como exógenas (externas), por lo que es fundamental analizarlas desde esta doble óptica.

De modo que la violencia se trata de un fenómeno social –de carácter global- que no se encierra exclusivamente en el recinto escolar, ya que se produce en una infinidad de situaciones, entre diversos grupos, en diferentes instituciones, etc. De esta manera,

podemos hablar de violencia escolar, violencia de género, violencia racista, violencia deportiva, entre otras.

Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011) señalan que la violencia es un comportamiento negativo, una acción grave realizada contra la forma natural de proceder en donde se produce una ruptura de reglas de comportamiento, con especial repercusión en las personas y en la propiedad. No es innata, sino aprendida por medio de los procesos de socialización. Por tal razón, la violencia al ser aprendida puede ser evitable. En palabras de Galtung (1996) la violencia es algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana. Es un acto con intencionalidad. La persona violenta procura imponer sus intereses por encima de los demás, usando para tal fin cualquier medio. Gran parte de las personas que no saben afrontar los problemas recurren a la violencia, debido a que es una forma de conseguir lo que persiguen sin dilación. Así, ante algunas situaciones el uso de la violencia se considera como una solución o un recurso apropiado, llegándola a interpretar como el modo adecuado de actuar (Piñero, Areñe, López y Torres, 2014). Por lo cual, se pone el énfasis en los resultados, olvidando los procesos y las consecuencias de sus acciones.

Por otro lado, ciertos autores como Debarbieux (2001) sostienen que la violencia se restringe exclusivamente a las situaciones en las que se recurre a una fuerza o ímpetu de carácter físico en las relaciones constituidas entre personas e incluso con el manejo de armas. Por su parte, Pareja (2002a) matiza aún más este término al decir que la violencia acaece cuando un individuo (o grupo) impone tanto su fuerza, su poder como su estatus en contra del otro, de tal manera que abuse de él, lo dañe directa o indirectamente, verbal, física o psicológicamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento que el agresor arguya para eximirse.

Pero entonces, ¿qué se entiende por violencia escolar? Al respecto Ballester y Arnáiz (2001) señalan que la violencia escolar se estudia desde una perspectiva particular centrada en las carencias del alumnado, tanto desde el ámbito social como psicológico. El estudio de la misma aborda los diversos problemas que se crean entre estas relaciones, como pueden ser conflictos de convivencia en las relaciones alumno-alumnado, alumno-profesor, profesor-alumno, familia-profesor, etc., pudiéndose entender y definir como aquellas manifestaciones de comportamientos agresivos de un grupo de alumnos que menoscaban la convivencia en el centro escolar y en particular, en el aula infligiendo daño físico, verbal o psicológico a otro miembro de la comunidad, ya sea un adulto o un igual.

Se consideran actos violentos: el vandalismo escolar, las peleas o agresiones físicas contra el alumnado y el profesorado, y las agresiones simbólicas por medio del lenguaje verbal y no verbal. Por ejemplo, violencia es la agresión física o verbal a un docente con la intención de amedrentarle; la amenaza verbal, la agresión física o la burla continuada a un compañero hasta producir su aislamiento o su abandono de la escuela; las intimidaciones y vejaciones; insultar y hacer comentarios racistas; inducir

a agredir a un tercero, entre otros. La violencia genera siempre un estado de ansiedad e inseguridad e incluso, a veces, cuadros depresivos que complican el proceso de E-A en quienes la padecen (Ortega et al., 2003).

Por lo tanto, cuando hablamos de violencia escolar ¿igualmente lo hacemos de agresividad?, ¿es lo mismo violencia que agresividad? Como declaran Del Barrio et al. (2003) es indispensable establecer las lindes que hay entre los términos de violencia y agresión.

De este modo, la agresividad aparece como resultado de la activación del sentimiento de la ira, el cual predispone al organismo humano para la pelea (Cerezo, 2009). La agresividad es, por tanto, algo natural de la especie humana que tiene presente connotaciones hereditarias que proporcionan al ser humano esquemas de respuesta defensivos que implican agresividad, pero también proporciona las habilidades necesarias para resolver los conflictos de manera pacífica. Por tal razón, la agresividad natural puede y debe aprenderse a controlar mediante habilidades sociales para que el ser humano pueda tener un correcto desarrollo social (Fernández, 2007). No obstante, el hecho de que el ser humano posea una agresividad natural no justifica que sea violento. Afirma Sanmartín (2013) que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura, y añade que nuestra biología está encorsetada por la cultura que hemos ido creando a lo largo del transcurso de la historia, de forma que juega un papel determinante en la configuración de la violencia humana, es decir, el agresivo nace y el violento se hace.

En relación a la agresividad, Pareja (2005) señala que se trata de un constructo social sujeto a unos valores y costumbres, puesto que de acuerdo con el entorno cultural y social en el que se interprete la acción agresiva podrá ser percibida por sus miembros como tal o por el contrario, no. De tal manera que para lo que unos puede ser una violación de los derechos humanos, para otros puede ser algo normal y aceptado por los miembros de su grupo (Fernández, 2007).

La agresividad, cuando se manifiesta en conductas que desencadenan la agresión, da lugar a la violencia; es decir, la violencia es la expresión social de la agresividad. Ésta es un tipo de agresividad injustificada, sin ningún sentido (ni biológico ni social), cruel, donde se pretende hacer daño y no resolver ningún conflicto, mediante el abuso de poder (Fernández, 2007) y que Rojas (2004) denomina agresividad maligna. Observamos, por tanto, cómo más allá de la agresividad natural está la violencia. Sin embargo, la agresividad forma parte de la vida como también lo es el conflicto, ambos son consustanciales a la naturaleza humana por lo que son inevitables y, además, necesarios. El problema no está en ellos sino en cómo se resuelven. Del mismo modo que el conflicto, la agresividad humana se entiende no como un concepto valorativo, sino descriptivo, no siendo ni buena ni mala, dado a que forma parte de la experiencia humana y tiene siempre una dimensión personal. La agresividad es una fuerza natural que posibilita al ser humano la lucha por la sobrevivencia y el esfuerzo para alcanzar

logros y superar dificultades, es una conducta innata que se despliega de manera automática ante determinados estímulos y que, igualmente, cesa ante la presencia de inhibidores específicos (Soriano, 2009).

Tomando en consideración todo lo expuesto hasta el momento y siguiendo a Teixidó y Castillo (2013) podemos decir que los vocablos “convivencia” y “violencia” se encuentran íntimamente relacionados. Son las dos caras de una misma moneda, pues nos estamos refiriendo a una misma realidad en la que varía el punto de vista, no la problemática. Si en los tiempos actuales se ha convertido en un tema central de las políticas educativas en donde se pone de relieve la necesidad de educar para la convivencia es porque en los centros escolares han aumentado los actos violentos y hay más comportamientos antisociales en el barrio, en la ciudad, en la familia, en el propio sistema educativo, en los medios de comunicación, etc. Si no hubiera violencia escolar no se pondría tanta atención a potenciar la convivencia escolar. No obstante, cabe aclarar que en la escuela siempre -en un mayor o menor grado- ha existido episodios de violencia, pero se daba en un clima de relativa paz social, de coexistencia pacífica.

Concebir la violencia escolar como una cuestión de interrelación entre las personas pertenecientes a los distintos estamentos de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, directivos, PAS...) y como un componente primordial del clima escolar, supone un enfoque global de la cuestión que permite plantear formas integrales de abordaje. En cambio, entenderla solamente como un catálogo de conductas incívicas refleja una lectura reduccionista que únicamente conduce a la acumulación de actuaciones disciplinarias que por muy ejemplarizantes y copiosas que sean, no solventarán el problema. Al contrario, en ciertos casos es probable que lo agudicen o lo hagan más ostensible. Por tanto, el asunto central está más encaminado a mejorar la convivencia escolar y no tanto la disciplina (Teixidó, 2007; Zabalza, 2002).

Si enseñamos al alumnado a convivir, a mejorar sus relaciones interpersonales, a promover su competencia personal y social como a solucionar pacíficamente sus conflictos interpersonales, estaremos haciendo prevención de distintos problemas: violencia, indisciplina, conductas disruptivas, bullying... a la par que contribuiremos al desarrollo de la autoestima, las habilidades sociales, los valores y la asertividad.

1.7. VALORES

Haber recogido los principales conceptos afines a la convivencia permite en este ítem que cierra este primer capítulo poder relacionar estos términos con otra pieza

clave que hace de engranaje entre ellos, sin duda nos estamos refiriendo a la educación en valores.

La educación en valores y la formación para la convivencia pacífica son conceptos que condensan una de las encrucijadas de la educación actual. En el tiempo presente trabajamos en contextos caracterizados por la diversidad cultural y esta realidad lleva emparejado el doble compromiso de usar la diversidad cultural como recurso educativo y de fomentar valores fundamentales para el desarrollo del diálogo y la tolerancia (Peiró, 2009). Los valores pueden ser los primeros peldaños para evitar que manen los actos indisciplinados y sembrar un clima de convivencia pacífico puesto que educar en valores es llegar a la antesala de la conducta para poder guiar y estructurar el ser de una persona y su día a día.

Concebir la educación escolar como una práctica basada solamente en la mera transmisión aséptica de un conjunto de conocimientos (postulados, teorías, teoremas, acontecimientos históricos, fenómenos del mundo físico, etc. o lo que es lo mismo de contenidos relativos a los conceptos, los hechos o los principios), responde a un análisis o creencias un tanto limitadas e incompletas acerca de los fines de la educación y al papel de las instituciones escolares. Es de especial importancia que se proporcione estímulos variados al alumnado para intentar fomentar aprendizajes y desarrollar capacidades de naturaleza diversa que coadyuven a su educación integral y no únicamente a su instrucción (Carreras et al., 2009). Si tenemos en cuenta que la educación de por sí es un valor y que es generadora de otros valores, no es complicado ver la relación entre educación y valores debido a que no hay educación si no se educa en valores y con unos principios educativos. Por tanto, separar la educación de los valores es imposible (Casares, 2001), pues es una entidad elemental en educación y un componente esencial (Marín Ibáñez, 1993). Deberíamos convertir la educación en valores en un eje transversal que vertebre todo el currículum, hasta llegar a ser el elemento de referencia por excelencia del Proyecto Educativo de Centro (Carreras et al., 2009).

Los valores están presentes en nuestra vida cotidiana, todo lo que hacemos está en cierto modo determinado por ellos. Son la base de nuestra convivencia diaria y los cauces por los que nuestra vida discurre están delimitados por nuestra jerarquía de valores, pues son el fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer algo en un determinado momento. Nos ayudan a crecer y hacen posible el desarrollo armonioso de todas las cualidades que tiene el ser humano por lo que afectan a la conducta configurando y modelando ideas, sentimientos, actuaciones como respondiendo a las propias necesidades y motivaciones dentro del ambiente escolar, familiar y social. Dicho de otra forma, los valores son creencias prescriptivas o principios normativos y duraderos que nos sugieren que una determinada conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otros que consideramos opuestos o contradictorios (antivalores) (Carreras et al., 2009; Rokeach, 1973).

En sintonía con lo que venimos afirmando, Ortega y Mínguez (2001) señalan que el valor es como una creencia básica, el esqueleto o arquitectura mediante la cual interpretamos el mundo, damos sentido y coherencia a nuestra conducta, marca nuestra personalidad, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia. Si lo expresamos de forma gráfica podríamos decir que el valor es como una lente laboriosamente injertada en nuestra retina y de complicada extracción. Es como una ventana abierta al mundo que nos rodea por medio de la cual observamos, valoramos y juzgamos las cosas, los acontecimientos, a los demás y a nosotros mismos. Es como el “alma” de la vida humana, aquello que en última instancia nos puede decir quiénes somos.

No obstante, hay que tener presente que los valores son conceptos cambiantes que, en parte, están condicionados de las culturas y los momentos históricos (Buendía, González, Pozo y Sánchez Núñez, 2004). No se puede hablar de convivencia o disciplina sin tener en cuenta que van a estar supeditadas por la escala de valores de cada individuo, familia, contexto social, cultura y época histórica en la que vivamos. Es imprescindible trabajar unos valores positivos, comunes y relacionados con el desarrollo socio-afectivo del individuo dentro de la escuela puesto que –como ya se ha apuntado- la formación del alumnado ha de ser completa y focalizada en su desarrollo integral teniendo como horizonte la formación de la persona en la totalidad de sus dimensiones: física, intelectual, emocional y espiritual. Es arduo solucionar cualquier comportamiento inadecuado que empañe una convivencia positiva si no tenemos en cuenta los valores del alumnado, es decir, la educación en valores en el centro escolar (Pedrosa, 2012).

Rutter et al. (1979) tras efectuar una investigación en doce colegios de la ciudad de Londres buscando las posibles razones de las diferencias en comportamientos y en logros académicos entre los colegios, llegaron a la conclusión de que los factores claves de los buenos comportamientos y la buena disciplina eran tres: los valores, el clima escolar y las normas colectivas de la escuela, independientemente del tipo de población y del contexto social.

Cualquier propuesta para la gestión positiva de las conductas disruptivas pasa necesariamente por una educación en valores donde se trata de educar al alumnado en el reconocimiento de la dignidad de toda persona, en el derecho al ejercicio de una ciudadanía en donde el alumno participe en la vida pública, tome decisiones y colabore por el interés común de una convivencia sana en el centro escolar y, en definitiva, se pretende que el alumnado adquiera los contenidos mínimos de una educación cívica.

Educar a los niños en valores no significa imponer sino más bien proponer, abrir diferentes caminos y opciones, ayudar a que cada uno vea cuáles son los mejores valores para ellos. Implica poner las condiciones para que el alumnado pueda experimentar, vivir y degustar los valores, cultivando la capacidad de estimar las cosas. Educar es ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de elección y a actuar de

acuerdo a sus metas e ideales, impulsando la coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen dentro del aula. Por ello, la apropiación del valor representa y exige una opción-elección en el educando.

La educación en valores ha de fomentar el desarrollo del pensamiento, de la capacidad de análisis y la afectividad. De ahí a que se deba tener en cuenta tanto la dimensión cognitiva como la afectiva para que los valores no queden como creencias intelectuales y los mismos ayuden a desarrollar mejores oportunidades en la vida. Los valores no se aprenden exclusivamente a través de la enseñanza en las diversas áreas curriculares o enseñanzas transversales, pues estos se transmiten fundamentalmente por medio de las vivencias experimentadas ya sean en la escuela, en el hogar o en la sociedad sirviendo como modelo a la hora de mitigar las conductas que rompen las reglas en cada uno de los diversos ambientes en el que se desenvuelven. Con respecto a lo antes planteado, se evidencia que como educadores nuestro ejemplo es clave para ayudar al alumnado a que descubra los valores mediante experiencias significativas, que los respiren en lo que ve y siente, para así poder hacerlos suyos de forma natural. Podemos decir que los valores se aprenden si se practican, existiendo una vinculación entre el valor y su praxis. La praxis es el medio privilegiado de la educación o apropiación del valor. Cuando el alumno descubre un valor y éste pasa a formar parte de su experiencia, eso le da un sentido a su actuar. Para ello, desde cualquier asignatura se puede introducir en los procedimientos dinámicas que ejerciten el aprendizaje de valores (habilidades sociales, resolución de conflictos, métodos cooperativos de enseñanza, etc.).

Está demostrado que el estudiantado aprende más por lo que el profesorado hace que por lo que dice. Sus distintos valores, intereses, proyectos y preocupaciones influyen en cómo aprende el alumnado a mirar y tratar a otras personas, y esto no se deriva necesariamente de sus esfuerzos deliberados y planificados en el desarrollo del currículum, sino más bien del compromiso de los educadores respecto a la vida cívica (Peiró, 2009). Por consiguiente, el cómo se aprende es tan importante o más que el qué se aprende, pues de lo contrario la forma de aprendizaje estará promoviendo violencia (Soriano, 2009).

En tal sentido, el docente debe ser consciente de su responsabilidad en los valores que transmite (Gervilla, 2002; Martínez, 2010; Quera y Subirana, 1998). El educador debe conocerse bien a sí mismo para poder transmitir al alumnado los valores que le ayudará a construir un siglo XXI repleto de libertad, justicia y dignidad. Debe de colaborar en la creación de una educación que esté a la altura de nuestros sueños y esperanzas para hacer factible la utopía de un mundo mejor para todos los pueblos.

En cambio, a pesar de la importancia de la figura del profesor como transmisor de valores en la institución escolar, a éste no se le prepara por igual para impartir conocimientos que para transmitir valores (Santos, 2010), hecho que repercute en la responsabilidad del docente sobre la formación en valores del alumnado. Un gran

porcentaje del profesorado se siente responsable de las capacidades intelectuales del individuo –considerándose especialistas en determinadas asignaturas- pero no educadores comprometidos con la formación en valores (Haydon, 2003; Santos, 2010).

Ahora bien, como asevera Bolívar:

Un centro escolar educa en actitudes y valores más por el ambiente y relaciones vividas en la organización que por lo que aisladamente enseña cada profesor en su aula. La educación en valores requiere, por eso, hacer del centro educativo un proyecto como acción educativa común, más que un “proyecto de centro” como documento. (Bolívar, 1998, p.60)

Por lo que hemos visto, podemos decir que los valores están indisolublemente ligados a las creencias, a las actitudes y a las normas de conducta. El valor es permanente y estable, objetivo y universal, pero a su vez es cambiante y dinámico, subjetivo y relativo (Ortega y Mínguez, 2001).

En lo concerniente a la estructura y el sistema de valores, se han hecho diversas clasificaciones donde éstos tienen una u otra posición dependiendo de las teorías axiológicas² y el sistema de valores que se acepte. Un ejemplo de ello es la llevada a cabo por Gervilla (1988).

Focalizando nuestra atención en el ámbito de la educación, podemos resaltar la propuesta de Gervilla (2000) que basándose en su Modelo Axiológico de Educación Integral (MAEI) hace un listado de aquellos valores que han de darse en la persona como sujeto de la educación. Estos valores son: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, liberadores, morales, volitivos, sociales, ecológicos, instrumentales, estéticos, religiosos, espaciales y temporales.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad y se adquieren los hábitos de convivencia y de respeto mutuo. Para una apropiada transmisión de éstos se aprueba en 1995 la Orden de 19 de diciembre de 1995 que establece el desarrollo de la educación en valores en los centros docentes de Andalucía y un mes más tarde la Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales del currículum, considerando que tienen una mayor relevancia los valores inherentes a la cultura de paz, la convivencia y la no violencia.

Pero entonces, ¿qué valores son los que debe transmitir un centro escolar? La Ley Orgánica de Educación (L.O.E.) del 2006 en su artículo 1 en el apartado c, señala como uno de los principios rectores “la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”.

² Salmerón (2004) y Tomé (2012) hacen una revisión de las teorías axiológicas más significativas.

Sin embargo, no existe un consenso social sobre los valores en los que nos asentamos al igual que cada centro escolar es, en parte, libre a la hora de definir qué es “una buena vida” y cuáles son las cualidades de aquello que quiere establecer como eje de convivencia. A pesar de que existen un singular despliegue de posibilidades de proyectos de vida personal y social, nos aúnan tantos o más elementos que nos separan (Fernández, 2007). Ante tal situación cabe preguntarnos, ¿qué virtudes o valores creemos más convenientes enseñar a nuestro alumnado para lograr su desarrollo integral? En la siguiente figura se recogen algunos de los posibles valores a transmitir y cultivar en una escuela. Como se ilustra en el tronco situamos nuestro eje vertebrador que es la educación que se nutre, se ramifica y de la que puede brotar un amplio abanico y gama de valores:



Autoestima **Tranquilidad** **Autenticidad** **Enseñanza** **Participación** **Moralidad** **Diversidad**
Compañerismo **Disciplina** **Comunidad** **Equilibrio** **Capacidad** **Serenidad** **Madurez** **Lealtad** **Salud**
Conciencia **Sencillez** **Autocontrol** **Armonía** **Vitalidad** **Multiculturalismo** **Bienestar** **Calidad** **Dignidad**
Motivación **Ilusión** **Autonomía** **Perseverancia** **Adaptación** **Humanidad** **Esperanza** **Ternura** **Integración**
Valentía **Superación** **Reflexión** **Curiosidad** **Coherencia** **Fortaleza** **Sociabilidad** **Razonamiento** **Liderazgo** **Aptitud**
Cortesía **Bondad** **Moderación** **Cultura** **Progreso** **Pluralismo** **Concentración** **Honradez** **Ciudadanía** **Ecología** **Perdón**

Figura 5. El árbol de los valores

A la vista de esta figura 5 se observa que dependiendo de la elección de nuestro elenco de valores, esos serán las pinceladas que dan sentido a nuestras vidas, que la colorean, otro modo de comprender la realidad humana y nos llenarán de creatividad para desempeñar cualquier plan. Serán el equipaje imprescindible en toda realización personal y social. Además, nos mostrarán el camino para conseguir una escuela en donde el respeto hacia las ideas de los demás y la tolerancia se asienten en la práctica del diálogo más que en la discusión; en donde prevalezca la cooperación y colaboración más que la competición; la responsabilidad hacia el propio aprendizaje más que la dependencia de otro; como que impere el pensamiento creativo, analítico y evaluativo más que exclusivamente la memorización. Debemos remar contra la corriente que nos empuja hacia el individualismo, el conformismo, la competitividad, la discriminación, el relativismo moral, etc.

Si queremos una educación que ayude a progresar a todos por igual, el reto está en plantearnos esta nueva forma de educar que aumente el bienestar, el equilibrio emocional, el desarrollo y la calidad. Una enseñanza rica en valores en la que está comprometido todo el colectivo. Es entonces una comunidad abierta, trabajando por una meta común. De esta forma, construimos un currículum escolar planificado con cuidado que incluye las materias que permiten a los estudiantes adquirir los conocimientos básicos y su desarrollo global, reflejado en los valores que lo sustentan. La tarea esencial de las instituciones escolares es enseñar a pensar, preparar para el trabajo por medio del desarrollo de competencias y todo ello impregnado por valores que posibiliten y mejoren la convivencia (Santos, 2010). No podemos centrar todos nuestros esfuerzos en trabajar únicamente los conocimientos, dejando de lado los afectos, sentimientos y conductas hasta que surgen los problemas, pues si es así estaremos creando generaciones de “analfabetos emocionales” (Goleman, 2010) que no sabrán mirar más allá de su egocentrismo simplificador y carecerán de valores solidarios tan básicos y necesarios como son la empatía y el compromiso. Un currículum que asuma entre sus prioridades la educación en valores, las relaciones prosociales y la resolución de conflictos. Un currículum capaz de atraer al alumno que ha perdido el interés por la escuela y se comporta de manera inadecuada (Armas y Rey, 2000).

Se trata, en definitiva, de emprender una nueva andadura en la que logremos fraguar una nueva visión que posibilite cambiar el estilo de vida de nuestras escuelas, un nuevo enfoque en los aprendizajes y un cambio en la mentalidad de la sociedad que demande una educación menos centrada en los aprendizajes instructivos y más en aquellos valores, habilidades, actitudes y competencias morales y cívicas que propicien la formación integral de la persona permitiéndole situarse en el mundo y con los demás de manera responsable y solidaria. Como bien dice Goleman (2010), intentar reconciliar en las aulas a la mente y el corazón. Educar es conducir al corazón. Por el contrario: “En las escuelas hay mucha más cabeza que corazón, mucha más mente que cuerpo, mucha más ciencia que arte, mucho más trabajo que vida, muchos más

ejercicios que experiencias... mucha más pesadumbre y aburrimiento que alegría y entusiasmo” (Toro, 2013: 21).

Queremos terminar con la comparativa que Quera y Subirana (1998) hacen sobre los valores, al decir que los valores son como el mar, ilimitados, profundos, ricos en variedad y colores, y ofrecen un dinamismo de relación y contacto. Como tales rompen con la rutina y ayudan a actuar de un modo más creativo, innovador, positivo y enriquecedor. Nos posibilitan prescindir de las recetas e instrucciones estandarizadas, ya que con frecuencia no se ajustan ni a nuestra realidad ni a lo que proponemos.

Para ir cerrando este primer capítulo y a modo de reflexión de todo cuanto antecede, cabe recordar que el tronco de la educación -ante todo- es ayudar a nuestro alumnado a ser humano. De acuerdo con Burguet (2001), probablemente la educación por sí sola no terminará nunca con las guerras ni con las causas profundas de la falta de paz y de los conflictos violentos del mundo ya que están subordinados de otros muchos factores, pero es una vía a la disposición de todos que -dándole buen provecho- puede llegar a ser generadora de paz. De ahí a que nos preguntemos, ¿qué pedagogía habrá que diseñar para que la educación esté realmente orientada a desarrollar unas actitudes de paz? La paz no viene sola, sino que debemos de dedicarle tiempo, implicarnos y trabajar para generarla. La educación de las actitudes y de los valores puede llegar a ser una herramienta eficaz. Sin embargo, valores y actitudes no se adquieren memorizando ni a base de conductas inadecuadas que estimulen a la violencia, sino que se traspasan por impregnación, por contagio y por ende, urge educar para la paz desde el convencimiento y el contagio. Al fin y al cabo, la educación es el camino y los educadores son los portadores de ese mensaje de esperanza.



CAPÍTULO 2

El profesorado, gestor de la convivencia en el aula



*“Un maestro afecta a la eternidad, nunca sabe
dónde termina su influencia.”*

Henry Adams

Querer hacer bien la tarea pero no poder o no saber hacerla es una sensación que está ocurriendo cada vez con mayor frecuencia en los centros escolares. Pero este síntoma no lo padece exclusivamente el alumnado, sino también el propio profesorado. La tarea se ha complicado en las últimas décadas para el docente – especialmente de Secundaria- que se queja de importantes dificultades a la hora de dar clase y de desarrollar el proceso de E-A.

Si preguntamos al profesorado qué es lo que más le preocupa de la educación de su alumnado descubriremos que sus respuestas se centran preferentemente en tres aspectos claves que son: el deterioro del aprendizaje de su alumnado, que no comprende lo que se le enseña ni muestra demasiada motivación hacia el aprendizaje y que se ha producido un acrecentamiento de los comportamientos disruptivos y violentos. Estas preocupaciones compartidas por gran parte de los profesionales de la educación suponen nuevos retos educativos para la gran mayoría de los centros escolares constituyéndose en objeto de demanda de orientación educativa y psicopedagógica (Lucas, 2001).

Nos hallamos ante una sociedad en la que “el carácter y las exigencias del trabajo han cambiado profundamente con los años. Para mejor o para peor, la enseñanza ya no es lo que era” (Hargreaves, 2005: 142). Para este grupo de profesionales las reformas educativas, las innovaciones en la metodología, la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, etc., han motivado un aumento en el número de responsabilidades. Ahora deben responder a los interrogantes y desafíos de la cultura que les ha tocado vivir, así como a las necesidades de las nuevas generaciones. Como apunta Parcerisa (1996: 9), el profesorado “debe plantearse para qué sociedad tiene que formar al alumnado”, una sociedad cuyos contornos se dibujan, se borran y se vuelven a diseñar en periodos de tiempo cada vez más cortos.

El aula de hoy es un nuevo escenario en el que la obra que se representa no tiene nada que ver con la de antaño. Este cambio requiere ejercer un nuevo rol por parte del docente para lo cual necesita incorporar y dominar otras nuevas competencias profesionales que le posibilite una gestión de la clase en óptimas condiciones (Vaello, 2009). No debemos de olvidar que el primer modelado dentro del aula es el profesor y por tal razón, con su obrar debe de dar ejemplo (respetar las normas; ser educado, respetuoso y justo; no dejarse llevar por sus propios sentimientos manteniendo autocontrol, ecuanimidad y actitud positiva ante las conductas disruptivas; observador; saber captar y mantener la atención; mediador; mostrar interés por aquello que enseña; tener una actitud abierta, flexible, de estima y cooperadora; prestar atención equitativamente al alumnado; trabajador; inspirador; escuchar activamente; animar y apoyar al alumnado; argumentador; emprendedor; adecuada organización y planificación; mostrar actitud de aprendizaje y mejora continua; comunicador; transmisor de valores; poseer sensibilidad humana; generador de

cambios; etc.) pues el alumnado capta, asimila y reproduce todo aquello que ve. El profesor siempre está enseñando ya sea por acción o por omisión.

En vista a lo anterior, es conveniente analizar el papel del profesorado en el aula, su personalidad, su metodología, el conocimiento que tenga del alumnado y la coordinación del profesorado del centro a la hora de desarrollar una labor preventiva de los brotes de indisciplina. El alumnado varía sus conductas dependiendo del profesor que se encuentre en ese instante en el aula. Conoce hasta dónde llega la paciencia y la comprensión de cada uno y no dejará de ponerlo a prueba. Sus conductas varían en función de la personalidad del profesorado, su capacidad de adaptación, la experiencia docente, la asignatura, la hora del día, el sexo del profesor, su prestigio y autoridad³, los niveles de confianza que se aprecien en la clase, la metodología didáctica usada, etc. (Badía, 2001; Calvo et al., 2005).

En este sentido, el comportamiento y la actitud del profesorado son clave en la prevención de las conductas disruptivas. Si el alumnado observa que se inhibe ante una situación problemática, éstos se desorientarán y tenderán a repetir o acrecentar estas conductas. El método de control del aula que use el profesor es significativo a la hora de mejorar el clima del aula. Si el alumno percibe que el profesor posee autoridad moral y capacidad de controlar la clase, contrarrestará estos problemas conductuales.

Watkins y Wagner (1991) declaran que hay una propensión a considerar al alumnado como la única causa del problema, lo que supone un reflejo de la escasa atención que se ha prestado a otros patrones más amplios que se dan en las conductas objeto de estudio. A la hora de abordar las posibles influencias que la acción del profesorado puede ejercer sobre el clima o ambiente escolar es necesario atender a ciertos aspectos como: el papel del profesor en el aula, su personalidad, el tipo de comunicación que establezca con el alumnado, el uso inadecuado de castigos y refuerzos y la metodología didáctica.

Con estas premisas queda patente que uno de los principales agentes en todo centro escolar es el profesorado (Savater, 1997) y por ende, tenemos en nuestras manos las claves de la comprensión de la escuela y por consiguiente podemos transformarla (Santos, 1997; Velasco y Jiménez, 2014), intención que conlleva una gran parte de responsabilidad en esa misión.

Por ello, el propio docente puede jugar un papel muy importante y decisivo a la hora de conseguir un apacible entorno de aprendizaje, ya que -en ocasiones- puede llegar a ser el generador de indisciplina a causa de una inapropiada gestión del espacio educativo y su engranaje con aspectos relacionados con la organización del aula, la programación, las interacciones con el alumnado o su propio estilo docente. Así pues,

³ Matizamos el concepto de autoridad bien entendida, esto es, no en el sentido de poder, de limitación o restricción de la propia libertad, sino en el sentido de reconocimiento social, de actitud de apertura y de confianza en aquel que tiene una mayor sabiduría y ayuda a madurar, a ser cada vez más responsable y autónomo (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).

vemos especialmente necesario dedicarle un capítulo a la figura del profesor debido a que consideramos que es una figura primordial como gestor de la convivencia en el aula.

2.1. ESTILOS DE INTERACCIÓN DEL PROFESORADO CON EL ALUMNADO

Podemos decir que si se establece una buena relación con el alumnado (confianza y cercanía), se le propone aprendizajes dentro de sus posibilidades (zona de desarrollo próximo) y caracterizados por alta funcionalidad, y se le reconoce sus logros (no únicamente sus aprendizajes, sino también sus esfuerzos), aumenta el interés por aprender y disminuye la tasa de interrupción (Angulo, 2001; Carbonell, 1995; Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

Funes (2001) realizó una investigación en la que concluyó que cuando el alumnado tiene una buena relación y comunicación con el profesor, la asignatura le resulta más interesante y fácil obteniendo mejores calificaciones debido a que está más motivado, es decir, existe una correlación positiva entre vínculo con el profesor/interés por la materia y facilidad de la misma: a buenas relaciones profesor-alumno se traduce en mejores resultados educativos. Cuando el alumnado percibe el apoyo, el afecto, la preocupación y el cuidado en sus maestros suele motivarse, comprometerse e implicarse en las actividades sociales y académicas del aula, se esfuerza y busca metas prosociales y de responsabilidad social (Wentzel, 1997). A este respecto Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004) ponen de relieve la importancia de la mejora de la calidad del vínculo educativo entre el alumnado y el profesorado.

La presencia del profesor no es neutra. Su opinión asimétrica y en un indudable plano de poder con respecto al alumnado le confiere un espacio central en la conducción de los procesos de aula. Sea la instrucción fundada en el profesor o centrada en el trabajo del alumnado, quien ordena y marca las pautas mínimas de la propuesta didáctica es el profesorado. Esta consideración no implica entender al profesor como elemento central y monopolizador de la acción, sino comprender que toda propuesta didáctica –ya sea negociada con el alumnado o propuesta exclusivamente por el profesor- ha de ser supervisada, controlada y gestionada por éste cuando guía los momentos educativos que se han de llevar a cabo en el aula (Fernández, 2001a).

Brekelmans, Levy y Rodríguez (1993) han desarrollado numerosos estudios sobre los distintos estilos de interacción del profesorado con el alumnado en el aula. En ellos, han analizado los comportamientos docentes, clasificándolos sobre dos

categorías: la proximidad entre profesor-alumno y la gestión de la influencia al enseñar. En cuanto a la proximidad se refiere al grado de cooperación y relación interpersonal que establece con el alumnado y respecto a la influencia refleja quién y cómo controla la comunicación en el aula. Partiendo de estas dos categorías, establecieron una tipología de ocho estilos de interacción del profesorado con su alumnado, las cuales pasamos a detallar seguidamente:

Estricto

- *Ambiente de aprendizaje*: estructurado y centrado en la actividad.
- *Objetivo*: realizar todas las actividades programadas.
- *Gestión*: eficacia de cumplir los objetivos previstos.
- *Normas*: conocidas y se respetan.
- No es cercano con el alumnado.
- Domina y controla la discusión del aula manteniendo el interés del alumnado.
- Se enfada algunas veces.
- *Opinión del alumnado*: profesor exigente.

Con autoridad

- *Ambiente de aprendizaje*: agradable, estructurado, planificado y centrado en las tareas.
- *Metodología*: principalmente expositiva.
- *Normas*: establecidas por el profesor de forma clara sin ser cuestionadas por el alumnado.
- Muestra interés personal por el alumnado.
- El alumnado está atento y trabaja mejor que con el profesor estricto.
- *Opinión del alumnado*: buen profesor.

Tolerante y con autoridad

- *Ambiente de aprendizaje*: semejante al del profesor con autoridad aunque favorece la responsabilidad y la libertad.
- *Metodología*: variada, que incluye el trabajo en pequeño grupo.
- *Normas*: no ve necesario recordarlas.
- Gran valor a las relaciones interpersonales.
- Ignora la interrupción leve.

Tolerante

- *Ambiente de aprendizaje*: agradable y con más libertad brindándole apoyo. A veces se percibe como desorganizado.
- *Opinión del alumnado*: aprecia el esfuerzo que hace el profesor para adecuar la materia a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje del aula.
- Según Marchena (2005b): perfil ideal escuela inclusiva.

Inseguro/Tolerante

- *Ambiente de aprendizaje:* poco estructurado, desorden habitual y no centrado en la tarea.
- Muy cooperativo pero con poco liderazgo.
- *Proceso educativo:* participa el alumnado de las primeras filas ya que al resto no le llega la comunicación.
- *Normas:* arbitrarias, el alumnado no sabe lo que ocurrirá si las infringe.
- No avisa ni reclama la atención del grupo y no le importa repetir lo que no se entiende reiteradamente.
- Ambiguo ante las conductas disruptivas.
- *Expectativas sobre el rendimiento del alumnado:* bajas a largo plazo y satisfecho a corto plazo.

Inseguro/Agresivo

- *Ambiente de aprendizaje:* desorden, agresividad y violencia (batalla profesor-alumnado). Poco aprendizaje.
- El alumnado aprovecha cualquier oportunidad para provocar al profesor y éste responde en forma de amenaza continua.
- Intenta disciplinar algún alumno, el cual reacciona agresivamente quedando el culpable impune.
- *Metodología:* siempre la misma.
- *Normas:* desconocidas e incomunicadas con precisión.
- Pasa casi todo el tiempo intentando controlar la clase.

Aguantador

- *Ambiente de aprendizaje:* organizado con mucho esfuerzo.
- Se sitúa entre el docente inseguro/agresivo e inseguro/tolerante.
- *Metodología:* rutinas establecidas y repetitivas, siendo el profesor el que continuamente habla sin ninguna experimentación.
- No motiva mucho al alumnado, no es cercano ni presta ayuda y no manifiesta entusiasmo por su profesión.
- El alumnado atiende siempre que sea motivado.
- *Opinión del alumnado:* indiferente (ni buen ni mal profesor).
- Cercano al estado del "profesor quemado".

Represivo

- *Ambiente de aprendizaje:* desagradable y carcelario, estructurado aunque no bien organizado (participación del alumnado inexistente).
- *Metodología:* clase magistral.
- El alumnado sigue las normas y se implica en las tareas planificadas más por el temor al profesor que por el entusiasmo que le genera.
- Rígido.
- El alumnado cuando trabaja individualmente recibe poca ayuda del profesor.
- Competitividad y las tareas a desarrollar están alrededor del examen.
- *Opinión del alumnado:* impaciente e infeliz.

Figura 6. Estilos de interacción del profesorado con el alumnado (Brekelmans, Levy y Rodríguez, 1993)

Estos estilos de interacción del profesorado con el alumnado plasmados en la figura anterior tienen ciertas repercusiones en el modo de aprendizaje del alumnado, en el ambiente que se genera en el aula y puede ser favorecedor o inhibidor de las conductas disruptivas, por lo que es otro factor a tener en cuenta si queremos conseguir un ambiente escolar saludable, pacífico y de convivencia generalizada (Carbonell y Peña, 2001). Por tal razón, el docente debe ampliar sus habilidades y estrategias pedagógicas, no tanto didácticas sino más bien sociales, de relación. Todavía hay centros escolares que están organizados desde el modelo de dominación-sumisión, lo que implica que el profesorado se comporte ciertas veces como si estuviera por encima del alumnado, sin diálogo con ellos y con interacciones muy pobres, y una gran falta de habilidades sociales; así, el alumnado no se considera partícipe de la vida del centro, no son personas que tengan su propia opinión, participativas (Uruñuela, 2007).

Si bien es improbable que se dé un profesor que solamente ponga en práctica uno de estos estilos, a menudo tenderá hacia uno de ellos empero podrá tener clases o momentos en los que actué desde otro modelo distinto al habitual. De ahí a que no podamos hablar de estilos puros, sino de tendencias. El docente represivo confunde la agresión con dominación, por el contrario los tres primeros modelos que se centran en un alto dominio y baja oposición al alumnado generan ambientes de aprendizaje mucho más productivos y satisfactorios.

El estudiantado entendía en estos estudios que sus mejores profesores eran unos líderes fuertes, amigables, comprensivos y menos inseguros e insatisfechos, usando los partes mucho menos que otros. Habitualmente les dejaban más responsabilidad y libertad. En cambio, los peores profesores se les percibía como menos cooperativos y que se situaban en posiciones de oposición u oponente. En términos generales, el alumnado responde mejor a comportamientos amigables y comprensivos que a conductas estrictas de liderazgo.

La cualidad que más valoraba en un docente era el nivel de proximidad y no tanto el de dominio. Sin embargo, el profesorado es percibido por el alumnado como dominante y cooperador a la vez. Por lo que el buen profesor se basa en una mezcla de cooperador con dominio. Por el contrario, los peores profesores eran aquellos que se engloban dentro de las categorías: represivo, inseguro-tolerante e inseguro-agresivo. El primero por ser tremendamente estricto y duro y los dos últimos -que con frecuencia se asociaba a profesores recién entrados en la profesión- debido a la dificultad de aprender en una clase donde predomina el desorden.

Por otro lado, si seguimos analizando los comportamientos docentes más eficaces para la gestión del aula, nos servimos de las aportaciones de De Vicente (2006) que a partir de una consulta realizada a su alumnado establece una serie de recursos en la interacción que especialmente el alumnado aprecia en el profesorado, tales como:

- *Docente auténtico*: exprese con total sinceridad y eficacia lo que siente en todo momento.
- *Ambiente socioemocional de la clase positivo*: cada alumnado se sienta acogido en el seno del grupo permitiéndole obtener éxito en la tarea que se proponga.
- *Reciprocidad*: aceptación de los roles distintivos entre el profesor y el alumnado de manera que las relaciones interpersonales en el aula sean gratas y afectivas. Relación basada en la asertividad y el respeto de los derechos comunes.
- *Variedad de recursos*: permitan manejar las situaciones conflictivas tratando de no sobredimensionarlas.
- *Expectativas positivas*: respecto al alumnado y sus posibilidades de progreso.
- *Visión apasionada*: transmita amor y dedicación por aquello que enseña.
- *Favorecedor de la participación en el aprendizaje*: el alumnado se convierta en el principal protagonista de su proceso de E-A y no en mero espectador pasivo consiguiendo que se sienta más vinculado con la tarea escolar. Compartir el “poder” dentro del aula delegando responsabilidades en el alumnado y acentuando el sentimiento de miembro significativo de la clase.

En la actualidad, la realidad del aula requiere que se optimicen las relaciones entre el profesorado y el alumnado intentando conseguir una relación de respeto mutuo, responsabilidad, que el profesorado impulse y motive al alumnado en todo momento a la par que mantenga autocontrol, ecuanimidad y actitud positiva ante el probable afloramiento de conductas indisciplinadas. El alumnado debe sentirse aceptado, valorado, seguro, identificado, involucrado y motivado. El afecto y la relación personalizada promueven la empatía entre el profesor y el alumno.

El profesor ideal intenta ser optimista, comprende, defiende y admite al alumnado difícil, evita que surja la confrontación, estimula y respeta la dignidad del alumnado y logra captar su atención en un ambiente de cooperación y cordialidad. Probablemente las relaciones interpersonales y todo su complejo mundo de sentimientos, desencuentros y elementos vinculantes, sean los aspectos que mayor número de factores aportan para la creación de un clima favorable o desfavorable de convivencia dentro del aula (Hargreaves, 1978). Puesto que la habilidad del docente para establecer una relación interpersonal positiva es un elemento clave para el éxito escolar (Schwarz, 2002). Por lo que cuanto más efectivo sea un docente, menor será la probabilidad de que en su clase aparezcan situaciones de conflicto con y entre su alumnado, de forma que “los docentes efectivos poseen una buena organización en sus clases y menos problemas de comportamiento entre sus alumnos” (Genovard, Gotzens y Montané, 1981: 45).

Una buena relación con el alumnado la adquiere cada docente por medio de distintas estrategias que están relacionadas muy directamente con su personalidad y con los principios educativos que piloten su actuación docente. Ahora bien, hay algunas pautas que sugieren desde la perspectiva del profesor eficaz en las que se tienen presente tanto la actitud como el *modus operandi*. De acuerdo con Fernández (2001a), estas pautas se reflejan en la siguiente cadena de pensamiento que debería guiar al profesor en su presencia y propuesta didáctica con el alumnado:

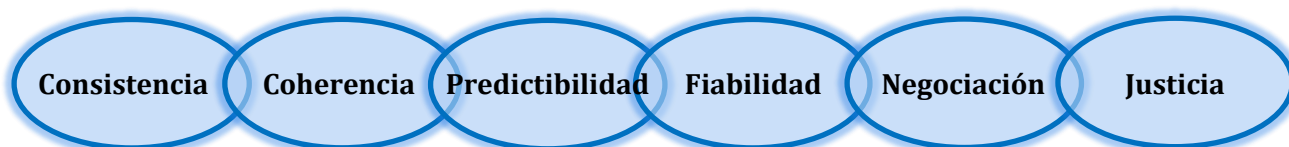


Figura 7. Pautas orientativas para favorecer la relación con el alumnado

La **consistencia** de actuación ante el alumnado significa dilucidar las normas, las expectativas, las demandas, los procedimientos y mantenerlos de principio a fin. Esta consistencia tanto en la relación interpersonal, en el desarrollo curricular como en la respuesta a las conductas disruptivas no debería desarrollarse individualmente, sino que debería ser uno de los objetivos educativos previos a la instrucción de todo el equipo docente que imparte a un grupo en concreto. Establecer lazos y acercar posiciones entre lo que se dice y lo que se hace. Para tal propósito hay que partir de acuerdos consensuados sobre temas claves de la programación, de los valores y de las formas de actuar que se quieren transmitir al alumnado de manera unánime por todo el profesorado.

Si el docente es consistente en sus propuestas curriculares y en su forma de proceder, se le percibirá con **coherencia** y por ende, su mensaje será inteligible para el alumnado sin ambigüedades y si acaso se originasen se clarificarán *ipso facto*. El profesor debe ser coherente entre lo que dice y posteriormente hace. Por otro lado, el alumnado demanda seguridad en múltiples acciones siendo el alumno más disruptivo quien exige con mayor énfasis un marco seguro en el que actuar aunque sus actitudes sean hostiles y arrogantes en muchas ocasiones. La escuela puede convertirse en un punto de referencia de seguridad fundamental para aquel alumnado cuya vida esté determinada por situaciones de desajuste social, familiar o personal, en un pilar sobre el que se cimienta la construcción de la imagen social del individuo. Esta **predictibilidad** en la acción coherente y consistente del docente puede proporcionar unas pautas que posibiliten el desarrollo personal y exitoso del escolar.

Si un profesor es predecible, el alumnado se puede fiar de lo que diga pues actuará conforme a ese criterio. Además, ser **fiable** quiere decir que puedes confiar en esa persona puesto que ofrece seguridad y así, establecer una relación de confianza en la que cualquier problema se puede plantear sin temor y con ánimo de mejora.

Igualmente si un profesor es fiable y se puede confiar en él es muy factible que se entable un espacio de **negociación** de las conductas problemáticas que puedan aparecer. Para ello hay que tener una capacidad de diálogo para llegar a acuerdos justos entre el profesor y el alumnado con el afán de mejorar la relación y, con ello, la conducta del alumno.

Por último, saber negociar y ser predecible es ser **justo** ya que podrá justificar sus actos y correcciones dentro de un marco de tratamiento equitativo para todo el alumnado sin discriminación alguna. Ser justo es convertirse en una persona respetada dentro de los límites que la relación diádica alumno-profesor supone. Como se ha aducido, estos seis rasgos que mantienen una ligazón entre ellos son sin duda factores de prevención a tener en cuenta ante los diversos actos de disrupción en el aula.

Aquel profesor capaz de crear una buena relación personal con el alumnado es valorado positivamente por el grupo configurando un modelado o guía de conductas, actitudes y valores para una saludable convivencia que con frecuencia, incluso, deja poso para la vida posterior del alumnado (Charlton y David, 1989).

2.2. ESTRATEGIAS DE CONTROL DEL AULA

Tras presentar los estilos de interacción del profesorado, algunas pautas para mejorar la relación con el alumnado al igual que las atribuciones que hace el alumnado de su consideración de lo que es un profesor ideal e intentar prevenir la desidia, es también indispensable a la hora de fomentar la motivación que el docente consiga mantener un cierto control del aula, establezca unos límites siempre consensuados con el grupo de alumnado, genere un ambiente estructurado, agradable y organizado, se apoye en metodologías variadas e innovadoras, fomente la participación en clase y valore positivamente a cada uno de su alumnado haciéndole partícipe de su opinión con plena libertad. Evidentemente, tanto el profesor como el método de control de clase que emplee serán las piezas maestras que impulsen o frenen los problemas de disrupción.

Diversos autores han estudiado las estrategias de control y manejo del grupo/clase por parte del profesor y su directa incidencia en las relaciones de aula y la disrupción (Laslett y Smith, 1993; Robertson, 1989; Wragg, 1981, 1984). Estos estudios han revelado la repercusión que puede llegar a tener la actitud y la relación que mantiene el profesorado con su alumnado como medio favorecedor del proceso de aprendizaje.

Si ante el mero brote y detección de cualquier tipo de conductas indisciplinadas el equipo docente acordara estrategias coherentes y sistemáticas de actuación se podrían

llegar a evitar que fueran a mayores, por lo cual sería idóneo una normativa mínima surgida de un acuerdo previo, ya que si no es así el hecho de establecer un orden puede resultar un camino bastante dificultoso. Trabajar en cooperación aporta un sinnúmero de mejoras y una mayor probabilidad de éxito en la aplicación de estrategias para frenar dichos comportamientos.

La consistencia en la actuación del profesorado hará que el alumnado pueda predecir las consecuencias de sus actos tanto para bien como para mal. Según Tattum (1986), la inconsistencia y divergencia en la puesta en práctica de las normas que se hayan fijado dentro del aula precipita los enfrentamientos. Esta inconsistencia puede suceder con rasgos tan sutiles como cuando un docente reacciona y trata de manera diferenciada a cierto alumnado, percibiéndose como un símbolo de injusticia y de falta de fiabilidad. El alumnado manifiesta que se porta peor con el profesorado que “no enseña”, “es injusto” y “no le importas”.

Así pues, para facilitar la labor del profesorado en la clase y poder navegar en este océano tan complejo especificamos una serie de estrategias entendiendo como tales un conjunto de medidas que los docentes pueden adoptar para intervenir y ayudar a conseguir un mayor control y gestión del aula debiendo ser lo suficientemente flexibles para permitir los cambios que la propia dinámica de la clase demanda. El conocimiento, dominio y aplicación de las mismas es elemental por parte del profesorado, pues en los últimos años con la intensificación de los comportamientos disruptivos en las aulas, los docentes presentan ciertas dificultades para desempeñar con acierto el control y la gestión de estas conductas. Por eso, el empleo de estrategias es una medida recomendable puesto que ayuda a la desaparición de elementos perturbadores en el contexto escolar. Sin embargo, es preciso insistir en que el control de la clase no consiste en que el profesor imponga con mayor o menor facilidad su autoridad sobre el alumnado, sino en posibilitar el camino para que el ejercicio de este control sea cada vez menos necesario. Es evidente que las soluciones nunca son rápidas ni sencillas, pero el conocimiento y uso de ciertas estrategias permitirá prevenir algunos problemas o paliar otros (Calvo et al., 2005).

En este sentido, nos apoyamos en la propuesta de Vaello (2003) que señala las siguientes estrategias para reconducir la situación en el aula cuando discurre por cauces negativos y que pivotan en torno a cuatro ejes: captar la atención, instruccionales, mejorar el autoconcepto y punitivas. Entre ellas se engloban:

▪ **Estrategias para lograr la atención del alumnado:**

- *Advertencia personal en clase:* breve, positiva, privada, relajada, firme y sin discusión.
- *Advertencia personal en privado:* se comunica al alumno –fuera del aula- la imposibilidad de seguir con ese comportamiento y se le solicita que realice

por escrito un compromiso de cambio a la par que se le hace saber las posibles consecuencias de su incumplimiento.

- Cambios en la *disposición* del aula y en la *ubicación* del alumnado.
- *Moverse dentro del aula*: intentar no permanecer quieto durante un prolongado espacio de tiempo en un mismo punto, sino desplazarse por el aula (fondo, laterales, centro y frontal). Intentar evitar dar la espalda al alumnado durante las explicaciones.
- *Apoyarse en el lenguaje no verbal*: en aquellos casos que algún alumno esté alterando la marcha normal de la clase, el profesor puede acercarse e invadir su espacio y tocar sutilmente el hombro del distraído, enviar mensajes por contacto visual (sin actitud agresiva), ayudarse del uso de gestos (llevarse el dedo a los labios o indicar con la mano calma), etc. También es importante que el profesor mantenga pausas de silencio hasta que tome conciencia de que debe prestar atención. El silencio es tan elocuente como la propia palabra. A menudo, un silencio es más esclarecedor que una larga explicación sobre lo mal que se está portando. Esta supervisión silenciosa con la que se indica igualmente que el profesor es consciente de lo que está ocurriendo ayuda a no centrar la atención en la conducta disruptiva, sino a centrarse en la tarea sin que la marcha académica se vea alterada, prever posibles incidentes y ejercer una autoridad subliminal.
- *Pausa táctica*: emitir un nombre propio en voz alta, por ejemplo “Víctor” (pausa táctica), usar contacto visual y proseguir con el mensaje. Asimismo se puede emplear con el grupo/clase: “sentaos” (pausa táctica), el docente baja la voz y prosigue con la frase.
- *Dejar tiempo*: cuando se realice una indicación breve a un alumno, por ejemplo “el libro”, se le deja un tiempo para que lo saque, se le observa y se asiente con la cabeza. Puede incluso irse del lugar y más tarde volver para verificar la situación. Esto del mismo modo es aconsejable cuando se le indica una opción al discente: “guarda el móvil, ya sabes lo que dice la norma”, el profesor se va y continúa, y pasado un tiempo puede volver para cerciorarse de que ha corregido la conducta inadecuada. Ante estas situaciones es muy importante referirse a las normas y no a las personas, mencionar el estado de las cosas, la conducta inadecuada y no la personalidad del alumno. No es lo mismo decir: “estamos en clase, ahora nos toca hacer...” o “quedamos en que cuando se trabaja en grupo todos tenemos que aportar algo” en lugar de “ya estás haciendo el vago y molestando”. En este último mensaje el alumno entiende que es él el problema en vez de ser la falta de realización de la acción lo que resulta problemático (Fernández, 2001a).

Otro aspecto a tener en cuenta es la capacidad del profesor para mantener la “alerta de grupo” (Kounin, 1970). Para ello, podemos formular cuestiones acerca de los

contenidos que se están trabajando (sin identificar previamente el destinatario de tales preguntas); pedir al alumnado que indique cuando se produce algún error que intencionadamente el profesor introducirá; informando *a priori* de la dificultad de la tarea que se va a realizar y de la necesidad de la máxima concentración o incluso pidiendo que esté atento para completar la información que esté aportando algún compañero.

▪ Estrategias instruccionales:

Fundamentadas en un currículum adaptado a las características peculiares de cada alumno y uso de metodologías innovadoras y variadas que incorporen actividades basadas en el aprendizaje en grupos cooperativos e interactivos, organización del trabajo permitiendo cierta flexibilidad, entre otras. La adaptación del currículum a las necesidades educativas del alumno es el primer factor de prevención de las conductas disruptivas en el aula. El alumnado con problemas de conducta suele ser usual que presente retraso escolar debido a su escasa motivación. De esta forma, al no sentirse capacitado para tener éxito en las tareas escolares, busca llamar la atención de otra manera. De ahí a que la atención individualizada, la tutoría entre pares, adaptar los contenidos y los criterios de evaluación posibilitará al alumnado con problemas animarse a trabajar (Armas, 2007).

El profesorado debe usar diversas metodologías con el fin de mantener la atención del alumnado y fomentar el aprendizaje. Para ello, tiene que entender el aula como un espacio abierto en el que fluya la comunicación y el trabajo en grupo. La exposición del profesor desempeña un papel sustancial, si bien, se debe alternar con el uso de medios audiovisuales, talleres, discusión de casos, debates, trabajo en parejas, trabajo en pequeño grupo, proyectos, lectura silenciosa, trabajo escrito, actividades que induzcan a la reflexión, observación, exposiciones, etc. e intentando que su rol sea de guía facilitador, asesorando y acompañando al alumno en su aprendizaje. Es importante que se tenga en cuenta que las metodologías activas⁴ y participativas posibilitan una responsabilidad compartida. Así, el alumnado se sentirá protagonista y responsable de sus actos, despertando en él una motivación hacia el conocimiento y el aprendizaje (Pareja y Pedrosa, 2014).

Además, el profesor debe velar por un reparto equitativo y rotatorio de responsabilidades, de forma que todos los miembros del aula vivencien distintos roles. No hay que olvidar que la metodología y la presentación de las diferentes actividades, desempeñan un papel importante en el proceso de E-A. Las clases no deberían ser estáticas, sino organizadas acordes a las necesidades de la tarea permitiéndole al alumnado desarrollar todas sus capacidades, primando la reflexión, la creatividad y el pensamiento crítico o por el contrario, estaremos favoreciendo una educación que acota, paraliza e incluso duerme las capacidades e inteligencias del alumnado en vez de

⁴ Pareja y Pedrosa (2014) recogen algunas de las metodologías activas más relevantes.

una escuela que invite a explorar, a generar ideas, a probar, a intentar, a reintentar y a despertar el gusto por el saber. Una escuela que sepa aguardar el despertar de los talentos individuales.

Por lo tanto, el desarrollo de la clase será más motivador si el profesor procura:

- *Realizar agrupamientos diversos* de tal manera que se posibilite que el alumnado realice trabajos en equipo, reuniéndose no únicamente por afinidades, sino además en función del objetivo que se pretenda alcanzar y con diferentes capacidades para esa tarea. El docente debe observar y valorar la formación de los grupos, los comportamientos en los que está participando y vigilar la interrelación del trabajo en equipo en orden a que todo el alumnado colabore en la realización de la tarea y evitando que recaiga ésta sobre unos pocos. Igualmente hay que intentar que todos aprendan de todos y se enseñen los unos a los otros. De tal modo, que las agrupaciones deben fomentar la ayuda, el trabajo en equipo, el compartir, el contraste y la responsabilidad.
- *Diversidad de actividades* que contribuyan a mantener el interés y la atención. De esta manera, se evitará caer en la rutina y el aburrimiento de hacer siempre lo mismo. Las actividades propuestas tienen que estar bien estructuradas definiendo claramente los objetivos que se persiguen, así como esbozar los pasos a seguir para la realización de las mismas con el fin de que sean comprensibles para el alumnado y no resultando ser monótonas y aburridas. El profesor con su supervisión es quien ha de actuar inmediatamente ajustándolas a las necesidades del alumnado y adecuar la propuesta a su situación académica, por lo que es importante tener preparados materiales y actividades para atender a la diversidad. A la hora de cambiar a otra actividad hay que hacerlo sin sobresaltos intentando mantener un ritmo, pues las transiciones traen un incremento de la disrupción.

Existe una relación directa significativa entre rendimiento académico bajo y problemas de comportamiento en el alumnado, de este modo una práctica instruccional adecuada debiera ser la primera consigna para evitar el mal comportamiento en el aula (Gotzens, 1986).

▪ **Estrategias para mejorar el autoconcepto:**

En el aula el éxito continuo como el fracaso producen situaciones de tensión ante las cuales el profesor debe saber actuar. Para lo cual, puede:

- Entablar *conversaciones informales* con el alumnado como escuchar su punto de vista, tratando de comprenderlo.

- Ofrecer *refuerzos* sociales (valoración pública).
- Brindar *oportunidades de colaboración y responsabilidades*: sistema de “encargos en clase” (encargado de que siempre haya tiza, de cerrar y abrir las ventanas, de la decoración...).
- Establecer un *compromiso* ante el grupo –por parte del alumno- de manera que el grupo le recuerda el compromiso adquirido.
- *Contrato de conducta* o rendimiento.
- *Diario del alumno*: el alumno escribe en su agenda lo que hace cada día en clase y periódicamente el profesor lo revisa.
- *Principio de Premack*: consiste en pactar con el alumnado una serie de actividades de carácter obligatorio que tras su realización puede hacer otras actividades que sea más de su agrado.
- *Asamblea de clase*, pactando compromisos colectivos.
- *La próxima vez*: es un compromiso que asume el alumno de responder con una conducta alternativa cuando vuelvan a producirse las mismas circunstancias y antecedentes.
- *Ayuda entre compañeros*: la clase ayuda a..., se decide en asamblea ofrecer ayuda colectiva a aquel alumnado que la solicite.
- *Observador neutral*: un compañero observará el comportamiento del alumno durante un periodo de tiempo y comunicará al docente y al resto del grupo las observaciones que recoja.
- *Refuerzo diferencial*: implica reforzar al alumno cuando no realiza la conducta que se desea corregir.
- *Reunión del Equipo Docente*: para recoger aportaciones y adoptar acuerdos conjuntos.

▪ **Estrategias punitivas:**

Esta debe de ser la última estrategia a usar ya que se ha demostrado que con su utilización no se tiene efectos muy positivos en el alumnado distando de ser una buena vía para el establecimiento y consolidación de unas pautas para aprender a comportarse correctamente. En su caso, si inexorablemente se opta por ella se hará cuando no haya por parte del alumnado un cambio de actitud. Hay que intentar que el alumno perciba la conexión entre el acto disruptivo, la norma y el castigo y que este método se convierta en una consecuencia natural de la acción (conducta inadecuada), se percate de la racionalidad de sus actos y no tanto de la fatalidad de los mismos, de forma que aprenda el comportamiento aceptable de la experiencia y enseñe el efecto negativo de su comportamiento. Es lo que se conoce por algunos autores como consecuencias naturales y lógicas (Curwin, Mendler y Mendler, 2008; Gotzens, 1986). El alumno debe comprender que se castiga el comportamiento y no a la persona. De

este modo se mantiene la dignidad del alumno intentando que tenga de alguna manera control de la situación y sienta que él puede hacer algo para que aquello no vuelva a suceder. Se incluyen:

- Aislamiento temporal del aula con tareas dirigidas en otra aula, en la biblioteca siendo atendido por un profesor de guardia, o en la jefatura de estudios o dirección.
- Desplazamiento con tareas a una clase de edad muy distante.
- Calificación negativa.
- Copiar las normas del aula o la norma que ha infringido el alumno un número de veces.
- Enviar a un rincón de la clase o cambiar de sitio.
- Permanecer sin recreo.
- Recuperar el tiempo perdido fuera del horario lectivo.
- Expulsión del centro escolar durante un número de días fijados previamente.

Aunque el profesorado aún siga utilizando el castigo como medio para frenar el mal comportamiento, en su mayoría, cree que no es la estrategia más efectiva. Muchos docentes consideran que hay que usar cualquier vía antes que llegar al castigo con aquel alumnado que se comporta de forma incorrecta, pero que en ciertas ocasiones al agotar otras vías posibles, la única solución que se ve rápida y, en algunos casos efectiva, es el uso de estrategias punitivas (Badía, 2001).

Al hilo de lo comentado, es fundamental que el profesor controle el aula desde principios de curso. Por su parte, Fernández (2007) considera que hay que organizar la clase teniendo en cuenta:

- *La importancia de las primeras semanas del curso:* es aconsejable que desde los primeros días de clase se marquen claramente las normas que van a regir el funcionamiento del aula y los modos de proceder que se van a ejercitar, como también las expectativas que se quieren conseguir y las demandas que se le van a exigir al alumnado con el fin de lograr una socialización en la rutina de la clase. Esta previsión ayuda a minimizar las probabilidades de disrupción en clase y optimiza el tiempo de aprendizaje del alumnado (Jones y Jones, 1990; LePage et al., 2005). Es conveniente que el docente muestre autoridad impregnada de asertividad, con el objetivo de clarificar el procedimiento de organización del trabajo y la metodología a seguir, así como la relación profesor-alumno. Hay que lograr generar un clima en el que el alumnado perciba que al centro escolar se va a aprender; de lo contrario emergerán comportamientos disruptivos que –si se prolongan en el tiempo–

imposibilitarán la consecución de estos objetivos y pueden llegar a generar comportamientos violentos.

- *La estructura de la clase y el proceso de instrucción:* deben promover el orden al igual que la implicación del alumnado en la tarea escolar. El alumnado debe trabajar con una metodología activa y orientadora del proceso de E-A. Un ambiente ordenado es el resultado de la habilidad del profesor para guiar la actividad, de la calidad de las relaciones interpersonales y de la forma en que se desenvuelven las actividades.
- *La consistencia en la actuación del profesor:* se trata de mantener unos criterios de comportamiento, que proporcionen seguridad al alumno. La inconsistencia en la conducta del profesor puede provocar enfrentamientos, tal es el caso de mostrar favoritismo⁵ por cierto alumnado que se puede llegar a percibir como una injusticia que lesiona la autoridad del profesor. Como bien dice Ainscow (2008) es necesario la búsqueda de una escuela que potencie por igual a todo su alumnado, una escuela que garantice que cada alumno es importante. Por tal razón, se debe cuidar el denominado “efecto pigmalión” en el cual las expectativas sobre el alumnado resultan en una profecía de autorrealización (Rosenthal y Jacobson, 2003). De esta forma, se aconseja apelar a las conductas que el alumno puede estar haciendo en un determinado momento pero no atribuirle la cualidad de esa conducta a su ser. De ahí que se deba usar más el verbo estar (estar inquieto, estar tímido) que el de ser (ser inquieto, ser tímido), evitando las “etiquetas” o “generalizaciones excesivas”.

El reto que se le presenta al profesorado estriba en investigar el modo y el momento más apropiado para procurar resolver los conflictos desde una óptica educativa. Intentar romper la espiral de violencia y potenciar actitudes, destrezas y habilidades orientadas a impulsar la convivencia. Seguidamente, siguiendo a autores ya mencionados como Dreikurs et al. (1998) y Pérez Serrano y Pérez de Guzmán (2011) se presentan algunas sugerencias referentes a cómo puede intervenir el docente para afrontar el comportamiento disruptivo del alumnado cuando éste muestra ciertas actitudes como:

- *Llamar la atención:* aunque cause irritación dicho comportamiento el docente debe ignorarlo en la medida de lo posible y reforzar al alumno cuando actúe apropiadamente. No irritarse, sino conservar la calma y serenidad. Algunas investigaciones (Lannie y McCurdy, 2007; Spilt y Koomen, 2009) ponen en evidencia que disminuir las críticas y las muestras de insatisfacción y por el contrario, acrecentar la positividad y la calidez en la relación podrían mejorar

⁵ En la experiencia realizada por Pareja y Pedrosa (2009) el alumnado reconocía que el profesorado no trata a todos por igual.

las intervenciones educativas. Se demuestra que el uso de elogios, comentarios positivos y aprobaciones correlaciona con un descenso de comportamientos disruptivos.

- *Obtención del poder:* el alumno se centra en la necesidad de manifestar que manda y se puede salir con la suya. Ante tal tesitura, el profesor intentará hacer caso omiso al comportamiento y al concluir la clase hablará en privado con éste para esclarecer la situación, sin humillarle ni herirle. Poner fin a la escalada con prontitud es más idóneo que reaccionar con una respuesta agresiva. Si no se actúa así, el docente al pretender dominar la situación lo que consigue es reforzarla y provocar una lucha de poder. Es en este caso cuando se puede ocasionar un crecimiento de agresiones, lo que se traduce en que el profesor se puede llegar a sentir derrotado, amenazado y con ira, no obstante está en su mano el rebajar el conflicto.
- *Deseo de venganza:* se basa en la errada percepción del alumno que al sentirse herido, solamente puede restituir su imagen social hiriendo a su vez a los demás. En estas ocasiones se debe fomentar la autoestima y buscar las cualidades positivas del alumno, puesto que si se valora a sí mismo tendrá menos necesidad de molestar a los demás.
- *Mostrar incapacidad asumida:* es cuando el alumno se siente reconocido cuando convence a los demás de que no se puede esperar mucho de él, elaborando una identidad centrada en la soledad y el aislamiento del resto. El profesor se siente desesperado e impotente y debe tratar de conectar al alumno en la tarea. Para ello, es aconsejable asignarle tareas con un nivel de dificultad conveniente -de manera que pueda realizarlas sin problema- con el propósito de potenciar su reconocimiento y valía personal. En situaciones en que el alumno esté especialmente deprimido puede precisar la ayuda de un especialista.
- *Si la indisciplina perdura en el aula:* el profesor estimulará más que presionará al alumno en la toma de decisiones, fomentará el razonamiento lógico antes que el castigo para que capte el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder, y debe tomar conciencia del papel que desempeña en relación al alumnado y la repercusión que puede ejercer en ellos puesto que puede modificar considerablemente las situaciones y problemas que acontecen en el aula.

Dependiendo de la reacción del profesor, todas estas tácticas de tanteo usadas por el alumno pueden tomar dos direcciones: ir en ascenso o en cambio, aminorar (McManus, 2002). Es aquel profesorado que no muestra confusión ni enfado al igual que no ignora los actos disruptivos respondiendo desde el momento en que aparecen evitando que esa conducta se generalice al resto del alumnado, el más eficaz restableciendo el orden. Según las investigaciones realizadas por Trianes (2000), para

lograr el buen desempeño en su tarea como docente se debe prestar especialmente atención a tres elementos que son: demostrar respeto y trato afable al alumno, valorarlo individualmente y ayudarlo en sus problemas académicos y personales.

En este sentido, no cabe la menor duda que todos los profesionales de la educación tenemos la necesidad de saber desempeñar una exuberante variedad de roles con el mayor de los éxitos lo que conlleva una gran responsabilidad y no precisamente estamos ante una tarea sencilla. El profesor ha de saber hacer muchas cosas a la vez y tener la capacidad de atender a varias demandas que ocurren de forma simultánea dentro del aula: explicar y controlar que todo el alumnado esté prestando atención, ayudar a solventar las dudas o cuestiones de parte del alumnado mientras que a otra parte le surgen otras dudas y requieren también de tu asistencia, explicar a unos con palabras y atender a otro con las manos o lenguaje no verbal, corregir y escuchar para inmediatamente responder, etc. (Fernández, 2007). Esta facultad se va adquiriendo con la práctica y en muchas ocasiones puede resultar un tanto agotadora. No obstante, es especialmente necesaria conservarla haciendo todo lo que esté en nuestras manos para educar a nuestro alumnado de la mejor forma. Al respecto señala Alonso-Tapia (1995) que en la medida en que un profesor estime que el éxito o el fracaso está influido por las estrategias que emplea para enseñar y que la capacidad para aplicar estas técnicas se aprende y se desarrolla con la observación y la praxis, es probable que se encuentre más motivado por reforzar su propia competencia docente logrando de esta manera que lo que no sabe hoy puede aprenderlo y usarlo mañana.

De ahí a que el profesorado deba aprender a interpretar correctamente el escenario del aula a la par que explica, instruye, atiende demandas, pregunta, argumenta, comenta, estimula a la reflexión, etc. En palabras de Rogers (1998: 53) “la habilidad del profesor para controlar eficazmente la disrupción dependerá del nivel de tolerancia a la frustración que pueda soportar, de las destrezas que utilice en sus estrategias de disciplina y de la confianza que comunique en sí mismo cuando requiera utilizarlas”. Diversos autores hacen hincapié en que la naturaleza de la gestión docente es un factor sustancial para establecer una pertinente disciplina (Fierro, 2005; Sús, 2005; Vázquez, Villanueva, Fernando y Ramos, 2005).

El docente como herramienta preventiva ante la disrupción puede empezar a trabajar llevando a cabo una autorrevisión específica de su propia gestión del aula. Para ello, las herramientas e instrumentos en las que nos podemos apoyar son el autoinforme, la observación mutua entre el profesorado y la grabación en vídeo de las clases para seguidamente ser analizadas de forma individual o colectiva (Torrego y Moreno, 2007). Esta autorrevisión nos permitirá que vayan surgiendo propuestas concretas sobre la gestión en el aula y así poder mejorar a nivel grupal teniendo en consideración aquellos estilos, estrategias y actuaciones que contrastadas con la realidad se observan que tienen mejores resultados en el comportamiento del alumnado. En consecuencia, es preciso una observación activa y una evaluación

sistemática de las actuaciones que se realizan con miras a valorar la calidad de las relaciones, detectar necesidades, ajustar las intervenciones y programar las medidas más oportunas (Torrego y Martínez, 2014).

En suma, los educadores en general y el profesorado en particular deben comprometerse a formar personas creativas, autónomas e independientes, reflexivas y críticas, por medio de una construcción racional del conocimiento al igual que teniendo muy en consideración el desarrollo de los valores cívicos y democráticos que se deben aprender en las aulas. Los valores se desarrollan por ósmosis, construyendo un clima apropiado en el que el alumnado tenga la posibilidad de vivenciarlos, de ahí a que los tipos de estrategias de control del aula por las que nos decantemos como los estilos de interacción del profesorado-alumnado son trascendentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su educación.

Como reflexión a lo expuesto precedentemente y por la relación con el siguiente apartado, señalamos las siguientes palabras de Pennac en donde nos alerta de un error que cometemos el profesorado con frecuencia:

La idea de que es posible enseñar sin dificultades se debe a una representación etérea del alumno. La prudencia pedagógica debería representarnos al 'zoquete' como al alumno más normal: el que justifica plenamente la función del profesor puesto que debemos enseñárselo todo, comenzando por la necesidad misma de aprender. Ahora bien, no es así. Desde la noche de los tiempos escolares, el alumno considerado normal es el alumno que menos resistencia opone a la enseñanza, el que nunca dudaría de nuestro saber y no pondría a prueba nuestra competencia, un alumno conquistado de antemano, dotado de una comprensión inmediata, que nos ahorraría la búsqueda de vías de acceso a su comprensión, un alumno naturalmente habitado por la necesidad de aprender. (Pennac, 2008, p. 228)

2.3. RESPUESTA DEL PROFESORADO

En todo centro escolar se debe partir de que todo el profesorado debe tratar de llegar a una definición común de disciplina y así poder actuar de forma igualitaria ante el incumplimiento de alguna norma por parte del alumnado. En este sentido, Carrascosa y Martínez Mut (1998) apuntan que para fijar unas normas todos los miembros de la comunidad educativa se deben sentir a gusto con ellas, las tienen que percibir como suyas y esforzarse por cumplirlas. Se trata de convenciones -cuanto más explícitas mejor- que deben quedar claras principalmente entre el alumnado y el profesorado, máxime cuando se refieren a conductas que ya sean por su asiduidad, impacto o intensidad repercuten en el normal desarrollo del trabajo escolar (Teixidó y Castillo, 2013).

De igual modo, las estrategias que se decidan que se van a usar para corregir las conductas inadecuadas deben estar previamente clarificadas y aceptadas. Si no es así y no se consigue un consenso y entendimiento entre el equipo docente a la hora de responder ante las conductas disruptivas se creará un desconcierto entre el alumnado entre lo que está permitido y lo que no, pues cada profesor actúa de manera diferente ante la aparición de un mismo hecho disruptivo. La falta de respuesta de parte del profesorado puede ser causante de un aumento de estas conductas (Domínguez y Pino, 2008; Gallego, 2012; Pino y García, 2007; Uruñuela, 2009a) debido a que cuando un alumno ve que lo que hace no tiene consecuencias, repite su comportamiento (Defensor del Profesor, 2014). Incluso hay que evitar la confusión que se genera cuando un profesor permite una determinada conducta en algunas ocasiones y la prohíbe en otras o cuando muestra arbitrariedad en su aplicación, ya que dependiendo de la respuesta dada puede tener una repercusión distinta en el desarrollo futuro de la conducta del alumno. Afirma Plaza del Río (1996: 112): “el principal condicionante o determinante de la disciplina en un centro docente viene dado por el entendimiento de todos los integrantes de la comunidad escolar”.

En los últimos años se ha puesto de manifiesto que el desarrollo de competencias para el afrontamiento de situaciones de indisciplina constituye uno de los principales temas que polarizan las preocupaciones del profesorado (Badía, Cladellas, Gotzens y Clariana, 2012; Marchena, 2005b), pues el abordaje de la interrupción implica que todo el equipo docente ponga en práctica un conjunto de competencias profesionales para las que no se siente formado y capacitado. El profesorado con frecuencia se siente frustrado por su inhabilidad para determinar la fuente del comportamiento disruptivo que quita mérito al emprender del estudiante (Jones y Jones, 1990). Éste no posee un idóneo inventario de respuestas, desconociendo estrategias de actuación pertinentes y adaptadas debido a su escasa formación. Por lo que es vital la mejora de la formación que permita atender a estas conductas positivamente posibilitando el diálogo y la reflexión (Expósito, Olmedo, Pegalajar y Tomé, 2014), al igual que el replanteamiento de los procesos educativos y la organización (Hernández y Medina, 2014). Pese a ello, la preparación que recibe durante el periodo de formación docente es casi inexistente no introduciendo dicha temática en el currículum oficial de los futuros enseñantes. De ahí a que el conocimiento disponible para afrontar dicha temática procede básicamente de sus creencias y sus experiencias y, por tanto, es de carácter vivencial y está falto de rigor, tal y como se ha podido verificar en otros estudios (Gotzens et al., 2003; Hardman y Smith, 2003).

Al no poseer un conocimiento adecuado en la práctica diaria en el aula se traduce en mostrar cierta incertidumbre a la hora de responder y actuar ante un hecho inadecuado e incluso con frecuencia considera que no forma parte de su trabajo y, en consecuencia, las rehúsan o no las desarrollan (Vaello, 2009). En tal sentido, Castro (2009) expresa que una de las claves primordiales para el cambio educativo es la formación del profesorado en nuevas competencias para la resolución pacífica de los

conflictos y así lograr una educación de calidad. Una escuela y un profesorado capacitado para el siglo XXI para ofrecer respuestas nuevas e idóneas a nuevos problemas y que se adapten a las peculiaridades del presente. Al respecto, Pérez Pérez (2005) ve necesaria la adopción de respuestas imaginativas y novedosas debido a que considera que los modelos tradicionales de corte autoritario son ineficaces, apuntando que el profesorado autoritario tiene más problemas de comportamiento con el alumnado que aquel que utilice técnicas más democráticas y participativas.

Si, como dice Esteve (2004), la calidad de la educación depende de la calidad del profesorado, es perentorio actuar sobre todas y cada una de las variables en que se fundamente esta calidad del docente, siendo la formación la principal base en la que se sustentan otras variables.

El tipo de reacción del profesorado ante la disrupción es uno de los principales indicadores que el grupo de alumnado –y en especial los disruptivos- emplea para relacionarse con el profesor. Sintetizando, y como establecen Torrego y Moreno (2007) los tipos de reacción a la disrupción serían:

- *Agresivo/Dominante*: percibe la disrupción como una agresión personal y reacciona agresivamente. La meta es el control y el orden imponiendo su autoridad, siendo la consecuencia el daño a la relación y una escalada del conflicto.
- *Pasivo/Permisivo*: permite que se realicen acciones indebidas en el aula no actuando por impotencia o por el esfuerzo que requiere y no prestando atención tratando de mantenerse al margen de lo que sucede a su alrededor. Intenta ganarse la amistad del alumnado sin enfrentarse al conflicto. Esta postura acaba generando distanciamiento entre la diada profesor-alumnado en donde cada uno satisface sus propios intereses sin tener en cuenta a los demás y se traduce en un aumento de los conflictos en donde reina el caos, el desorden y la irritación. No hay normas.
- *Asertivo/Democrático*: afronta la disrupción con temple y decisión, aplicando para ello la normativa acordada al respecto con el máximo rigor utilizando estrategias de comunicación respetuosas y variadas para su resolución. El docente está atento a las necesidades del alumnado promoviendo la participación y el diálogo. La meta es capacitar al alumno en la resolución de los conflictos, al tiempo de promover la justicia y el respeto a la dignidad de todas las personas. Se intenta resolver el conflicto teniendo en cuenta las necesidades e intereses de todas las personas implicadas y buscando una satisfacción mutua. La idea central es que para educar se necesita de autoridad, pero la autoridad más consistente no es la coactiva sino la que se construye socialmente y se apoya en planteamientos democráticos.

- *Cooperativo*: traslada el problema y la situación al conjunto de la clase y al propio implicado o implicados, buscando la rectificación inmediata o el consenso del grupo sobre una posible acción o sanción.

La esencia reside en saber mantener permanentemente abiertos los canales de comunicación con el alumnado, saber identificar las señales que envía, saber decodificarlas y proporcionarles una respuesta ajustada en cada situación (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Por lo general, el profesorado no suele contar con estrategias eficaces para manejar los problemas de disciplina dentro de sus salones de clase y tiende a adoptar por las actuaciones que adolecen de un marcado carácter autoritario y represivo o permisivo que no suele implicar siempre un adecuado ambiente de aprendizaje y una convivencia pacífica, apoyándose en pocas ocasiones de un estilo democrático para el manejo de las situaciones que se le presenta en el desarrollo de sus tareas (Sús, 2005).

Jares (2002, 2006) en su estudio en la Comunidad Autónoma de Galicia en donde analizaba los aspectos formativos concernientes al tema ya afirmaba que las Administraciones Educativas, las facultades o escuelas de magisterio deben fomentar todavía más la formación en cuanto a la convivencia, la disciplina, el conflicto y las estrategias de resolución. A nivel general, en una consulta realizada en 118 centros y 1131 profesores de Secundaria, los docentes reconocían que no estaban formados para afrontar esta problemática. Más concretamente el 67,6% del profesorado afirmaba no haber tenido formación inicial en relación a este tema. El 20,8% reconocía haber recibido algún tipo de preparación pero no ha sido suficiente. En cambio, únicamente el 8,6% afirmaba que sí ha recibido información al respecto y que le ha sido muy valiosa para afrontar el problema. Por otro lado, en cuanto a la formación en servicio la tendencia cambia sensiblemente. El 34,6% del profesorado no ha recibido capacitación alguna. El 36,7% sí posee formación pero no ha sido la adecuada y el 25,8% consideraba que ha sido capacitado idóneamente para intervenir sobre esta problemática.

Sin embargo, estos datos contrastan con la gran importancia que concede el profesorado a su formación sobre resolución de conflictos para el buen desempeño de la profesión ya que, en esta misma investigación, nada menos que el 89,2% considera que este tipo de instrucción es muy o bastante importante para la formación de los profesionales de la educación. Igualmente es de destacar el dato de que al 62,8% de los encuestados les gustaría participar en un programa en su centro con la finalidad de favorecer la convivencia y la resolución positiva de conflictos. Por tanto, se advierte una falta de correspondencia entre la trascendencia que se otorga a la formación en tales temas y la situación real de los docentes en cuanto a los conocimientos que poseen al respecto.

Por su parte, Escámez (2001) concluyó que el 57% del profesorado no se siente preparado para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se siente desmotivado ante este asunto, un 7% manifiesta su deseo de abandonar la docencia –si pudiera- y un 10% afirma que el tema de los conflictos en el aula no es su responsabilidad.

La puesta en práctica de acciones de mejora de la convivencia es una cuestión principalmente organizativa, en su doble dimensión técnica y relacional. Desde una perspectiva técnica, se pueden encuadrar como las acciones a llevar a la práctica las siguientes: confeccionar materiales, establecer protocolos de actuación, disponer de los recursos necesarios, programar cursos de formación, planificar, etc. Todo ello es indispensable, pero requiere de otro aporte clave para que todo funcione correctamente y se ponga en marcha. La clave del progreso reside en las personas, en conseguir unas buenas relaciones interpersonales y para ello se requiere: comunicación abierta y fluida, sentimiento de equipo ante un problema común, disposición positiva ante el abordaje de las conductas problemáticas, apoyo mutuo, cooperación, optimismo pedagógico, etc. (Teixidó y Castillo, 2013).

De ahí la importancia de que todo el equipo docente disponga de tiempo y espacio en donde se reúna y hable sobre el comportamiento que presenta el alumnado en sus clases y comprobar si un mismo alumno se comporta de manera distinta dependiendo del profesor, la asignatura, el momento de la sesión, del lugar, etc. Todo el profesorado debe informar de la actuación del alumnado en sus respectivas clases y hacer un intercambio de experiencias y buenas prácticas. Se trata de conocer aquellos aspectos que inician o mantienen la conducta disruptiva del alumno e incluso conocer las posibles conductas del profesor que pueden potenciar o inhibir su aparición y, en función de ello, realizar los ajustes oportunos para reducirlas. Por ello, se propone lograr este conocimiento por medio de un proceso de observación, análisis y discusión conjunto en el que sea partícipe todo el profesorado que imparte clase al alumno (Calvo, 2003).

Para que lo anteriormente sea posible, es imperioso que la figura del profesor se le conceda el valor que requiere. El profesor debe sentirse valorado y arropado en el conjunto de la escuela, y muy especialmente por los compañeros de claustro para poder pedir ayuda si le es menester, al igual que brindar ayuda si es requerida por otro compañero. El aislamiento y soledad a causa del carácter individualista, segmentado y atomista al que está sujeto el docente -en ciertos casos- no proporcionan la satisfacción profesional, ni favorece un aprendizaje entre compañeros, por lo que es sustancial el contraste de opiniones y el apoyo mutuo desde el respeto a los estilos personales de cada profesional. Es indispensable que el profesorado se sienta competente en su papel, tenga confianza en sí mismo, mantenga unas expectativas realistas y altas sobre la capacidad de logros académicos de su alumnado, y se sienta reconocido y valorado en la comunidad educativa (Torrego y Fernández, 2007).

Así, en la escuela no debe prevalecer aún la cultura del individualismo, caracterizada por el trabajo aislado de las personas; las interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales; la atomización en el conocimiento; la responsabilidad individual como forma de trabajo asumida y pocos espacios o tiempos en común que dificultan las posibilidades de compartir recursos e ideas, discusiones constructivas, observación mutua e intercambio de experiencias sobre la práctica pedagógica con el fin de mejorar su propia praxis (De la Barrera, 2007).

Por el contrario, la cercanía afectiva, la escucha, el diálogo, el respeto, la atención y cuidado de los aspectos personales y del clima relacional, son imprescindibles para una apacible convivencia. Estas actitudes y valores éticos configuran un estilo de relación y un ambiente en el que todos los miembros de la comunidad escolar se pueden sentir respetados, apreciados, seguros y valorados dentro de su singularidad (Torrego y Martínez, 2014).

Generar un ambiente laboral idóneo es fundamental para llevar a cabo una tarea conjunta, donde prime un auténtico trabajo de equipo y una confianza de unos en otros por medio de culturas de colaboración en la escuela: “En un mundo en el que los problemas son imprevisibles, las soluciones poco claras y se intensifican las demandas y expectativas, la decisión y la solución de problemas en un plano cooperativo se considera, en general, como la piedra de toque de las organizaciones postmodernas” (Hargreaves, 1995: 58).

A continuación, vemos necesario reseñar los resultados aflorados en distintos estudios sobre las respuestas o estrategias empleadas para combatir la disrupción:

En primer lugar, los resultados de los trabajos de Geiger (2000) que consistían en conocer tanto las opiniones del alumnado como del profesorado de diferentes centros sobre el tipo de estrategia más eficaz para mejorar las conductas disruptivas, revelaron que los refuerzos positivos (elogios, premios, aprobados e invitarlos a participar) tuvieron un 78% de éxito. El bajar o subir la voz y hacer pausas tuvo un 65% de éxito y fue muy eficaz en casos de falta de atención. Las técnicas no verbales como el lenguaje corporal, moverse cerca de un estudiante y tocarlo tuvieron un 40% de éxito. En relación a los métodos de castigo del tipo pérdidas de privilegios, castigos después de clase tuvo un 53% de éxito. Y en último lugar, nos encontramos con que las amenazas, el no prestar atención y las advertencias obtuvieron un 27%, 20% y 14% de éxito respectivamente. En cambio, la expulsión del aula del alumnado problemático dejó de ser recomendable.

Siguiendo la línea anterior, Gotzens et al. (2003) realizan un estudio sobre uno de los aspectos que consideran básicos para la mejora de la convivencia escolar: la percepción que tanto docentes como alumnado tienen sobre este tema y sobre las estrategias que se emplean para la resolución de los conflictos.

El grado de concordancia o de discordancia que estos dos colectivos manifiestan sobre la atención al clima y la disciplina en el centro y en el aula, da orientaciones claras sobre los aspectos en los que hay que incidir a la hora de elaborar un programa de intervención en este campo. Los resultados generales de la investigación demuestran que -a pesar de los grandes esfuerzos formativos que se están llevando a cabo para preparar al profesorado en la atención de la disciplina escolar- existe un gran desencuentro entre lo que los docentes y el alumnado ven y viven en las aulas, ya que, en numerosas ocasiones, los primeros afirman haber intervenido en conductas disruptivas que los discentes declaran no haber percibido. El alumnado parece hallarse en una banda de menor frecuencia perceptiva de disrupción en el aula que la sintonizada por el profesorado.

A su vez, el alumnado percibe algunas acciones por parte de los docentes que según estos no se ajustan a sus patrones de intervención. El alumnado suele referir con más frecuencia formas de intervención que cabría calificar de más drásticas como por ejemplo, enviarlo al despacho del director. Frente a ello, los docentes dicen hacer uso con más asiduidad de estrategias de interrupción directa (reñir) o de comunicación no verbal (detener la clase). Sin embargo, es el profesorado quien afirma intervenir punitivamente en mayor número de ocasiones. Unos y otros discrepan en el reconocimiento de las estrategias de las que han sido objeto (alumnado) o de las que han hecho uso (profesorado). Ni los docentes hacen apenas mención de apartar al alumno del aula y, en menor medida, de enviarlo al despacho de dirección, ni los discentes recuerdan interrupciones de la sesión de clase, ni riñas, en la proporción a la que declaran utilizar sus profesores. A nivel general, las actuaciones que con mayor frecuencia se hacen uso de ellas son: reñir, detener la clase, avisar a padres y enviar al despacho del director. Este resultado pone de manifiesto que las formas de sanción que los docentes tienen por costumbre emplear, resultan hasta cierto punto “invisibles” a los ojos del alumnado, con lo que ello supone de falta de aprendizaje para ulteriores situaciones en las que volverán a repetirse idénticos episodios. Se deduce que aunque cada uno hable su lenguaje no se debe dar por sentado que el otro lo comparta, lo perciba y lo entienda.

Por otro lado, si seguimos indagando cabe centrarnos en el estudio realizado por Uruñuela (2006) que muestra la altísima frecuencia de uso de los partes disciplinarios por parte del profesorado (un número de 13226 para una población de 6681 estudiantes); igualmente en este estudio se vuelve a poner patente la disparidad de criterio entre el profesorado a la hora de considerar una determinada conducta como disrupción y acordar su gravedad. Y en tercer lugar, se pone de manifiesto la inutilidad de las sanciones pues a pesar de las expulsiones, de los expedientes que llevan asociados la acumulación de partes, la disrupción se sigue produciendo lo que indica que se debe pensar en modelos con tintes más pedagógicos y educativos como alternativas a la disrupción.

El informe publicado en España, en el año 2010, por Díaz-Aguado et al. sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, refleja que en los últimos años se avizora un incremento de las dificultades de interacción del alumnado y el profesorado, por lo que el objetivo fundamental de este trabajo es conocer estos problemas, desde la percepción de distintos colectivos implicados en el proceso educativo (alumnado, profesorado, equipos directivos y departamentos de orientación). En este sentido, uno de los resultados generales pone de manifiesto que para los docentes el conflicto más frecuente con el alumnado es con gran diferencia el comportamiento disruptivo de molestar, interrumpir e impedir constantemente el desarrollo normal de la clase (siendo el 21,6% del profesorado el que reconoce sufrir a menudo o muchas veces esta problemática), aunque contrasta con las respuestas de los discentes, que no reconocen ser los responsables de esas conductas en tan alto porcentaje (4,1%). Con referencia a las estrategias empleadas por el profesorado para la resolución de estas conductas problemáticas, reconoce utilizar en mayor medida: los gritos, echar del aula, enviar a jefatura de estudios, intimidar con amenazas sobre las calificaciones e ignorar. Según el alumnado, existe una falta de recursos por parte del profesorado para mejorar dicha situación.

Ochoa y Peiró (2010) realizan un estudio con el objetivo de conocer las actuaciones de los docentes de Primaria, Secundaria y Bachillerato de México y España ante las conductas que alteran la convivencia educativa. Los resultados afloran que las formas de proceder más comunes empleadas por el profesorado para la resolución de los conflictos en su aula se centran en hablar a solas con el alumno, hablar con la familia, dar un parte oficial, comunicar al jefe de estudios o al director para que él sancione, echarlo de clase, aprovechar la situación para un tema especial de clase, recurrir y derivar a los expertos en psicopedagogía o en asistencia social. Hay pocas diferencias entre los grupos con los que se ha trabajado. Si bien en el caso de Alicante hay un mayor número de respuestas. Por último, se observa una cierta incongruencia entre la situación y la actuación, pues los docentes actúan de modo similar (hablar a solas con el alumno) en el caso de que se presente una discriminación que en el caso de hablar en clase.

Tanto Morin y Battalio (2004) como Simón, Gómez y Alonso-Tapia (2013) en sus respectivos estudios mostraron que las estrategias punitivas son menos eficaces que las estrategias constructivas, pero según el alumnado son éstas las que los docentes emplean en mayor medida, eficaces en el momento pero que –lejos de lograr una atenuación en las conductas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje- lo que consiguen es perpetuarlas, con la consiguiente “desmotivación” y “agotamiento” tanto de los docentes como de los discentes.

En el epígrafe anterior se han recogido algunas de las posibles propuestas para responder ante las conductas disruptivas y de entre ellas una manera de abordarlas es

mediante una entrevista personal (hablar en privado) con el alumno o alumnado para reflexionar sobre la conducta y sus consecuencias. Esto puede realizarse en el intercambio de clase, al tocar el timbre o citando al alumno en una hora conveniente para los dos.

El alumnado suele manifestar que en estas entrevistas el profesor tiende a sermonear por encima de llegar a acuerdos negociados usando para tal fin estrategias de escucha activa y una actitud abierta que posibilite consensuar acuerdos. Con estas entrevistas se pretende fomentar la comunicación con el alumno y favorecer que éste comprenda las necesidades que debe reunir la situación de aprendizaje.

De bien poco sirve hablar con el alumno en privado si el interés se centra en reñir su comportamiento inadecuado, sino que se debe intentar conseguir un cambio de sentido que sea asumido, pertinaz y genere empatía en vez de resentimiento, como suelen producir los mensajes basados en la asimetría de poder y en el mejor juicio de uno hacia otros (Fernández, 2001a).

En la etapa de Educación Secundaria, la hora semanal de tutoría es ideal para abordar los temas relacionales a través de múltiples sistemas: juegos, técnicas de dinámica de grupos, charlas informales, etc. Es muy importante fomentar la reflexión charlando sobre los problemas de la clase, abordando el tema del alumno en cuestión (teniendo como precaución que éste no esté presente) o incluso manteniendo entrevistas a título individual con cierto alumnado (Armas, 2007).

De este modo, el trabajo de tutoría es primordial para crear un clima en la clase más comprensivo, más colaborativo, que huya de posturas individualistas, de culpar siempre a los demás... Para tal consecución, el componente fundamental tiene que ser siempre el diálogo; cada alumno debe poder expresar libremente su opinión y eso servirá de base al adulto para promover la reflexión, la conciencia (Armas, 2007), el desarrollo de actitudes y acciones que representen un avance para el progreso (Gotzens, 1997).

Calvo (2003) plantea que en las entrevistas individuales se pueden tomar como base las siguientes cuestiones que nos permitirán comprender mejor el comportamiento inadecuado del alumno:

- Saber la opinión del alumno sobre el centro escolar, sus dificultades para seguir adecuadamente el ritmo de las tareas escolares, sus perspectivas de futuro escolar y laboral, si tiene algún problema específico con algún profesor o asignatura, entre otras.
- Conocer qué piensa el alumno sobre sus conductas disruptivas, qué repercusión considera que tienen esas conductas sobre sus compañeros y el propio profesor, cómo se le puede ayudar para mejorar su comportamiento, etc.

- Saber qué percepción tiene de sus compañeros (tanto en grupo como considerados individualmente) y qué opina acerca de la percepción que sus compañeros tienen de él.
- Acercarse al conocimiento del entorno familiar y social del alumno.

Este tipo de respuesta no se usa con la frecuencia que era de esperar por diversas razones: el profesorado se siente ofendido por el alumno disruptivo y no considera que una conversación en privado pueda realmente ser eficaz. A la vez piensa que su autoridad quedará mermada si cede o concede ciertas prerrogativas al alumno disruptivo. Por otro lado, la falta y la celeridad de los tiempos escolares no favorece la posibilidad de encuentros para aclarar la situación y, a veces, la inseguridad de ciertos docentes sobre su propio proceder en el aula al gestionar el conflicto con el alumno les inhibe enfrentarse cara a cara por miedo a perder, etc. (Fernández, 2012). Sin embargo, es posiblemente una de las estrategias más potentes y necesarias en los protocolos de actuación si realmente se quieren tratar los problemas de interrupción desde la raíz del problema. La vinculación emocional y personal que puede conllevar es clave para una mejora de la relación y con ello un respeto hacia el hacer del profesor en el aula.

La mejora de la convivencia escolar es una quimera irrealizable si no se cuenta con el apoyo, la labor, la implicación, la predisposición y el compromiso del profesorado debido a que es una pieza fundamental en este puzzle si queremos que el resto de las piezas vayan moviéndose y encajándose con éxito, y se produzca una mejora significativa a nivel global. Para empezar a andar habrá que disponer de una adecuada, clarificada y organizada ruta que permita llegar hasta la meta previamente establecida, es decir, la consecución de un proyecto común en el cual debe asumir su liderazgo compartido.

El profesorado debe ser el motor del cambio (Fullan y Hargreaves, 1991; Hargreaves, 1995; Teixidó, 2010) aunque haya más actores involucrados. Si el profesorado no es competente o no está comprometido con el cambio, las medidas y propuestas centralizadas para combatir –en este caso- la interrupción y a nivel más general los problemas de convivencia difícilmente prosperarán (Pareja y Pedrosa, 2009). Los cambios son reales cuando se toma conciencia y se siente la necesidad de cambiar, iniciando un proceso de reflexión y como consecuencia el colectivo docente comienza a modificar su praxis. Para cambiar es necesario introducir cambios en las creencias y éstos solamente se producen por una necesidad imperiosa y vital. Para evitar el cambio cosmético es imprescindible reflexionar y penetrar en capas más profundas de la vida escolar y atajar las causas de los problemas y conflictos cotidianos para avanzar hacia una convivencia positiva y gratificante para todos los miembros de la comunidad escolar (Zaitegi, 2010b). “Los problemas que tenemos hoy no podemos solucionarlos si seguimos pensando de la misma manera que cuando los creamos”, decía Einstein.

Para ello, es indispensable sentirse apoyado, arropado, valorado y ayudado por el resto de las piezas que conforman el puzzle y así poder completarlo, como son: directivos, orientadores, familias, alumnado, asesores, Administración Educativa y el resto de instancias sociales (Teixidó, 2007). La mejora integral es el fruto de la actuación coordinada de un conjunto heterogéneo de personas. Los centros que trabajan en equipo desarrollan una reflexión crítica sobre sus actuaciones y desarrollan innovaciones en sus centros escolares (Stoll y Louis, 2007). De ahí la relevancia de orientar la práctica pedagógica hacia un rumbo reflexivo, crítico y constructivo que debiera manifestarse como una constante que debe sacudir las mentes para estimular al cambio en las escuelas y en la sociedad (Velasco y Jiménez, 2014). Si lo que ocurre en los centros escolares no es el motor que impulsa la evolución de la educación, significa que los pasos hacia el cambio y la mejora no van por buen camino (Bolívar, 1999; Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1991; Pareja y Pedrosa, 2009).

El alumnado tiene que ver a auténticos arquitectos de utopías realistas para despertar en ellos la esperanza de que pueden llegar a ser felices en tanto en cuanto luchan por transformarse mejorando el mundo con un proyecto de vida solidario (Armas, 2007). Dependiendo de la complejidad de nuestra mirada podremos transformar la realidad rectificando pequeños fallos, implicándonos y embarcándonos en originar vientos de cambio que generen nuevos rumbos. Porque educar es promover hombres y mujeres que busquen su plena realización y se comprometan en la construcción de un mundo más justo. Personas que vayan transitando y descubriendo el camino (su camino), que construyan un proyecto vital propio, que escriban el guión de su vida y no se limiten a ser los actores de un guión escrito por otros a la par que personas ciudadanas comprometidas con su medio, críticas y con recursos personales para mejorarlo en todos los ámbitos (Zaitegi, 2010b).

El docente debe ofrecer procesos no productos. Sólo así podrá formar a personas versátiles, flexibles y capaces de desenvolverse en situaciones de complejidad, variedad e incertidumbre. Pues navegamos en un océano de incertidumbres con pequeños archipiélagos de certezas. Ante la incertidumbre no nos vale el conocimiento simplista, debemos de revisar las teorías y prácticas ampliándolas para que lo inesperado pueda entrar en nuestra mente haciéndola más compleja. La incertidumbre nos acompaña y la esperanza nos impulsa (Morin, 2011).



CAPÍTULO 3

Legislación, documentos, informes y buenas prácticas

*“No basta saber, se debe también aplicar.
No es suficiente querer, se debe también hacer.”*

Johann Wolfgang von Goethe



A la luz de los resultados aflorados en multitud de estudios e informes elaborados en nuestro país *por mor de* la preocupación generada sobre la incidencia de los problemas sobre convivencia, se constata que existen suficientes datos y evidencias sobre la repercusión de esta problemática, sus causas, los factores de riesgo, etc., que deben servir de acicate para adoptar medidas coherentes y eficaces en orden a paliar y prevenir este fenómeno. Dicho de otra forma: una vez confirmada la magnitud del problema, los esfuerzos de gobernantes, investigadores y todo profesional de la educación se deben encauzar al desarrollo de propuestas eficaces –y adecuadamente fundamentadas- para la mejora de la convivencia escolar. Ante esta situación, se ha tratado de dar una respuesta educativa desde variados ámbitos, razón por la cual han proliferado una copiosa cantidad de proyectos, programas, estudios, informes, iniciativas legislativas y experiencias prácticas. Del mismo modo se puede apreciar un impulso decidido desde la Administración y desde otras instancias como la universitaria en pro de la mejora de la convivencia en los centros escolares. Por tanto, sorprende el amplio marco positivo que se ha forjado para hacer frente a lo que se viene llamando “el reto de la convivencia escolar”, pero debemos ser realistas pues pese a que vamos abriendo camino aún nos quedan bastantes vericuetos por transitar.

En España se han experimentado proyectos y programas para la prevención y la intervención, tal es el caso del proyecto S.A.V.E.⁶ (Sevilla Anti-Violencia Escolar). Ha sido la Administración Educativa, especialmente desde el ámbito de las Comunidades Autónomas, quien más propuestas en relación a la mejora de la convivencia escolar ha desarrollado: puesta en marcha de Observatorios y Asesorías sobre convivencia escolar, confección de normas sobre derechos y deberes, difusión de orientaciones y materiales didácticos, etc. (Ballester y Calvo, 2007).

Otra medida adoptada es la obligatoriedad de que los centros escolares elaboren un Plan de Convivencia. Con estos planes, se pretende que los centros aborden de modo sistemático la mejora de la convivencia por medio de la adopción de medidas, tanto para la prevención como para la respuesta a los problemas de convivencia más importantes. De igual modo, desde la Administración Central se hace mención a estos planes de convivencia en el artículo 121 y 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Por otro lado y en consonancia con lo expuesto anteriormente, determinados centros escolares repartidos por diferentes puntos de la geografía española han ido tomando la iniciativa de realizar y experimentar propuestas para la mejora de la convivencia escolar desde su autonomía pedagógica. Junto a la puesta en práctica de

⁶ El proyecto S.A.V.E. es un proyecto de innovación basado en la educación para la convivencia escolar. Fue desarrollado entre los cursos académicos 1996 y 1999 en 26 centros escolares de Primaria y Secundaria de la provincia de Sevilla afectando de forma directa e indirecta a 4914 escolares entre 8 y 18 años. Este proyecto obtuvo unos resultados altamente satisfactorios en la prevención del maltrato entre pares (Ortega y Del Rey, 2001a, 2001b, 2004).

programas y materiales didácticos variados, además se han desarrollado experiencias que tienen en común la consideración global del centro escolar como marco para la prevención y la intervención ante los conflictos escolares. Algunas de estas iniciativas han tenido la oportunidad de acogerse a proyectos de la Administración Educativa que los amparaban con recursos y formación (tal es el caso del programa “Convivir es vivir”), a diferencia de otras que se han mantenido a flote con cierta independencia de las autoridades educativas, como muchas de las experiencias recogidas por la red de innovación “Proyecto Atlántida”.

A las propuestas de la Administración Educativa y a los ímprobos esfuerzos de mejora de los propios centros, se agregan una serie de programas específicos (habilidades sociales, estrategias de autocontrol, mejora de la autoestima, educación moral y emocional, coeducación, educación en valores, interculturalidad, pacifismo, aprender a pensar, mediación, etc.) desarrollados por diversas Administraciones Locales e instituciones de diversa índole.

En este contexto, determinado por la presencia de cuantiosos programas, planes y materiales en relación a la conflictividad escolar no es de extrañar que en el trabajo habitual de los centros escolares se solapen y superpongan las distintas propuestas y medidas concernientes a la mejora de la convivencia. Es más, es probable que la obligatoriedad de elaborar un Plan de Convivencia –si no se clarifica y apoya eficazmente- no sea adecuada para la ordenación y articulación de todas estas actuaciones, sino que sea otro ritual más de un conjunto inconexo. De ahí la trascendencia que puede tener ciertas medidas que pueden ser fructíferas para mejorar la convivencia escolar no siendo relegadas –como en ciertas ocasiones ocurre- a un mero trámite burocrático como un barniz superficial.

Asimismo, la institucionalización de ciertas medidas (proyectos específicos, aulas de convivencia, decoración del centro, talleres variados, equipos de mediación, etc.), pueden y están llegando a la rutinización al hacerse año tras año sin un cambio y con una sensación de obligatoriedad. Esto las acaba convirtiendo en fósiles de esas primeras voluntades que las impulsaron. La convivencia es un proceso en continuo cambio que exigirá replanteamientos conforme surjan nuevas necesidades y no debe caer en una mera repetición perenne de formatos caducos. Debería mantener ese espíritu de búsqueda y mejora que lo impulsaron, con una firme creencia en que el futuro está en el presente que se cree (Fernández, 2010).

Como se ha ido reseñando, es cierto que se han puesto en marcha desde diferentes ámbitos un amplio abanico de respuestas y medidas (Guasch et al., 2002; Padrós, Rubio, Martín, Puig y Trilla, 2002; Puig et al., 2000; Segura y Arcas, 2010; Trianes, 1996, etc.) que han enriquecido el acervo educativo en este ámbito, pero igualmente lo es que no se han ejecutado análisis rigurosos de los resultados conseguidos hasta el momento con las diversas intervenciones (Zabalza, 2002) que nos

permitan hacer una comparativa de cuáles están dando mejores resultados y con cuáles podemos seguir avanzando en nuestro propósito de mejorar la convivencia.

Así pues, este capítulo dará comienzo con reseñar el marco legislativo del que partimos, luego proseguiremos en detallar algunos de los documentos fundamentales en la gestión de la convivencia del centro (poniendo de relieve la importancia del Plan de Convivencia), para posteriormente detenernos en destacar algunos de los principales estudios e informes que nos revelan datos acerca del *statu quo* de la convivencia en nuestro país y para poner fin, se recogerá una pequeña recensión sobre algunas buenas prácticas educativas que se ha constatado que producen una mejora notable de la convivencia escolar.

3.1. MARCO LEGISLATIVO ACTUAL

Hasta hace relativamente poco tiempo los temas vinculados con la convivencia escolar, el respeto por el otro, la cultura de paz o la polémica educación para la ciudadanía ocupaban un subplano donde, aunque se tenían en consideración, no eran por sí del todo relevantes, ni objeto de estudio y consenso. Esta realidad está cambiando y actualmente se entiende que sin buena convivencia, sin respeto entre los miembros de la comunidad, enseñar y aprender se convierte en una tarea de dificultosa realización y pocos resultados exitosos. La convivencia pasa de ser un tema periférico a los procesos de enseñanza y al desarrollo democrático de la vida en el aula, a considerarse un paso previo para la calidad de la enseñanza y de la escuela en su conjunto (Fernández, 2010).

Por el mero hecho de que los países desarrollados empezaran a plantear su educación más allá de la transmisión de conocimientos, ya que el alumnado ha de ser formado para aprender a conocer, aprender a hacer y a ser, provocó que las Administraciones Públicas se pusieran manos a la obra y comenzaran a trabajar para lograr dichos objetivos. Por ello, atendiendo a las demandas de la sociedad de finales del s. XX y s. XXI de nuestro país, se han llevado a cabo diversas leyes y propuestas educativo-formadoras.

La materia legislativa no solamente contempla y da preferencia a la convivencia, la resolución de conflictos y la ciudadanía democrática, sino que las favorece por medio de algunas iniciativas como por ejemplo la L.O.E. (2006), el Plan de Mejora de la Convivencia, la inserción de las competencias básicas en el currículum (entre ellas la competencia social y ciudadana) y la asignatura de educación para la ciudadanía o educación cívica. Asimismo, se han creado el Observatorio Estatal o las Asesorías de Convivencia u Observatorios Escolares en el ámbito autonómico.

Nuestro foco de atención en nuestro análisis se centrará en la L.O.E. (2006), considerada como la base de toda legislación educativa ya que por su contenido es una pieza clave a considerar para el desarrollo de la convivencia en los centros escolares españoles y andaluces. En nuestro país, con la aprobación de esta ley por primera vez se legisla que todos los centros escolares tomen responsabilidad sobre los problemas de convivencia y se solicita concretar ese compromiso por medio de la elaboración de un documento institucional denominado Plan de Convivencia (Torrego, 2008).

— 3.1.1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación —

En el preámbulo de la L.O.E. (2006) se parte de que la educación es un medio para: “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social”. La citada ley propugna unos principios y unas finalidades exigentes y ambiciosas en una doble vertiente: la curricular y la de educación por la convivencia. En sus principios y fines (artículos 1 y 2 respectivamente) aboga por la educación para la prevención de conflictos y para su resolución pacífica, como también la no violencia en todos los ámbitos de la vida. Además en su regulación curricular están presentes objetivos relacionados con la convivencia, la tolerancia y la no violencia en cada una de las etapas educativas. De esta forma, uno de los aspectos sobresalientes de la L.O.E. es la fuerza con la que apuesta por la mejora de la convivencia y la tolerancia en todos los centros expandidos por el territorio español, como queda patente en los siguientes fines:

- “La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad”.
- “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”.
- “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible”.
- “La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

Deteniéndonos en lo relacionado a los conflictos y la convivencia en Educación Secundaria Obligatoria, destacamos de la L.O.E. el artículo 23 “Objetivos”, donde señala que se intentará contribuir en el desarrollo del alumnado en aquellos principios que le ayude a:

- “Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática”.
- “Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal”.
- “Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres”.
- “Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos”.

Asimismo en el Anexo I del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se fijan las competencias básicas que el alumnado deberá haber adquirido al final de esta etapa educativa en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea. De entre las ocho competencias que propone el mencionado Real Decreto, la número cinco es la Competencia social y ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores como: cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora; elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas; dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad; adquisición de habilidades sociales que permitan saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia; ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto; resolver conflictos con actitud constructiva, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio; así como la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos.

En síntesis, esta competencia supone construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades,

responsabilidades y deberes cívicos como defender los derechos de los demás. Para ello, es fundamental comprender la realidad social en la que se vive; afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas; y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Vemos pues, la importancia que nuestro sistema educativo otorga -en la formulación de las capacidades generales que se han de lograr a lo largo de la etapa- a contenidos educativos relacionados con la competencia social, clima de convivencia, erradicación de la violencia y la resolución de conflictos.

En otro orden de cosas, fruto de la preocupación por la violencia escolar y, a pesar de que algunos informes (como es el caso del Informe Anual 2010-2011 realizado por el Observatorio para la Convivencia Andaluz) aporten que el 98% del alumnado no comete faltas que afecten gravemente a la convivencia en las aulas, se han creado diferentes organismos para gestionar las situaciones de violencia y conflictividad que se producen en los centros educativos, tal y como podemos ver con la creación del Observatorio Internacional de Violencia Escolar (O.I.V.E.) que con anterioridad fue denominado Observatorio Europeo para la Violencia Escolar y que en España toma forma en el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, como queda reflejado en el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea dicho organismo y que en Andalucía se denomina Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía, como se plasma en el Título VI del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.

En este Decreto 19/2007, de 23 de enero, concretamente en el artículo 4 podemos leer: “los centros educativos elaborarán y aprobarán un plan de convivencia en el que se incluirá las normas de convivencia, tanto generales del centro como particulares de cada aula, y todas las medidas y actuaciones que desarrollarán éstos para prevenir, detectar, tratar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, así como otras actuaciones para la formación de la comunidad educativa en esta materia”. Posteriormente, en la Orden de 18 de julio de 2007 se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos.

En la línea de realizar acciones para promover conductas contrarias a la violencia, la ley educativa L.O.E. (2006), en su artículo 124, dice que “los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del Plan de Convivencia...”, en el cual se recogerá los tipos de conductas que han de conllevar correcciones o medidas disciplinarias. Estas conductas, según aparecen en los diferentes textos legales de las distintas

Comunidades Autónomas españolas y, en concreto, en Andalucía en el mencionado Decreto 19/2007, de 23 de enero, son: conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. En el artículo 20 se señalan los distintos tipos considerados como conductas contrarias a las normas de convivencia: los actos que perturben el normal desarrollo de las actividades del aula; la falta de colaboración sistemática del alumnado en la realización de las actividades orientadas al desarrollo del currículum, así como el seguimiento de las orientaciones del profesorado respecto a su aprendizaje; aquellas conductas que puedan impedir o dificultar el ejercicio del derecho o el cumplimiento del deber de estudiar por sus compañeros; las faltas injustificadas de puntualidad o de asistencia a clase; la incorrección y desconsideración hacia los otros miembros de la comunidad educativa; y causar daños en las instalaciones, recursos materiales o documentos del centro, o en las pertenencias de los demás miembros de la comunidad educativa.

Y en el artículo 21 de este mismo Decreto, se reseñan las correcciones aplicables ante tales conductas, como es: informar a quienes ejerzan la tutoría, la jefatura de estudios y padres o representantes legales del alumnado sobre la medida adoptada y los motivos de la misma. En cuanto a las medidas más específicas se indican: la amonestación oral; el apercibimiento por escrito; la realización de tareas dentro y fuera del horario lectivo que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro, así como a reparar el daño causado en las instalaciones, recursos materiales o documentos de los centros docentes públicos; y la suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases (o excepcionalmente al centro) por un plazo máximo de tres días lectivos, durante el que el alumno deberá realizar las actividades formativas que se determinen para evitar la interrupción de su proceso formativo. A partir de esta normativa los centros escolares han elaborado su Plan de Convivencia de Centro.

Con esta ley se da el impulso definitivo al tratamiento de la convivencia como un objetivo educativo de primer nivel. Todas las Administraciones de las 17 comunidades legislan nuevas órdenes sobre los derechos y deberes del alumnado, profesorado y padres, sobre los Planes de Convivencia, sobre los protocolos que se han de efectuar en los centros escolares ante ciertas circunstancias, entre otras. En un periodo de tres años prácticamente todos los centros escolares incluyen la convivencia en sus documentos administrativos de sus Proyectos Educativos, Planes de Convivencia o reglamentos internos (Fernández, 2010).

3.2. DOCUMENTOS FUNDAMENTALES EN LA GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DEL CENTRO

Los centros escolares encuadran su funcionamiento y organización en una serie de documentos que enmarcan su modelo educativo y la filosofía, así como las directrices generales que tanto el profesorado como el alumnado deben cumplir. Estos documentos son indispensables que se tengan presentes como elementos conductores de la labor educativa y no convertirse en meros papeles burocráticos que hay que cumplimentar desvirtuando su finalidad y no usándolos para regular la vida del centro. Algunos de ellos tienen un carácter anual (programaciones de aula) y otros una dimensión a medio y largo plazo (Plan de Centro, Proyecto Educativo de Centro, Plan de Orientación y Acción Tutorial, Plan de Convivencia, Proyecto de Gestión, y Reglamento de Organización y Funcionamiento).

De ellos, se presentarán a continuación todos los mencionados -a excepción del Proyecto de Gestión- ya que contienen algún aspecto alusivo a la convivencia aunque nuestro foco de atención se detendrá más en el Plan de Convivencia.

3.2.1. Plan de Centro

El Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los IES, en el artículo 22, señala que el Plan de Centro está conformado por el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), el Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.) y el Proyecto de Gestión. De ellos, los dos primeros son los que juegan un papel fundamental en la gestión de la convivencia del centro. A su vez el P.E.C. está formado por el Plan de Convivencia y el Plan de Orientación y Acción Tutorial, como se puede apreciar en la siguiente figura 8:

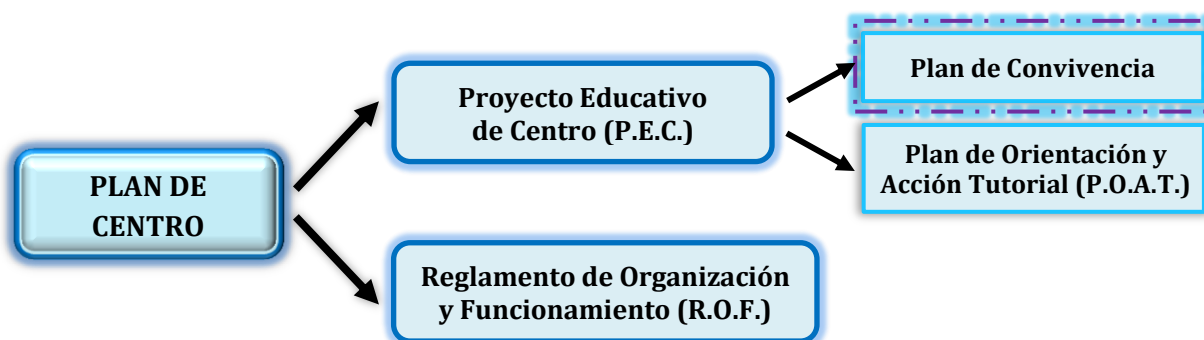


Figura 8. Documentos que contienen aspectos relacionados con la convivencia

— 3.2.2. Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.) —

Es el documento que establece las señas de identidad del centro escolar y expresa la educación que se va a desarrollar, para lo cual ha de reflejar los objetivos, los valores y las prioridades de actuación.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación apunta en el artículo 121, apartado 2, en cuanto a las características de los Proyectos Educativos de Centro que:

Dicho proyecto, deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Por ello, el P.E.C. incluirá distintos aspectos vinculados con la convivencia, entre los cuales se engloban el tratamiento de la educación en valores, el modo de suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, así como el Plan de Convivencia y el Plan de Orientación y Acción Tutorial (P.O.A.T.).

3.2.2.1. Plan de Convivencia

El logro de mejoras reales –que vayan más allá de las declaraciones de principios y buenas intenciones- requiere el paso a la acción. Es inviable la mejora sin intervención y tampoco se concibe la intervención sin esfuerzo. No es suficiente con que cada uno aporte su grano de arena particular sino que se debe articular las distintas acciones individuales en un plan global, estableciendo relaciones y ayudas entre las diferentes actuaciones y actores que generen efectos multiplicadores.

Al respecto, Teixidó y Castillo (2013) afirman que la mejora de la convivencia será el resultado del compromiso y el esfuerzo coordinado del conjunto de la comunidad educativa en torno a un proyecto colectivo, pues es la suma de muchas pequeñas actuaciones. El reconocimiento legal del Plan de Convivencia abre una línea interesante para el paso a la acción. Ahora bien, disponer de un plan constituye un requisito esencial para la mejora pero no la garantiza *per se* si no vamos más allá. No basta con tener un plan, ya que es capital llevarlo a la práctica.

Fomentar una convivencia positiva es componente, finalidad, condición y producto de una educación de calidad, por lo que elaborar un Plan de Convivencia deberá contribuir a favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado, propiciará la educación en valores, actitudes y conductas cívicas, y promoverá la resolución pacífica y formativa de los conflictos en un entorno afectivo, físico y social seguro. Todo ello, desde los principios de respeto, solidaridad, justicia y cooperación propios de la convivencia democrática. Por este motivo, realizar un Plan de Convivencia debe resultar un medio eficaz para abordar con congruencia este objetivo.

Todo centro escolar como organización tiene unos principios, valores y normas que lo definen y le dan identidad propia. La convivencia escolar se construye en cada comunidad educativa de modo idiosincrásico de acuerdo a las concepciones educativas, del estilo de gestionar el centro y de ejercer el poder y la participación. Por tal razón, a la hora de elaborar un Plan de Convivencia se debe definir con claridad qué significa una buena convivencia, en qué valores se sustenta y en qué actitudes, procesos y conductas se manifiesta. Si estas cuestiones no son abordadas por la comunidad educativa, todo el trabajo en aras de la mejora de la convivencia puede desplomarse en cualquier instante por la inexistencia de acuerdo en lo referente a su finalidad. Por ello, a lo largo de todo el proceso de diseño y desarrollo de un Plan de Convivencia, la formación, la reflexión y el debate profesional a cargo del profesorado ha de conjugarse con la colaboración de la comunidad, especialmente de los padres, para desarrollar un sentimiento de pertenencia. No hay que olvidar que como construcción social la convivencia escolar se ve influenciada por los valores y la cultura de la sociedad, las políticas socioeconómicas y educativas, y otra serie de condiciones que se delimitan en el entorno social del centro (Ballester y Calvo, 2007).

Una vez aprobado por el Consejo Escolar, este documento se incardina en el Proyecto Educativo de Centro y es el documento que precisa las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar en el centro, las normas que lo regularán, los objetivos específicos a lograr y las actuaciones a realizar en este ámbito para la consecución de los objetivos planteados. Estas medidas y actuaciones se contemplarán en los instrumentos habituales de planificación didáctica (Proyecto Curricular de Centro, Programación General Anual, Plan de Acción Tutorial, Programación de Aula, etc.) y de regulación de la convivencia (Reglamento de Organización y Funcionamiento).

De este modo, ha de incorporar las normas de convivencia generales del centro y particulares del aula, las cuales procuran garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en condiciones adecuadas. Dichas normas, concretarán los derechos y deberes del alumnado y los procedimientos a desarrollar ante el incumplimiento del marco normativo tanto por parte del alumnado, las familias e incluso el propio profesorado. De ahí a que sea vital también dar a conocer dicha normativa interna del centro para que no se produzca una gran distancia en el grado de conocimiento entre el profesorado y el alumnado (Jares, 2006).

En este sentido, debe ser un plan que considere las finalidades y valores propios del sistema educativo, cuyos objetivos y actuaciones estén fundados en conocimientos válidos derivados de la teoría, la praxis y la investigación, y principalmente que parta del análisis de los conflictos y necesidades del propio centro al igual que de la revisión de los aspectos básicos de la institución (currículum, organización del centro, procesos de enseñanza y aprendizaje y relaciones en la comunidad). Un plan que debe conseguir la coherencia entre los principios que inspiran la convivencia pacífica, la prevención de

la violencia y la resolución pacífica de conflictos, y las prácticas educativas del centro escolar. Así pues, el Plan de Convivencia debe caracterizarse principalmente por ser: proactivo, preventivo, contextualizado, colaborativo, posible, instrumentalizado e interinstitucional (Armas, 2007).

En el artículo 4 de la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos, se señala los contenidos del Plan de Convivencia, el cual ha de incluir los siguientes aspectos:

- El diagnóstico del estado de la convivencia en el Centro y, en su caso, la conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir.
- Las normas de convivencia, tanto generales del Centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones.
- La composición, el plan de reuniones y el plan de actuación de la Comisión de Convivencia.
- Las normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia (en caso de que ésta exista).
- Las medidas específicas para promover la convivencia en el Centro, fomentando el diálogo, la corresponsabilidad y la cultura de paz.
- Las medidas a aplicar en el Centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse, entre las que se incluirán los compromisos de convivencia.
- Las funciones de los delegados del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor del grupo.
- El procedimiento de elección y las funciones de los delegados de los padres del alumnado.
- La programación de las necesidades de formación de la comunidad educativa en esta materia.
- Las estrategias para realizar la difusión, el seguimiento y la evaluación del Plan de Convivencia en el marco del Proyecto Educativo.
- El procedimiento para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno para la construcción de comunidades educadoras.
- El procedimiento para la recogida de las incidencias en materia de convivencia en el Sistema de Información Séneca.

- Cualquier otra que sea atribuida por el Consejo Escolar del Centro en el ámbito de la convivencia escolar.

Unido a ello, el Plan de Convivencia ha de servir para meditar sobre la mutua influencia entre los conflictos de convivencia y las dificultades para que todo el alumnado aprenda, y se sienta integrado escolarmente. Por tal razón, debe plantear objetivos y actuaciones que igualmente han de ser contemplados en otros instrumentos de planificación del centro (Programación General Anual, Proyecto Curricular de Centro, Plan de Atención a la Diversidad, etc.). Por ejemplo, ante estas situaciones algunas de las medidas para la mejora de la convivencia son: las adaptaciones del currículum, los programas de refuerzo, el establecimiento de apoyos y otra serie de medidas para lograr el éxito del alumnado. Y lo son desde una doble perspectiva, ya que fomentan la integración, adaptación y vinculación del alumnado al centro satisfaciendo su derecho a aprender, y porque posibilitan el desarrollo de un apropiado clima de trabajo y relación (Ballester y Calvo, 2007).

En consonancia con lo anterior, la elaboración y puesta en marcha del Plan de Convivencia en el centro escolar es una oportunidad para generar una mejora real de las prácticas educativas en torno a la convivencia. Su elaboración es una ocasión excelente para la reflexión conjunta y discusión sobre su modelo de educación, los conflictos de convivencia que forman parte de la vida diaria del centro y el planteamiento de qué prácticas educativas se pueden desarrollar para prevenir la violencia y educar para la convivencia. Esta reflexión posibilita consensuar principios de actuación comunes y estrategias de intervención que van más allá del quehacer de profesionales que suelen actuar de manera individual sin referentes comunes. Este proceso de trabajo conjunto garantiza una respuesta al unísono y eficaz. Como constatan Torrego y Martínez (2014) la convivencia mejora cuando se cuenta con un plan de intervención global, fundamentado, ajustado a las características peculiares del contexto y coherente con los objetivos y valores que se plantea como institución educativa.

3.2.2.2. Plan de Orientación y Acción Tutorial (P.O.A.T.)

También se incluye dentro del P.E.C. Es un instrumento que articula a medio y largo plazo el conjunto de actuaciones de los Equipos Docentes y del centro escolar vinculadas con la orientación y la acción tutorial. Se divide en tres ámbitos:

- Acción tutorial.
- Orientación académica y profesional.
- Atención a la diversidad.

Entre las actuaciones que se pueden incluir en el P.O.A.T. se encuentran: la elaboración de las normas de cada clase en la hora de tutoría lectiva –tomando como

referencia las normas generales del centro y particulares de las aulas establecidas en el Plan de Convivencia-, el desarrollo de programas de competencia social y de aprendizaje de resolución de conflictos, entre otras.

En el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se subraya la importancia que el profesorado otorga a la acción tutorial como estrategia preventiva para abordar la convivencia. En esta misma línea, Ortega (1997) señala que la prevención es técnica y procedimentalmente más sencilla que la intervención sobre situaciones deterioradas.

Es, por ello, elemental que el P.O.A.T. recoja aspectos relacionados con la mejora de la convivencia como vía para prevenir los problemas de convivencia en las aulas y en el centro.

— 3.2.3. Reglamento de Organización y Funcionamiento (R.O.F.) —

Forma parte del Plan de Centro. Es el documento que establece las normas organizativas y funcionales que favorecen la consecución del clima apropiado para lograr los objetivos que haya establecido previamente el centro.

Debe ser un documento bien redactado, realista, de uso corriente y al alcance de la comunidad educativa. Es decir, sencillo y claro que no plantee dudas al que lo consulta (profesorado, alumnado o familias), adaptado a las características propias del centro y manejable.

De igual modo, es fundamental discutirlo y redactarlo con la colaboración de todos, formando parte de un proceso de toma de decisiones conjuntas de manera democrática, justa, transparente y participativa. Para ello, el Equipo Directivo debe ofrecer un borrador –no algo totalmente confeccionado- para que pueda ser discutido a nivel de Departamentos Didácticos los cuales podrán realizar las observaciones, las correcciones y las aportaciones que consideren oportunas para su mejora. Además, sería aconsejable tener una reunión con los padres del alumnado para explicarles las características de este documento con el propósito de que puedan realizar sus propias aportaciones si lo ven necesario. Posteriormente, se lleva al Claustro y finalmente se aprueba en el Consejo Escolar.

Ceballos (2007) propone que el R.O.F. debe recoger los siguientes aspectos:

- *Normas relacionadas con el profesorado:* reuniones, horarios, tutorías, criterios de las actividades complementarias y extraescolares, entre otras.
- *Aspectos vinculados con la disciplina del centro de forma operativa y clara:* qué hacer ante situaciones extrañas al ritmo de la clase, pasos a seguir para expulsar a un alumno del aula, correcciones que se aplicarán, personas u organismos competentes para sancionar las diferentes correcciones, etc.

La elaboración de las normas de funcionamiento del centro propicia el debate sobre la construcción de valores comunes en el centro escolar. La finalidad se cifra en orientar el comportamiento. Con ello se reduce la incertidumbre, la confusión y la inseguridad.

Como hemos indicado, la escuela y concretamente el aula, como lugar de convivencia, requiere del establecimiento de normas por las que se rigen las relaciones de las personas que forman parte de ella. Puesto que el hecho de establecer unas normas entre todos es una manera de trabajar la convivencia en el aula y en el centro (Gómez, 2007).

De acuerdo con Ortega, en la gestión de enseñar que realiza cada día el docente:

La elaboración de normas explícitas y claras, el establecimiento de un modelo disciplinar, sencillo pero transparente, con unas prohibiciones claramente aceptadas por todos y con un estímulo amplio y positivo hacia la libertad, la igualdad y la solidaridad entre los miembros de la comunidad, abren un camino progresivo de acercamiento de todos, profesorado y alumnado, a una tarea que debe ser común; porque la convivencia no es patrimonio de nadie en particular, sino de todos los que viven juntos. (Ortega, 1998, p. 88)

3.3. PANORAMA DEL ESTADO DE LA CONVIVENCIA EN ESPAÑA

Los problemas de convivencia en el centro como son la disrupción y la violencia escolar -tal y como se ha ido comentando con anterioridad- son los principales y más acuciantes que preocupan no solamente a la comunidad educativa, sino además a instituciones políticas y sociales. La situación de los centros escolares en nuestro país presenta una problemática distinta según Comunidades Autónomas, pero las últimas investigaciones constatan que en todas ellas se ha producido un cierto acrecentamiento en la última década aunque parece ser que ciertas vertientes en relación a la violencia han mejorado como es el maltrato entre iguales por abuso de poder, según se ha radiografiado en el último Informe del Defensor del Pueblo (2007). Por ello, vemos necesario centrarnos en algunos de los estudios que desde nuestro país se han realizado para de esta manera, poder mostrar una visión panorámica de la situación en los centros escolares españoles en materia de convivencia, disrupción y violencia escolar.

España no empezó a tener estudios de gran repercusión hasta el año 2000 que fue cuando se publicó el primer Informe del Defensor del Pueblo y UNICEF. No obstante, desde finales de los años 80 se han ido publicando algunos estudios acerca del maltrato entre escolares (Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1997; Vieira, Fernández y Quevedo, 1989). Posteriormente numerosas instituciones españolas han

ido llevando a cabo distintos informes a nivel nacional y autonómico que tienen por objeto el estudio de la violencia que se produce en el entorno escolar y que deteriora la convivencia deseable en los centros docentes. Aunque son diferentes en cuanto a su naturaleza, objetivos, rigor metodológico y relevancia en la sociedad, algunos de los informes más conocidos son: el Informe del Defensor del Pueblo y UNICEF en 2000 y 2007, el Informe del Centro Reina Sofía en 2005, el Estudio Cisneros X en 2007, el Informe TALIS español en 2009, el Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en 2010 del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar o el Informe del Defensor del Profesor en 2014. A continuación, nos detendremos en profundizar con más detalle en algunos de ellos.

3.3.1. Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria (2000). Defensor del Pueblo-UNICEF

A raíz de casos extremos aparecidos en los medios de comunicación la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español solicitó en 1998 a la Oficina del Defensor del Pueblo⁷ la elaboración de un informe sobre la violencia escolar. A lo largo de 1998 y 1999 se procedió a preparar, diseñar y ejecutar un ambicioso trabajo que permitiera conocer de primera mano -de forma precisa y con alcance nacional- la situación real de la convivencia en los centros escolares, la incidencia de cada tipo de conducta violenta y las principales variables que tuvieran incidencia en el fenómeno. Se trataba de llenar un vacío científico porque en ese momento -pese a la existencia previa de algunos estudios parciales- se carecía de datos suficientes y fiables que permitieran conocer el alcance real del problema, sus características principales y las necesidades de intervención más prioritarias.

Este trabajo fue realizado en colaboración con el Comité Español de UNICEF, dando lugar en 2000 a la publicación conjunta de un estudio de ámbito nacional acerca de las agresiones entre pares con abuso de poder en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La muestra estaba constituida por 300 centros de Educación Secundaria Obligatoria de todo el territorio español, seleccionados atendiendo a tres variables: contexto poblacional (urbano-rural), titularidad (privada, privada-concertada o pública) y distribución proporcional en las distintas Comunidades Autónomas. En total se encuestó a 3000 alumnos, diez alumnos por centro (mismo número de chicos que de chicas) pertenecientes a los cuatro cursos de E.S.O. También formaron parte de la muestra 300 profesores integrantes de los equipos directivos contestando a otro

⁷ El informe -desarrollado por la Oficina del Defensor del Pueblo y el Comité español de UNICEF- fue encargado a un equipo interdisciplinar de investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, especialistas en necesidades y derechos de la infancia, psicología del desarrollo y de la educación, metodología y filosofía del derecho. Igualmente colaboraron profesoras de Educación Secundaria expertas en maltrato entre iguales en centros escolares.

cuestionario, por lo que los resultados se agruparon en dos grandes categorías: alumnado y profesorado. El alumnado participante puede estar implicado en las conductas de maltrato desde distintas posiciones: víctima, agresor o testigo. Por ello la descripción de resultados se presenta igualmente desde esa triple perspectiva.

Entre sus principales objetivos se encontraban:

- Contribuir al proceso de concienciación y sensibilización sobre la violencia escolar.
- Proporcionar a la comunidad educativa una panorámica nacional, objetiva y rigurosa de la problemática.
- Impulsar y facilitar futuras tareas de investigación en esta materia.

Entre los principales resultados obtenidos en esta investigación a partir de las encuestas realizadas fueron los siguientes:

- Para las víctimas, el *maltrato* observado es de tipo “verbal”; le siguen “romper y robar cosas” y la “exclusión social”. Para los agresores, en cambio, predomina el “maltrato verbal” y la “exclusión social”; y por último, son los espectadores los que más contestan como testigos a diferencia de los que lo hacen como víctimas o como agresores.
- Las variables *Comunidad Autónoma* y *tamaño del hábitat* no resultan ser significativas en la frecuencia con la que se producen las diferentes formas de maltrato. Por consiguiente, puede afirmarse que esta forma de acoso escolar se produce en términos similares en todas las Comunidades Autónomas españolas, sin diferencias apreciables entre los centros ubicados en zonas rurales y los ubicados en zonas urbanas.
- Por lo que respecta a la *titularidad pública o privada* de los centros, sólo hay diferencias en pocos tipos de maltrato, y siempre la tendencia es a una mayor incidencia en los colegios privados o concertados.
- El *género* es una variable relevante puesto que origina diferencias significativas en todas las investigaciones sobre la conducta agresiva, la violencia escolar o el comportamiento antisocial. El género dominante en la mayor parte de los tipos de maltrato es el masculino, pero también los chicos sufren un mayor número de abusos que el género opuesto en forma de “agresiones físicas”. Aunque las chicas tienen un papel muy relevante en el maltrato por “exclusión social” y “maltrato verbal” (“hablar mal de otros”).
- Respecto a las variables *curso* y *edad* están directamente relacionadas con el maltrato escolar. Los resultados mostraron que las víctimas aparecen con un número significativamente mayor que la tendencia general en el primer ciclo de Educación Secundaria aunque el alumnado de primero sufre en mayor

medida los maltratos y los de segundo suelen ser los agresores. Por tanto, la mayor incidencia del maltrato se produce en las edades comprendidas entre los 12 y 14 años, descendiendo paulatinamente hasta los 16 años (cuarto curso).

- El aula es el *escenario* habitual (incluso estando el profesor delante) en el caso de “insultar”, “poner motes” y de “acciones contra la propiedad o romper cosas”. Las agresiones suelen darse entre compañeros de la misma clase. El patio es el lugar más común de las “agresiones físicas” y las “exclusiones activas”.

El maltrato, mayoritariamente, *se comunica a* los amigos (en torno al 65%), seguido de la familia (alrededor del 36%) y en menor proporción, al profesorado (menos del 10%). No obstante, hay un porcentaje de casos en los que la víctima no comunica nada (sobre el 16%). De igual modo, se recurre muy poco al Departamento de Orientación. En cuanto a la ayuda prestada, generalmente se recibe de los amigos. Igualmente se ha encontrado una relación positiva entre algunos tipos de maltrato y el hecho de no tener o tener pocos amigos.

Además, casi una cuarta parte del alumnado siente miedo al ir al colegio y entre las causas del temor, la mayor parte del que lo tiene lo achaca a sus compañeros y -en menor medida- al profesorado y al trabajo académico.

El profesorado destaca las siguientes *conductas* como las *más relevantes*: conductas disruptivas que se desarrollan en las aulas; malas maneras y agresiones al profesorado; vandalismo y destrozos; absentismo y problemas de maltrato entre iguales, entre otras.

Se destaca que lo que *más le preocupa al profesorado* son aspectos referidos a las dificultades de aprendizaje, la falta de implicación de las familias y la escasez de recursos humanos y materiales, siendo valorados como cuestiones más importantes que los problemas de convivencia. Sin embargo, también manifiesta su preocupación por los conflictos y agresiones entre el alumnado.

Cuando se pregunta a los escolares sobre las *actuaciones del profesorado* ante tales conductas, la mayor parte contestan que algunos “intervienen para cortarlo”, aunque esta mayoría supone tan sólo un tercio de la muestra. El alumnado restante dice “no saber qué hacen” los docentes o que “no hacen nada porque no se enteran”.

Con referencia a las *medidas* que los centros y el profesorado toman para abordar los conflictos varían en función de la gravedad con la que se perciben estos comportamientos, sobresaliendo las que siguen: ante agresiones más esporádicas (“amenaza con armas” y “acoso sexual”) se atajan mediante actuaciones más drásticas como la denuncia en el juzgado o la instrucción de expediente disciplinario al alumno (“obligar mediante amenazas”, “pegar”, “amenaza con armas” y “acoso sexual”); otro

conjunto de manifestaciones de maltrato entre iguales (“robos”, “destrazo de cosas de los compañeros” e “insultos”) se responden mediante medidas sancionadoras pero internas al centro aplicadas por parte de la dirección; en otras ocasiones, para las restantes agresiones (“exclusión social”, “poner motes”, “hablar mal de un compañero” y “esconder cosas”) que son las más frecuentes no se abordan mediante medidas sancionadoras sino se enfrentan principalmente mediante la reflexión con el alumno y/o el grupo o, en menos ocasiones, con una reunión con la familia. Estas medidas más educativas también se ponen en marcha con las agresiones más graves, junto con las sanciones impuestas. En contadas ocasiones, sólo ante situaciones en las que se ignora a un compañero, se hace uso de cambiar de sitio al alumno o echarle de clase. En general, las respuestas del profesorado muestran que –junto con las actuaciones de carácter administrativo/sancionador– se valoran y se llevan a cabo otras que responden a un enfoque más adecuado desde el punto de vista de la prevención y la resolución de conflictos.

En relación a la *actitud* que el *profesorado* adopta ante estos comportamientos indica que se recurre fundamentalmente a fomentar la participación y conceder más responsabilidades al alumnado. En cambio, no considera que se adopte una actitud pasiva, pero sí admite que en ciertas ocasiones puede que se reaccione de manera demasiado indulgente o de forma autoritaria. Estos datos apuntarían hacia un modelo educativo que se aparta tanto del meramente sancionador como del permisivo.

Por último, las opiniones del profesorado acerca de cuáles serían las *actuaciones* que se deberían tomar en sus centros *para prevenir los conflictos* son: trabajo en tutoría con programa de desarrollo de la convivencia; trabajar y debatir en clase las normas del Reglamento de Régimen Interno; sensibilizar al profesorado sobre las características personales del alumnado; favorecer una metodología más participativa; cooperación con las familias; importancia de hacer cumplir las normas; necesidad de más recursos humanos y generar un ambiente de tolerancia, de diálogo, de cercanía con el alumno y de respeto mutuo. En cambio, no parece que se confíe en exceso en la ayuda externa: formación del profesorado, programas específicos de convivencia o recursos humanos.

— 3.3.2. Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Defensor del Pueblo-UNICEF —

Desde la aparición del primer Informe del Defensor del Pueblo (2000) han seguido ocurriendo muchas cosas en relación a la temática, algunas positivas (sensibilización social hacia el problema, puesta en marcha de numerosas líneas de prevención y de resolución de conflictos, y realización de otros trabajos y estudios en ámbitos geográficos y escolares variados) y otras bastantes negativas (episodios de

violencia escolar de los que se han hecho eco los medios de comunicación propiciando un clima de temor y preocupación sobre lo que está ocurriendo entre nuestros escolares y sobre cuál es el clima de convivencia en los centros educativos).

Dadas estas circunstancias acaecidas durante este espacio de tiempo y su gran impacto, parecía de sumo interés conocer el estado real del problema y dibujar su tránsito evolutivo. Para tal fin, se decidió replicar el trabajo de campo realizado en 1999 y abordar un nuevo estudio epidemiológico de ámbito nacional (curso 2005-2006), utilizando los instrumentos ya empleados en su momento -con las correcciones y actualizaciones necesarias- para poder después analizar sus resultados y compararlos principalmente con los obtenidos en el estudio anterior y con algunos otros estudios similares realizados entre ambas fechas (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, 2006; Durán, 2003; Pareja, 2002b; Serrano e Iborra, 2005, etc.). Este nuevo estudio es elaborado con las mismas características que el anterior (2000) en cuanto a muestra y objetivos principales se refiere, que precedentemente han sido citados.

Los resultados que se aportan ahora con esta nueva radiografía y su comparación con los obtenidos sobre el problema hace siete años, permiten afirmar que el panorama del maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en estos años, tanto de las respuestas del alumnado como de las respuestas del profesorado (jefes de estudio) se desprende que la incidencia del maltrato ha tendido claramente a disminuir, especialmente en aquellas conductas más frecuentes y menos graves.

El porcentaje de incidencia total de alumnado víctima de “insultos” pasa del 39,1% al 27% y el de víctimas de “motes ofensivos” del 37,7% al 26,6%. Decrecen también los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves como ciertas “agresiones físicas indirectas” y alguna forma de “amenazas”. Y además desciende el “acoso sexual”, que ya tenía porcentajes muy reducidos en el informe presentado en el año 2000 y que los tiene menores en el actual disminuyendo en casi dos tercios. Sin embargo, otras conductas padecidas por el alumnado, como la “exclusión social” más directa (no dejar participar), o ciertas formas de “agresión física”, así como las modalidades más graves de “amenazas”, no muestran esa tendencia a la baja y se mantienen en niveles similares a los de hace siete años.

Además de los resultados ya recogidos en el otro estudio anterior que prácticamente no han sufrido grandes variaciones, se pueden añadir algunas otras conclusiones significativas como son:

- Todos los tipos de maltrato estudiados siguen teniendo lugar en todos los centros escolares de Secundaria incluidos en la muestra y son sufridos, presenciados o ejercidos por un elevado porcentaje de alumnado, si bien, con un nivel de incidencia muy distinto.

- A pesar de que existen algunas variaciones dependiendo de que el alumnado responda como víctima, agresor o testigo, se aprecia una pauta general según la cual las manifestaciones de agresión más reiteradas son las “verbales” (insultar, poner mote o hablar mal de los demás), junto con la “exclusión social” y un tipo de “agresión física indirecta” (esconder cosas). Con un porcentaje menos significativo le siguen la “agresión física directa” (pegar), las “conductas de amenaza para intimidar” y las “agresiones físicas indirectas” (robos y destrozos). De esta manera, en ambos informes los porcentajes más altos coinciden con el maltrato catalogado como “menos grave”. Por otro lado, las formas de maltrato menos frecuentes son “acosar sexualmente”, “amenazar con armas” y “obligar a hacer cosas mediante amenazas”.
- Más de dos tercios de los agresores señalan la pasividad de quienes observan lo que sucede, y una cuarta parte afirman que los demás les animan.
- El porcentaje de alumnado que se declara agresor sigue siendo mayor que el que se reconoce como víctima, pese a la mayor concienciación social frente a las conductas de abuso y la abundante labor formativa e informativa de los centros.
- Menos de un tercio de los estudiantes espectadores de abusos señalan que el profesorado interviene o castiga a quienes maltratan a un compañero.
- En los dos estudios, algunas víctimas afirman que no suelen contar la situación por la que pasan, sin embargo este porcentaje ha decrecido en el último informe.
- Con respecto al origen nacional hay un número de alumnado de origen inmigrante, significativamente mayor que el de sus compañeros autóctonos, que afirma “ser ignorado” y “ser amenazado con armas”.
- En relación a las bandas -que pueden ser de dentro o de fuera del centro- parecen actuar contra individuos solos o contra grupos de alumnas y alumnos.
- Más de tres cuartas partes de los estudiantes de E.S.O. están satisfechos con sus relaciones con los iguales. Tan sólo alrededor de un 5% reconoce que tiene escasas relaciones con sus compañeros.
- También resulta positivo el hecho de que haya incrementado el porcentaje de alumnado que confiesa que nunca ha tenido miedo al ir al centro (del 67,4% al 76,4%) y disminuido el de quienes afirman haberlo sentido alguna vez (del 29,7% al 21,3%).
- Aproximadamente el 50% del alumnado reconoce que ve agresiones de los estudiantes dirigidas al profesorado, y viceversa.
- En comparación con otros tipos de conflictos que suelen presentarse en los centros escolares, el maltrato entre iguales tendría una importancia “media”

en opinión de los jefes de estudios. La disrupción y las malas maneras y agresiones de alumnos a profesores son consideradas más importantes.

- Una mayoría de los docentes considera que los conflictos “han aumentado” en su centro en los tres últimos años.
- También un alto porcentaje cree que cuando suceden algunos de estos conflictos en su centro ellos suelen enterarse, aunque admiten que hay casos que no conocen.
- El profesorado atribuye a razones ajenas a su praxis y, por tanto, fuera de su control, el hecho de que determinados estudiantes maltraten a otros. Así, la “organización del centro” y el “clima de convivencia” de éste se coloca en el quinto lugar entre las opciones. Son los “motivos relacionados con la familia” y el “contexto social” los factores que se consideran más relevantes. Igualmente, considera que los factores que llevan a un estudiante a convertirse en víctima tampoco están vinculados a ellos, sino a sus características familiares y personales.

Asimismo, en este estudio cabe destacar que se aprecia un incremento en el número de profesorado que habla con las familias del alumnado que sufre maltrato, si bien es cierto que los datos en ambos siguen siendo insuficientes.

Del mismo modo, se atisba un cambio significativo a la hora de poner partes disciplinarios y trabajar/derivar los casos al Departamento de Orientación. A medida que aumenta la “gravedad aparente” crece también el uso de los partes, las sanciones inmediatas y los expedientes del Consejo Escolar. En contraposición, cuando el tipo de maltrato es considerado menos “grave”, las respuestas siguen siendo fundamentalmente el “diálogo” con los estudiantes, tanto a solas como en grupo, y con sus familias. Por otro lado, las actuaciones -tanto elegidas como sugeridas por los jefes de estudios- responden a un enfoque preventivo y no sancionador.

Un dato alentador es que las actuaciones preventivas de los centros escolares frente a los casos de maltrato igualmente experimentan un cambio significativo, pasando del 26,3% en 1999 al 67,6% en 2006 en cuanto a participar en diversos programas en torno al tema de la convivencia y por otro lado, del 18,7% en 1999 al 46,5% en 2006 en relación a realizar otro tipo de actividades de prevención.

Para finalizar, en el gráfico 1 se muestra desde la perspectiva de los agresores una comparativa de los datos más relevantes de ambos estudios atendiendo a los datos de incidencia total. Como ya se ha comentado, en varios casos se ha producido una disminución entre 1999 y 2006 especialmente en las dos formas de exclusión social (“ignorar” y “no dejar participar”), en dos de las manifestaciones de agresión verbal (“insultar” y “poner motes ofensivos”) y en las conductas de “pegar” y “amenazar para meter miedo”.

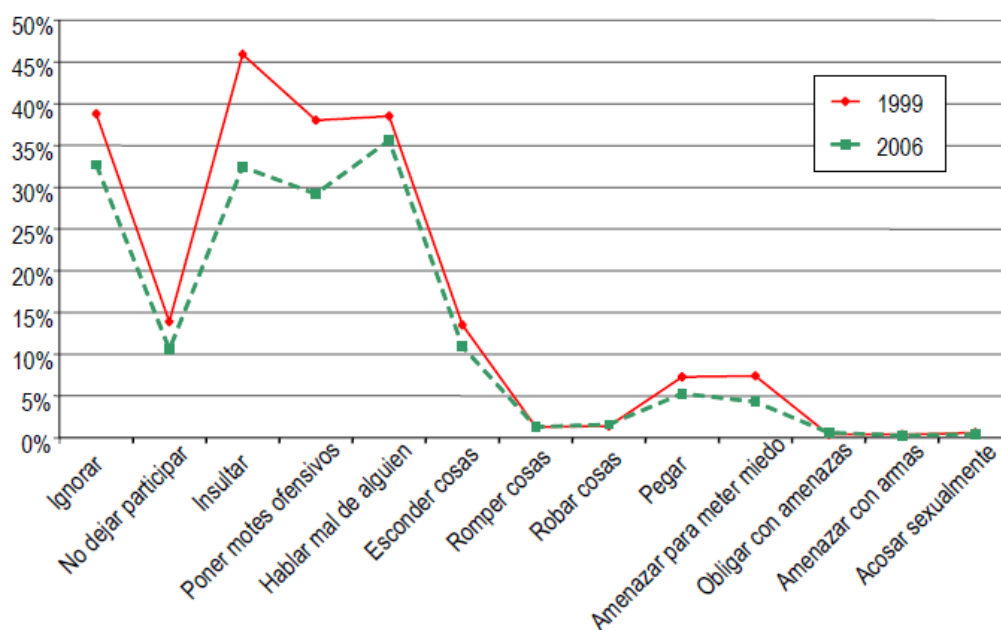


Gráfico 1. Comparación de los porcentajes totales de los que se reconocen agresores de cada tipo de maltrato 1999 y 2006 (Defensor del Pueblo, 2007, p.213)

De acuerdo con estos resultados parece, pues, que las políticas preventivas y las líneas de intervención que se han seguido logran detener el avance del problema e incluso obtienen ciertos éxitos parciales al conseguir disminuciones significativas en algunas conductas de abuso. No obstante, hay que decir -tal y como se apunta en el informe- que los resultados alcanzados son insuficientes, en la medida en que todavía están muy lejos de erradicar el problema. La prevención se considera fundamental en su erradicación, así como la existencia de un clima escolar adecuado y la conciencia personal y colectiva de claro rechazo hacia las conductas agresivas. En este sentido, es un dato muy positivo que haya aumentado notablemente el número de centros que se implican en programas de mejora de la convivencia y otras actuaciones de prevención.

— 3.3.3. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. TALIS (OCDE). Informe Español (2009) —

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha desarrollado el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey), traducido al español como “Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje”, con la finalidad de generar una visión global a nivel internacional sobre las condiciones de la enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, centrándose en factores de distinta índole (prácticas educativas, clima escolar, pautas de dirección en los centros, percepción de autoeficacia del profesorado, etc.). Los resultados del estudio se basan en la encuesta realizada tanto al profesorado como a los directivos de 24 países de la

OCDE y asociados (de los cuales 17 pertenecen a la Unión Europea), en total la muestra fue de 90000 profesores. La importancia de este trabajo radica en que se trata de la primera investigación que proporciona datos comparativos a nivel internacional sobre la situación de los centros públicos y privados de Enseñanza Secundaria y de sus diferentes miembros.

En nuestro país el proyecto ha sido coordinado y desarrollado por el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación en colaboración con las autoridades educativas de las distintas Comunidades Autónomas. La prueba se realizó en 2008, con una muestra conformada por 4000 profesores y 200 centros y directores, a razón de 20 profesores por centro. Del informe, en el que están representadas todas las Comunidades Autónomas –a excepción de La Rioja y Canarias- pasamos a destacar algunas de las conclusiones obtenidas referentes a la convivencia:

- Al menos la mitad del profesorado en la mayoría de los países dedica la mayor parte del tiempo a la enseñanza y al aprendizaje (alrededor del 80%) aunque también ha de hacerlo -y de manera bastante significativa- a mantener el orden en el aula ya que en algunos casos se produce una pérdida considerable de tiempo debido al comportamiento perturbador del alumnado. Sin embargo, uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos un 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50%. Los profesores españoles emplean el 75% de su tiempo a enseñar, algo menos que la media TALIS.
- El clima de clase es -a juicio del profesorado y directivos- especialmente negativo en España si lo comparamos con el de otros países presentes en el estudio.
- El tiempo efectivo dedicado a la enseñanza en España es semejante a la media TALIS, pero el clima de la clase es el menos favorable de los países participantes.
- A grandes rasgos, se dedica entre un 10 y 20% del tiempo a mantener el orden en la clase (poco más del 15% en España).
- Por regla general, la conducta de los estudiantes que dificulta mucho o bastante la labor docente según los 24 países participantes es la conducta perturbadora destacando con un 60,2% (media TALIS). En España obtiene un 70,5%, siendo de las 10 conductas analizadas la segunda conducta que más supera a la media TALIS.
- España igualmente supera al conjunto en disturbios más serios como el robo (22,2% frente al 15%), la intimidación o abuso verbal a los estudiantes (40,6% frente el 34,6%) y al profesorado (27,4% ante el 16,8%), el daño

físico al alumnado (23,1% frente al 13,9%) y el uso o posesión de alcohol y otras drogas (20,3% ante el 10,7%).

- El clima del aula se considera como un factor determinante para el rendimiento del alumnado. Alrededor del 60% del profesorado trabaja en escuelas cuyo director dice que un clima negativo del aula dificulta mayores progresos en el aprendizaje aunque esta relación no se cumple en todos los países, particularmente en España. Además, se resalta que un clima positivo en el centro y en las aulas está relacionado con aspectos como las creencias del profesorado, el trabajo en equipo, la satisfacción en el trabajo, sus actividades de formación y la adopción de diversos métodos de enseñanza.
- En los países donde son más frecuentes los planteamientos constructivistas hay un clima de aula más positivo y una disciplina mayor. En contraste, en aquellos otros países en los que prevalece un planteamiento de transmisión directa de conocimiento hay un clima menos positivo en las clases. En esta segunda situación aparece España.
- En efecto, los resultados obtenidos confirman que muchos países tienen serios problemas de disciplina en las aulas, siendo esta cuestión especialmente acusada en el sistema educativo de España; nuestro país supera la media en todas las variables evaluadas en relación con esta problemática.

3.3.4. Informe del Defensor del Profesor (2014)

El Defensor del Profesor es un servicio telefónico gratuito disponible en todas las Comunidades Autónomas del territorio español y de atención inmediata para docentes que hayan padecido alguna situación de violencia o sean víctimas de situaciones conflictivas en las aulas. Se trata de un recurso puesto en marcha por el sindicato independiente ANPE en el año 2005 como primera medida de apoyo ante la indefensión del profesorado y como llamada de atención sobre la problemática de la violencia escolar.

Por lo que respecta a los datos proporcionados por el servicio del Defensor del Profesor en el último informe anual (curso 2013-2014), señalar que el número de casos atendidos asciende a 3345 profesores (en torno a 10 diarios), una cifra ligeramente superior al curso anterior que fue de 3338 e inferior en comparación a años precedentes. El total de profesorado que ha acudido al servicio desde que éste se puso en marcha el 30 de noviembre del 2005 es de 25657.

De manera paulatina se viene percibiendo un cambio en los niveles educativos a los que pertenece el profesorado que usa el servicio. En el inicio era profesorado de Secundaria mayoritariamente, pero la tendencia ha ido cambiando y en la actualidad el porcentaje de Primaria (40%) se sitúa por primera vez por encima del de Secundaria

(39%) al igual que se está produciendo la conflictividad cada vez a edades más tempranas, dándose casos incluso en Educación Infantil (7%). Datos sin duda relevantes teniendo en cuenta que en los cursos inferiores los principales protagonistas –que no son los únicos- son los padres que mantienen actitudes de enfrentamiento, amenazas, denuncias, desconsideración, falsas acusaciones, injurias y falta de respeto hacia la figura del profesorado.

En otro orden de cosas, las razones del malestar experimentado por los docentes se distribuyen en siete categorías que se concretan en: 1) conflictos relacionados con el alumnado, 2) problemas relacionados con los padres, 3) acoso laboral, 4) problemas con los equipos directivos (administrativos y derivados de otras situaciones), 5) problemas relacionados con el rendimiento académico, 6) falta de respaldo por parte de la Administración e inspección educativa, y 7) problemas administrativos.

Más específicamente, y atendiendo a la categoría “conflictos relacionados con el alumnado”, los porcentajes que más destacan sobre el resto son las faltas de respeto con un 27% de los casos atendidos, seguido de tener problemas para dar clase con un 25%. En una situación intermedia se sitúan sufrir acoso y amenazas del alumnado con un 16%, conductas agresivas que lleva a cabo el alumnado de forma generalizada hacia compañeros y profesores con un 14% (frente al 12% del curso anterior) e insultos con también un 14% de los casos (13% el año anterior). Por debajo estarían agresiones del alumnado hacia el profesorado y ser objeto de grabaciones, fotos e Internet con un 7% (ambas han sufrido un incremento del 1% respecto al curso anterior) y por último, daños causados a propiedades o pertenencias con un 6% de los casos atendidos. La distribución de porcentajes en torno a “problemáticas del profesor en relación con los padres” es la siguiente: acoso y amenazas de los padres es el mayor problema al que se enfrenta el profesorado según este informe con un 28%, luego le siguen falsas acusaciones (22%), denuncias de los padres (19%) y agresiones de padres o familiares (1%). El “mobbing o acoso laboral” en departamentos y ciclos es del 8%. Los “problemas con los equipos directivos” son referidos tanto a los administrativos (12%) como los derivados de otras situaciones (18%). La categoría “problemas administrativos” es señalada por el 24% del profesorado y la “falta de respaldo por parte de la Administración e inspección educativa” es indicada por el 14% de los casos. Por último, en cuanto a los “problemas relacionados con el rendimiento académico” un 9% informa haber recibido presiones para modificar las notas.

Si ahora nos centramos en la categoría “conflictos relacionados con el alumnado” y dentro de ella en problemas para dar clase, podemos decir que en cursos anteriores se percibía un descenso porcentual de las conductas disruptivas que imposibilitaban al profesor dar clase en algunos grupos, en cambio en este curso los datos recopilados reflejan una ligera inversión en esta tendencia del 23% se pasa al 25%. Este porcentaje es bastante elevado y es uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesorado de todos los niveles, principalmente en Educación Secundaria Obligatoria,

Compensatoria y PCPI, pero igualmente existen casos al respecto –aunque en menor grado- en Educación Infantil, Educación Primaria y ciclos formativos.

En este informe igualmente se señala que la realidad del día a día en las aulas nos enseña que ante los problemas para dar clase, si no se actúa con determinación desde el primer momento y se toman medidas, van en aumento a lo largo del curso escolar. Una vez que en algún grupo se ha desencadenado la problemática es muy difícil controlarla. Cuando el alumnado comprueba que a pesar de existir un Decreto de convivencia, en el centro escolar no se aplica y que sus actuaciones quedan sin sanción alguna, que sus padres defienden y disculpan sus conductas antisociales o que la dirección del centro deja indefenso al profesor, se sentirá reforzado y tenderá a repetir sus actuaciones incorporando dicha conducta a su forma habitual de actuar para dejar claro quién es el que controla al grupo. Por otro lado, al desautorizar al profesor y percibir su impunidad, se propiciará que el resto del alumnado –poco a poco- vaya traspasando la línea roja del respeto, haciendo las clases ingobernables. Por lo tanto resulta del todo contraproducente que la norma exista y que ésta no se cumpla. Esta situación de desobediencia, enfrentamiento y falta de respeto, además de conculcar el derecho a la educación del resto del alumnado, es el origen de muchos otros conflictos donde tomarán parte alumnado, padres y Administración.

Como ya se ha indicado, otro de los problemas habituales a los que se enfrenta el docente son las faltas de respeto (27%) con las que el alumnado actúa intentando provocar. Son actos de rebeldía que buscan la provocación y el aplauso de sus compañeros y que le sirve de termómetro para medir hasta dónde puede llegar en sus actuaciones. Para ellos se convierte en el indicador perfecto para comprobar si es posible o no socavar la estabilidad emocional y la fortaleza del profesor.

Según este informe, el profesorado se siente desautorizado y con poco respaldo de los equipos directivos, la Administración y los padres. Y se acaban convirtiendo en “profesores plastilina” que se adaptan a las circunstancias y miran hacia otro lado. También ha aumentado los casos de ansiedad y depresión entre los docentes. Hace tres cursos, el porcentaje de los casos que querían abandonar la profesión era del 4% y ahora ha subido hasta el 10%.

Más concretamente, en el caso de Andalucía durante el curso 2013/2014 se atendió un total de 176 llamadas, estas cifras también suponen con respecto al curso 2012/2013 un ligero incremento.

Por provincias, la evolución en el último cuatrienio ha sido la siguiente:

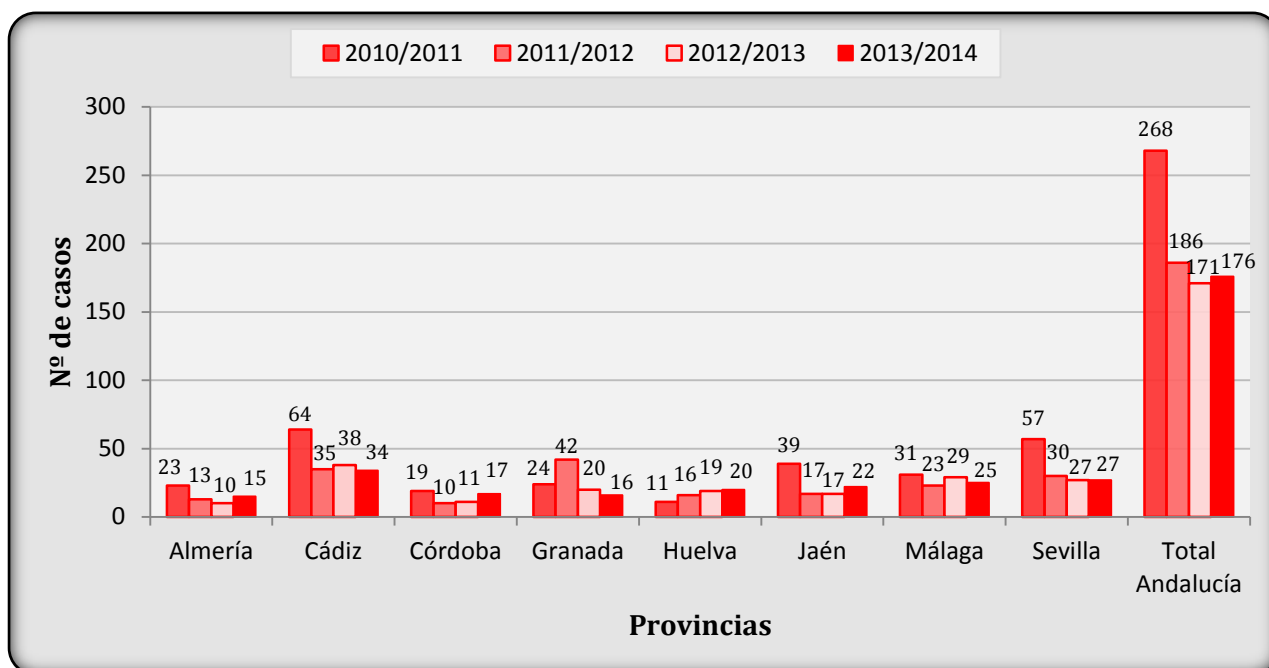


Gráfico 2. Distribución de casos por provincias en el último cuatrienio (Defensor del Profesor Andaluz, 2014)

En ambos informes tanto a nivel estatal como autonómico sobresale que en los problemas de convivencia un porcentaje elevado es protagonizado por los padres.

Aunque este informe no represente a todo el profesorado que padece esta problemática -no tratándose pues de un fenómeno generalizado-, los datos aflorados sí resultan preocupantes porque supone un cambio de tendencia. Este balance pone de manifiesto que el problema de la convivencia en las aulas sigue siendo una asignatura pendiente dentro del Sistema Educativo español, que no se resolverá fácilmente sin un apoyo político, social y familiar.

Haciendo balance de los datos aportados por estas cuatro investigaciones podemos concluir que existe una notable preocupación en cuanto a los problemas de convivencia y disciplina por parte de la comunidad educativa. Los problemas que realmente preocupan a los miembros de la comunidad educativa que conviven diariamente en los centros de secundaria no son tanto cuestiones de violencia extrema, sino más bien aquellos relacionados con la acumulación de situaciones que afectan a la vida cotidiana: faltas de respeto al profesorado y disrupción, agresiones verbales entre compañeros, agresiones sobre la propiedad, etc. (Silva y Torrego, 2013; Torrego, 2010). Si tenemos en consideración los datos presentados por el último Informe del Defensor del Profesor (2014), se refleja que la conflictividad y la violencia en las aulas han sufrido un repunte en el curso 2013/2014, después de unos años en los que este problema se había reducido.

3.4. BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

A tenor de los resultados anteriormente mostrados en los diferentes estudios, vemos la necesidad de que hay que insistir, por tanto, en las líneas de actuación con las que se han obtenido resultados esperanzadores y aplicarse con esmero en la puesta en marcha de otras iniciativas con las que prevenir y atajar las actitudes y conductas problemáticas sobre las que la intervención se ha mostrado menos eficaz. Conjugando una idea y otra, se finaliza este primer bloque reseñando algunas de las experiencias o proyectos acerca de lo referido dentro de la ingente cantidad de material existente.

En el entorno internacional sobresale el estudio desarrollado en el Reino Unido por “The Office for Standards in Education” (OFS-TED) relativo al control y la reconducción de la conducta “desafiante” (OFSTED, 2005). En dicho estudio –que combina aspectos cualitativos (hay una supervisión de las prácticas educativas efectuada por el servicio de inspección en 80 centros) como cuantitativos (se consiguen datos de más de 1300 centros)- se perseguía principalmente, entre otros objetivos, identificar buenas prácticas para afrontar los comportamientos disruptivos y desafiantes. En referencia a las conclusiones más relevantes que resultaron del estudio fue que tanto los comportamientos agresivos como disruptivos se pueden reconducir desde una buena calidad de la educación, en particular en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje. También se recalca la importancia de que los centros escolares precisan de la ayuda de todos para poder orientar la conducta de niños y jóvenes.

En aquellos centros que se llevan a cabo buenas prácticas se verifica la preocupación por conseguir un buen clima de convivencia partiendo de la intervención sobre los aspectos especialmente educativos (el currículum, la coordinación del equipo docente, la colaboración de la familia, etc.), considerando que un currículum conveniente y una enseñanza efectiva vincula al alumnado a la actividad escolar y favorece su buena conducta (Ballester y Calvo, 2007). Unido a ello, se reconoce elemental propiciar un fuerte sentimiento de comunidad y el trabajo en cooperación con los padres del alumnado. Bajo este tipo de atmósfera los estudiantes sienten una mayor confianza y seguridad para comunicarse, y si aconteciera algún comportamiento inadecuado se solventaría de manera justa y velozmente (Visser, 2006). En esta línea, según Paulson, Marchant y Rothlisberg (1998), los centros escolares que desarrollan buenas relaciones entre padres y profesorado, así como entre profesorado y padres presentan menores niveles de comportamientos disruptivos.

En este estudio se revelan una serie de recomendaciones que se estiman como “buenas prácticas” para mejorar la convivencia en los centros escolares, que son las que siguen (OFSTED, 2005: 4):

- Centrarse en la mejora de la calidad de la enseñanza y a la oferta de un currículum apropiado que atienda e involucre al alumnado más difícil.
- Mejorar las competencias lectoescritoras y otras habilidades de comunicación en el alumnado que presente problemas de conducta.
- Mejorar los sistemas de seguimiento académico y social del alumnado, y hacer un mejor uso de esta información para ayudarle a mejorar y gestionar su comportamiento.
- Proporcionar una formación más sistemática a los altos directivos, maestros y asistentes en el manejo del comportamiento y en el desarrollo infantil y adolescente.
- Revisar las formas de relacionarse con los padres.
- Subrayar la necesidad de coherencia entre el personal del centro en cuanto a la manera en que las expectativas sobre el comportamiento del alumnado deben ser establecidas y mantenidas.

En España, podríamos determinar como buenas prácticas educativas en concordancia con la mejora de la convivencia escolar, algunas experiencias como las amparadas por el “Proyecto Atlántida⁸”. Este proyecto de innovación que surgió en 1996 en Canarias pretende desenvolver un modelo educativo integrador de diferencias, articulado en torno a valores humanos que promueven la convivencia democrática, la participación social, la justicia y el compromiso con la mejora de la comunidad. En determinadas experiencias⁹ el profesorado confecciona –tomando como premisa el análisis de su propia praxis y de la problemática del centro- un plan que alberga distintas medidas para mejorar la convivencia que se integran en el funcionamiento de la institución educativa (resolución de conflictos, acción tutorial, participación, etc.). Otros ejemplos de mejora de la convivencia por medio de un proceso de mejora articulado en torno a un plan de centro, pueden verse en Arencibia (1996), Arencibia y Guarro (1999), Ballester y Gómez (1996) o Ruiz y Ballester (2003).

Por otro lado, con un enfoque análogo en cuanto a su preocupación por promover la convivencia, prevenir el fracaso escolar y garantizar el máximo aprendizaje para todo el alumnado, están las llamadas “Comunidades de Aprendizaje¹⁰”. Las Comunidades de Aprendizaje tienen sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (Barcelona) en 1978. En su vertiente práctica, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje comenzó a nivel de educación obligatoria en 1995, en una escuela de educación primaria del País Vasco. Desde entonces, llevan funcionando y extendiéndose por el territorio español este modelo de educación inclusiva, empero en los últimos años es cuando están teniendo un mayor auge. Actualmente, son trece

⁸ Para una mayor información, véase <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/>

⁹ Ejemplos de este tipo de experiencias pueden encontrarse en <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/?p=105>

¹⁰ Se puede consultar en <http://utopiadream.info/ca/> o <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Comunidades Autónomas (además de Ceuta y Melilla) las que han decidido seguir este modelo. En total suman 208 escuelas en toda España, siendo Andalucía la que más destaca con 84 (Granada tiene 25). Debido al éxito del proyecto se ha expandido incluso a nivel internacional, poniéndose en marcha en centros educativos de Chile y Brasil. Se trata de un proyecto fundamentado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, y formación pedagógica dialógica del profesorado) que se ha comprobado que están dando los mejores resultados en educación, en distintos contextos, es decir, son universales y cuentan con el aval de la comunidad científica internacional.

Están encaminadas a la transformación social, cultural y educativa en los centros escolares y sus alrededores (Iturbe, 2012) con el objetivo de lograr una sociedad de la información para todos independientemente del origen de cada uno, y para su consecución se basan en el aprendizaje dialógico y en la educación participativa de la comunidad en todos sus espacios (no exclusivamente en el aula), por lo que se valora la opinión de todos los participantes y en donde todos aprenden de todos (AA. VV., 2002; Aubert, 2004; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006; Valls, 2000). El objetivo es combatir la desigualdad y la exclusión social alcanzando que la educación sea inclusiva e igualitaria, alterando incluso el papel del profesor con objeto de que sea más autónomo y posea una mayor capacidad para innovar y participar de forma más activa en el aula (Flecha y Puigvert, 2002). En este estilo de aprendizaje, el alumnado interactúa dialógicamente con toda la comunidad, promoviendo así que participen personas de diferentes ambientes y no recaiga el proceso de enseñanza-aprendizaje únicamente en el profesorado, como establece el modelo educativo tradicional; modelo, centrado en la autoridad, que ha entrado en crisis en los últimos años dejando como solución más factible el establecimiento de un aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008). No obstante, se persigue en primer lugar implicar a la familia en la escuela, de tal modo que tenga una “responsabilidad compartida” (Bolívar, 2006: 121) con el centro escolar en el proceso de E-A del alumnado y potenciar su sentimiento de pertenencia.

Además, los objetivos del modelo de Comunidades de Aprendizaje coinciden en cierta medida con los fines educativos propuestos por la Estrategia de Lisboa para el año 2020 (García, Leena y Petreñas, 2013; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013) fundamentados principalmente en: lograr una sociedad basada en el conocimiento donde apenas tengan cabida el fracaso escolar y la exclusión educativa, disminuyendo también las desigualdades existentes por medio de una mejora de la calidad de vida de los distintos colectivos sociales.

Para mejorar la convivencia es necesaria una conexión con el medio. Mantener una apertura, compromiso y colaboración entre la institución escolar y su entorno,

potencia una red social y comunitaria de participación y cooperación, consiguiendo asimismo que se trabajen objetivos y valores como son el aprendizaje activo, la participación, la solidaridad, la comunicación, entre otros (Torrego y Martínez, 2014). Estas experiencias –que parten de un proyecto de cambio planificado en torno al centro y la comunidad- tienen una incidencia positiva en la resolución de conflictos y en la mejora del clima y la convivencia (CREA, 2000; Vargas y Flecha, 2000), amén de producir una mejora de los resultados en los aprendizajes académicos; una disminución de las repeticiones, el absentismo y el abandono escolar; un aumento de actitudes solidarias; un incremento de la participación de todos los agentes y, en definitiva, un crecimiento del sentido y la calidad del aprendizaje para toda la comunidad.

Estamos pues ante un importante avance para el sistema educativo actual y para la sociedad, ante un nuevo enfoque en educación y una alternativa educativa distinta a la convencional. Una herramienta valiosa en sí misma, innovadora y enriquecedora del propio centro que revela que desde la educación se puede lograr superar las desigualdades. La filosofía de las Comunidades de Aprendizaje es transformar las escuelas procedentes de la sociedad industrial en centros abiertos a su entorno en donde toda la comunidad (familias, asociaciones y voluntariado) puede participar en la educación de los niños, asegurando la igualdad de oportunidades y consiguiendo que la escuela evolucione con la sociedad de la información en la que se halla inmersa. Los tiempos cambian y por tanto, la organización de las escuelas y sus métodos de enseñanza deben a la par actualizarse a la realidad no yendo a remolque de la sociedad actual, de la tecnología y del conocimiento evitando así que se queden anquilosados en una época ya pasada.

Otra iniciativa que también cabe mencionar ya que ha generado buenas prácticas es el programa “Convivir es Vivir¹¹”, promovido por la dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura en Madrid y que prosigue contando con amparo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Este programa es concebido como un programa educativo, interinstitucional, abierto y preventivo ya que pretende la prevención de la violencia y que los centros mejoren su clima de convivencia elaborando un “Plan Interno de Actuación” y para ello, proporciona al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los posibles conflictos relacionados con el deterioro de la convivencia y oferta una coordinación interinstitucional de recursos y actuaciones que transmiten valores y actitudes positivas (Carbonell, 1999), es decir, es un proyecto global de mejora en torno a una serie de ámbitos de intervención propiamente educativos: el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), el Proyecto Educativo de Centro (P.E.C.), el Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) y el Plan de Actividades Extraescolares. Las líneas de actuación se

¹¹ Para una mayor información, se puede consultar en http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_convivir.htm

enmarcan en los siguientes ámbitos: desarrollo curricular, organización y participación en el centro, y relación con las familias y la comunidad.

Se trata de un programa que ha ido *in crescendo* con el paso del tiempo y aunque se inició en 26 centros de Madrid en la actualidad se aplica en muchas Comunidades Autónomas. Este proyecto ha supuesto un intento serio de integrar la mejora de la convivencia con la planificación y desarrollo de las prácticas educativas habituales, contando con la implicación de la comunidad y las instituciones.

En definitiva, podemos inferir que la mejora de la convivencia conviene abordarla de forma planificada y sistemática teniendo en consideración la perspectiva global del centro escolar. Estos planes de mejora serán eficaces si disponen de las condiciones imprescindibles para su diseño y desarrollo (recursos, formación, supervisión apropiada, tiempos de trabajo y coordinación, etc.), si son iniciativas permanentes en el tiempo y se integran adecuadamente en la vida del centro como un cambio o innovación que repercute a las prácticas escolares cotidianas sobre la convivencia y la enseñanza (Wilson y Lipsey, 2006). Un plan que posibilite desarrollar y concretar en la práctica los principios, finalidades y valores educativos de la comunidad escolar, y que se elabore y desarrolle como un proceso sostenido de mejora de la educación en el centro. Y un centro que trabaja con el objetivo de caminar por la senda que le conduce hacia una escuela para todos (justa, equitativa, inclusiva, integradora y compensadora), principio democrático que debe inspirar su Proyecto Educativo.

Al fin y al cabo, no podemos quedarnos embarrancados en las perplejidades del presente y en la cotidianidad. Cuando para educar es imprescindible tener un horizonte y para ello hemos de estar atentos a todos los cambios de una sociedad que camina más deprisa que la escuela. Un buen comienzo para llegar a una escuela de calidad es que florezcan buenas prácticas, experiencias y proyectos innovadores que permitan mejorar la realidad escolar en diversos ámbitos dándose a conocer sus resultados y ampliando su ámbito de influencia más allá de la propia institución con miras a poder construir redes de intercambio de experiencias (Pareja, Maciá y Serrano, 2013). El cambio es complejo pero posible, como lo avalan infinidad de iniciativas que ilustran caminos para aprender a emprender. Sin duda, estos pequeños proyectos son la savia, son los puentes que ya se han creado y servirán para continuar con otros muchos proyectos venideros, pues aún quedan muchos horizontes para experimentar.

En palabras de Freire:

Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha profundamente anclado en la ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia (...). Y todo eso, con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos; urge luchar con esperanza y denuedo. (Freire, 2006, p. 146)

BLOQUE II:

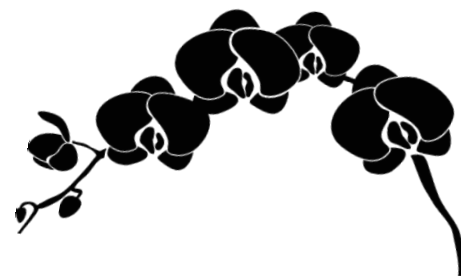
MARCO EMPÍRICO





CAPÍTULO 4

Contextualización y planteamiento metodológico



*“El fin de la educación no debe ser individual,
sino común a toda la sociedad.”*

Aristóteles

La diversidad de problemas de convivencia (indisciplina, conductas disruptivas, violencia, etc.) viene siendo cada vez más la problemática de la posmodernidad que caracteriza a los centros escolares y, en especial, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esto queda patente con la proliferación de estudios que se han ido haciendo a lo largo de esta última década sobre la temática, tales como: el Informe del Defensor del Pueblo (2000, 2007), el Informe Reina Sofía (2005), el Estudio Cisneros X (2006), el Informe TALIS (OCDE): Informe español (2009), el Informe del Defensor del Profesor (2009, 2010, 2014), el Estudio Estatal del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2010), entre otros.

Por lo común, ha sido un tema objeto de atención prioritaria entre los investigadores que cultivan esta parcela del saber. Prueba de ello es que con el propósito de explicar, mejorar, paliar y prevenir esta problemática brota infinidad de literatura, investigaciones y propuestas de intervención, tanto en el ámbito nacional (Antúnez, 2000, 2002; Arencibia y Guarro, 1999; Armas, 2007; Aznar, Cáceres e Hinojo, 2007; Buendía y Gallego, 2007; Calvo, Castro, García Correa y Marrero, 1999; Correa et al., 2001; Díaz-Aguado, 2004; Díaz-Aguado et al., 2004; Fernández, Villaoslada y Funes, 2002; Gallego, 2012; García-Hierro y Cubo, 2007; Ortega, 1998, 2000; Pareja, 2002b; Pedrosa, 2012; Teixidó, 1999; Torrego, 2000, 2001; Torrego y Moreno, 2007; Uruñuela, 2007; Zabalza, 2002, etc.) como en el internacional (Cunningham, 2003; Derbabieux, 2001; Lapointe, 2003; McClellan, 2005; Rudduck y Flutter, 2007; Traore, 2008; Weddington, 2008, etc.). De este modo, se evidencia la constante preocupación que genera en el campo educativo esta problemática al igual que la conciencia por la repercusión que pueda tener en el día a día en los centros escolares impidiendo que el alumnado disfrute de una educación de calidad y conviva en un ambiente de bienestar.

La casuística de tal situación estriba en que uno de los grandes escollos presentes en las aulas es la aparición de comportamientos que alteran la convivencia entre el profesorado y el alumnado, y entre el propio alumnado. Se trata, pues, de conductas aisladas y al tiempo muy persistentes que manifiestan consistentemente parte del alumnado en el aula y que pueden repercutir seriamente al desarrollo normal de la actividad del aula, tales como: risas, interrupciones constantes al profesorado, uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros o al profesorado, comentarios hirientes en voz alta, faltas de puntualidad, pequeñas peleas y robos, y en definitiva desafíos de todo tipo a las normas de convivencia dentro del aula. A todos estos comportamientos es lo que en el lenguaje escolar suele calificarse como problemas de disciplina en el aula. Por poco frecuente y grave que sea, la disrupción interrumpe y distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y como consecuencia dificulta la labor pedagógica del maestro provocando que tenga que invertir una buena parte del tiempo de enseñanza en dar respuesta a tal situación de desbarajuste en el aula (según el Informe TALIS (2009), el 15%). Al mismo tiempo que se admite que la disrupción es

algo usual en nuestras aulas, debemos de asumir también sus implicaciones y consecuencias a corto y largo plazo.

Y es que el dar clase, sobre todo en los primeros cursos de E.S.O., se está convirtiendo en una ardua tarea y tal como señala Fernández (2006), la función docente está siendo cohibida por la falta de motivación y por la persistente disrupción que dificulta el desarrollo del currículum y del propio aprendizaje.

La disrupción supone un fenómeno recurrente y puede ser causa de múltiples conflictos en el medio escolar. Estas situaciones de conflicto pueden conducir a la comunidad educativa hacia la desesperación o por el contrario, pueden ser concebidas como una oportunidad de cambio y mejora. Como nos dicen Martín y Puig:

Los conflictos que surgen en las aulas escolares son una oportunidad para el desarrollo personal para aquellos que los protagonizan; son una posibilidad para mejorar la convivencia del grupo y ofrecen una situación ideal para optimizar la institución en su conjunto. (Martín y Puig, 2002, p. 4)

Es por esta razón, que el sistema educativo plantea al profesorado el reto de crear un clima de aula y convivencia en el que se posibilite desarrollar de forma armónica, apacible y respetuosa el proceso de E-A.

Todo lo recogido con anterioridad nos permite darnos cuenta de que nos enfrentamos a un problema de gran magnitud que debe ser resuelto de manera eficaz e inmediata. En este ámbito, los estudios y propuestas de distintos investigadores se han enmarcado en distintas metodologías, medidas e intervenciones. Una de ellas es la que nos proponen Torrego y Villaoslada (2004) que establecen un modelo integrado para la mejora de la convivencia centrado en un procedimiento de elaboración de normas y sus posibles consecuencias ante su incumplimiento de manera democrática entre el profesorado y el alumnado, con la pretensión de ser implantadas tanto en el centro como en el aula. Todo esto enmarcado en la resolución de conflictos de forma dialogada mediante equipos de mediación y en una serie de medidas de tipo curricular y organizativo orientadas a la prevención de los mismos.

Existe una gran variedad de autores que dentro del ámbito de la convivencia han establecido como herramienta para apaciguar la disrupción en las aulas –y por ende, la conflictividad- la confección consensuada y democrática de unas reglas de juego pactadas por el conjunto de la comunidad educativa (Aguado y De Vicente, 2006; Fernández, 2001a; Gallego, 2012; Gómez, Mir y Serrats, 1997; Jares, 2001; Mooij, 1997; Pérez Pérez, 2009; Torrego y Moreno, 2007; Uruñuela, 2009b, etc.) con el fin de satisfacer las necesidades de todos y mejorar las relaciones interpersonales de cada uno.

Los resultados de las investigaciones desarrolladas durante los últimos años en este tema (Escámez, Pérez-Delgado y Domingo, 1998; Pérez Pérez, 1996; Pérez Pérez y Llopis, 2003) avalan que cuando se le otorga al alumnado la oportunidad de participar

en la decisión de propuestas para la organización de la convivencia en el aula, se siente protagonista y se implica en el proceso de modo responsable y coherente llegando a plantear actuaciones lógicas similares a las que propondría cualquier docente, con la diferencia de que éstas no les han sido impuestas por otros, sino por ellos mismos.

En paralelo con lo expuesto, los problemas de disciplina se deben afrontar desde una perspectiva de pedagogía ecológica, pues de acuerdo a cómo se entienda la organización escolar y el currículum puede tener impacto en el comportamiento y en los diversos componentes del centro. Charlton y David (1989) señalan que tanto los hogares como el propio centro escolar repercuten en el comportamiento del alumnado en el aula, pero además recalcan que el comportamiento específico en situaciones especiales de perturbación está bastante condicionado por la situación del aprendizaje en sí misma.

Como ya se ha indicado en el Marco Teórico existen un amplio conjunto de razones o factores muy diversos que aumentan el riesgo de la aparición de conductas problemáticas. En el caso de las conductas disruptivas, cada aula tiene un cierto nivel de disrupción. El alumnado actúa así en algunas ocasiones por aburrimiento y diversión o en otros casos por la sensación de fracaso y la dificultad de seguir con la marcha de aprendizaje del grupo impulsando un vacío presencial y favoreciendo la falta de motivación. Pero también hay que contemplar que dependiendo de la cultura de disciplina del centro, la fama previa que tenga el profesor, la materia que imparta o el estilo docente pueden condicionar significativamente al clima y al desarrollo de las clases (Barri, 2010).

En esta línea, McManus (1989) sostiene que hay dos niveles de comprensión de las motivaciones del alumnado para mostrarse disruptivo. Por un lado, en el ámbito superficial el alumno quiere intentar demostrar una serie de cosas con sus actos (mantener el lugar que ocupa entre sus iguales, probar hasta dónde llegan las normas y propuestas del docente, hacer una exhibición y defensa de su identidad personal o dar rienda suelta a su tedio y tensión en el aula). Por otro lado, a un nivel más profundo hay una influencia de experiencias personales o familiares que le predisponen hacia estrategias inapropiadas o poco hábiles (llamar la atención, lucha de poder, venganza, etc.). Ante estas situaciones, el profesor se llega a convertir en la diana en la que clavar los sentimientos que pertenecen a otra persona, momento o lugar.

En cambio, en algunos estudios (Croll y Moses, 1985; Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Jares, 2006) las interpretaciones que hace el profesorado sobre los problemas del alumnado apuntan a elementos causales ajenos a su acción directa y al medio escolar, situando el peso causal prioritariamente a conductas aprendidas en el seno familiar o en contextos sociales que lo permiten e incluso lo favorecen, a una serie de características propias de la personalidad del alumno y a una creciente oleada de intolerancia en la sociedad. Respecto a los factores de la propia institución escolar, se les atribuyen índices de importancia considerablemente inferiores. Sin embargo, los

estudios específicos sobre disrupción apuntan que son la combinación tanto de factores del alumno, del centro escolar, del currículum, de la gestión del aula como de la relación que se establezca, los que han de ser revisados. Por ello, la disrupción ha de ser analizada atendiendo a seis niveles: el individual, el familiar, la escuela, el clima de clase, la comunidad y la estructura social (Fernández, 2001b).

De igual modo, a esa conjunción de factores determinantes en su aparición, se puede matizar aún más señalando que suele predominar en mayor medida en segundo curso de E.S.O., afecta más al género masculino que al femenino, es más usual en el alumnado repetidor que en el no repetidor, mayor protagonismo en profesoras que en profesores, acostumbra a estar íntimamente ligada al fracaso escolar, mayor incidencia al comienzo de la semana, aparece con más asiduidad en los meses con mayor carga lectiva (octubre, noviembre y marzo), aumenta su frecuencia a tercera y quinta hora cuando solamente hay un recreo de 30 minutos que cuando hay dos de 20 minutos, desigual distribución por asignaturas dependiendo de factores personales del profesorado y, en especial, del estilo y metodología docente, destacando Inglés y Educación Plástica y Visual seguidas de Lengua, Ciencias Naturales y Matemáticas (Uruñuela, 2006, 2007, 2010b).

En razón de todo lo expresado hasta el momento que contextualiza la problemática objeto de este estudio, considerada la complejidad de las conductas problemáticas y teniendo en cuenta algunos de los criterios citados precedentemente que pueden ser generadores de las conductas disruptivas, emerge la necesidad de realizar un estudio en donde se registre la frecuencia de aparición de las conductas disruptivas observadas en un grupo de Educación Secundaria Obligatoria, se ponga de manifiesto si dependiendo del profesor (materia, metodología, género y edad) u otras variables (hora del día y día de la semana) pueden repercutir en ser más o menos proclives en su aparición y ante su surgir la respuesta que da el profesorado.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DEL CENTRO

Después de tratar con anterioridad los fundamentos teóricos que pilotan nuestro trabajo, en esta segunda parte nos detendremos en describir la investigación realizada en un Centro escolar de la zona Norte de la provincia de Granada, más concretamente en el barrio Polígono de Cartuja.

Comenzaremos por una descripción general del entorno social en donde se encuentra ubicado nuestro Centro en la que se tratarán las características más

relevantes de su población puesto que debemos de tener presente que los modos de vida del barrio, las creencias, los rasgos culturales, la existencia de posibles casos de delincuencia, etc. pueden ser detonantes para generar conductas problemáticas y ensombrecer la convivencia al interaccionar con otras actitudes y valores diferentes u opuestos; posteriormente, fijaremos nuestro foco de atención en pormenorizar el entorno escolar objeto de nuestro estudio. En este segundo ámbito nos centraremos en las características y la estructura del Centro, en las señas identificativas de su comunidad escolar, de la familia del alumnado y del propio alumnado.

Seguidamente, se recogerá un pequeño diagnóstico de la situación del Centro, se delimitará el diseño como el problema que rige nuestra investigación con sus correspondientes objetivos (general y específicos), luego se pasará a especificar el planteamiento metodológico al igual que los agentes implicados para a la postre, concluir este capítulo con el procedimiento y técnica de recogida de datos utilizados.

4.1.1. Descripción del entorno social

Con respecto a los datos geográficos empezaremos diciendo que nuestro centro escolar en donde hemos llevado a cabo nuestra investigación se encuentra ubicado en el sector IV del denominado barrio Polígono de Cartuja, perteneciente al Distrito Norte de la provincia de Granada, en la Comunidad Autónoma Andaluza, al sur del Estado Español. Está situado en la zona central del distrito. Limita al este, con el barrio de Parque Nueva Granada; al sur, con el barrio de Campo Verde; al oeste, con los barrios de La Paz y Rey Badis; y al norte, con el término municipal de Jun. Su ubicación en coordenadas es 37 grados 12 minutos latitud norte y 3 grados 35 minutos latitud oeste. Su población cuenta con un total de 8196 habitantes (4222 hombres y 3974 mujeres)¹³.



Figura 9. Término municipal de Granada (barrio Polígono de Cartuja) respecto a la provincia de Granada¹²

¹² Tomada de <https://es.wiki2.org/wiki/Granada>

¹³ Datos Instituto Nacional de Estadística 2013.

Mientras que en la zona de Cartuja y La Paz predominan viviendas de escaso valor y confort, el área de Almanjayar sube en calidad de construcción, pues su objetivo es servir de residencia a una población de nivel medio, nuevos matrimonios, etc., con pisos a los que se han añadido viviendas unifamiliares bien dotadas. Sin embargo, al barrio también le han salpicado algunos problemas de delincuencia de la zona contigua, más otras quejas vecinales relativas a la práctica de la prostitución en las calles más próximas a la Carretera de Jaén.

La lógica expansión de la ciudad hacia la zona Norte también ha conllevado la ubicación allí de algunos servicios, de los que el ejemplo más claro fue el de la Estación de Autobuses. Su localización en la zona Norte ha propiciado el surgimiento de numerosos negocios y comercios colindantes a la Carretera de Jaén y un mayor prestigio del barrio y de su nueva zona. La apertura de una gran superficie comercial también benefició al barrio que con el paso del tiempo ha ido adquiriendo más prestigio e instalaciones, así como una más alta calidad en las viviendas.

En la actualidad, la zona está organizada en calles como el resto de la ciudad, pero en un principio la división estaba realizada por sectores y parcelas. Esta primera división configuró de alguna manera el barrio con sus amplios espacios y sus grandes zonas ajardinadas. Esta amplitud también permite que las viviendas -muchas de ellas de protección oficial- sean mayoritariamente exteriores y soleadas.

El Colegio está próximo físicamente al barrio de San Francisco Javier, barrio que nace alrededor de un pequeño grupo de viviendas unifamiliares construidas para funcionarios de la policía y ferroviarios. Posteriormente se han ido construyendo otras urbanizaciones como “Los Cármenes”, “Los Califas” o el “Complejo Social Manjón” que han cambiado la fisonomía del barrio.

Aunque sigue manteniendo las características de los barrios periféricos de las ciudades, la apertura de una gran superficie comercial, la Estación de Autobuses, la creación de una amplia zona deportiva, el paseo peatonal de la calle Joaquina Egúaras, así como la mejora de las comunicaciones con el resto de la ciudad mediante la circunvalación, supusieron la permanencia y revitalización de la zona en el ámbito comercial y de ocio. La zona Norte está considerada como la zona natural de expansión de Granada, el crecimiento se acompañó de una serie de servicios que antes no existían: Delegación de Hacienda, oficina de correos, servicios sociales, parroquias, etc. A nivel educativo y sanitario está perfectamente equipada. La proximidad del Hospital Clínico, el de Traumatología y la existencia de un buen centro de salud, hacen que sanitariamente las necesidades estén satisfactoriamente cubiertas. La oferta educativa está igualmente garantizada por el número de colegios existentes.

A pesar de los servicios que se han creado en los últimos años, siguen siendo exiguos para una población que ha crecido considerablemente. Las instalaciones

deportivas gratuitas no existen, por lo que son los colegios con sus instalaciones los que están paliando esta deficiencia.

Desgraciadamente los “bares” son la actividad comercial más abundante y la que tiene más posibilidades de éxito. Efectivamente el barrio carece de una buena estructura comercial. La distribución de las viviendas en parcelas cercadas y normalmente sin bajos comerciales, ha impedido el desarrollo de esa estructura. La falta de establecimientos y de escaparates hace que al anochecer presente el barrio un aspecto solitario y vacío.

Los datos recogidos de estudios de campo del Distrito Norte ponen en evidencia las siguientes características:

- El asentamiento urbano ha evolucionado a un ritmo mucho mayor que en el resto del término municipal.
- El contexto social, cultural y económico es diverso.
- Alto índice de población infantil.
- Existe población gitana y progresivo incremento de otras culturas, árabes y latinoamericanas sobre todo.
- Cualificación laboral muy variada y una proporción de paro significativa.
- Cuenta con unas infraestructuras aceptables en el trazado urbanístico. Algunos servicios son insuficientes, como por ejemplo que no existe mercado municipal, aunque se han creado nuevas zonas comerciales. Los centros culturales y recreativos para la juventud se han incrementado en los últimos años.
- La escolarización en la etapa obligatoria ha mejorado notablemente, abarca a casi la totalidad de la población de esa edad. Casi la totalidad de los chicos y chicas alcanza el título de graduación en la Educación Secundaria Obligatoria.

La zona Norte ha sido, y sigue siendo, una zona natural de expansión de Granada. Esto ha originado una afluencia de población muy diferenciada, que incluye desde sectores con niveles económicos y socioculturales muy bajos hasta profesionales medios.

4.1.2. Descripción del entorno escolar

4.1.2.1. Características y estructura del Centro

El Centro escolar objeto de nuestro estudio es un centro concertado fundado en el año 1981. Es un centro cristiano-católico cuya propuesta religiosa está basada en los valores evangélicos y la doctrina de la Iglesia Católica. Aunque esta propuesta es siempre respetuosa con aquellas familias que no profesen dicha religión.

Es un Centro autorizado para impartir: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Acogido al régimen general de conciertos educativos con la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para las enseñanzas que son de carácter obligatorio. Actualmente, el número de unidades existentes son 25 en total distribuidas de la manera que sigue: 3 en Educación Infantil, 12 en Educación Primaria, 8 en E.S.O. y 2 de Apoyo a la Integración.

En la siguiente tabla 6 se recoge el número total de alumnado matriculado en el Centro por etapas y sexo, en el curso 2012-2013:

	<i>Total</i>	<i>Alumnas</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Ratio</i>
<i>E. Infantil</i>	78	44	34	26
<i>E. Primaria</i>	297	137	160	24,75
<i>E. Secundaria</i>	220	117	113	27,50

Tabla 6. Total de alumnado, desglosado por sexo, y ratio media por aula en las tres etapas (Curso 2012-2013)

La transformación más importante que ha sufrido el Centro en los últimos años ha sido su adaptación y medidas que fueron necesarias tomar para su conversión en un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. Con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. el colegio tuvo que abordar una ambiciosa reforma del edificio y de las instalaciones con las que contaba el Centro. Las obras del edificio se han prolongado varios años hasta finalizar en el verano del 2001. Tras las obras realizadas para la mejora de las infraestructuras, el colegio incorporó un ala más al edificio de dos plantas.

Así pues, en cuanto a las instalaciones con las que cuenta el Centro son 23 aulas ordinarias (3 de Educación Infantil, 12 de Educación Primaria y 8 de Educación Secundaria), un aula para agrupamiento flexible o desdobles de grupos, un aula de Informática, un aula de Plástica y Visual, la biblioteca, la sala de psicomotricidad (con uso también como gimnasio), el laboratorio, un taller de Tecnología, tres aulas de Apoyo a la Integración, un salón de usos múltiples (comedor, salón de actos,...), una sala para el profesorado de las tres etapas, tres aseos, seis despachos, tres salas de juntas, secretaría y conserjería, unos vestuarios y dos patios. No hay espacios adecuados para las tutorías individualizadas con el alumnado o las familias, especialmente en Secundaria.

Las aulas en Primaria tienen unas dimensiones aceptables, pero con el cambio de mesas la movilidad del alumnado se ha restringido y hay más posibilidades de roces. El espacio de las aulas de Secundaria es aceptable, el alumnado se desenvuelve bien.

En el exterior se cuenta con dos patios con instalaciones para algunos deportes. No existen servicios en ninguno de los dos patios. Los servicios en Educación Infantil

están incorporados a las aulas, existen otros en la planta principal destinados al alumnado del Primer y Segundo Ciclo de Primaria, y en la planta superior hay otros que comparte el alumnado de la E.S.O. y el Tercer Ciclo de Primaria. El hecho de tener que desplazarse el alumnado para acceder a los servicios en periodos de recreo, en ocasiones favorece que se produzcan incidentes.

Los servicios que ofrece son: comedor escolar, actividades extraescolares para el alumnado y las familias, y servicio de guardería de 7:30 a 9:00 de la mañana.

Como Centro dentro de la Red Andaluza de “Escuelas: Espacio de Paz”, su objetivo central es constituirse en una comunidad educativa que aplique estrategias de mejora de la convivencia y de prevención, a través de la resolución pacífica de los conflictos.

Los valores por los que se rige para crear espacios de paz son: escuchar para comprenderse, compartir con los demás, rechazo de la violencia, la solidaridad, compromiso para el cambio; en definitiva, creación de un clima de bienestar que predisponga para un aprendizaje activo.

Su compromiso este año para desarrollar la Cultura de Paz pasa por ampliar y profundizar en los “Compromisos de Convivencia” y los “Compromisos Educativos” con el alumnado que lo precise y su familia. El alumnado y la familia deben ser protagonistas en la resolución de los conflictos y en la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos específicos que se plantea son en unos casos para desarrollarlos plenamente en este curso, pero otros requieren un periodo de tiempo más extenso. Son los que se especifican a continuación:

- Implicar a la mayor parte de la comunidad educativa (personal docente y no docente, alumnado y familias) en la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Convivencia.
- Detectar las necesidades que tienen los distintos sectores de la comunidad educativa relacionadas con el ámbito de la convivencia escolar.
- Planificar actuaciones a nivel preventivo en las tres etapas, pero especialmente en Educación Primaria y en Educación Infantil.
- Reducir el número de comportamientos disruptivos que alteran el clima de trabajo del aula, mediante el desarrollo de la capacidad de autocontrol y autorregulación de la conducta.
- Promover la formación de alumnado, de profesorado y de algún padre o madre para que puedan ejercer de mediadores en los conflictos.
- “Compromisos de convivencia” y los “Compromisos educativos”.
- Promover el aprendizaje cooperativo en las aulas.

- Clarificar a nivel operativo el concepto de acoso entre iguales y acordar las medidas a tomar.
- Revisar la aplicación del R.O.F.: la consistencia en la aplicación, la adecuación de las medidas correctoras para que sean educativas y no simplemente sancionadoras, etc.
- Favorecer el desarrollo de la identidad cultural de las minorías, así como fomentar en el alumnado una educación intercultural y valores de respeto y tolerancia ante la diversidad.
- Fomentar el principio de igualdad de trato y la eliminación de toda discriminación por razón de sexo.

En 2014 ha sido Centro reconocido como Comunidad de Aprendizaje, aunque se lleva realizando prácticas como comunidad desde años anteriores. Gracias a este proyecto que actualmente el Colegio está poniendo en marcha está incitando a un mayor número de participación y vinculación de las familias y voluntarios en el Centro propiciando de esta manera un mayor interés por las diversas actividades que allí se promueven, ha supuesto un antes y un después en la comunidad educativa por los cambios que generó y sigue generando en el profesorado y, en definitiva, está cosechando unos resultados exitosos para la comunidad.

4.1.2.2. Características de la comunidad educativa

El personal que trabaja en el Centro es mayoritariamente femenino, más de la mitad son mujeres. Las edades oscilan notablemente. No obstante, aproximadamente la mitad del personal del Centro tiene entre 45 y 55 años.

A la cabeza está un Equipo Directivo compuesto por el director, el jefe de estudios y la secretaria. La plantilla del personal docente y no docente tiene gran estabilidad laboral. La edad y la antigüedad en el Centro son asimismo muy variables. El número total del personal docente y no docente desglosado en mujeres y hombres, es el que sigue:

	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
<i>Personal docente</i>	35	23	12
<i>E. Infantil</i>	3	3	0
<i>E. Primaria</i>	12	9	3
<i>E. Secundaria</i>	14	7	7
<i>Departamento de Orientación</i>	5	4	1
<i>Profesor de música (E.I. y E.P.)</i>	1	0	1
<i>Personal no docente</i>	4	4	0
<i>Total</i>	39	27	12

Tabla 7. Plantilla del personal docente y no docente

La coordinación entre los Equipos Docentes de las tres etapas es aceptable, aunque se puede mejorar. A lo largo del curso hay varios Claustros generales (de las tres etapas) donde se ponen en común proyectos, logros, dificultades, etc., y se tratan temas de interés comunes a las etapas. Además, hay proyectos y planes específicos que se llevan a cabo entre personas de distintos ciclos y que afectan a la vida del Centro. No obstante, no hay una coordinación constante ni que afecte a todos los aspectos de la vida del Centro. En parte, porque no se ve factible y no se considera necesario.

Dentro de cada etapa las posibilidades de coordinación entre el profesorado es desigual. En Educación Infantil es continuada debido al número reducido de profesoras que la integran (son tan sólo tres personas) y a la proximidad física de las aulas. En Primaria las reuniones de coordinación son muy frecuentes dentro de cada ciclo. El segundo y tercer ciclo de Primaria tienen más posibilidades de intercambios por coincidir en los recreos. Los tres ciclos tienen como mínimo un claustro conjunto por trimestre.

La efectividad de las reuniones de coordinación es variable ya que depende de qué se trate de acordar, de qué grupos de profesionales tengan que intervenir, etc. Aunque el funcionamiento cotidiano es aceptable. En los temas que se consideran importantes desde la Dirección se establecen mecanismos para que exista una coordinación básica para el funcionamiento del Centro.

4.1.2.3. Características generales de la familia del alumnado

Las familias del alumnado tienen profesiones y cualificaciones profesionales muy variadas, oscilan desde profesiones no cualificadas o con cualificación muy escasa, profesiones que exigen una formación profesional, hasta las que requieren una formación universitaria. Además, en los últimos años se han incrementado las familias en la que uno o los dos miembros parentales están en paro.

La profesión de militar es la más abundante entre las familias y al mismo tiempo es el grupo menos estable, ya que está sujeto a los numerosos traslados de que son objeto sus padres.

El segundo grupo en importancia numérica lo constituyen los funcionarios de las distintas administraciones, incluyendo la de Educación. Los trabajadores de la construcción, del metal, del comercio, fontaneros, carpinteros, etc. son los otros grupos con importancia cuantitativa, dividiéndose los padres entre variadas profesiones como médicos, abogados, artesanos, pequeños empresarios, taxistas, entre otras.

Alrededor de un 50% de las madres realizan alguna actividad laboral fuera de casa. Aproximadamente una cuarta parte de las madres del alumnado definen su profesión como “ama de casa” o “sus labores”. Los dos grupos profesionales más importantes a los que pertenecen están relacionados con la sanidad y la enseñanza. El

resto se reparten entre profesiones como administrativas, peluqueras, abogadas, psicólogas, limpiadoras, etc.

En cuanto al nivel de estudios cabe decir que más de la mitad de padres y madres han alcanzado un nivel de formación equivalente al de Diplomatura, Licenciatura o Doctorado, siguiéndole con un número de porcentaje menor otro grupo con sólo E.G.B. o E.S.O y en último lugar, también se dan algunos casos en que tienen estudios primarios incompletos o no asistieron a la escuela.

La situación familiar del alumnado ha ido modificándose progresivamente como ha ocurrido a nivel general. Han aumentado las familias desestructuradas por la separación de los padres. Cuando esta circunstancia se da en familias con niveles socioculturales bajos y/o con dificultades económicas fuertes, las repercusiones en los menores son mucho más negativas. Son cada vez más frecuentes los casos del alumnado que tras la separación dependen para su subsistencia de los ingresos del progenitor con quien conviven (normalmente la madre) lo que implica amplios horarios de trabajo e importantes consecuencias educativas y afectivas para los hijos. Si bien, en otros casos, son las familias monoparentales las que no presentan problemas alguno. También se da la situación del alumnado de matrimonios mixtos en los que uno de los progenitores es de otra nacionalidad o de otra religión.

En general, se tiene constancia de la carencia de estrategias adecuadas en la educación de sus hijos. A mayor edad del alumnado, más dificultad se encuentra en las familias para establecer y aplicar pautas educativas correctas y eficaces.

De igual forma, las familias del alumnado tienen un grado de implicación muy desigual en las actividades organizadas por el Centro. En aquellas relacionadas más directamente con el proceso educativo de sus hijos, en general, son más participativos y colaboradores a menor edad de sus hijos. En Secundaria decrece de manera notable su implicación con el Centro. En más de una ocasión se ha iniciado la “Escuela de Padres y Madres” y no ha prosperado por la escasa participación.

Cuando se citan a las familias, en la mayoría de las ocasiones, acuden al Centro, si bien, se dan casos aislados en los que resulta muy difícil conseguir una entrevista con la familia. Cuando esto ocurre suele ser más por desinterés de la familia que por impedimentos justificados. El hecho de que en una gran mayoría de las familias trabajen el padre y la madre puede dificultar la asistencia al Centro, pero no es significativo ya que el profesorado muestra flexibilidad cuando se ve necesario. Sobre todo en Secundaria el contacto telefónico se utiliza con bastante frecuencia para informar a las familias de faltas graves contrarias a la convivencia o de las faltas de asistencia a clase.

4.1.2.4. Características generales del alumnado

Una de las peculiaridades que definen al Centro es la diversidad de su alumnado. Desde su inicio ha tenido alumnado de integración, de minorías étnicas, de nacionalidad extranjera, y de procedencia social, cultural y económica variada.

Atiende al alumnado del barrio donde se encuentra emplazado, a los de sus alrededores y a los de pueblos del entorno más próximo.

Así pues, el Centro recibe por su ubicación a alumnado de tres barrios distintos dentro de la zona Norte de Granada: el Polígono de Cartuja, el barrio de San Francisco Javier y el Polígono de Almanjayar. En los últimos años se han incorporado un grupo considerable de alumnado que procede de los pueblos del cinturón: Pulianas, Jun, Albolote, Alfacar, Viznar, Peligros, etc.

De igual modo, la ubicación del Centro en una zona en la que existen varios acuartelamientos militares, caracteriza de forma bastante significativa el alumnado que recibe el Centro.

Algunas señas identificativas del alumnado son:

- La procedencia social es muy variada. Existen diferencias en lo referente a nivel socioeconómico y cultural de las familias.
- También hay gran variedad en cuanto al lugar de origen del alumnado y de sus familias. En algunos casos aislados provienen de países de la Unión Europea y no suelen tener problemas de integración social y académica. Además, los hay que proceden de Argelia, Argentina, China, Colombia, Marruecos, Rumania, Senegal y República Dominicana. Estos sí tienden a presentar desfase curricular y/o dificultades de integración. Los lugares de origen del alumnado extranjero más frecuentes son Colombia y Marruecos. No es extraño que este alumnado llegue con un expediente académico de su país de origen que no corresponde con el bajo rendimiento que alcanza aquí.
- Existe también alumnado perteneciente a familias de etnia gitana y a familias mixtas.
- En lo que se refiere a la filiación religiosa nos encontramos con cierta diversidad. La mayoría son cristianos aunque hay un grupo que se declara no creyente o agnóstico, y algunos que profesan otras religiones (musulmana, Testigos de Jehová,...).
- Los niveles de integración del alumnado son en general buenos, aunque pueden surgir algunos incidentes aislados y circunstanciales. No obstante, se está trabajando para que el grado de concienciación y aceptación del alumnado hacia los problemas de marginación -bien por la procedencia social o por las diferencias intelectuales- vaya siendo cada vez mayor.

- Aunque la mayoría del alumnado presenta unos hábitos de higiene y alimentación aceptables, se presentan casos -muy aislados- en los que es preciso intervenir solicitando la colaboración de los Servicios Sociales del Ayuntamiento y de otras instituciones.
- El rendimiento escolar del alumnado es muy desigual. Existe un grupo que su rendimiento es satisfactorio a lo largo de toda la escolaridad, pero un porcentaje importante no alcanza los mínimos establecidos y, sobre todo a partir de la entrada en Secundaria, el rendimiento va bajando de manera notable conforme avanzan en la escolaridad, como se aprecia en la tabla 8:

	% Total
Educación Primaria	
<i>Primer ciclo</i>	89,47
<i>Segundo ciclo</i>	75,24
<i>Tercer ciclo</i>	70,19
<i>Total Educación Primaria</i>	78
Educación Secundaria Obligatoria	
<i>Primero</i>	33,33
<i>Segundo</i>	56,60
<i>Tercero</i>	47,45
<i>Cuarto</i>	40,74
<i>Total Educación Secundaria Obligatoria</i>	50,45

Tabla 8. Porcentaje de alumnado que promocionó el curso pasado (Curso 2011-2012)

- El alumnado que abandona el sistema educativo sin haber completado la enseñanza obligatoria es prácticamente inexistente, hay cursos en los que se puede dar algún caso aislado.
- El índice de absentismo en el alumnado es bajo. Algunos de ellos no son técnicamente absentistas, pero sí tienen una asistencia muy irregular ya que tienen periodos de absentismo que mejoran cuando se intervienen con ellos y con la familia, pero rara vez mantienen una asistencia normalizada.
- En el Centro existen un amplio número de alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad. También hay otro grupo que presenta un marcado retraso curricular que no está asociado a discapacidad, como se plasma en la siguiente tabla:

	<i>Total</i>	<i>Alumnas</i>	<i>Alumnos</i>
<i>Total registrado en Séneca</i>	44	13	31
<i>Con discapacidad</i>	24	8	16
<i>Con desventaja sociocultural</i>	8	1	7
<i>Con dificultades de aprendizaje</i>	12	4	8
<i>Con dificultades de lenguaje</i>	27	7	20
<i>Con desconocimiento del español</i>	2	1	1
<i>Con ACIS</i>	10	3	7
<i>Absentismo</i>	4	2	2

Tabla 9. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Curso 2012-2013)

4.1.3. Diagnóstico de la situación del Centro

A grandes rasgos, tras el análisis realizado del clima de convivencia que se vive en el Centro podemos concluir que no es especialmente conflictivo. Las incidencias son frecuentes pero, en general, suelen ser leves y no llegan a crear un ambiente que entorpezca de forma significativa la enseñanza-aprendizaje o las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

La mayoría del alumnado asume y desarrolla una actitud positiva hacia el Centro y las actividades que en él se desarrollan.

4.1.3.1. Características de las conductas contrarias a la convivencia más frecuentes en Educación Secundaria Obligatoria

La inmensa mayoría de las conductas contrarias a la convivencia tienen que ver con el normal funcionamiento de las clases (conductas disruptivas):

- Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura.
- Juego con otro miembro del grupo.
- Interrupciones al profesorado.
- Levantarse sin permiso.
- Uso del lenguaje soez para dirigirse al alumnado.
- Negarse a sacar el material para trabajar.
- Negarse a trabajar.
- Intimidación y amenazas entre pares.

Fuera del aula las más frecuentes son las discusiones entre el alumnado que a veces derivan en peleas.

Al analizar las conductas contrarias a la convivencia que acontecen en Secundaria con mayor asiduidad se han considerado algunas variables:

- *Días de la semana más significativos*: martes, seguido del lunes.
- *Horas lectivas más problemáticas*: 5ª hora, seguida de la 6ª hora.
- *Distribución de faltas leves y graves por grupos de la E.S.O.*: los cursos con mayor número de incidencias registradas son los terceros, y le siguen los segundos. En los primeros y los cuartos se reduce a más de la mitad de los otros cursos, como se refleja en la tabla 10:

	<i>Total</i>	<i>Graves</i>	<i>Leves</i>
<i>Primero (A, B)</i>	48	8	40
<i>Segundo (A, B)</i>	214	22	192
<i>Tercero (A, B)</i>	223	35	188
<i>Cuarto (A, B)</i>	96	14	82

Tabla 10. Distribución de faltas graves y leves por grupos de la E.S.O. del curso pasado (Curso 2011-2012)

- *El espacio y el tiempo*: dentro del aula se producen frecuentes incidencias relacionadas sobre todo con la interrupción de la marcha normal de la clase, mientras que los conflictos entre iguales se suelen dar con mayor asiduidad en los pasillos y en los periodos entre clase y clase.

4.1.3.2. Características del alumnado de mayor conflictividad en Educación Secundaria Obligatoria

- En general, suele ser alumnado que en clase no trabaja y por tanto, se distrae y distrae al resto.
- Las edades del alumnado de la E.S.O. con mayor número de incidencias leves y graves registradas el curso pasado oscilan entre los 13 y los 15 años.
- En cuanto al número de faltas graves asignadas al alumnado, en todos los cursos el mayor porcentaje tiene tan sólo 1 ó 2 faltas graves.
- Necesidades específicas de apoyo educativo y faltas de disciplina: el alumnado con más faltas leves y graves presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
- El alumnado implicado de forma reiterativa en los problemas de convivencia y que mayor número de faltas graves acumula tiene un perfil que detallamos a continuación:

- Suelen ser varones.

- Rendimiento académico bajo o muy bajo. En muchos casos, desfase curricular.
- Una escasa motivación hacia los aprendizajes escolares y hacia el contexto educativo en general.
- La autoestima en unos baja y en otros se sobrevaloran.
- Los hábitos de estudio son escasos.
- Las faltas de asistencia o de impuntualidad coinciden en algunos casos.
- Problemas de integración social o son “aceptados” porque se hacen los graciosos o intimidan a sus iguales.
- Las expectativas académicas y laborales son pobres.

4.1.3.3. Correcciones y sanciones aplicadas y valoración de los resultados

Ante la aparición de las conductas contrarias a la convivencia el profesorado actúa normalmente de inmediato. Las sanciones o correcciones que suele aplicar son:

- Amonestaciones verbales.
- Amonestaciones escritas.
- Cambios de ubicación dentro del aula.
- Asistencia al Aula de Convivencia para realizar actividades relacionadas con su actitud y el compromiso de convivencia.
- Reparación del daño causado.
- Suspensión de la salida al recreo.
- Comparecencia ante el Jefe de Estudios o el Director.
- Tareas para la mejora de la actividad del centro.
- Pérdida de la opción de participar en actividades complementarias (salidas culturales recreativas, viaje de estudios, acampada,...).
- Expulsión del centro por periodos variables en función de la gravedad de la conducta y de lo determinado en el R.O.F.
- Comunicación al titular de la tutoría de lo acaecido para que intervenga.
- Tutoría individualizada con el alumnado implicado.
- Comunicación a la familia, por parte del titular de la tutoría, para implicarla.
- Entrevista de la Comisión de Convivencia con el alumno o alumna para que reflexione sobre su actitud y se comprometa al cambio.
- Compromisos de convivencia.

Cuando las conductas contrarias a la convivencia son de mayor gravedad la sanción puede incluso implicar -aunque de manera muy excepcional- el cambio de Centro.

En cuanto a la efectividad de estas medidas hay que decir que es muy variable. Son más efectivas con el alumnado que infringe las normas de forma puntual, que su rendimiento académico es bueno o al menos recuperable fácilmente y que sus familias apoyan al Centro.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Si entendemos el diseño en su acepción amplia de “planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas” (Pérez Juste, 1985: 71), entonces el diseño se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da. Como señalan Denzin y Lincoln (1994) el diseño sirve para orientar al investigador en el mundo empírico y saber las actividades que tendrá que realizar para poder conseguir el objetivo propuesto.

Tomando como base la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999), el diseño de investigación que hemos desarrollado englobaría las siguientes cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. El proceso seguido como suele primar en toda investigación cualitativa es un proceso abierto, flexible, emergente, interactivo y cíclico, en el que etapas posteriores del diseño te pueden llevar a etapas anteriores permitiendo establecer un cambio o una remodelación para volver -de nuevo- a las etapas posteriores, es decir, es capaz de adaptarse a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada, puesto que si por el contrario estamos ante un diseño previo prefijado relegaría la realidad vivencial. Por lo general, cuando se llega al final de una fase se obtiene algún tipo de producto.

Esta estructura queda plasmada en la siguiente figura 10 en donde se representa gráficamente el proceso de investigación expresando su carácter continuo, con una serie de fases y, a su vez, diferentes etapas que no tienen un principio y un final claramente delimitado, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre en un rumbo hacia delante en el intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación:

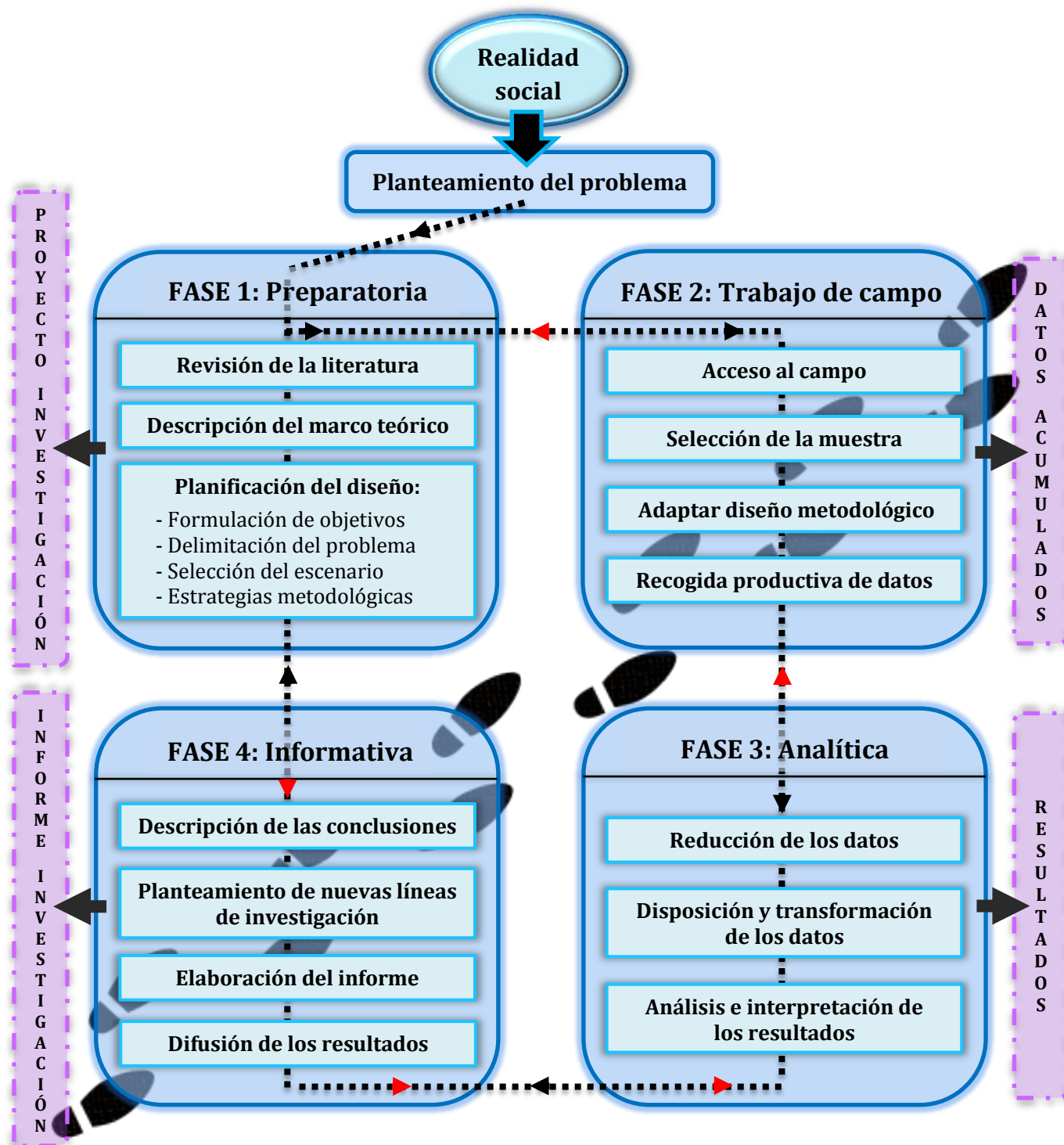


Figura 10. Ciclo del diseño de la investigación

Los albores de nuestra investigación se basaron en analizar la *realidad social* (escolar), para finalmente acotar el campo de interés hasta llegar a una concreción, tal que lo que comenzó siendo un área problemática o una temática interesante se materializó en un *problema* concreto al que pretendemos dar respuesta. Una vez determinada la línea de investigación y planteado el posible problema, se pasó a la **fase de “preparación/exploración”** que corresponde con la fase inicial, en la cual se

realiza una *revisión de la literatura* conceptual y de investigación existente afín al tópico de interés que posibilitó dar cuenta del estado del arte sobre el problema (algo indispensable para realizar cualquier investigación), para establecer el *marco teórico-conceptual* del que se parte permitiendo ubicar el trabajo dentro de unas coordenadas teóricas. Todo ello nos posibilitó realizar una toma de contacto y una familiarización con los conceptos vinculados con el ámbito de la convivencia (clima escolar, disciplina e indisciplina escolar, conducta disruptiva, conflicto escolar, violencia escolar, valores, etc.), poner de relieve la importancia que tiene el profesorado como gestor de la convivencia en el aula a la par que conocer la legislación, otras investigaciones e informes sobre la temática y buenas prácticas educativas que mejoran la convivencia escolar.

Todo este proceso queda reflejado en el bloque I (capítulos 1, 2 y 3) de nuestra investigación, en donde se presentan los fundamentos teóricos en los que nos apoyamos y que nos sirven de plataforma para diseñar y planificar nuestro trabajo en las fases posteriores del proceso. Se trata, pues, de una herramienta principalmente de corte narrativo con complementos gráficos que explica las principales cuestiones acordes a la temática que se van a estudiar (Miles y Huberman, 1994).

De igual manera esta revisión de la literatura nos permitió conocer qué han escrito otros investigadores acerca de la temática seleccionada, qué metodologías han usado, qué instrumentos han empleado y a qué conclusiones han llegado. Como indican Colás, Buendía y Hernández (2009) esto nos permite saber de qué partimos y hacia dónde vamos estableciendo algunas cuestiones previas a modo de encuadre como al igual que determinar la relevancia del problema en el área a investigar.

Esta revisión se ejecutó en torno a dos grandes fases. En la primera de ellas conocida como fase heurística se procedió a buscar, explorar y recopilar fuentes de información necesarias que atañen al problema de investigación; y en la subsiguiente fase, denominada fase hermenéutica, se realizó la lectura, análisis, interpretación y clasificación de las fuentes investigadas conforme a la importancia dentro del trabajo (Rojas, 2007).

Las fuentes de información revisadas corresponden a referencias generales, donde se efectuaron búsquedas fundamentalmente en catálogos y directorios de hemerotecas y bibliotecas universitarias (especialmente en la de la Universidad de Granada) y bases de datos, lo que posibilitó localizar referencias bibliográficas de libros, artículos científicos y tesis doctorales de interés. De entre ellas podemos destacar: Dialnet, Redalyc, Digibug, ISOC, ERIC, TESEO, entre otras. A partir de esa primera aproximación se pasó a revisar las fuentes primarias encontradas afines a nuestro estudio (libros, artículos de revistas científicas, tesis doctorales, informes científicos, actas de congresos, etc.) que hallamos de las fuentes secundarias antes citadas (bases de datos bibliográficas, repositorios institucionales, catálogos y

directorios de bibliotecas y hemerotecas) con el propósito de extraer la información relevante para integrarla y desarrollar el marco teórico.

En esta primera fase se procedió igualmente a realizar nuestro primer boceto en cuanto a las *decisiones tomadas de carácter metodológico* al igual que la delimitación del problema y la posterior formulación de las cuestiones de investigación y de los objetivos (general y específicos) que rigen nuestro estudio (Véase capítulo 4, apartados 4.3. y 4.4.). Todas estas premisas y cimientos que nos ayudaron a iniciar el camino no fueron algo cerrado, sino que con el transcurso de nuestra investigación y la recogida de datos han ido modificándose y adaptándose a las necesidades, siempre teniendo en mente la mejora de nuestro primer boceto de partida.

En la segunda fase **“Trabajo de campo”** se comenzó con la entrada inicial al escenario. Lo que nos hizo decidirnos por centrarnos en ese Centro escolar en concreto fue porque como voluntaria en el Proyecto de “Comunidades de Aprendizaje” ejerciendo como dinamizadora de grupos interactivos nos facilitó el *acceso al campo* sirviéndonos para hacer un previo diagnóstico de la situación del Centro y de plataforma para desempeñar la investigación ya que el director del Centro nos motivó a que se hiciera allí el proyecto cuando se le comentó la propuesta piloto. Luego, gracias a la participación de la orientadora y el director como a la estancia en el colegio durante todo un curso escolar nos ayudó a tener una idea más global de la realidad del contexto (Véase capítulo 4, apartado 4.1.), consensuándose así centrar la observación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria debido a que era donde mayor porcentaje de conductas disruptivas ocurrían, especialmente en los primeros cursos (acorde a lo que demuestran también numerosos estudios citados con anterioridad), optando finalmente por 2º curso (grupo A) ya que el curso anterior se intervino en ese grupo y aún se siguen produciendo actos disruptivos y porque su equipo docente era quien mejor cumplía los criterios que se establecieron que debía reunir el profesorado a observar.

Tras *seleccionar la muestra* (compuesta por 29 alumnos y 4 profesores de 2º E.S.O.), se terminó de *adaptar las estrategias metodológicas* atendiendo al contexto en el que se iba a llevar a cabo nuestra recogida de datos. Para tal fin, procedimos a la adaptación del borrador de la hoja de registro con la que partíamos que se elaboró tomando como base lo recogido tanto en el marco teórico, en el Plan de Convivencia del Centro como en las observaciones previas en el aula específica. Acto seguido, cuando ya teníamos nuestro instrumento definitivo se llevó a cabo nuestra *recogida de datos* realizando cinco registros a cada profesor participante, sumando un total de 20 registros observacionales de una hora de duración cada uno de ellos (Véase capítulo 4, apartados 4.5. y 4.6.).

Una vez hecha la recogida productiva de datos, dimos paso a la siguiente fase del proceso de nuestra investigación. Así en esta **fase “Analítica”**, con toda la información recabada -para su tratamiento y manejo posterior- se decidió para organizarla hacer

una *reducción de datos*, es decir, una simplificación y selección de la información relevante para el estudio que tenga como base los objetivos propuestos. Para ello a la hora de realizar nuestro análisis se tuvo en consideración las cuatro categorías previamente establecidas en nuestra hoja de registro observacional (conductas contra las normas del aula, conductas de falta de respeto al profesor, conductas inadecuadas en relación a la tarea y conductas referidas a las relaciones con sus compañeros) que nos han servido para ir agrupando y clasificando la información observada al igual que las variables o criterios que se determinaron como posibles catalizadores de la aparición de conductas disruptivas en el aula, tales como: género del profesorado, rasgos definitorios del profesorado, hora del día, día de la semana y respuesta dada.

Para *materializar los datos extraídos* nos hemos apoyado primordialmente en el parámetro de la frecuencia de aparición u ocurrencia de las cuatro categorías haciendo una comparación entre los cuatro profesores participantes para posteriormente reflejar cómo responde el profesorado. Para *representar* todos los datos extraídos acordes a nuestro objeto de estudio se han usado gráficos de barras para un mejor entendimiento y claridad a la par que debajo de cada gráfico se hace una pequeña *interpretación* de los datos aflorados. En ciertas ocasiones, cuando se ha considerado pertinente va complementado de su correspondiente tabla con los valores de frecuencia y su correspondiente porcentaje (Véase capítulo 5, apartado 5.1.).

Además de este *análisis* descriptivo y comparativo se ha elaborado un comentario cualitativo sobre las observaciones anotadas en nuestra hoja de registro (Véase capítulo 5, apartado 5.2.).

Tras el análisis, se da comienzo con nuestra última fase de la investigación. El proceso de investigación culmina con la presentación y difusión de los resultados, así el investigador no solamente llega a alcanzar una mayor comprensión del fenómeno a estudiar, sino que va más allá y comparte esa comprensión con los demás. Por ello, en esta **fase “Informativa”** hemos realizado una exposición e interpretación de los resultados obtenidos, presentándolos en función de los objetivos planteados en nuestra investigación. A partir de esta interpretación hemos desarrollado unas *conclusiones y reflexiones*, que se describen en el capítulo 6 en los apartados 6.1. y 6.3. como también una *discusión de los resultados* en el apartado 6.2. en donde se relacionan nuestros resultados obtenidos con el de otras investigaciones recogidas previamente en el marco teórico. De igual forma, después de describir nuestras conclusiones surgidas se *plantean* una serie de *nuevas líneas de investigación* que pueden complementar y brotar de este estudio que se muestran en el apartado 6.4.

Para llegar a conseguir el *informe definitivo* que aquí se presenta, en un principio todo el proceso de la investigación se fue recogiendo en un texto de campo (borrador), en el que se integra toda la información en consonancia a nuestro estudio y las notas de campo. A partir de éste se fue construyendo el informe recreando todas las fases que se van conjugando en nuestra investigación. En lo concerniente a la forma de exponer los

hechos dependerá del estilo del investigador que lo elabora, pero lo más importante es que usaremos un lenguaje claro con el fin de que llegue a la máxima audiencia posible, no limitando el estudio exclusivamente a los expertos en el tema. Para Stake (2007), el objetivo de realizar un adecuado informe es que los lectores sientan que ellos mismos han estado presentes en el escenario y en el momento en que se realizó la investigación, por lo que la información facilitada ha sido lo más completa posible atendiendo a nuestros objetivos de partida. Al final de este informe se recogen todas las referencias bibliográficas citadas al igual que se incluyen en el apartado de anexos la plantilla de la hoja de registro, un modelo de registro de observación llevado a cabo a un profesor y el índice de figuras, tablas y gráficos.

A continuación de concluir nuestro informe final, se ha hecho entrega de una copia al Centro escolar que nos ha facilitado en todo momento su puesta en marcha y de esta manera se le permite darle la oportunidad de conocer los resultados surgidos e incluso puede serle de ayuda para intervenir si lo considera conveniente en mejorar ciertas pautas de actuación hacia las conductas disruptivas. Otra forma de *difusión de los hallazgos cosechados* será mediante la publicación, mediante la cual haremos públicos y accesibles los resultados de la investigación a todo aquel que esté interesado en la temática.

De este modo, el investigador ya habrá culminado el trabajo de investigación que solamente será viable si se parte del carácter humano y apasionante de esta tarea, implicándose y comprometiéndose en la misma (Rodríguez, Gil y García, 1999).

4.2.1. Organización temporal

En el siguiente cronograma se recoge *grosso modo* el proceso de la investigación. Aunque la tabla representa un cronograma lineal, como ya se ha reseñado hay que tener presente que el proceso de investigación cualitativa es cíclico e interactivo, hay un constante ir y venir de la teoría a los datos recabados, por lo que las diferentes fases o tareas tienen carácter retroactivo y se complementan.

Actividad	Año 2013		Año 2014								
	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.
Revisión de la literatura	X	X	X		X	X	X	X		X	
Marco Teórico			X	X	X	X		X	X	X	
Trabajo de campo				X		X	X				

<i>Observación</i>							X				
<i>Procesamiento de la información</i>							X	X	X		
<i>Reducción y análisis de datos</i>								X	X	X	
<i>Elaboración del informe</i>							X	X	X	X	X

Tabla 11. Cronograma de trabajo

4.3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

4.3.1. Delimitación del problema

El tema de la presente investigación “La disrupción en el aula y respuesta del profesorado”, viene definido, en primer lugar, a partir de la experiencia docente con alumnado de la etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Durante ese tiempo se ha observado que la disrupción en el aula es un problema que requiere del aporte de soluciones –de forma coordinada- por el conjunto de la comunidad educativa y, en especial, del equipo docente que trata más con ese alumnado, a fin de obtener resultados satisfactorios para el clima de trabajo en común.

De manera adicional y como se ha podido comprobar a través de los distintos estudios consultados, la violencia escolar y, más concretamente, los conflictos escolares se han convertido en un problema que preocupa en gran medida al profesorado y a la sociedad en general (Gotzens, Badía y Genovard, 2010; Gotzens et al., 2010; Pino y García, 2007; Rodríguez et al., 2002) amén de todas las repercusiones que traen consigo -de índole negativa- el no conseguir un clima de bienestar en el centro escolar, en general, y en el aula, en particular, pudiendo acarrear serios problemas como el fracaso escolar e incluso “salpicar” a la calidad del proceso de E-A y al desarrollo personal del alumnado.

Seguir aportando datos e información válida sobre el fenómeno disruptivo en contextos educativos para comprender mejor la situación en la que asiduamente se ve inmerso el alumnado durante muchos años de su vida académica, se hace indispensable para poder acometer e intervenir en la raíz del problema de modo que éste empiece a mermar para terminar desapareciendo. Puesto que si no actuamos desde edades tempranas en la raíz inmediatamente después de que se vean las conductas problemáticas incipientes aunque aparentemente puedan parecer a simple

vista insignificantes llegando a considerarlas como “normales” a esas edades y atajar las hipotéticas causas que motivó a tales conductas sean de la naturaleza que sean, pueden ir a mayores y aumentar su frecuencia de aparición con el paso del tiempo acarreando serios problemas (actos vandálicos, bullying, violencia hacia el profesorado, etc.) que en sus inicios podíamos haber evitado, habiendo sembrado la semilla de la prevención. He aquí donde se encuentra el principal punto de reflexión que nos motivó a llevar a cabo nuestra investigación.

Como consecuencia, ante la impostergable necesidad de trabajar en la mejora de la convivencia y ante los múltiples fenómenos de conductas contrarias a la convivencia susceptibles de producirse en el ámbito escolar se optó por enfrascarnos -más concretamente- en los referentes a las conductas problemáticas/disruptivas. Así pues, el *leitmotiv* a investigar está relacionado directamente con esta realidad escolar y por ello, la esencia de nuestro trabajo se enmarca en hacer una observación para identificar las distintas conductas disruptivas más frecuentes que acontecen en un aula ordinaria de 2º de Educación Secundaria Obligatoria al igual que algunas de sus posibles variables (metodología, género y edad del profesorado, hora del día, día de la semana, etc.) que pueden hacer de gozne en su posible aparición, para posteriormente proceder a registrar su frecuencia de aparición y la respuesta del profesorado dada ante tales conductas.

Ante tal necesidad de abordar esta temática y por todo lo comentado hasta el momento, nos surgen una serie de **cuestiones directrices** que encaminarán la elección de qué claves o coordenadas de pensamiento se desea afrontar para la comprensión de determinada realidad educativa, que son:



- ¿Cuáles son las conductas más problemáticas en el aula?
- ¿Qué tipo de conductas son las que acontecen con mayor asiduidad en el aula?
- ¿Qué variables pueden convertirse en el filo hilo que hilvana su aparición?
- ¿El profesorado puede ser causa de su presencia y/o agravamiento?
- ¿Cuál o cuáles son las respuestas más frecuentes utilizadas por el profesorado para paliar dichas conductas disruptivas? ¿son efectivas?
- ¿Es importante que el profesorado trabaje al unísono a la hora de dar respuesta a tales conductas?

El dar respuesta a estas cuestiones puede ser esencial a la hora de su tratamiento como instrumento educativo ya que aportaría información relevante que podría servir como criterio para decantarnos por la intervención más adecuada según las circunstancias a la par que permitirá dar andamiaje en la construcción de los significados de las posibles casuísticas que pueden ser el germen de tales

acontecimientos de corte disruptivo. Asimismo nos permitirá conocer aquello que no funciona y que, por ello, demanda intentar cambiarlo, transformarlo y actuar de forma distinta.

Por lo que para contestar a estas cuestiones con las que partimos como primer esbozo de nuestro estudio, vemos la necesidad de plantearnos los siguientes objetivos.

4.3.2. Objetivos del estudio

En todo trabajo de investigación se plantean unos objetivos que indican el camino a seguir dentro del mismo. En este estudio para obtener una aproximación sobre ciertas cuestiones relacionadas con la aparición de las conductas disruptivas e intentar paliarlas con el propósito de conseguir mejorar la calidad de la educación, nos proponemos que la piedra angular que guía el presente estudio y por tanto, nuestro **objetivo general** sea:

- Conocer cómo responde el profesorado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria al desarrollo del Plan de Convivencia del Centro.

Tomando como base dicho objetivo general, se operativiza en los siguientes **objetivos específicos**:

- Elaborar una hoja de registro que se ajuste y que sirva en el proceso de observación de la aparición, categorización y respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas tomando como referencia las contempladas en el Plan de Convivencia de un Centro del barrio de Cartuja.
- Identificar las diferentes conductas disruptivas y registrar su frecuencia de aparición para cada profesorado.
- Clarificar si algunas variables (metodología a utilizar, género y edad del profesorado, hora del día, día de la semana, etc.) pueden ser desencadenantes en el surgir de las conductas disruptivas.
- Analizar las estrategias de actuación del profesorado ante la respuesta dada a tales conductas disruptivas ajustándose a las normas que regulan la vida del Centro establecidas previamente en el Plan de Convivencia.

4.4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Todos los sucesos de la vida pueden ser objeto de observación permitiéndonos obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce. En este sentido, compartimos la siguiente afirmación: “la ciencia comienza por la

observación. Es un hecho innegable del cual actualmente nadie puede dudar, y menos aún dentro del ámbito de las Ciencias Humanas, donde la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos” (Anguera, 1997: 19). La observación tiene un inmenso potencial en el estudio del comportamiento humano, pues nos posibilita estudiar las acciones y conductas perceptibles que acaecen tal cual suceden -de manera espontánea o natural- en el propio contexto, así como analizar los diversos procesos que acontecen en el ser humano y en los grupos y colectivos de los cuales forma parte (escuela, familia, etc.) (Anguera, 2010).

Es a partir de la década de los años sesenta cuando más proliferan las investigaciones que se fundamentan en el uso de la observación como método para dar respuesta a problemas de índole educativa al igual que representar las interacciones e interactividades entre el binomio profesorado-alumnado (Buendía, 1993). En nuestro caso, nos ayudará a estudiar los episodios de conductas disruptivas que se presentan de forma natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertas asignaturas a la par que la respuesta dada por el profesorado.

Bassedas et al. (1984: 20) manifiestan en este sentido que “la observación perspicaz, rigurosa y sistemática es el instrumento indispensable para comprender el comportamiento del alumno en el transcurso de las tareas de aprendizaje y para modificar su contenido y presentación en consecuencia”. Completando a lo anterior, la observación en las aulas es “una de las principales fuentes de información para comprender qué ocurre en las clases, y es una herramienta muy útil para comprender qué hacen los profesores y cómo trabajan los alumnos” (Pegalajar, 1999: 89).

Acorde con autores como Anguera (2010) y Fernández-Ballesteros (1992), la observación brinda indudables posibilidades de aplicación dado a su rigurosidad y a que es sumamente flexible y adaptable a los comportamientos y a los contextos, maximizándose sus ventajas y adquiriendo escasa relevancia los inconvenientes que le son inherentes. Ahora bien, como todo método, supone seguir un proceso de forma disciplinada y rigurosa. En definitiva, es la estrategia esencial del método científico (Anguera, 2010; Fernández-Ballesteros, 2011).

Más concretamente, Anguera (2005) define la metodología observacional de la siguiente forma:

La metodología observacional (...) consiste en un procedimiento científico que pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado y su análisis -tanto cuantitativo como cualitativo- mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, posibilitando la detección de relaciones de diverso orden existentes entre ellas y evaluándolas. (Anguera, 2005, p. 258)

Como se viene apuntando, nuestra investigación está enmarcada en la institución educativa, por tanto y acorde con Pérez Gómez (2008: 116) cuando afirmaba que “la

naturaleza de los problemas estudiados debe determinar las características de los planteamientos, procesos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados y no viceversa”, el diseño de nuestra investigación debe ser congruente con esa realidad.

Siguiendo esta línea y centrándonos en la perspectiva del propio Pérez Gómez (2008) y de Santos (1990), compartimos el pensamiento de que el carácter social es el rasgo elemental que caracteriza a los fenómenos que ocurren en un centro escolar, en donde no existe un rumbo único¹⁴ para llegar a construir la realidad, explorarla e interpretarla, sino que se requiere de una metodología de investigación que respete dicha naturaleza compleja e idiosincrásica, siendo necesario colocarla en el contexto físico, psicosocial y pedagógico que la condiciona y determina para comprender su significado. Nos referimos a lo que es conocido como la “lógica de la investigación” (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992: 82) en donde la elección de la metodología constituye una de las primeras tomas de decisiones que está condicionada por el problema, los interrogantes y los objetivos formulados atendiendo a la realidad específica de nuestro estudio.

Por tanto, tomando como partida nuestra problemática y conseguir los diferentes objetivos específicos previamente planteados que darán lugar a la consecución del objetivo general, este trabajo de investigación se encuadra bajo un diseño de corte cualitativo y en donde utilizaremos una metodología observacional ya que nos basaremos en un procedimiento por el que se pretende captar el significado de una conducta surgida (ya sea las conductas disruptivas del alumnado como la posterior respuesta del profesorado) en un contexto natural (en este caso, un aula de 2º E.S.O.), con ausencia total de manipulación y que tras un registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta y el análisis de los mismos lograremos describirla, analizarla o explicarla en el contexto que se generó (Buendía, 1998).

4.5. AGENTES IMPLICADOS

La investigación se ha desarrollado exclusivamente en el grupo A perteneciente a 2º de Educación Secundaria Obligatoria, abarcando a todo su alumnado y a la mitad del equipo docente. Se ha podido realizar gracias a la colaboración del equipo directivo del Centro y a su orientadora/psicóloga.

¹⁴ “La visión cualitativa en las ciencias sociales es así siempre una agenda de temáticas emergentes y de estrategias recurrentes ligadas al sujeto investigador y al contexto de la investigación; y no un conjunto o paquetes estandarizados de programas, protocolos y rutinas formalizadas, de tratamiento de datos que se pueden utilizar universalmente con independencia del sujeto, del tiempo y del lugar” (Skocpol, 1984: 356 citado en Alonso, 2003).

4.5.1. Muestra

La metodología observacional es por naturaleza ideográfica (Anguera, 1988) por lo que nuestro foco de atención estará conformado por un pequeño grupo que funciona como unidad para el objetivo de la observación y por tanto, no hay necesidad de buscar la representatividad del grupo.

Centrándonos en los objetivos de la investigación y la tipología de la misma, la muestra seleccionada para este trabajo ha sido por medio de un muestreo no probabilístico e intencional debido a que los sujetos participantes (el binomio profesorado-alumnado) se han elegido de forma deliberada reuniendo las características prediseñadas a los fines de la investigación.

El que hayamos escogido centrarnos en la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria se justifica por ser en los primeros años de dicha etapa cuando se han venido registrando una mayor frecuencia de casos tal y como lo demuestran diversos estudios (Almeida, 1999; Calvo et al., 1999; Fernández, 1996; Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996; Olweus, 1999; Ortega y Angulo, 1998; Ortega y Mora-Merchán, 1999). Igualmente son en las edades que corresponden a dicho tramo cuando se producen los casos más graves de conductas contrarias a la convivencia que han trascendido a los medios de comunicación y también han tenido su eco en las medidas tomadas desde la Administración en los últimos años.

En nuestro caso, en particular, nuestro foco de atención va dirigido al 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria por haber sido el curso anterior -junto con 3º- el curso en donde acaeció -como ya hemos indicado con anterioridad- más problemas de convivencia registrando un total de 214 faltas, consideradas como leves 192 y como graves 22. Además, el propio Departamento de Orientación e Integración nos aconsejó que observáramos a ese curso en concreto dado a que el año anterior se intentó prevenir el incremento de conductas problemáticas en ese grupo e incluso se intervino para apaciguarlas, pero un año después aún prosiguen apareciendo dichas incidencias. Aparte de estos criterios, se tuvo en consideración el hecho de que si desde los primeros cursos de Educación Secundaria -que es donde suelen brotar las conductas disruptivas con más auge- se procede a llevar a cabo un adecuado plan de intervención, no sólo se estarán atajando y resolviendo problemas de convivencia sino que además se estará poniendo en marcha un plan de prevención para cursos posteriores.

En relación a la manera de proceder para seleccionar la muestra del profesorado participante fue con previo consenso con la orientadora ya que ella fue en todo momento quien nos aconsejó cuáles eran los mejores profesores que se adecuaban mejor al objeto de estudio. No obstante, algunos de los requisitos que le comentamos que nos gustaría que cumpliera el perfil de dicho profesorado fue: igualdad en número en cuanto a género, diferencia de edad entre ellos, que algunos se apoyaran en su asignatura en una metodología innovadora y otros en métodos más tradicionales, y que

las asignaturas que impartan fueran de diferente dificultad (como por ejemplo, como norma general no es lo mismo la asignatura de Matemáticas que la de Educación Plástica y Visual ya que en la primera normalmente el estudiante presenta mayores dificultades hacia ella, es menos “atractiva” puesto que suele ser más “monótona” y suele perder con más frecuencia el interés).

4.5.1.1. Rasgos definitorios del alumnado

En cuanto al número total de alumnado que conforma nuestra muestra asciende a 29 (en donde 16 son alumnos y 13 son alumnas) perteneciendo a un único grupo (A) del curso de 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Entre ese alumnado hay 14 que tiene una Adaptación Curricular no significativa en las áreas troncales. También hay una alumna de otro país de origen, más concretamente de Senegal. Hay cuatro que están repitiendo curso, de entre ellos dos alumnos y dos alumnas. Por tanto, la edad de la muestra del estudiantado oscila entre el rango de los 14-16 años.

En la siguiente gráfica se recoge el reparto de la muestra por género:

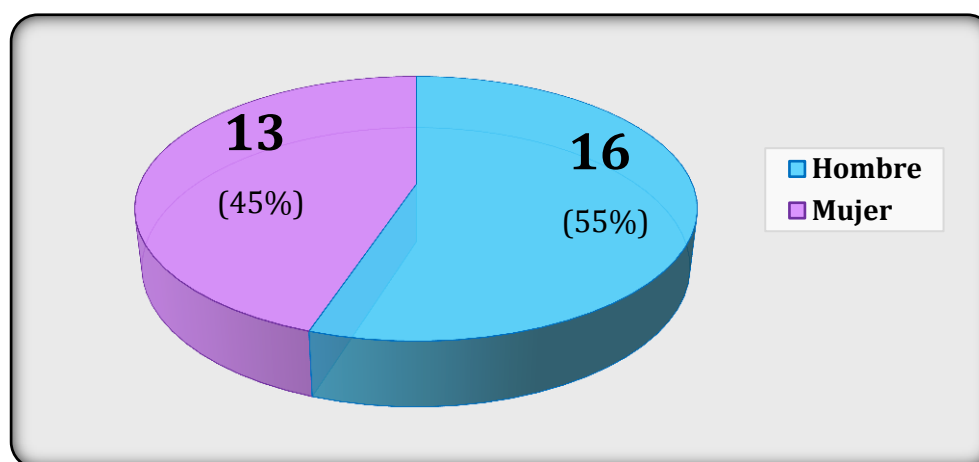


Gráfico 3. Muestra del alumnado por género

4.5.1.2. Rasgos definitorios del profesorado

En lo referente al profesorado participante en la muestra cabe decir que fue un total de cuatro docentes, correspondiendo con la mitad del claustro de profesores que imparte curso en 2º de Educación Secundaria. Igualmente especificar que fuimos nosotros *a priori* quien fijamos ese número de profesorado a estudiar.

Las edades del profesorado giran en torno a los 30-50 años. Acto seguido, especificamos algunas características exclusivas de cada uno de ellos:

*** Profesor 1 (A.B.):**

Hombre. Su edad es de 38 años. Es el tutor del grupo A, del curso de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (al igual que el año pasado en 1º). Imparte las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Religión, siendo la primera en donde nos centraremos. Es el profesor que más contacto tiene con el alumnado ya que prácticamente todos los días de la semana imparte clase en el grupo. Su metodología¹⁵ se basa en comenzar la clase haciendo una pequeña explicación de los contenidos a tratar ese día y luego el alumnado procede a realizar de forma individual los ejercicios del libro de texto, los cuales al día siguiente se suelen corregir en voz alta.

Hay que aclarar que la forma que tiene de explicar este profesor es un tanto peculiar ya que cuenta los contenidos como si fueran una historia/cuento haciendo la explicación más atractiva para el alumnado. Antes de proceder con la explicación suele dar una serie de recomendaciones, como por ejemplo: le pide al alumnado que atienda, que si ve que se va a distraer con el cuaderno o el libro abierto que los cierre, que no escriba nada de lo que va a contar... Además, suele tener un constante contacto visual, se suele desplazar por el aula, se apoya en sus explicaciones del lenguaje gesticular al igual que realiza altibajos mientras habla consiguiendo captar la atención del estudiantado. Una vez que termina la explicación, le pasa el protagonismo al alumnado y les toca a ellos explicar -a grandes rasgos- las ideas principales comentadas por el profesor haciendo, pues, que el alumnado esté todo el momento atendiendo a la "historia" (explicación). Cuando es necesario el profesor formula preguntas que faciliten llevar un hilo conductor de los contenidos explicados e incluso si es menester da alguna pista. Si un alumno no sabe seguir con los contenidos claves de la explicación, se pide que otro alumno le ayude y siga con el desarrollo, así que entre varios discentes vuelven a construir con sus propias palabras la explicación realizada por el docente. De este modo, el profesor comprueba si el grupo ha comprendido la explicación y si surgiera alguna laguna la solventaría al instante.

A nivel general, suele otorgarle mucho protagonismo al alumnado en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, consensuando entre ellos las decisiones de la índole que sean: establecer la fecha de un examen, posponer una tarea, etc.

De vez en cuando suele romper con la metodología típica desempeñada en días anteriores y hace otras tareas más innovadoras, tal es el caso de traer al aula una niña de tres años a la que el alumnado (quien quisiera) tenía que contarle un cuento de tal forma que la niña le prestara atención y después ella con sus dedos le indicaría cuánto

¹⁵ Cabe aclarar que la metodología que aquí se describe para cada profesor es la que empleó durante el periodo de observación. Esto no quiere decir que siempre todo el profesorado se apoye en el uso de esa misma metodología ya que según nos comentaron dependiendo del tema o contenidos a impartir se decantarán por un tipo de método u otro.

le ha gustado. Además, el alumno tiene la libertad de contar un cuento tradicional o, por el contrario, ser más original inventándose uno poniendo en práctica la capacidad creativa y las habilidades necesarias para saber transmitir a una niña de esa edad. Antes de pasarle el protagonismo al alumnado, el docente, en primer lugar, hace una demostración y le narra un cuento a la niña, cerciorándose previamente de que la niña reúne las condiciones necesarias para que le atienda, evitando que se distraiga lo menos posible. Con esta tarea se pretendía salir un poco de la rutina diaria, que el alumnado se percatara de lo complicado que es saber captar y mantener la atención de alguien al igual de que aprendiera a contar un cuento adecuadamente. Esta dinámica le gustó mucho al grupo, estaba muy atento y se creó muy buen clima entre los tres protagonistas: alumnado-niña-profesor.

De igual modo, cuando es menester el profesor comenta con el alumnado ciertos asuntos sobre el comportamiento que ha tenido con otro profesorado e intentan aclarar lo sucedido, escuchando todas las partes y llegando a la mejor solución.

En la clase, en condiciones normales, se respira muy bien ambiente de trabajo y suele haber una buena interacción entre el profesor y el alumnado. De igual manera, se da cabida a la reflexión, al humor, a la escucha activa, a expresarse libremente, etc.

*** Profesor 2 (A.P.):**

Hombre. Su edad es de 33 años. Imparte la asignatura de Matemáticas. Tiene clase con el alumnado cuatro veces en semana de una hora de duración. Su metodología consiste en empezar la clase haciendo una pequeña explicación de los contenidos a tratar ese día y posteriormente el alumnado procede a realizar de forma autónoma los ejercicios del libro de texto, los cuales al día siguiente se suelen corregir en voz alta ya sea desde su sitio o saliendo a la pizarra para su realización. De vez en cuando, se apoya en sus explicaciones de la pizarra digital. Rutinas establecidas y repetitivas, siendo el profesor el que continuamente habla. Durante las explicaciones hay alumnado que no atiende ya sea por desinterés por la asignatura o porque no es capaz de seguir el ritmo normal de la clase.

Mientras el alumnado trabaja por su cuenta el profesor suele estar pendiente de ellos por si les surge alguna duda poder resolvérsela de inmediato, ya sea de modo individual o colectivo si es una duda común entre varios estudiantes. Al final del tema, se hace un breve repaso de los contenidos vistos y el alumnado tiene la oportunidad de preguntar todas las dudas posibles. El ambiente de aprendizaje suele estar centrado en la actividad.

Tiene un constante control de quién realiza las tareas en casa y toma nota en la ficha personal del alumno. Igualmente mantiene un trato cercano y de confianza con el estudiantado. A la hora de tomar alguna decisión que implique directamente a los

discentes la consulta con ellos para llegar a un acuerdo común, como por ejemplo para establecer o posponer la fecha de un examen.

*** Profesora 3 (F.O.):**

Mujer. Su edad es de 50 años. Imparte la asignatura de Educación Plástica y Visual. Tiene clase con el alumnado una vez a la semana durante dos horas seguidas. Su metodología se basa en iniciar la clase haciendo una pequeña explicación de los contenidos a tratar ese día y seguidamente el alumnado el resto de la sesión la dedica a realizar de forma autónoma la actividad (fichas, bloc de dibujo...). En todo momento se va pasando por las mesas del alumnado ayudándole en aquello que precise aunque en ciertas ocasiones suele permanecer durante un largo periodo de tiempo dándole la espalda al resto del grupo. Suele otorgar bastante libertad para que el alumnado haga sus tareas en el aula. El ambiente de aprendizaje a veces se percibe como desorganizado e incluso algunas veces cuesta recuperar el “control” del grupo.

*** Profesora 4 (M.C.M.):**

Mujer. Su edad es de 30 años. Imparte la asignatura de Música. Tiene clase con el alumnado dos veces a la semana. Su metodología estriba en dar comienzo la clase haciendo una sesión de relajación que consiste en que se cierran los ojos y se escucha en silencio durante unos minutos la música que suena de fondo con el fin de desconectar por un momento de todo lo que les rodea, dejarse llevar por la melodía y crear una atmósfera de paz y tranquilidad.

La profesora a veces evalúa al alumnado mediante exámenes y otras veces trabaja mediante proyectos los temas del libro de texto. Antes de proceder a trabajar por proyectos en pequeños grupos, se decide entre toda la clase por votación el planning que va a caracterizar ese proyecto en concreto: número de sesiones que necesitarán, componentes del grupo, etc. Además se le concede la libertad de poder escoger los contenidos (dentro de ese tema) en los que quiera profundizar al igual de que puede hacerlo como desee jugando la capacidad creativa un papel muy importante. De igual modo, aprende la competencia de saber trabajar en grupo lo que implica principalmente entre otros muchos roles: escuchar y respetar la opinión de todos los integrantes, saber “repartirse” las tareas para que todos trabajen en todo momento por igual, ayudarse mutuamente, tener la responsabilidad de desempeñar cada uno su función de la mejor manera dentro de sus posibilidades, etc. En la última sesión cada grupo deberá de exponer su proyecto al resto de la clase apoyándose para ello de los medios que crea oportunos.

En la evaluación del proyecto la profesora tiene en cuenta una serie de parámetros, como son: la capacidad creativa e innovadora en la defensa del proyecto, coherencia y cohesión en los contenidos presentados, sentimiento de equipo, entre

otros. Al concluir la exposición se le da la oportunidad al resto de compañeros de poder aportar alguna sugerencia al proyecto o realizarle alguna pregunta sobre algún contenido o concepto que no se haya entendido. Finalmente, la docente le comenta al grupo sus virtudes y algunas posibles mejoras a tener en consideración para proyectos futuros.

En los temas que se optan por realizar un examen para comprobar los conocimientos adquiridos, luego entre el propio alumnado se corrige el examen siguiendo las pautas dadas en todo momento por la profesora que va indicando en cada pregunta las posibles respuestas que son valoradas como correctas. Así, se le brinda la oportunidad de ser responsable en la corrección del examen de su compañero y ser ellos mismos quienes ejerzan el papel de profesor como evaluador.

La profesora con este tipo de metodología queda en un “segundo plano” en el cual tiene la esencial tarea de ejercer de dinamizadora en los grupos y estar pendiente de que todos los componentes que conforman el grupo trabajen al unísono. Para ello, suele tener un control tenaz del trabajo realizado en cada sesión por los distintos grupos en clase apoyándose de una supervisión silenciosa, atendiendo a las demandas que van surgiendo, pasando por los diferentes grupos y tomando nota de las observaciones que cree oportunas a tener en cuenta en la evaluación.

De esta forma, el alumnado tiene fundamentalmente un papel protagonista en su proceso de E-A y se siente partícipe en su propia formación con la libertad de poder elegir e inmerso en una metodología completamente innovadora a la que no está acostumbrado a recibir en su día a día académico. El ambiente de aprendizaje suele ser estructurado, planificado y bien organizado.

A modo de resumen, en la siguiente tabla se recoge, *grosso modo*, los principales rasgos distintivos del profesorado:

Profesorado	Género	Edad	Asignatura	Metodología
Profesor 1 (A.B.) (Tutor)	Hombre	38 años	Lengua Castellana y Literatura	Innovadora
Profesor 2 (A.P.)	Hombre	33 años	Matemáticas	Tradicional
Profesora 3 (F.O.)	Mujer	50 años	Educación Plástica y Visual	Tradicional
Profesora 4 (M.C.M.)	Mujer	30 años	Música	Innovadora

Tabla 12. Rasgos distintivos del profesorado

Por lo tanto, la muestra total de la investigación es de 33 participantes, viéndose repartida como sigue:

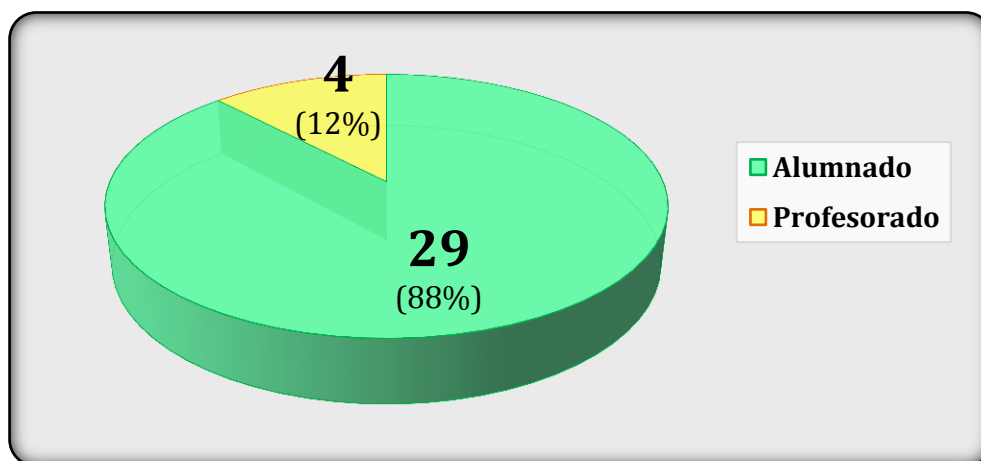


Gráfico 4. Muestra total, desglosada en alumnado y profesorado

4.6. PROCEDIMIENTO Y TÉCNICA DE RECOGIDA DE DATOS

Una vez que el Centro aceptó la implicación en la investigación -propuesta que realizó la investigadora al director del Centro y a su orientadora- se solicitó al Departamento de Orientación e Integración el Plan de Convivencia para proceder a su lectura y análisis. Este aspecto facilitó el conocimiento del entorno y las características del Centro (comunidad educativa, familias, alumnado, estructura...), el estado de la convivencia del Centro, las conductas contrarias a la convivencia más asiduas, sus normas de convivencia y las posibles consecuencias ante su incumplimiento.

4.6.1. Observación no participante

La **técnica de recogida** de información utilizada en este estudio ha sido la *observación no participante de tipo directa*. Hemos optado por este tipo de observación ya que el observador es ajeno a la escena siendo un espectador que aunque está en pleno contacto con el escenario no interviene en el fenómeno a estudiar por lo que puede dedicar toda su atención a la observación, ya que en nuestro objeto de estudio es primordial que se esté pendiente de todas las conductas disruptivas que ocurren a nuestro alrededor a la par que de la respuesta del



profesorado y así, poderlo registrar de forma más fiable. Además, con este tipo de observación al contar previamente con un plan preparado (en nuestro caso, la hoja de registro) focaliza más la atención en ciertos aspectos de la conducta a observar y sin tener interacción entre el observador y el grupo observado (Buendía, 1998).

Asimismo, la observación no participante se ha pensado útil para identificar, entre otras, tal y como nos indica Sandoval (1996: 140) “la caracterización de las condiciones del entorno físico y social, la descripción de las interacciones entre actores, la identificación de las estrategias y tácticas de interacción social y la identificación de las consecuencias de los diversos comportamientos sociales observados”. Por tal razón, consideramos que siendo un espectador del escenario *-in situ-* en donde se desarrolla la problemática a investigar, significa, por tanto, situarse en el corazón de la historia para acercarse a una realidad inscrita en unas coordenadas espacio temporales específicas, que es protagonizada, vivida, sentida, padecida y sufrida por las personas que en ese momento se encuentran en el aula. Intentando comprender lo que en ella se representa: qué, cómo y por qué. No consiste únicamente en estudiar las conductas disruptivas –presuponiendo lo que es y en qué consiste basándonos en pura teoría e investigaciones realizadas en otros contextos- sino sobre el mismo escenario en el que surgen, a fin de saber lo más ajustadamente posible y comprender mejor de qué hablamos cuando estamos hablando de conductas disruptivas.

Al hacer entrada en el escenario objeto de observación se explicó a los participantes que nuestra presencia era con el fin de obtener mejoras en la convivencia del grupo. Durante los primeros minutos se apreciaba que el alumnado estaba un tanto cohibido con la presencia de una persona ajena a la rutina habitual en el aula, pero con el transcurrir de los minutos rápidamente se olvidaron de aquella presencia y empezaron a comportarse de manera normal llegando a surgir las primeras conductas disruptivas. Por este motivo, en nuestro análisis se han prescindido de los dos primeros registros y no se ha computado hasta el tercer registro que corresponde al segundo día de observación. Así, pretendemos controlar el sesgo de reactividad, ya que hasta que no vimos que el alumnado y el profesorado no actuaban de forma natural no se ha procedido a contabilizar las conductas disruptivas a observar por parte del alumnado como la respuesta del profesorado ante su aparición. Tal y como nos comenta Anguera (2005: 261): “habitualmente es posible resolverlo mediante un acostumbamiento más o menos prolongado a la presencia del observador, hasta que la integración de éste en el entorno percibido por el sujeto evaluado ya no genera ninguna alteración en el comportamiento”.

Estas sesiones exploratorias además de haber servido para eliminar la reactividad, han ayudado a mejorar el rol desempeñado como observador sirviendo de entrenamiento y adquisición de una mayor familiaridad con el registro de conductas e incluso para mejorar algunos aspectos del instrumento construido para el estudio.

El observador se situó en la esquina delantera izquierda de la clase con el fin de tener un ángulo de mira correcto y poder captar perfectamente todas las actividades que se iban desempeñando y sucediendo en el aula (tanto por parte del alumnado como del profesorado) sin molestar el transcurso normal de la clase. Se tuvo la precaución –en todo momento– de que el alumnado no se diera cuenta de que se estaban registrando sus conductas disruptivas ya que por el contrario modificarían su conducta y la investigación no sería del todo fiable. De esta forma, intentamos eliminar cualquier sesgo de carácter técnico, pues, no nos hemos apoyado de medios técnicos que hayan podido ocasionar dificultades.

Únicamente se ha procedido a registrar las conductas disruptivas cuando el profesorado estaba en el aula y si en algún momento ha salido de inmediato se ha parado de registrar tales conductas aunque eso no quita de seguir con la observación del grupo para ver cómo se comportaba sin la vigilancia de la figura del profesor. En nuestra observación, en ningún registro se ha producido ningún incidente intrasesional que conllevara a parar de registrar durante un periodo largo de tiempo, sino que se ha mantenido una constancia a lo largo de la sesión procurando que todas las sesiones tuvieran la misma duración de registro. De igual modo, se ha controlado el sesgo de expectancia ya que exclusivamente se han registrado las conductas que se han reproducido de acuerdo a las preliminarmente definidas con exactitud y las respuestas que han acontecido en el aula sin hacer ningún tipo de previsión y/o anticipación.

Se recogieron los datos a través de una hoja de registro previamente elaborada, la cual pasamos a explicar con más detalle a continuación.

4.6.1.1. Hoja de registro observacional

Dado que existe una extraordinaria diversidad de situaciones susceptibles de ser sistemáticamente observadas, obliga a prescindir de instrumentos estándar y, por el contrario, destinar el tiempo indispensable a prepararlo *ad hoc* en cada uno de los casos peculiares y concretos (Anguera, 2005), adaptando o construyendo un instrumento más en consonancia con el contexto y realidad escolar a investigar.

Para tal fin se realizó una revisión bibliográfica sobre las diversas categorías existentes en relación a los distintos tipos de conductas disruptivas.

Las categorías -tomando como base a Buendía (1998)- suponen una conceptualización realizada a partir de la conjunción de elementos concretos que comparten características comunes.

Por ello, el marco de referencia en el que nos hemos basado para establecer las cuatro categorías ha sido en la literatura existente para esta temática, más en concreto nos hemos apoyado en las ideas de una experta en el tema como es Fernández (2001b: 20-21), la cual hace un listado no cerrado en sí mismo sino abierto a posibles

ampliaciones en donde identifica cuatro tipos diferentes a la hora de clasificar las conductas disruptivas en el aula que son:

- En cuanto a las normas.
- En cuanto a la tarea.
- En cuanto al respeto al profesor.
- En cuanto a la relación con los compañeros.

Como se puede observar, giran en torno a dos criterios de selección: unas relacionadas con las normas generales del aula y con la propuesta de tarea, y otras basadas en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula (profesor-alumno y alumnado entre sí). A estas cuatro variables que tomamos como base en nuestra hoja de registro se les fue adscribiendo los ocho rasgos (conductas disruptivas) que se recogían en el Plan de Convivencia del Centro siguiendo para tal cometido las ideas de categorización de conductas disruptivas recogidas por Fernández (2001b). Estos ocho rasgos de partida eran:

- Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura.
- Juego con otro miembro del grupo.
- Interrupciones al profesor.
- Levantarse sin permiso.
- Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor.
- Negarse a sacar el material para trabajar.
- Negarse a trabajar.
- Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros.

De este modo, para tener una primera toma de contacto con el objeto a observar y verificar si nuestro instrumento construido era pertinente para nuestra observación, decidimos acercarnos al escenario con estas cuatro categorías para pilotar la recogida de datos y sus correspondientes rasgos adscritos a cada categoría tomada como referencia. Tras varias observaciones preliminares vimos la necesidad de ampliar la lista de rasgos que caracterizaba inicialmente a cada categoría puesto que además de esos rasgos aparecían con frecuencia otros, por lo que una vez extraído el otro listado de rasgos que complementaba al anterior se procedió a agrupar cada uno de ellos en la categoría correspondiente. Así pues, nuestra hoja de registro, en relación a categoría y rasgos, queda finalmente concluida y adaptada como sigue:

A. Conductas contra las normas del aula

1. Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura.
2. Juguetear con otro miembro del grupo (bailar, cantar, dibujar en el cuaderno, intercambiar comentarios en un folio, pintarse con el bolígrafo...).
3. Estar echado en la mesa.
4. Lanzar objetos por el aire (tippex, bolígrafo, goma, bolas de papel...).
5. Mirar el móvil a escondidas.
6. Deambular por la clase.
7. No sentarse adecuadamente (espalda apoyada en la pared, los dos pies colocados en el asiento de la silla, silla apoyada a dos patas...).
8. Pintar en la mesa.
9. Comer en clase (zumos, golosinas, bollería...).

B. Conductas de falta de respeto al profesor

1. Interrupciones al profesor.
2. Levantarse sin permiso.
3. Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor.
4. Hablar con el compañero mientras el profesor imparte clase.
5. Guardar el material antes de tiempo.

D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros

1. Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros.
2. Hablar con el compañero mientras interviene otro compañero.
3. Reírse con el compañero.
4. Reírse de un compañero.
5. Dar collejas a un compañero o similares (darse palmadas en la cara o espalda, pellizcarse, darse pequeños puñetazos, cogerse del cuello, agarrarse de la camiseta, pegarse con la regla, empujarse...).

C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea

1. Negarse a sacar el material para trabajar.
2. No trabajar.
3. No traer los deberes.
4. Estar ausente en clase.
5. Hacer otra tarea (leer por debajo de la mesa, hacer los deberes de otra asignatura...).
6. No traer el material indispensable para trabajar.
7. Copiarse de los ejercicios del compañero.

Figura 11. Hoja de registro (categorías y rasgos)

Como queda reflejado en la figura que precede, la categoría A “Conductas contra las normas del aula” está formada por nueve rasgos. La categoría B “Conductas de falta de respeto al profesor” está conformada por cinco rasgos. La categoría C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea” está compuesta por siete rasgos y por último, la categoría D “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros” está constituida por otros cinco rasgos. Por todo ello, a los ocho rasgos con los que primeramente

partíamos hemos incluido 18 más ascendiendo, pues, el número total de conductas consideradas como disruptivas a observar a la cifra de 26.

En este sentido, la vía de elaboración de la hoja de registro observacional es mixta, es decir, la interacción de las vías deductiva e inductiva ya que primeramente nos apoyamos de un marco referencial base (Fernández, 2001b y Plan de Convivencia del Centro) y también se creó a partir de unas observaciones previas en las que se recogían una lista de rasgos acordes a las circunstancias observadas.

Nuestra hoja de registro (*ver anexo 1*) inicialmente tiene un encabezado en donde se recoge información básica sobre la observación que nos pueda servir *a posteriori* para el análisis, como por ejemplo: iniciales del profesor, género, edad, curso, fecha, asignatura, día de la semana, hora del día, metodología, sesión y número de registro.

Seguidamente, debajo está dividida en tres grandes bloques. El primero de ellos está destinado a detallar las cuatro categorías a observar con sus correspondientes rasgos por filas. Luego, en la parte central que está dividida en cuadrículas se pasa a anotar cada vez que se va produciendo una determinada conducta en el mismo momento en que ésta aparece obteniendo así la frecuencia de aparición (parámetro de observación primario) de dichas conductas disruptivas y realizando un registro de eventos. Finalmente, en la columna de la derecha se señala la respuesta del profesorado (si la hubiera) ante tal conducta.

Por último, en el pie de página se deja un espacio dedicado a posibles observaciones que crea pertinentes detallar el observador (*ver anexo 2*).

Para cada una de las sesiones de observación se han utilizado una nueva copia de la hoja de registro observacional, sumando un total de 22 (2 previas que han sido desechadas y 20 oficiales que rigen nuestro estudio). Por tanto, para el registro de los datos se ha empleado el formato papel y bolígrafo, recogiendo la frecuencia de aparición de las 26 conductas (rasgos) a observar como la respuesta del profesor. Una vez concluido el periodo de observación, acto seguido, se han realizado las anotaciones que se han considerado oportunas para el posterior análisis en la propia hoja de registro y si ha sido necesario en un folio aparte que se adjunta a la hoja, para de este modo intentar mantener en todo momento el contacto ocular durante la observación y, en definitiva, los cinco sentidos posibilitándonos no perder detalle alguno.

Aunque estamos hablando de categorías, realmente lo que hemos realizado es una lista de rasgos, pues pese a que cada conjunto de ellos responde a una conceptualización de un tipo específico de conducta disruptiva, sin embargo, no podemos hablar de “sistema” puesto que nuestra relación no cumple los requisitos mínimos de exclusividad y exhaustividad para poder hablar propiamente de un Sistema de Categorías (Anguera, 1983, 1991).

El periodo de observación se procedió a realizar a partir del mes de mayo dando comienzo el día 14 (miércoles) y concluyendo el día 2 de junio (lunes) de 2014. A cada profesor se le hizo cinco registros por lo que suman un total de 20 registros, a los cuales hay que añadir dos más preliminares que fueron descartados. El cómputo de días de observación fue de once, ya que varias observaciones se realizaron en el mismo día teniendo en cuenta los horarios en los que se impartía las asignaturas del profesorado. La duración de la observación para cada registro fue de 60 minutos aunque hay que señalar que a veces no eran los 60 minutos puros ya que el profesorado llegaba un poco tarde, dejaba un espacio corto de tiempo de descanso entre clase y clase o surgía cualquier otro pequeño imprevisto. Por lo que la duración total de observación fue de 20 horas aproximadamente más las dos horas destinadas a la observación preliminar. En todo momento se intentó distribuir el horario de observación de tal manera que recogiéramos información de casi todas las horas de la jornada escolar (primera hora de la mañana, a media mañana y final de la jornada) al igual que atendiendo a registrar todos los días de la semana.

El criterio de inicio de sesión que determinaba cuando se empezaba a registrar era a partir que el profesor hacía entrada en el aula y el criterio de fin de sesión que dirigía nuestro cese era una vez que el profesor salía por la puerta. Por ello, se realizó un registro continuo de toda la sesión.

Así pues, el personal al que iba dirigido nuestro foco de atención era tanto a los 29 alumnos que pertenecen al curso de 2º de Educación Secundaria Obligatoria del grupo A como a los cuatro profesores seleccionados deliberadamente. En relación al contexto en donde se llevó a cabo nuestra observación fue en el propio aula de 2º A mientras se impartían las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Educación Plástica y Visual, y Música.

Centrándonos en las características técnicas de la hoja de registro, cabe destacar en cuanto a la validez de la escala que cada uno de los rasgos dentro de cada categoría han sido previamente comentados con tres expertos (Buendía, L. que es Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada; el director del centro escolar participante al igual que a la orientadora y psicóloga) ajustando tanto el significado de las palabras como la adecuación de las mismas al contexto en que se ha ido a realizar. Esto ha sido realizado igualmente con las conductas introducidas por nosotros y obtenidas por las observaciones previas de análisis exploratorio y de otras investigaciones realizadas en contextos similares y referidas en el marco teórico.



CAPÍTULO 5

Análisis de datos

cuasitativos



“Sólo se ve bien con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos.”

Antoine de Saint-Exupéry

La fase inicial de la investigación supone un acercamiento a la realidad de la convivencia del Centro situado en el barrio Polígono de Cartuja. Se consideró que el mejor modo de conocerla, era a través del documento regulador de la convivencia del Centro: el Plan de Convivencia. Éste plasma diversos apartados, pero en especial nos hemos detenido más en aquellos que recogen información sobre el estado actual de la convivencia del Centro (características de las conductas contrarias a la convivencia más frecuentes) y en las correcciones y sanciones aplicadas ante tal aparición en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Esta información nos ha servido de premisa tanto para la elaboración de nuestra hoja de registro como para conocer las correcciones que con más asiduidad usan para intentar paliar dichas conductas y así posteriormente poder hacer una comparativa con lo recogido en nuestra observación.

Con ello y con lo plasmado en el epígrafe anterior, se pretende dar respuesta al primer objetivo específico de esta investigación: elaborar una hoja de registro que se ajuste y que sirva en el proceso de observación de la aparición, categorización y respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas tomando como referencia las contempladas en el Plan de Convivencia de un Centro del barrio de Cartuja.

5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO

De acuerdo a la naturaleza de los datos obtenidos, para el tratamiento y su ulterior análisis se ha empleado el software Microsoft Excel (2010) -del paquete Office 2010- utilizando técnicas descriptivas, ya que permiten sintetizar y analizar los datos, lo que facilita la descripción del fenómeno de estudio. Específicamente las basadas en el conteo de frecuencias, en los porcentajes y -en menor grado- se ha hecho uso de la media aritmética para algún cálculo en concreto. Por ello, a la hora de visualizar los datos nos apoyamos de gráficos de barras que en algunas ocasiones van acompañados de su tabla en donde se refleja la frecuencia de aparición y porcentajes de las cuatro categorías, de los diferentes rasgos, etc. Posteriormente, debajo de cada gráfico o tabla se pasa a realizar una pequeña descripción de lo plasmado.

De igual modo, en dichos gráficos de barras con el fin de facilitar y simplificar la presentación de los resultados se procede a realizar una comparativa entre los resultados aflorados de las cinco hojas de registro de cada profesor por categorías permitiéndonos equiparar y captar de manera más global y unificada los resultados para cada profesor participante. También se presenta información sobre otras variables que pueden influir en el florecer de estas conductas, como son: el género del profesorado, sus rasgos definitorios, la hora del día y el día de la semana. Por último, se pretende llegar a conocer las diversas estrategias de actuación en las que se apoyan los cuatro profesores para dar respuesta a tales conductas disruptivas al igual que

comprobar si existen diferencias significativas a la hora de comparar el número de conductas que se dan con cada profesor con el número de respuestas dadas para apaciguarlas.

5.1.1. Hoja de registro

El análisis de los datos que a continuación se presenta ha sido fruto de los datos cosechados exclusivamente por nuestro instrumento de recogida de datos que ha sido una hoja de registro. Dicho instrumento ha sido de gran utilidad a la hora de poder realizar y satisfacer todos nuestros objetivos de partida formulados (tanto el general como los cuatro específicos). Con los resultados obtenidos se pretende llegar a conocer las conductas disruptivas que con más asiduidad aparecen en una clase de 2º de E.S.O. y a la par nos permita ver qué respuestas o actuaciones normalmente dan cuatro profesores ante tales conductas problemáticas que alteran el orden normal de una clase. De esta forma, se conseguirá observar la homogeneidad y heterogeneidad de sus respuestas frente a un mismo comportamiento, es decir, estos datos reflejarán la posible diversidad que se puede dar a la hora de afrontar una misma conducta por varios profesores que pertenecen al mismo equipo docente.

5.1.1.1. Categoría A. Conductas contra las normas del aula

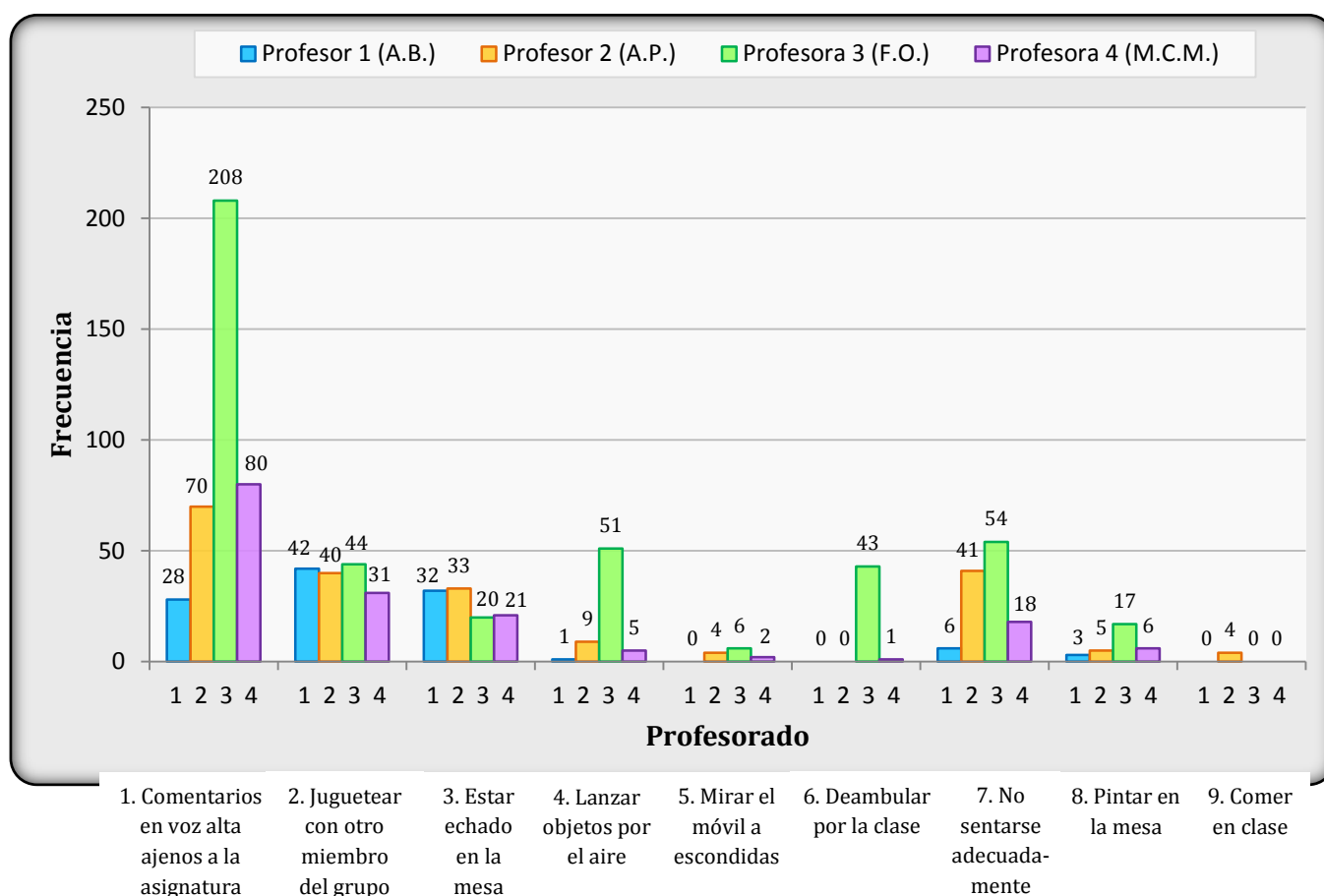


Gráfico 5. Frecuencia de aparición de las 9 conductas que conforman la categoría A para cada profesor

A la luz de los datos refrendados en el gráfico para la primera categoría “Conductas contra las normas del aula” se contempla que en el primer rasgo ‘Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura’ donde hay mayor frecuencia de aparición es en el caso de la profesora 3 (F.O.), haciendo un total de 208 las veces que ha sido registrada dicha conducta disruptiva en el transcurrir de cinco sesiones de una hora de duración, es decir, en cinco horas se han producido 208 veces esa conducta. En cambio, el profesor 1 (A.B.) la frecuencia de aparición de dicha conducta en el mismo intervalo de tiempo ha sido de 28. Además, esta primera conducta es la que en mayor porcentaje ha acaecido en esta categoría tanto a nivel general como a nivel particular (a excepción del profesor 1, ya que las conductas 2 y 3 son más frecuentes en sus clases).

Algo parecido ocurre con las conductas disruptivas número 4 y 6 (‘Lanzar objetos por el aire’ y ‘Deambular por la clase’) que con la profesora 3 (F.O.) sobresalen en su aparición en comparación con el resto del profesorado, es más, la conducta 6 sólo ocurre con dos profesores, pero la diferencia está en que con la profesora 4 (M.C.M.) la frecuencia es de 1 frente a 43 de la profesora 3 (F.O.).

La conducta 7 ‘No sentarse adecuadamente’ se da en 54 ocasiones con la profesora 3 frente a las 6 veces del profesor 1.

En el resto de conductas disruptivas 2, 3, 5, 8 y 9 no hay demasiadas diferencias significativas en cuanto a frecuencia de aparición entre el profesorado.

Por último, cabe decir que la última conducta ‘Comer en clase’ exclusivamente se ha dado en este periodo de tiempo de observación con el profesor 2 (A.P.).

5.1.1.2. Categoría B. Conductas de falta de respeto al profesor

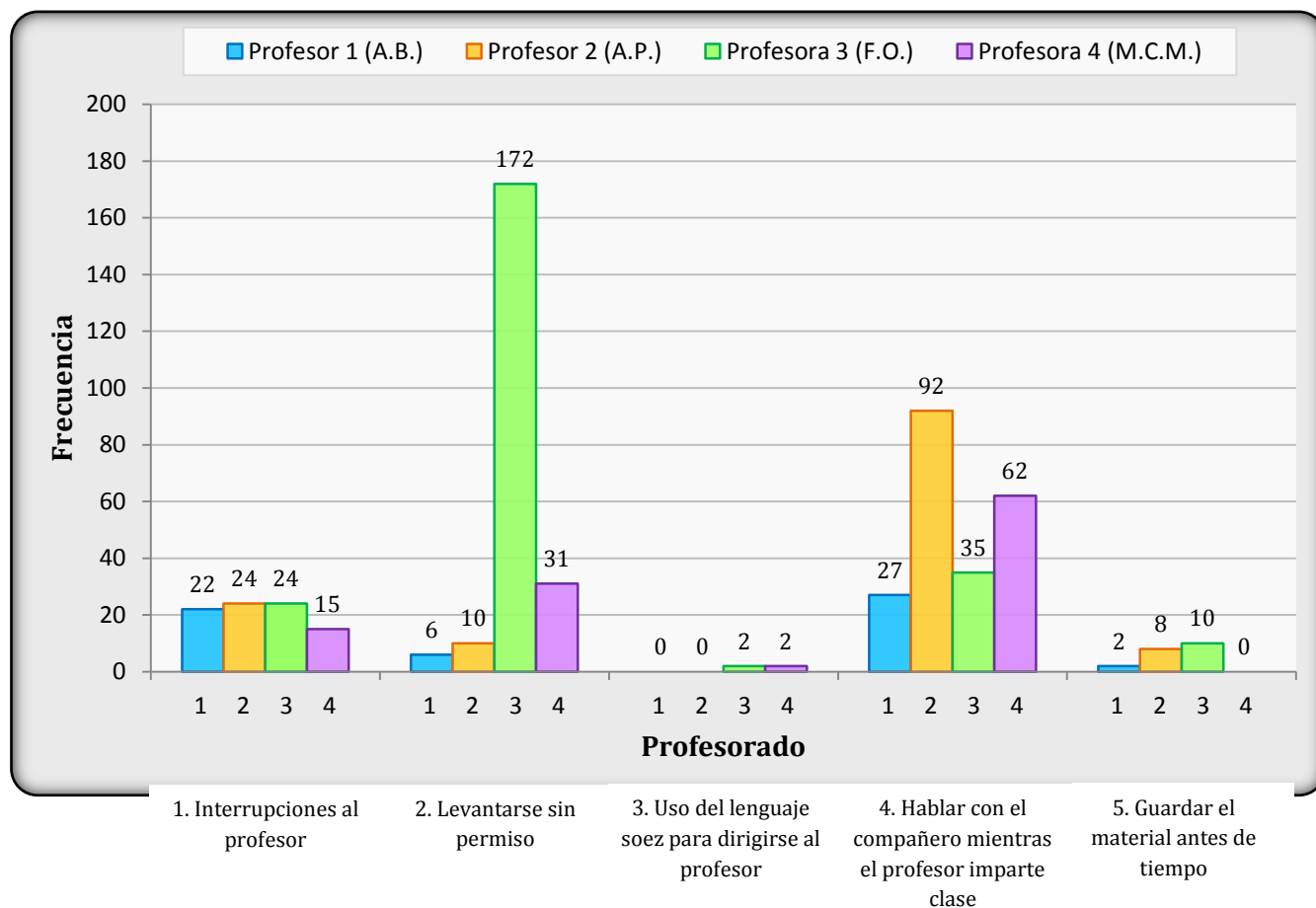


Gráfico 6. Frecuencia de aparición de las 5 conductas que forman la categoría B para cada profesor

En esta segunda categoría “Conductas de falta de respeto al profesor” decir que en la primera conducta que la compone ‘Interrupciones al profesor’ apenas hay diferencias significativas entre los docentes, situándose entre los 15-24 registros.

Por otro lado, se desbanca la conducta disruptiva 2 ‘Levantarse sin permiso’ con una frecuencia de aparición de 172 con el profesora 3 (F.O.) frente a 6 veces que ocurre con el profesor 1 (A.B.).

La conducta disruptiva 3 ‘Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor’ es la que con menos frecuencia ha aparecido durante nuestra observación, apenas en 2 ocasiones se ha registrado tanto para la profesora 3 (F.O.) como para la profesora 4 (M.C.M.). En cambio, con los otros dos profesores no ha ocurrido.

La conducta 4 que se refiere a ‘Hablar con el compañero mientras el profesor imparte clase’ tiene una mayor frecuencia de aparición (92) con el profesor 2 (A.P.) que se encarga de impartir la asignatura de Matemáticas.

Otra conducta disruptiva que apenas se da es 'Guardar el material antes de tiempo' que entre todo el profesorado apenas suma 20 veces.

5.1.1.3. Categoría C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea

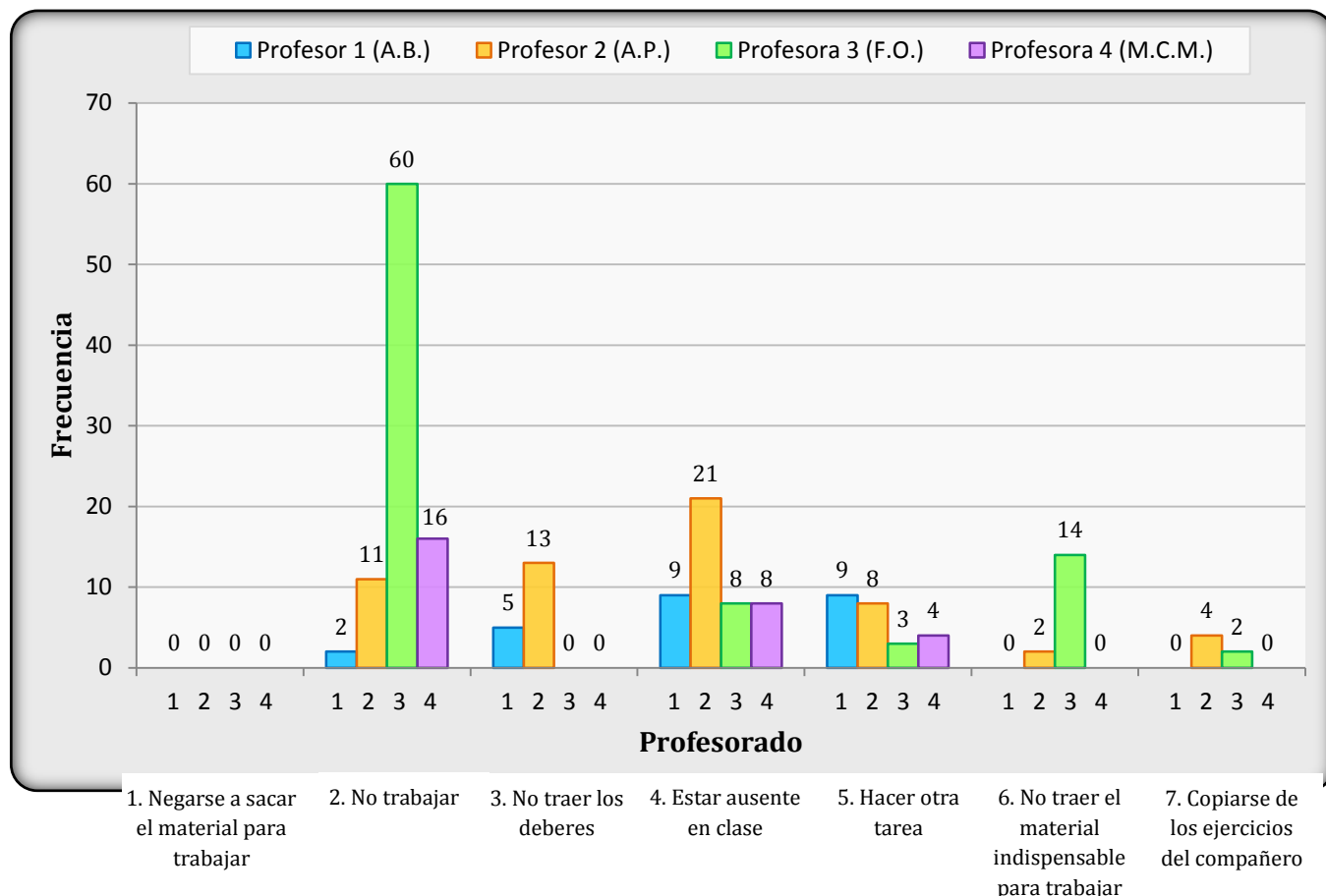


Gráfico 7. Frecuencia de aparición de las 7 conductas catalogadas en la categoría C para cada profesor

A la vista de los datos recogidos en el gráfico 7 podemos decir que la conducta 1 'Negarse a sacar el material para trabajar' perteneciente a la tercera categoría no ha ocurrido con ningún profesorado en las 20 horas totales de observación. Mencionar que esta categoría la tomamos de base del Plan de Convivencia del Centro.

Respecto a la conducta 2 'No trabajar' aparece con mayor frecuencia (un total de 60 veces) en la asignatura de Educación Plástica y Visual correspondiente a la profesora 3 (F.O.).

La aparición de la conducta 3 'No traer los deberes' solamente ocurre con el profesor 1 (A.B.) y el profesor 2 (A.P.) y, en cambio, en las dos profesoras no sucede ya que en las asignaturas de Música como de Educación Plástica y Visual la tarea se hace

en clase y por lo menos en el momento de observación no se mandó en ningún momento tarea extra para casa.

En la asignatura de Matemáticas (profesor 2) es en la que el alumnado está más 'ausente durante el transcurso de la clase' con un total de 21, para el resto de asignaturas ronda los 9 y 8 registros de ocurrencia.

En un total de 24 ocasiones se ha computado que los estudiantes 'hacen otra tarea' que no mantiene ninguna relación con la asignatura que se está impartiendo en ese momento.

La conducta 6 'No traer el material indispensable para trabajar' al igual que la conducta 7 'Copiarse de los ejercicios del compañero' únicamente ocurren en las materias de Matemáticas y de Educación Plástica y Visual, destacando en ésta última la conducta 6 con 14 registros.

5.1.1.4. Categoría D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros

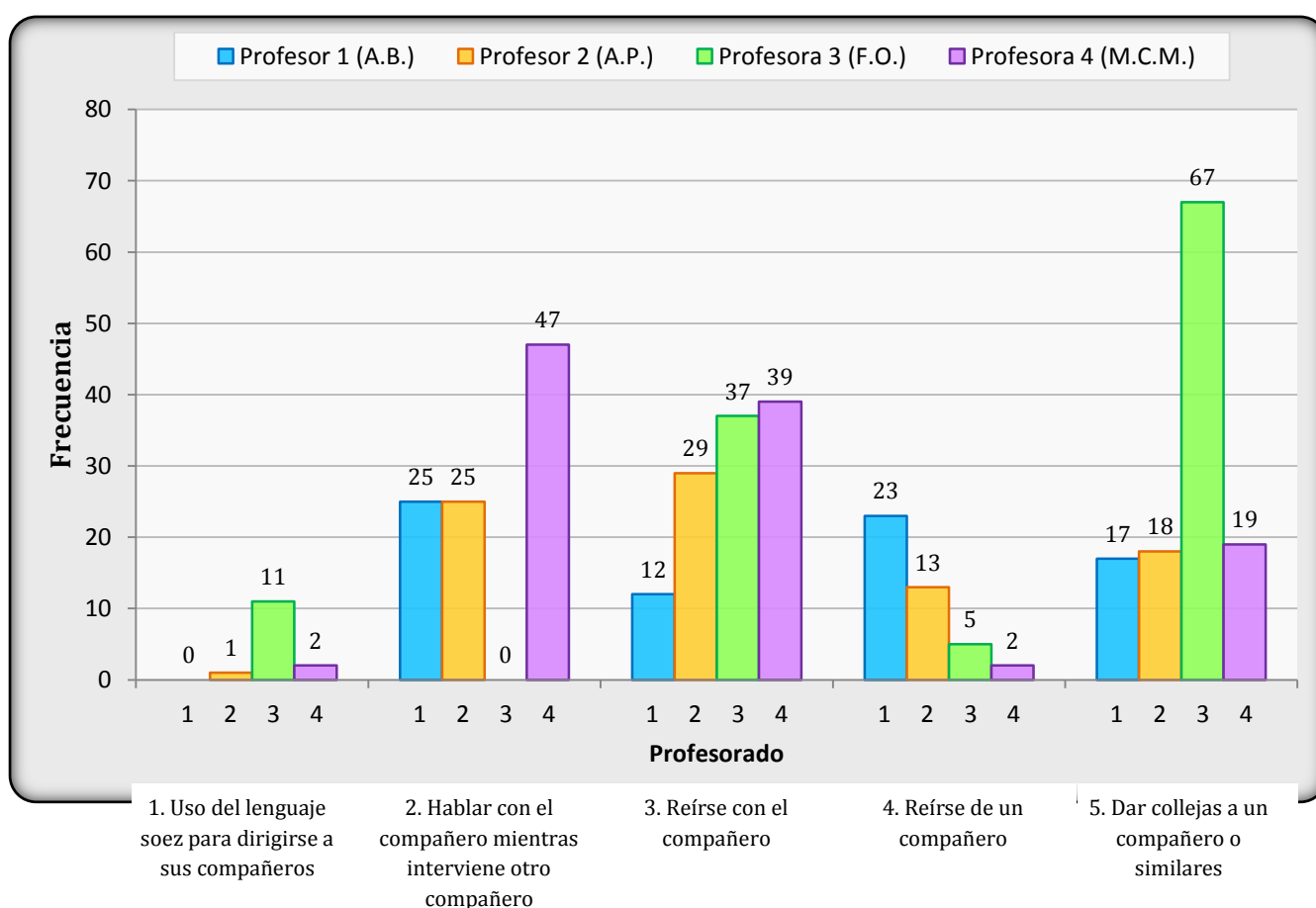


Gráfico 8. Frecuencia de aparición de las 5 conductas que forman la categoría D para cada profesor

En esta última categoría “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros” se puede apreciar que con la profesora 3 (F.O.) es cuando el alumnado usa con mayor frecuencia (11) el ‘lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros’, a diferencia de con el profesor 1 (A.B.) que no se da en ninguna ocasión esta conducta.

La conducta 2 ‘Hablar con el compañero mientras interviene otro compañero’ es en la asignatura de Música en donde se da con mayor frecuencia sumando un total de 47. No obstante, hay que recordar que la metodología seguida en ella en cuatro de las sesiones es trabajar por proyectos y en pequeños grupos. Por el contrario, en la asignatura de Educación Plástica y Visual no ha sido computada en ninguna ocasión tal conducta disruptiva, ya que por el tipo de metodología seguida no es común que haya intervenciones por parte del alumnado.

Para la conducta 3 ‘Reírse con el compañero’ decir que es en las asignaturas de Música y Educación Plástica Visual en donde aparece con mayor asiduidad. Cabe recordar que en ambas materias las profesoras les otorgan mayor “libertad” para que trabajen entre ellos.

Por otro lado, es en la asignatura de Lengua donde aparece más la conducta 4 ‘Reírse de un compañero’ con una frecuencia de 23. Hay que decir que en la metodología que sigue el profesor 1 (A.B.) intenta en todo momento crear un ambiente divertido y se apoya del humor para conseguirlo.

Con referencia a la última conducta de esta categoría ‘Dar collejas a un compañero o similares’ se produce con una frecuencia de 67 en la asignatura de Educación Plástica y Visual, siendo un dato bastante elevado en comparación al resto de asignaturas que rondan en torno a la misma cantidad 17-19.

Con estos datos reflejados en los cuatro gráficos anteriores, en la siguiente tabla 13 se pretende recoger de forma más esquemática las distintas conductas disruptivas que no han ocurrido con el profesorado durante el periodo de observación:

<i>Profesorado</i>	<i>Conductas disruptivas que no han aparecido</i>
Profesor 1 (A.B.)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mirar el móvil a escondidas (Categoría A).▪ Deambular por la clase (Categoría A).▪ Comer en clase (Categoría A).▪ Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor (Categoría B).▪ Negarse a sacar el material para trabajar (Categoría C).▪ No traer el material indispensable para trabajar (Categoría C).▪ Copiarse de los ejercicios del compañero (Categoría C).▪ Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros (Categoría D).

Profesor 2 (A.P.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deambular por la clase (Categoría A). ▪ Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor (Categoría B). ▪ Negarse a sacar el material para trabajar (Categoría C).
Profesora 3 (F.O.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comer en clase (Categoría A). ▪ Negarse a sacar el material para trabajar (Categoría C). ▪ No traer los deberes (Categoría C). ▪ Hablar con el compañero mientras interviene otro compañero (Categoría D).
Profesora 4 (M.C.M.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comer en clase (Categoría A). ▪ Guardar el material antes de tiempo (Categoría B). ▪ Negarse a sacar el material para trabajar (Categoría C). ▪ No traer los deberes (Categoría C). ▪ No traer el material indispensable para trabajar (Categoría C). ▪ Copiarse de los ejercicios del compañero (Categoría C).

Tabla 13. Relación de conductas disruptivas que no han aparecido para cada profesor

Esta tabla nos revela que con el profesor 1 (A.B.) con ocho rasgos no registrados en ninguna de las cinco sesiones de observación es con el docente que menos tipos de conductas disruptivas diferentes han acaecido en su proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido muy de cerca de la profesora 4 (M.C.M.) con seis rasgos sin registrar.

Por otro lado, se puede ver que la categoría A “Conductas contras las normas del aula” como la C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea” sus distintos rasgos que las conforman son los que menos han ocurrido durante la observación quedando, por tanto, sin registrar entre los cuatro docentes diez tipos de conductas disruptivas en la categoría C y seis en la categoría A. En cambio, son las categorías D “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as” y B “Conductas de falta de respeto al profesor/a” las que sus rasgos más aparecen, siendo exclusivamente dos y tres conductas respectivamente, las que no se han registrado ninguna vez en las 20 sesiones.

5.1.1.5. Frecuencia de aparición de las categorías por profesorado

Profesorado	Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Profesor 1 (A.B.)	A. Conductas contra las normas del aula	117	42,39%
	B. Conductas de falta de respeto al profesor/a	57	20,65%
	C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea	25	9,06%
	D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as	77	27,90%
	TOTAL	276	100%
Profesor 2 (A.P.)	A. Conductas contra las normas del aula	206	42,47%
	B. Conductas de falta de respeto al profesor/a	134	27,63%
	C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea	59	12,17%
	D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as	86	17,73%
	TOTAL	485	100%
Profesora 3 (F.O.)	A. Conductas contra las normas del aula	443	49,61%
	B. Conductas de falta de respeto al profesor/a	243	27,21%
	C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea	87	9,74%
	D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as	120	13,44%
	TOTAL	893	100%
Profesora 4 (M.C.M.)	A. Conductas contra las normas del aula	164	39,90%
	B. Conductas de falta de respeto al profesor/a	110	26,76%
	C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea	28	6,81%
	D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as	109	26,52%
	TOTAL	411	100%

Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de conductas disruptivas aparecidas por categorías para cada profesor

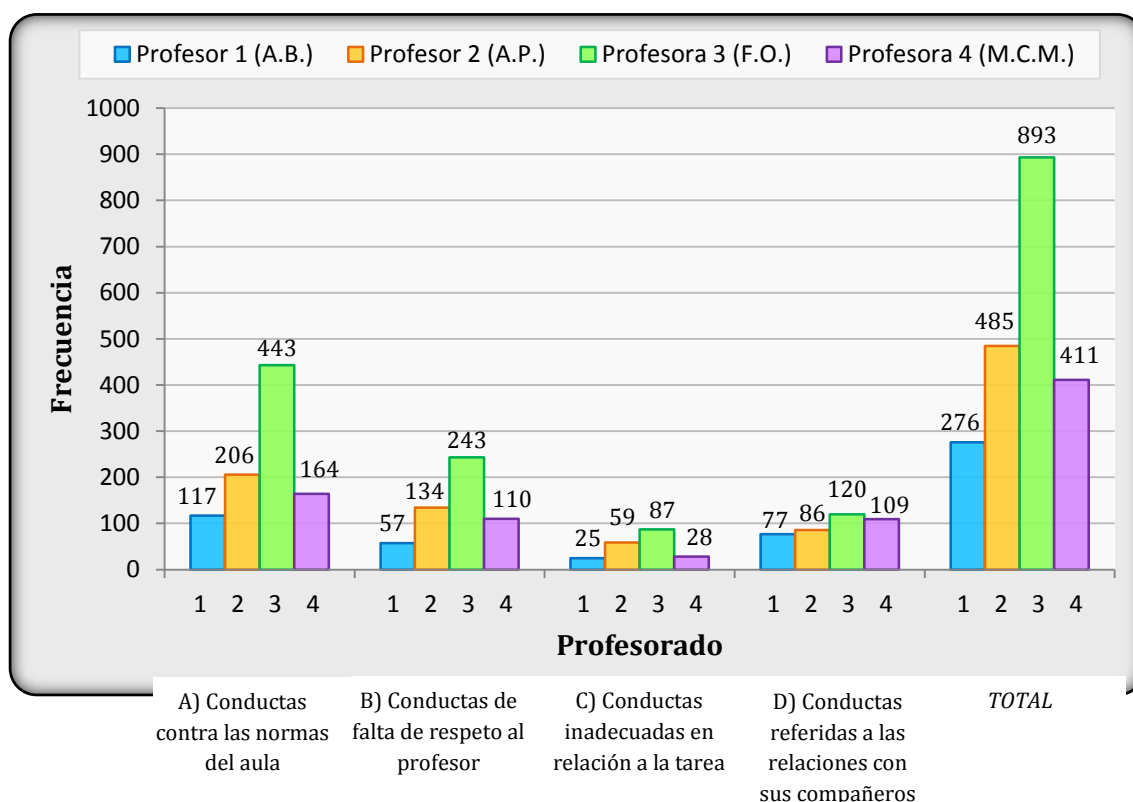


Gráfico 9. Frecuencia de aparición de las 4 categorías y cómputo total para cada profesor

Tal y como se desprende de lo reflejado en el gráfico y en la tabla que precede podemos decir que en todas las categorías es la profesora 3 la que más conductas disruptivas registra por encima del resto del profesorado, a diferencia del profesor 1 que imparte la asignatura de Lengua que es con el que menos conductas disruptivas se producen en el aula en las cuatro categorías.

La categoría A “Conductas contra las normas del aula” es la que mayor porcentaje de conductas disruptivas ha registrado en los cuatro profesores, obteniendo el profesor 1 la cantidad de 117 registros representando un 42,39%, 206 registros (42,47%) para el profesor 2, la profesora 3 ha sumado 443 (49,61%) y la profesora 4 registra 164 (39,90%); por tanto, se convierte en la categoría que a nivel general más disruptión ha computado. Por el contrario, la categoría C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea” es la que en menor porcentaje ha ocurrido en nuestra observación en todo el profesorado participante ya que el profesor 1 ha registrado 25 (9,06%), el profesor 2 ha tenido 59 representando el 12,17%, 87 veces (9,74%) la profesora 3 y para la profesora 4 ha sido de 28 con un 6,81%. De esta manera, estamos ante la categoría que menos disruptión ha registrado.

Por lo comentado, en el cómputo total la profesora 3 que imparte la asignatura de Educación Plástica y Visual es la que más registros tiene con 893, luego le sigue el

profesor 2 con 485, seguidamente la profesora 4 con 411 y en último lugar, el profesor 1 que es su tutor con 276 registros.

5.1.1.6. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por género del profesorado

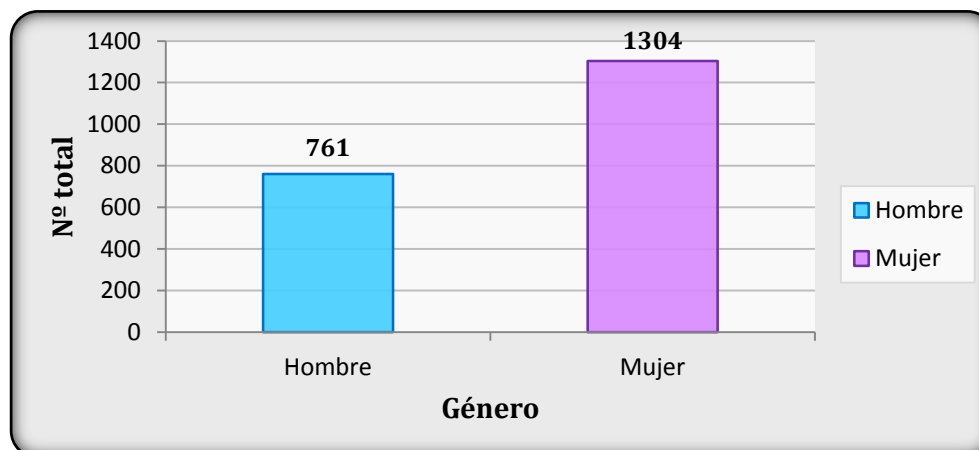


Gráfico 10. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por género del profesorado

Como se puede apreciar, en el caso de las mujeres es con quien se produce mayor frecuencia de aparición de las conductas disruptivas con un total de 1304 frente al profesorado del género opuesto que ha registrado 761, casi la mitad que las profesoras.

5.1.1.7. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por rasgos definitorios del profesorado

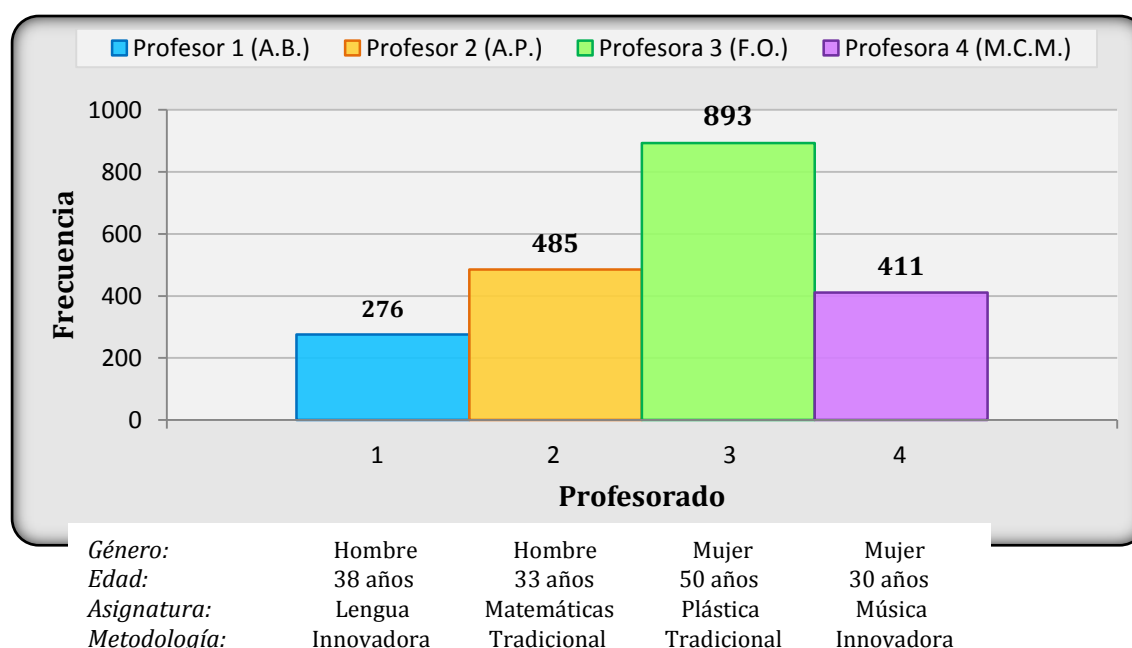


Gráfico 11. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por rasgos definitorios del profesorado

Las principales características que presenta el profesor 1 (A.B.) que es con quien menos conductas disruptivas se han dado (276) son que se trata de un hombre con 38 años, que imparte al alumnado la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y que la metodología que suele utilizar en el aula es en cierto modo innovadora y que sabe captar y mantener la atención del alumnado.

Por el contrario, los rasgos definitorios de la profesora 3 (F.O.) que es con quien más conductas problemáticas han ocurrido en el aula (893, cifra que triplica al profesor 1) son que se trata de una mujer con 50 años, que imparte la materia de Educación Plástica y Visual y que su metodología tiene rasgos de una metodología tradicional en la que se deja al alumnado que trabaje mayoritariamente de forma individual y “libremente”.

Por otra parte, en la posición intermedia nos encontramos con los otros dos profesores que tienen edades muy similares. Sin embargo, es la profesora 4 que imparte la asignatura de Música la que ha registrado un porcentaje ligeramente inferior de disrupción en sus clases respecto al profesor 2 que imparte la materia de Matemáticas, coincidiendo en que al igual que el profesor 1 su metodología es de corte innovador frente al profesor 2 que es tradicional como la profesora 3.

5.1.1.8. Promedio de las conductas disruptivas por hora del día

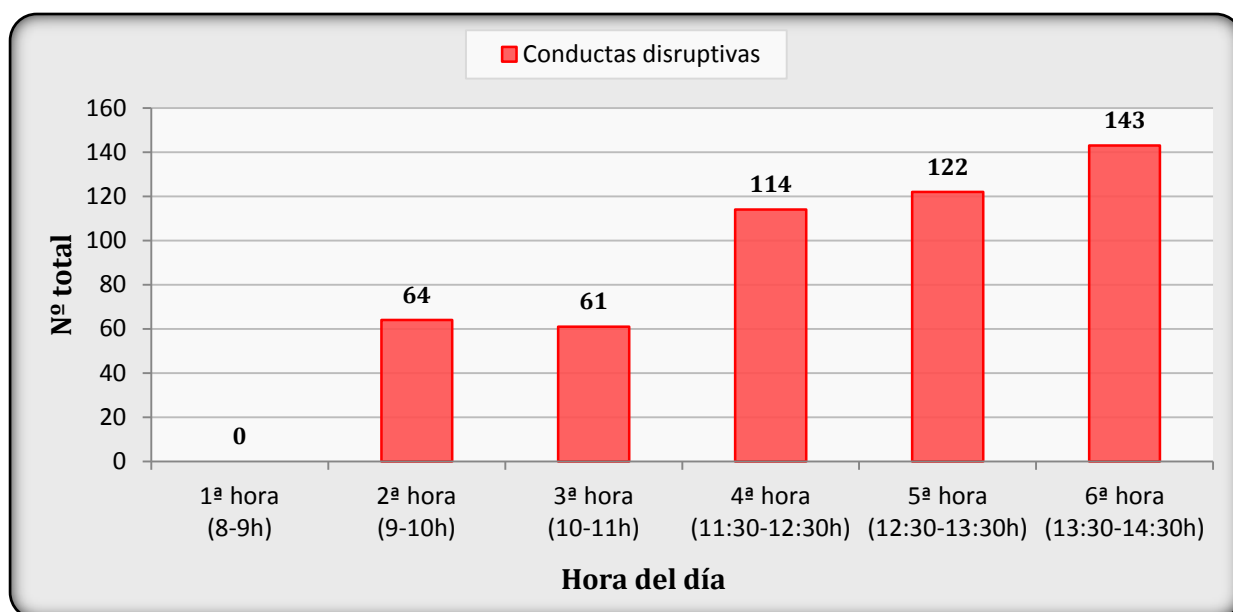


Gráfico 12. Media de las conductas disruptivas por hora del día

Como queda perfectamente reflejado en el gráfico¹⁶ las conductas disruptivas prácticamente van *in crescendo* conforme va pasando el tramo horario llegando a su máximo esplendor a última hora con un total de 143 registros. A partir de la 4ª hora que corresponde con la llegada del alumnado del recreo las conductas disruptivas van aumentando considerablemente. Desde la 2ª hora (9-10h) hasta la 6ª hora (13:30-14:30h), en ese tramo de cuatro horas de jornada escolar, las conductas disruptivas han aumentado el doble aproximadamente.

De igual modo, hay que especificar que en el caso de la 1ª hora no observamos en ese tramo horario, de ahí a que no se revele ningún dato ya que no disponemos de ninguna información.

5.1.1.9. Promedio de las conductas disruptivas por día de la semana

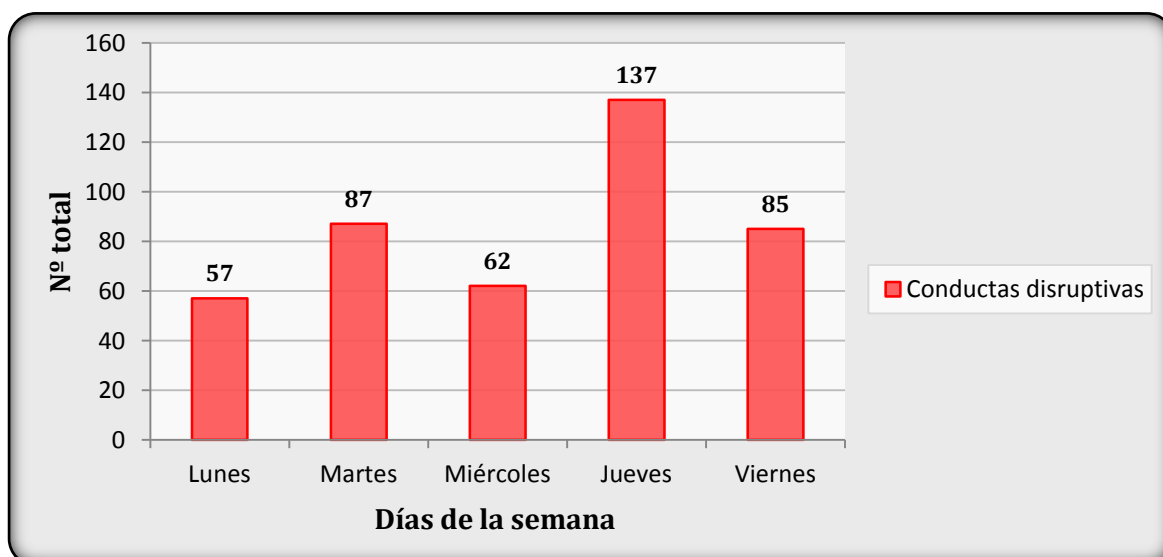


Gráfico 13. Media de las conductas disruptivas por día de la semana¹⁷

En nuestra observación durante el transcurso de la semana ha habido subidas y bajadas de las conductas disruptivas. El día en el que más se han producido es el jueves con un total de 137 registros, le siguen el martes y el viernes con 87 y 85. Por tanto, los días en los que menos conductas contrarias a la norma se han manifestado son el lunes con 57, seguido del miércoles con 62.

¹⁶ En este gráfico 12 los datos que se representan no equivalen a las frecuencias de aparición puras de las conductas disruptivas en esos tramos horarios ya que para cada hora no se dispone del mismo número de registros por lo que se ha hecho uso de la media.

¹⁷ Al igual que en el caso anterior, los datos que aquí se representan no corresponden a las frecuencias de aparición puras de las conductas disruptivas para cada día de la semana debido a que no se dispone del mismo número de registros, optando por la utilización de la media.

Como se aprecia, la diferencia que hay entre el día menos disruptivo (lunes) y el más disruptivo (jueves) es del doble.

5.1.1.10. Número de respuestas dadas por el profesorado por categorías atendiendo al número de conductas que aparecen

<i>Profesorado</i>	<i>Categorías (Nº conductas)</i>	<i>Nº conductas que aparecen (5 registros)</i>	<i>Nº conductas que no aparecen (5 registros)</i>	<i>Responde a</i>	<i>No responde a</i>
Profesor 1 (A.B.)	A. <i>Conductas contra las normas del aula (9 conductas)</i>	22	23	5	17
	B. <i>Conductas de falta de respeto al profesor/a (5 conductas)</i>	14	11	3	11
	C. <i>Conductas inadecuadas en relación a la tarea (7 conductas)</i>	11	24	3	8
	D. <i>Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (5 conductas)</i>	17	8	3	14
	TOTAL	64	66	14	50
	Porcentaje	49,23%	50,77%	21,88%	78,12%
Profesor 2 (A.P.)	A. <i>Conductas contra las normas del aula (9 conductas)</i>	30	15	8	22
	B. <i>Conductas de falta de respeto al profesor/a (5 conductas)</i>	17	8	3	14
	C. <i>Conductas inadecuadas en relación a la tarea (7 conductas)</i>	18	17	8	10
	D. <i>Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (5 conductas)</i>	20	5	3	17
	TOTAL	85	45	22	63
	Porcentaje	65,38%	34,62%	25,88%	74,12%
Profesora 3 (F.O.)	A. <i>Conductas contra las normas del aula (9 conductas)</i>	37	8	8	29
	B. <i>Conductas de falta de respeto al profesor/a (5 conductas)</i>	18	7	11	7
	C. <i>Conductas inadecuadas en relación a la tarea (7 conductas)</i>	15	20	3	12
	D. <i>Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (5 conductas)</i>	16	9	2	14
	TOTAL	86	44	24	62
	Porcentaje	66,15%	33,85%	27,91%	72,09%

Profesora 4 (M.C.M.)	A. Conductas contra las normas del aula (9 conductas)	28	17	6	22
	B. Conductas de falta de respeto al profesor/a (5 conductas)	10	15	2	8
	C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea (7 conductas)	12	23	2	10
	D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (5 conductas)	13	12	2	11
	TOTAL	63	67	12	51
	Porcentaje	48,46%	51,54%	19,05%	80,95%

Tabla 15. Número total de respuestas y no respuestas dadas para cada profesor por categorías atendiendo al número de conductas que aparecen en los 5 registros

En la tabla 15 quedan recogidos para cada profesorado el número de conductas disruptivas que han aparecido y las que no de las 26 que hemos observado con nuestra hoja de registro durante cinco sesiones y también se detalla a cuántas ha respondido y, en cambio, a cuántas no ha dado respuesta alguna ante su aparición. Cabe especificar que en esta tabla ni en sus posteriores gráficos 14 y 15 se recogen frecuencias de aparición, sino exclusivamente si en alguna ocasión ha sido registrada la conducta y si se ha respondido alguna vez ante su ocurrencia.

Por ejemplo, para el profesor 1 (A.B.) en la categoría A “Conductas contra las normas del aula” que está compuesta por 9 rasgos, en el cómputo total de las cinco sesiones de observación han aparecido 22 (de las 45 posibles), por lo que 23 no se han dado y de esas 22 ha respondido únicamente a 5 quedando sin responder 17 conductas disruptivas. Del total de conductas (64) solamente responde a 14 de ellas.

En el caso del profesor 2 (A.P.) decir que de las 85 conductas diferentes que aparecen en sus observaciones (de las 130 posibles) le da respuesta a 22 quedando sin responder 63. Algo muy similar ocurre con la profesora 3 (F.O.) ya que de las 86 conductas da respuesta a 24 dejando sin responder a 62 de ellas. En la profesora 4 (M.C.M.) aparecen 63 conductas, pero únicamente le da respuesta a 12 quedando sin responder 51.

Aunque la profesora 3 (F.O.) como el profesor 2 (A.P.) hayan sido los que más han respondido en alguna ocasión (24 y 22) ante las conductas que han aparecido en sus observaciones, por el contrario ambos, en comparativa con los otros dos profesores a su vez han sido los que más conductas han dejado sin responder (62 y 63) debido a que obtienen un mayor número de tipos de conductas registradas en sus observaciones.

En última instancia, como se revela en la tabla no en todo el profesorado está relacionado que la categoría en la que más conductas aparecen corresponda con la

categoría a la que mayor respuesta le ha dado el docente. Por ejemplo, en el caso de la profesora 3 (F.O.) las conductas que han ocurrido en mayor cantidad pertenecen a la categoría A (37), pero en cambio ésta no ha sido a la que más ha respondido (8), ya que responde más (11) a la categoría B en la que han aparecido menos conductas (18). Por lo que no siempre a mayor número de conductas, mayor número de respuestas por parte del docente.

Para recoger de forma más visual lo plasmado en la tabla 15 en cuanto al número de respuestas dadas por el profesorado vemos necesario realizar el siguiente gráfico:

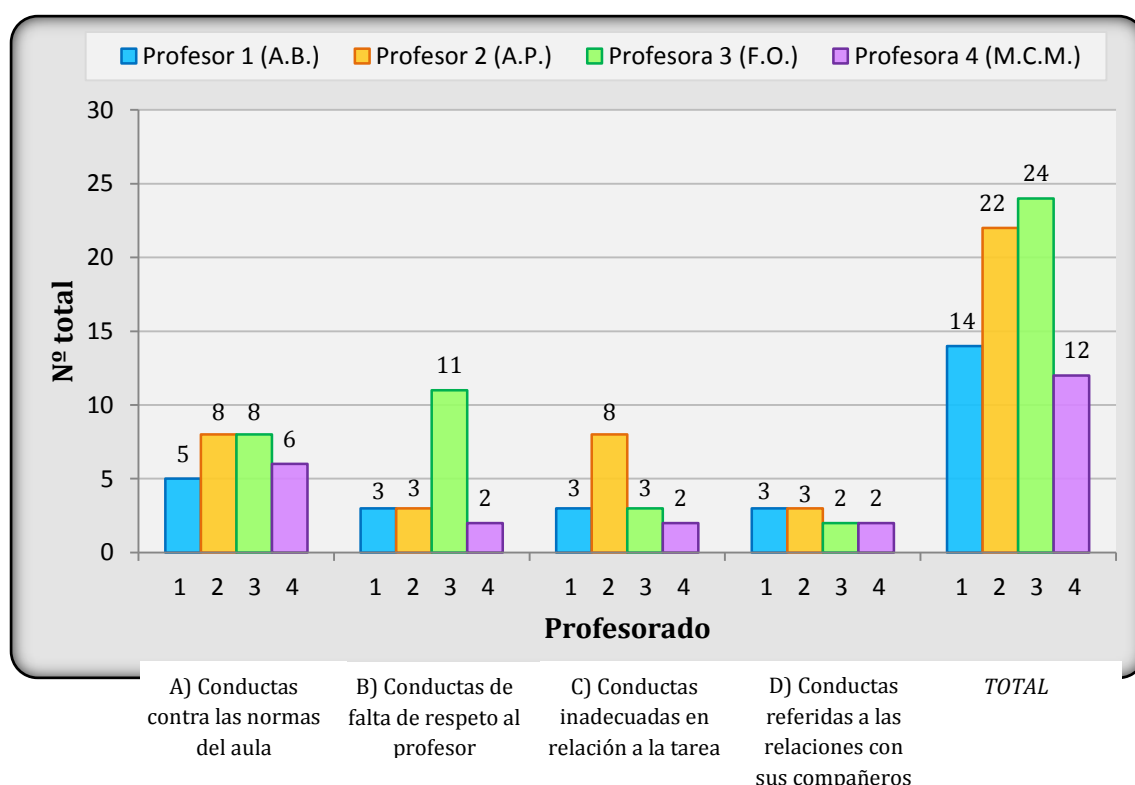


Gráfico 14. Número total de respuestas dadas para cada profesor por categorías atendiendo al número de conductas que aparecen en los 5 registros

Si analizamos este gráfico 14 se observa cómo en la categoría A “Conductas contra las normas del aula” es donde el profesorado –por regla general- da más respuestas a la aparición de las conductas disruptivas teniendo en consideración que es en esta categoría precisamente en donde más conductas disruptivas se han registrado para los cuatro profesores. En cambio, es en la categoría D “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as” en donde el profesorado da menos respuestas a tales comportamientos inadecuados.

Otro dato interesante a mencionar es que la profesora 3 (F.O.) es quien más destaca con respecto al resto del profesorado en la categoría B “Conductas de falta de respeto al profesor/a” con un total de 11 respuestas frente a las 19 que se han dado en total. En el profesor 2 (A.P.) ha ocurrido algo parecido ya que es quien más respuestas ha dado en comparación al resto del profesorado en la categoría C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea” puesto que de las 16 respuestas totales la mitad de ellas le corresponde a este profesor 2.

Por otro lado, si ahora nos fijamos en la categoría que cada profesor suele responder más y menos a los rasgos (conductas) que la integra se aprecia lo siguiente: el profesor 1 (A.B.) responde más ante las conductas que se han catalogado dentro de la categoría A (5) y en la misma proporción (3) a las otras tres categorías. El profesor 2 (A.P.) a las categorías A y C son a las que más responde (a cada una 8 veces) frente a las categorías B y D que son a las que menor respuesta le ha dado (3). La profesora 3 (F.O.), en cambio, responde más a la categoría B (11) y menos a la categoría D (2). Y la profesora 4 (M.C.M.) responde más a la categoría A (6) y con idéntica proporción al resto de categorías (2).

Por último, cabe reseñar que la profesora 4 (M.C.M.) es de los cuatro profesores quien menos respuestas da ante la aparición de las conductas disruptivas en el aula con un total de 12, luego le sigue el profesor 1 (A.B.) que responde a 14 de ellas, seguidamente el profesor 2 (A.P.) y muy de cerca le sigue la profesora 3 (F.O.) con un total de 24 respuestas. En estos datos obtenidos hay que tener presente que la profesora 3 (F.O.) y el profesor 2 (A.P.) son con quienes más tipos de conductas disruptivas se han dado a diferencia de los otros dos profesores que son con quienes menos conductas problemáticas han aparecido en los registros.

Atendiendo a los porcentajes que nos ofrece la tabla 15, obtenemos este gráfico:

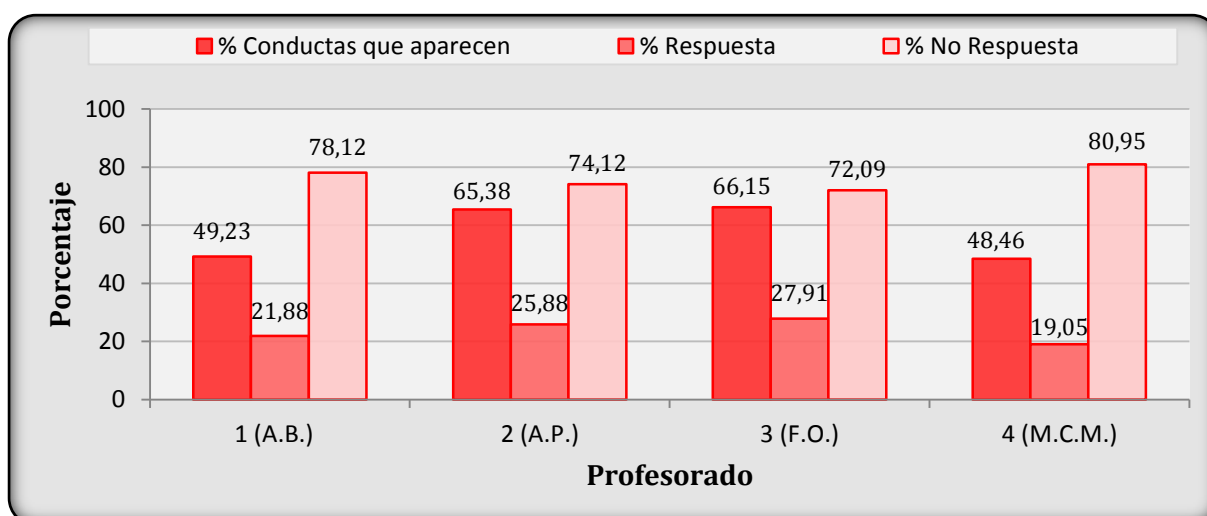


Gráfico 15. Porcentaje de respuestas y no respuestas dadas para cada profesor atendiendo al número de conductas que aparecen en los 5 registros

En este gráfico 15 se representa (en porcentajes) la proporción de respuestas para cada profesor en relación al porcentaje total de conductas que han ocurrido alguna vez en sus cinco registros de observación. Analizando esta proporción, la columna de la izquierda representa el porcentaje de conductas que aparecen, la columna del centro el porcentaje de respuesta dada ante las conductas disruptivas y la columna de la derecha el tanto por ciento de conductas a las que no se han dado ningún tipo de respuesta por parte del profesor.

Así, por ejemplo, deteniéndonos en primer lugar en el profesor 1 (A.B.) se puede apreciar que en sus cinco registros de observación han acaecido un 49,23% de las conductas que se han establecido en nuestra hoja de registro frente al 50,77% que no han ocurrido, por lo que con este profesor 1 en sus observaciones han aparecido la mitad de conductas disruptivas a observar. Teniendo en cuenta el porcentaje de aparición 49,23%, vemos que exclusivamente responde al 21,88% de dichas conductas dejando sin responder el 78,12%.

Si ahora nos centramos en el profesor 2 (A.P.) y la profesora 3 (F.O.), vemos que los porcentajes entre ambos profesores son muy semejantes. Con el profesor 2 aparecen el 65,38% de las conductas disruptivas, responde al 25,88% de esas conductas y no responde al 74,12%. Con la profesora 3, ocurren el 66,15% de las conductas, ofrece algún tipo de respuesta al 27,91%, pero deja sin responder al 72,09% de esas conductas.

Por último, como se puede observar con la profesora 4 (M.C.M.) es con quien menos porcentaje de diferentes tipos de conductas disruptivas han acaecido con un 48,46%. En cambio, es quien menos respuestas ha realizado con un 19,05% frente al 80,95% en las que no ha intervenido y cuyos porcentajes están muy en la línea del profesor 1 (A.B.).

5.1.1.11. Distribución de respuestas dadas por el profesorado por rasgos/conductas que conforman a cada categoría

Respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas del alumnado

Rocío Serrano Molina

Conductas disruptivas		Profesorado																			
		Profesor 1 (A.B.)					Profesor 2 (A.P.)					Profesora 3 (F.O.)				Profesora 4 (M.C.M.)					
A. Conductas contra las normas del aula	1. Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X
	2. Juego con otro miembro del grupo								X												X
	3. Estar echado en la mesa																				
	4. Lanzar objetos por el aire																X				
	5. Mirar el móvil a escondidas																				
	6. Deambular por la clase												X								
	7. No sentarse adecuadamente										X				X	X			X		
	8. Pintar en la mesa																				
	9. Comer en clase						X														
B. Conductas de falta de respeto al profesor	10. Interrupciones al profesor														X	X					
	11. Levantarse sin permiso											X	X		X						
	12. Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor											X			X	X					
	13. Hablar con el compañero mientras el profesor imparte clase	X		X		X	X			X	X	X		X	X	X	X				
	14. Guardar el material antes de tiempo																				
C. Conductas inadecuadas en relación a la tarea	15. Negarse a sacar el material para trabajar																				
	16. No trabajar							X				X	X					X	X		
	17. No traer los deberes	X	X				X	X		X	X										
	18. Estar ausente en clase								X												
	19. Hacer otra tarea		X				X								X						
	20. No traer el material indispensable para trabajar						X														
	21. Copiarse de los ejercicios del																				

compañero																				
D. Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros	22. Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros																			
	23. Hablar con el compañero mientras interviene otro compañero			X	X															
	24. Reírse con el compañero	X							X				X							
	25. Reírse de un compañero						X		X											
	26. Dar collejas a un compañero o similares										X								X	

Tabla 16. Distribución de respuestas dadas para cada profesor atendiendo a los rasgos/conductas que aparecen en los 5 registros¹⁸

Analizando la tabla 16 vemos cómo únicamente a la conducta 1 ‘Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura’ es donde todo el profesorado ha dado en alguna ocasión respuesta en cada registro de observación, a excepción de la profesora 4 (M.C.M.) que en los dos primeros registros no respondió ante tal conducta disruptiva, siendo por tanto la conducta en donde mayor grado de concordancia hay entre los profesores a la hora de responder ante su surgimiento. Otra conducta a la que ha respondido los cuatro docentes -pero en menor medida- es la 13 ‘Hablar con el compañero mientras el profesor imparte clase’, respondiendo 11 veces frente a las 6 ocasiones que no se le ha dado respuesta alguna.

En cambio, si nos fijamos en el rasgo 2 ‘Juego con otro miembro del grupo’ a pesar de haber aparecido en todas las sesiones de todos los docentes (20), solamente ha respondido el profesor 2 (A.P.) y la profesora 4 (M.C.M.) en una ocasión cada uno. La conducta que le sigue ‘Estar echado en la mesa’ pasa totalmente desapercibida por todo el profesorado ya que nadie le ha dado respuesta en ningún momento y eso que ha ocurrido también en las 20 sesiones de observación. Algo similar ocurre con las conductas 18 ‘Estar ausente en clase’ y 26 ‘Dar collejas a un compañero o similares’, debido a que en la primera hay una única respuesta por parte del profesor 2 (A.P.) y en la segunda se responde en 2 veces (una la profesora 3 y otra la profesora 4), ambas han sucedido en 18 registros. Ante la conducta 24 ‘Reírse con el compañero’ que ha

¹⁸ Para cada profesor se señala en su correspondiente columna las conductas que han sido registradas durante su observación sombreándolas de su color atribuido y también aquellas conductas/rasgos que no han aparecido representándolas con la casilla de color blanco. Además, cada columna de cada profesor ha sido a su vez subdividida en otras cinco columnas en la que cada una de ellas pertenece a una sesión de registro. La X en una casilla indica que el profesor ha respondido a esa conducta cuando ha surgido y, por el contrario, la ausencia de este símbolo indica que no ha respondido.

acaecido en 19 sesiones, han respondido en una ocasión tanto el profesor 1 y 2 como la profesora 3.

Si ahora observamos aquellas conductas que exclusivamente han sido respondidas por un profesor podemos señalar la conducta 4 'Lanzar objetos por el aire' (profesora 4 en una ocasión), 6 'Deambular por la clase' (profesora 3, una vez), 10 'Interrupciones al profesor' (profesora 3 en 2 ocasiones), 11 'Levantarse sin permiso' (profesora 3 en 3 ocasiones), 18 'Estar ausente en clase', 20 'No traer el material indispensable para trabajar' (ambos profesor 2, una vez) y 25 'Reírse de un compañero' (profesor 2 en 2 ocasiones).

Respecto a aquellas conductas a las cuales se les han dado respuesta todas las veces que han surgido son: 9 'Comer en clase' (profesor 2 en una ocasión), 12 'Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor' (profesora 3 en 2 ocasiones y profesora 4, una vez) y 17 'No traer los deberes' (profesor 1 en 2 ocasiones y profesor 2 en 4 ocasiones).

Por otro lado, aunque hayan sido registradas en menor proporción, a las conductas 5 'Mirar el móvil a escondidas', 8 'Pintar en la mesa', 14 'Guardar el material antes de tiempo', 21 'Copiarse de los ejercicios del compañero' y 22 'Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros' no se les han respondido en ningún momento de la observación.

Por último, el resto de conductas no citadas precedentemente se caracterizan porque se han respondido de forma intermitente por los docentes, es decir, a veces se responden y otras veces no, como por ejemplo ha sucedido con el rasgo 7 'No sentarse adecuadamente', 16 'No trabajar', 19 'Hacer otra tarea' y 23 'Hablar con el compañero mientras interviene otro compañero'.

5.1.1.12. Tipología de respuestas dadas por el profesorado

Una vez que sabemos qué profesores son los que suelen dar más y menos respuestas ante la aparición de una conducta disruptiva, nos resulta igualmente interesante señalar cuáles son los tipos de respuestas que suelen utilizar para apaciguar su aparición. Estas respuestas son las que se recogen en la siguiente tabla 17:

<i>Profesorado</i>	<i>Respuesta a las conductas disruptivas</i>
Profesor 1 (A.B.)	<ul style="list-style-type: none">▪ Toque de atención.▪ Lenguaje no verbal.▪ Toma nota en la ficha de seguimiento del alumnado.

Profesor 2 (A.P.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toque de atención. ▪ Lenguaje no verbal. ▪ Hablar con el alumnado en privado. ▪ Toma nota en la ficha de seguimiento del alumnado. ▪ Comunicación al titular de la tutoría de lo acaecido para que intervenga.
Profesora 3 (F.O.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toque de atención. ▪ Lenguaje no verbal. ▪ Hablar con el alumnado en privado. ▪ Anotación en el parte de incidencias para que lo vea el tutor. ▪ Cambiar de sitio al alumno. ▪ Expulsión al pasillo. ▪ Comunicación al titular de la tutoría de lo acaecido para que intervenga.
Profesora 4 (M.C.M.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Toque de atención. ▪ Lenguaje no verbal. ▪ Anotación en el parte de incidencias para que lo vea el tutor. ▪ Toma nota en la ficha de seguimiento del alumnado.

Tabla 17. Tipos de respuestas dadas a las conductas disruptivas para cada profesor

Tal y como se puede observar el profesorado suele actuar usando respuestas muy parecidas, siendo las que prevalecen en los cuatro: toque de atención y lenguaje corporal. En nuestras 20 horas de observación es la profesora 3 (F.O.) la que utiliza más variedad (7) a la hora de responder a tales conductas problemáticas frente al resto del profesorado. Sin duda alguna, son los constantes toques de atención los que sobresalen sobre el resto de respuestas en todo el profesorado.

Cuando nos referimos a toques de atención estamos recogiendo la llamada verbal (decir su nombre), describir la conducta indebida (deja de hacer eso y atiende o ahora no es momento de hacer eso; escuchadme; no te lo digo más: ¡siéntate!; por favor, podéis guardar silencio y trabajar, etc.) u otros (mandar silencio: shhh; palmadas; ¿qué estás haciendo?; a ver chicos...; dar pequeños golpes en la mesa, etc.).

En relación al lenguaje no verbal se suelen apoyar especialmente de la mirada, de los silencios y acercarse al alumno para que deje de hacer la conducta inadecuada.

El empleo de las medidas puramente punitivas no es muy usual ya que únicamente en casos muy concretos se han hecho uso de estas medidas sancionadoras. En el caso de la expulsión al pasillo ocurrió con la profesora 3 (F.O.) excepcionalmente en tres ocasiones y en una de ellas luego se mantuvo una pequeña conversación con el alumno para que recapacitara de su comportamiento. De igual modo, esta profesora

recurrió en una ocasión a cambiar de sitio a un alumno por su mal comportamiento constante.

Cuando el alumnado no trabaja durante el desarrollo de la clase y sobre todo cuando no trae los deberes es cuando se procede a tomar nota en la ficha de seguimiento específica para cada alumno haciendo la valoración que crea oportuna el profesorado.

Por otro lado, en casos extremos se procede a anotar en el parte de incidencias la conducta ocurrida para que lo vea el tutor y esté al tanto de los hechos significativos que ocurren con el resto del profesorado en las demás asignaturas. Este tipo de respuesta se da exclusivamente porque se ha acontecido una conducta grave o porque durante todo el desarrollo de la clase se han comportado mal a pesar de los toques de atención incesantes dados por los docentes. El profesorado suele mantener informado al tutor del grupo (profesor 1) sobre el comportamiento general y ciertos casos más concretos acontecidos en sus clases para que también intervenga. Por ejemplo, la profesora 3 en su último registro debido al mal comportamiento generalizado en sus clases de Música le va a proponer al tutor que sería aconsejable realizar algunos cambios en la ubicación del alumnado, o por lo menos en su materia sí que cree conveniente hacerlos.

El profesor 2 (A.P.) ante la conducta de 'Comer en clase' que sucedió con varios alumnos durante una clase de Matemáticas optó por hablar con ellos en privado al día siguiente sobre el suceso acontecido y para que se percataran de que su comportamiento no fue el adecuado.

Para mantener un cierto control sobre aquel alumnado que presenta mayores dificultades en un cuaderno se le pone cada día en cada asignatura una nota numérica por parte del profesor para hacerle constar a su familia el comportamiento del alumno, la cual debe firmar como que lo ha recibido ya que al día siguiente se supervisará.

Por último, decir que los cuatro profesores se basan fundamentalmente en los toques de atención para responder a las conductas disruptivas y en casos muy concretos, como por ejemplo cuando no se consiguen calmar tales conductas o ante conductas consideradas como graves se recurren a otras medidas de otro tipo ya sean de corte más punitivo o, en cambio, de carácter formativo.

5.2. COMENTARIO CUALITATIVO DE LAS OBSERVACIONES

Hay que partir de la premisa de que toda actuación dada por el profesorado estará muy influenciada por el umbral de tolerancia que establezca entre lo que

considera como una conducta apropiada de otra inapropiada a la par que no todo el profesorado otorga el mismo grado de importancia cuando aparece una determinada conducta disruptiva y por ende, aunque las respuestas dadas por los docentes sean análogas no intervienen de la misma forma ya que hay algunos que ante una conducta problemática de inmediato actúan para paliarla y otros, en cambio, son más reacios a la hora de intervenir ante la misma conducta las veces que sean necesarias.

Esto se traduce en que en una gran mayoría de conductas disruptivas observadas no había ningún tipo de respuesta dada por el profesorado ya sea porque las considera como leves o como algo “normal” en el día a día que se acaba acostumbrando (fenómeno conocido como normalización de lo habitual¹⁹), porque directamente está “agotado” de repetir todos los días la misma cantinela y ver que no se suele conseguir un cambio o mejora en el comportamiento o simplemente -en algunos casos- porque no eran vistas tales conductas problemáticas por el profesorado.

En este último en donde el profesorado no percibía lo que estaba ocurriendo a su alrededor se debía a que estaba resolviendo alguna duda a algún alumno, se daba la vuelta para escribir en la pizarra, etc. En el momento en que el profesorado no estaba pendiente del alumnado por el motivo que fuese, era la ocasión perfecta que éste aprovechaba para cometer más conductas disruptivas, tales como: sacar el móvil a escondidas, comer en clase, lanzar objetos por el aire, deambular por la clase, etc.

En relación a las respuestas del profesorado ante tales conductas problemáticas podemos decir que las que más aparecieron fueron las amonestaciones verbales seguidas del lenguaje no verbal (silencios, miradas, gestos...) y, en menor medida, poner una mala calificación en su ficha personal ya sea por su comportamiento inadecuado o por no traer los deberes y comunicar al titular de la tutoría de lo acaecido para que intervenga. Exclusivamente en dos ocasiones se recurrió a la entrevista con el alumno para que reflexionase sobre su actitud y se comprometiera con el cambio y tres veces se optó por utilizar las amonestaciones escritas. Todas las medidas que aplicó el profesorado en este espacio de observación (20 horas) están perfectamente recogidas en el Plan de Convivencia del Centro.

Por todo ello, podemos decir que aquel profesorado que no intervenía en paliar ciertas conductas disruptivas que iban surgiendo en el aula era casualmente el profesorado con el que más tipos de conductas problemáticas ocurrían y en mayor frecuencia ya que al no ser corregidas en ese instante hacía que con el paso del tiempo fueran en aumento y como consecuencia se agravaran.

¹⁹ Se entiende como fenómeno de normalización de lo habitual, cuando el conjunto de individuos que integramos la sociedad tiende a considerar normal todo aquello que acaece en nuestro entorno y que sucede habitualmente, de tal manera que tendemos a permitirlo y hasta asumirlo como algo admisible, a pesar de considerarlo no deseable (Barri, 2010).

En lo concerniente a la organización del aula cabe reseñar que en el lado izquierdo estaba sentado todo el alumnado que presentaba mayores conductas disruptivas (que coincidía con ser el alumnado repetidor o que tenía una Adaptación Curricular no significativa) y, en cambio, en el lado opuesto estaba situado el alumnado que solía presentar un mejor comportamiento en clase a la vez de tener más interés por aprender. Por lo que en el ala izquierda y el fondo de la parte central del aula era donde acaecían un mayor número de conductas disruptivas que eran protagonizadas en mayor medida por el género masculino. Además, el alumnado estaba sentado con el compañero que ellos deseaban.

Por último, una puntualización a hacer respecto a la importancia de la metodología que fomenta el profesorado en el aula es que en la sesión en la que el profesor 1 (A.B.) cambió radicalmente de actividad saliéndose de la rutina diaria con una actividad (ya comentada anteriormente) en la que el alumnado era principalmente el protagonista, ya que de forma voluntaria a quien le apeteciera tenía que contarle un cuento a una niña de tres años, fue el día de los cinco registros realizados a ese profesor en el que menos conductas disruptivas ocurrió (36), frente al resto de días que tienen una frecuencia media de 60 conductas disruptivas diarias; a pesar de que era a última hora que es cuando normalmente se producen más conductas disruptivas como ha quedado con anterioridad refrendado en el análisis.

El caso contrario ocurrió con la profesora 4 (M.C.M.), puesto que en la sesión que se dedicó a corregir entre el alumnado sus propios exámenes de la unidad anterior fue cuando más conductas disruptivas afloraron computando un total de 179 a diferencia de las otras cuatro sesiones que se trabajó mediante proyectos en donde las conductas disruptivas no superaron los 74 registros.



CAPÍTULO 6

Conclusiones y prospectiva de la investigación

*“Si no formas parte de la solución, es que eres parte
del problema... O es que ya formas parte del paisaje.”*

Les Luthiers



6.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En la narración de este último capítulo que compone el presente TFM se procederá a establecer las conclusiones brotadas de nuestro estudio de corte cualitativo. De igual modo, para la correcta interpretación de estas conclusiones pasa por el conocimiento previo de los resultados de la investigación y, en consecuencia, por la consulta en todo momento de los gráficos y tablas recogidos en el capítulo anterior que versa sobre el análisis de los datos reportados en el estudio empírico que se ha llevado a cabo. Así pues, una vez analizada la información obtenida y tomando como referencia el eje medular de esta investigación “conocer cómo responde el profesorado de 2º de Educación Secundaria Obligatoria al desarrollo del Plan de Convivencia del Centro”, se van a interpretar los resultados obtenidos en función de los objetivos específicos de esta investigación, presentados con anterioridad en el capítulo 4. Para facilitar su lectura se recuperarán los enunciados de los cuatro objetivos de los que partió este TFM.

Por ello, en este capítulo 6 que cierra nuestro estudio pretendemos presentar, en primer lugar, las conclusiones acaecidas tras su análisis, la discusión de los resultados, una serie de reflexiones en relación a las conclusiones y, finalmente, acabaremos con la prospectiva de la investigación.

1º Elaborar una hoja de registro que se ajuste y que sirva en el proceso de observación de la aparición, categorización y respuesta del profesorado ante las conductas disruptivas tomando como referencia las contempladas en el Plan de Convivencia de un Centro del barrio de Cartuja.

A partir de las fuentes y la literatura existente al respecto –descritas anteriormente– al igual que con la colaboración del grupo de expertos hemos construido una hoja de registro que contempla las principales cuatro categorías en las que se compone nuestro foco de atención divididas en sus correspondientes rasgos. El resultado es un modelo de plantilla que nos permite categorizar los diferentes tipos de conductas disruptivas a observar como señalar su frecuencia de aparición y la respuesta dada por parte del profesorado a tales conductas disruptivas. Además, se recoge información básica que podría ser relevante para nuestro estudio, como puede ser: datos identificativos del profesorado (iniciales de su nombre y apellido, género, edad, asignatura y metodología empleada) y otros (curso, fecha, día de la semana, hora del día, sesión, número de registro y observaciones).

Aunque la hoja de registro en su proceso de construcción ha sufrido numerosos ajustes realizados en las observaciones previas, finalmente hemos conseguido confeccionar un instrumento que perfectamente nos ha servido para recoger toda la información que se pretendía para dar respuesta a nuestros objetivos de partida. Un instrumento en consonancia con el contexto y realidad escolar a estudiar. (Para una mayor información véase capítulo 4, apartado 4.6.1.1. y los anexos 1 y 2).

2º Identificar las diferentes conductas disruptivas y registrar su frecuencia de aparición para cada profesorado.

Teniendo en consideración las comparativas realizadas en el capítulo precedente podemos decir que prácticamente todo el profesorado participante ha registrado más de la mitad de las conductas disruptivas totales (26) a observar en nuestra hoja de registro.

En el caso del profesor 1 (A.B.) no han sido registrados 8 rasgos, de los cuales 3 (‘Mirar el móvil a escondidas’, ‘Deambular por la clase’ y ‘Comer en clase’) pertenecen a la categoría A “Conductas contra las normas del aula”, 1 (‘Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor’) pertenece a la categoría B “Conductas de falta de respeto al profesor/a”, 3 (‘Negarse a sacar el material para trabajar’, ‘No traer el material indispensable para trabajar’ y ‘Copiarse de los ejercicios del compañero’) se incluyen dentro de la categoría C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea” y finalmente, 1 (‘Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros’) se corresponde con la categoría D “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as”. Este dato nos revela que con este profesor se han dado 18 tipos diferentes de conductas disruptivas en sus observaciones.

De modo muy similar, ha pasado con la profesora 4 (M.C.M.) ya que no se han registrado 6 rasgos, por lo que han aparecido 20 conductas distintas.

Por otro lado, para el profesor 2 (A.P.) han sido registradas 23 conductas no dándose: ‘Deambular por la clase’, ‘Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor’ y ‘Negarse a sacar el material para trabajar’.

Finalmente, para la profesora 3 (F.O.) decir que únicamente no han aparecido 4 de las posibles 26 conductas.

En relación a la frecuencia de aparición de las conductas disruptivas comentar que con la profesora 3 (F.O.) es con quien mayores índices de aparición se han computado en todas las categorías con respecto al resto del profesorado con un total

de 893, le sigue el profesor 2 con 485, la profesora 4 con 411 y en último lugar, el profesor 1 con 276 registros. Si comparamos tales resultados vemos que la profesora 3 dobla al profesor 2 y a la profesora 4 e incluso triplica al profesor 1.

A continuación, se señala por orden de frecuencia las categorías registradas para cada profesorado en porcentajes:

*** Profesor 1 (A.B.):**

- Conductas contra las normas del aula (42,39%).
- Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (27,90%).
- Conductas de falta de respeto al profesor/a (20,65%).
- Conductas inadecuadas en relación a la tarea (9,06%).

*** Profesor 2 (A.P.):**

- Conductas contra las normas del aula (42,47%).
- Conductas de falta de respeto al profesor/a (27,63%).
- Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (17,73%).
- Conductas inadecuadas en relación a la tarea (12,17%).

*** Profesora 3 (F.O.):**

- Conductas contra las normas del aula (49,61%).
- Conductas de falta de respeto al profesor/a (27,21%).
- Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros/as (13,44%).
- Conductas inadecuadas en relación a la tarea (9,74%).

*** Profesora 4 (M.C.M.):**

- Conductas contra las normas del aula (39,90%).
- Conductas de falta de respeto al profesor/a (26,76%).
- Conductas referidas a sus relaciones con sus compañeros/as (26,52%).
- Conductas inadecuadas en relación a la tarea (6,81%).

Tal y como se desprende de lo anterior, la categoría A "Conductas contra las normas del aula" en todo el profesorado observado ha sido en donde mayores

porcentajes de aparición de conductas disruptivas se ha dado (con una media del 44%) y por el contrario, en la categoría C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea” es donde hay menor porcentaje de aparición no superando en ninguno de los casos el 15%. (Para ampliar esta información se puede consultar el capítulo 5, apartados 5.1.1.1., 5.1.1.2., 5.1.1.3., 5.1.1.4. y 5.1.1.5.).

3º Clarificar si algunas variables (metodología a utilizar, género y edad del profesorado, hora del día, día de la semana, etc.) pueden ser relevantes en el surgir de las conductas disruptivas.

En nuestro estudio se ha constatado que con el profesorado del sexo femenino es con quien más conductas disruptivas han acontecido en el aula con una frecuencia total de 1304 a diferencia del profesorado del sexo opuesto que ha registrado 761, casi la mitad que las profesoras.

El profesorado con el que menos conductas disruptivas han sucedido ha sido con el profesor 1 (A.B.) que como ya se ha descrito es el tutor del grupo a observar e imparte la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y su edad es de 38 años. Cabe decir que se apoya de una metodología diferente y con toques de innovación con la que sabe en todo momento captar la atención del alumnado, crear un ambiente armónico y reflexivo en el que incluso se da cabida al humor e implicar al alumnado en la construcción de su propio aprendizaje otorgándole con frecuencia un papel primario.

La profesora 4 (M.C.M.) –siendo la docente más joven de la muestra con 30 años– es la segunda con la que menos conductas disruptivas se han registrado, su metodología se caracteriza por ser innovadora para el alumnado ya que suele trabajar los temarios mediante proyectos y en pequeños grupos dándole importancia al trabajo cooperativo. En todo momento se busca que el alumnado sea el principal protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se le brinda la oportunidad de opinar y elegir sobre lo que se va a realizar. El ambiente de aprendizaje suele ser bastante planificado y organizado a la par que se intenta mantener un constante control.

En cuanto a los otros dos profesores se caracterizan más por usar una metodología un tanto más “anclada” en los métodos tradicionales y resultando, pues, menos atractiva a los ojos del alumnado puesto que es normalmente a la que está siendo sometido prácticamente desde sus inicios en la educación despertando poco su interés por aprender. No obstante, en el caso de la profesora 3 (F.O.) se le suma de que en su materia de Educación Plástica y Visual, quizás, otorga demasiada libertad al alumnado en sus clases y tiene menos control sobre el ambiente de aprendizaje.

Si nos fijamos en las materias que imparte cada profesor, en esta ocasión, no conlleva en todos los casos a que se den mayores porcentajes de conductas disruptivas cuando nos encontramos ante asignaturas que suelen ser menos “atractivas” para el alumnado o presente mayores dificultades hacia ellas como por regla general suele ocurrir con las Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura frente a las asignaturas de Música y Educación Plástica y Visual que acostumbran a ser estas últimas, más interesantes, motivadoras y con menor dificultad. Esto es así, ya que en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura que imparte el profesor 1 (A.B.) es donde menos conductas disruptivas se han registrado (276) y en la materia de Educación Plástica y Visual que imparte la profesora 3 (F.O.) ha sido, por el contrario, con quien más conductas problemáticas ha ocurrido durante la observación (893). Si bien, la asignatura de Matemáticas es la segunda que registra más conductas disruptivas (485), seguida de Música (411).

En relación a la edad del profesorado, según los resultados de nuestro estudio no se considera un factor determinante en el acontecer de las conductas disruptivas.

En cambio, otro aspecto que hemos comprobado con nuestras observaciones que puede influir en el surgir de las conductas disruptivas es tanto el día de la semana como la hora del día. Según nuestro análisis el día en el que se produce mayores conductas disruptivas es el jueves (137) y en el que menos el lunes (57). Respecto a la hora del día cabe comentar que suelen ir en aumento conforme va transcurriendo la jornada siendo en las horas después del recreo cuando se produce un incremento considerable de tales conductas (de 61 antes del recreo se pasa a 114), por lo que a última hora se alcanza la media de 143 registros. En las primeras horas del día el alumnado suele estar más pacífico, como queda corroborado en el análisis.

Por último, cuando la duración de una asignatura supera la duración normal de una hora, en las horas posteriores suelen aumentar las conductas disruptivas como hemos observado que ha ocurrido con la profesora 3 (F.O.). Esto ha sido constatado ya que optamos por observar en la asignatura que imparte que es Educación Plástica y Visual durante las dos horas de su duración, un jueves a 5ª y 6ª hora (coincidiendo además que es cuando más conductas disruptivas suceden según nuestro estudio) para comprobar si provocaba alguna repercusión en el alumnado el estar haciendo durante un periodo más largo del normal la misma tarea, trabajando bajo la misma metodología, con la misma profesora y en la misma materia sin tener una pequeña “desconexión” en ese periodo de tiempo más largo del habitual. (Para más información se puede ver el capítulo 5, apartados 5.1.1.6., 5.1.1.7., 5.1.1.8. y 5.1.1.9.).

4º Analizar las estrategias de actuación del profesorado ante la respuesta dada a tales conductas disruptivas ajustándose a las normas que regulan la vida del Centro establecidas previamente en el Plan de Convivencia.

En primer lugar, hay que decir que todas y cada una de las estrategias en las que se ha apoyado el profesorado para dar respuesta a las conductas contrarias a la convivencia están recogidas en el Plan de Convivencia del Centro.

Con el profesorado 2 y 3 es con quien aflora más diferentes tipos de conductas disruptivas (85 y 86) categorizadas en nuestra hoja de registro y ocurridas durante las cinco sesiones de observación, coincidiendo con ser el profesorado que más ha respondido en alguna ocasión ante la aparición de tales comportamientos (22 que equivale en su observación al 25,88% y 24 que corresponde al 27,91%) frente a las 14 respuestas (21,88%) dadas por el profesor 1 con el que ha sucedido 64 conductas disruptivas y las 12 respuestas (19,05%) realizadas por la profesora 4 (63 conductas disruptivas). Sin embargo, aunque los docentes 2 y 3 hayan sido quienes más han respondido en comparación a los otros dos profesores también son los que han dejado más conductas disruptivas sin responder (63 y 62) ya que con ellos surgen un número mayor de conductas disruptivas.

Por regla general, es en la categoría A “Conductas contra las normas del aula” en donde el profesorado suele responder más (en 27 ocasiones) ante la aparición de alguna conducta perteneciente a esa categoría y por el contrario, es la categoría D “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros” en donde se registra menos respuestas del profesorado (10).

Del cómputo total (298) de conductas disruptivas que han ocurrido en alguna ocasión con los cuatro profesores a observar solamente se ha respondido a 72 de ellas quedando sin dar respuesta alguna a 226 conductas.

Un dato que llama mucho la atención y que puede resultar “alarmante” es que mayoritariamente no se responde ni a la cuarta parte de las conductas disruptivas que han ocurrido durante la observación ya sea porque para el profesorado han sido desapercibidas, porque el profesorado ante la aparición de ciertas conductas disruptivas no las considera realmente “graves” para darles respuesta o incluso porque el profesorado se agota de estar continuamente dando respuesta ante el renacer de la misma conducta día tras día.

Las dos conductas que más ha respondido el profesorado han sido ‘Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura’ y ‘Hablar con el compañero mientras el profesor imparte clase’, siendo la primera en donde mayor grado de concordancia ha habido ya que prácticamente todo el profesorado cuando ha aflorado esta conducta en sus

observaciones ha dado respuesta, a excepción de la profesora 4 (M.C.M.) que en los dos primeros registros no respondió.

Por el contrario, hay 6 conductas que han aparecido en varios docentes y ninguno ha respondido, tales como: 'Estar echado en la mesa', 'Mirar el móvil a escondidas', 'Pintar en la mesa', 'Guardar el material antes de tiempo', 'Copiarse de los ejercicios del compañero' y 'Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros'. A diferencia de las anteriores, a las conductas 'Comer en clase', 'Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor' y 'No traer los deberes', siempre que han surgido en las observaciones se han respondido.

A nivel general, del resto de conductas podemos decir que en ciertas ocasiones sólo un profesor responde ante su aparición e incluso en otros casos, las respuestas son intermitentes, pues a veces ante la misma conducta se responde y otras veces no. De esto se deduce que hay cierta falta de acuerdo entre el profesorado a la hora de responder y como consecuencia no hay mucha homogeneidad en la intervención de la ocurrencia de una misma conducta disruptiva siendo difícil su erradicación ya que no se actúa de manera coordinada y uniforme.

Esto denota que no todo el profesorado le otorga el mismo grado de importancia ante la aparición de una determinada conducta disruptiva y olvidando en ocasiones que si no se le da respuesta y se actúa de inmediato ante tal aparición –sea de la índole que sea- el problema irá cada vez a más, habiendo tenido la oportunidad de haber sido paliado desde su génesis y leves síntomas.

El no actuar cuándo y cómo se debe puede traer con el paso del tiempo problemas más graves y lo que en un principio se daba en un aula en concreto con un alumnado y un profesorado específico se puede expandir más allá de este entorno pudiendo desembocar en dificultades mayores para la convivencia del Centro.

A la hora de dar respuesta a tales conductas todo el profesorado coincide en utilizar los toques de atención y el lenguaje no verbal siendo las estrategias que con más asiduidad se usan en su proceder como docente. En otras ocasiones, se suele recurrir a anotar en el parte de incidencias la conducta ocurrida para que tenga conocimiento su tutor de lo acontecido en el aula.

En contadas ocasiones, cierto profesorado recurre a medidas de carácter más punitivo como pueden ser: expulsión al pasillo, cambiar de sitio al alumnado o tomar nota en la ficha de seguimiento del alumnado.

Tampoco son muy abundantes las medidas de corte más formativo ya que únicamente en dos ocasiones se ha procedido a hablar con el alumnado a nivel individual para que se diera cuenta y reflexionara sobre los hechos acontecidos en el aula y se comprometiera en cambiar su actitud. No obstante, su tutor cuando otro profesor le comentaba algún suceso acaecido en su asignatura, solía charlar con los

estudiantes a nivel general para que se percataran de su comportamiento inadecuado. (Para un mayor detalle se puede mirar el capítulo 5, apartados 5.1.1.10., 5.1.1.11. y 5.1.1.12.).

En resumen...

- ❖ Las conductas disruptivas que mayores porcentajes de aparición han obtenido son las categorizadas en la categoría A “Conductas contra las normas del aula” y las que menos las adscritas en la categoría C “Conductas inadecuadas en relación a la tarea”.
- ❖ En cuanto al género, las conductas disruptivas surgen en mayor medida con las profesoras que con los profesores.
- ❖ La asignatura en donde la frecuencia de aparición de las conductas disruptivas ha sido más elevada es en Educación Plástica y Visual, seguida de Matemáticas y en la que menos en Lengua, seguida de Música.
- ❖ Las conductas disruptivas brotan en menor medida en aquellas materias que se apoyan en metodologías con tintes innovadores (cooperativas, constructivas, activas, reflexivas, por descubrimiento...) que en aquellas de corte más tradicional en donde el profesor es el principal protagonista y el alumnado meros espectadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje apoyándose exclusivamente del libro de texto o fichas individuales.
- ❖ Respecto a la hora del día, cabe decir que las conductas disruptivas suelen ir en aumento conforme va transcurriendo la jornada escolar, sufriendo un incremento considerable en las horas después del recreo.
- ❖ El día de la semana que acontece un número más elevado de estas conductas es el jueves y el que menos el lunes.
- ❖ Las conductas disruptivas que se responden más pertenecen a la categoría A “Conductas contra las normas del aula” y las que menos corresponden con la categoría D “Conductas referidas a las relaciones con sus compañeros”.
- ❖ Los tipos de respuestas más usadas para intervenir ante tales conductas son principalmente los toques de atención y el lenguaje no verbal, siendo menos abundantes las medidas de carácter más formativo.
- ❖ Del cómputo total de conductas disruptivas registradas no se responden ni a la cuarta parte.
- ❖ Aunque las medidas que se utilizan están perfectamente recogidas en el Plan de Convivencia del Centro, existe cierta incongruencia a la hora de responder ante una determinada conducta disruptiva.

Figura 12. Síntesis de las conclusiones y resultados más relevantes obtenidos en la investigación

6.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados arrojados en este trabajo están en la línea de los encontrados por Uruñuela (2006, 2007, 2010b) en relación a que las conductas disruptivas son protagonizadas más por el género masculino que el femenino, son más frecuentes en el alumnado repetidor que en el no repetidor, ocurren con más asiduidad con profesoras que con profesores, el martes es uno de los días de la semana de mayor disrupción, quinta hora es una de las horas del día más propensas a tales conductas, como que también hay desigual distribución por asignaturas dependiendo especialmente del estilo y metodología docente sobresaliendo la materia de Educación Plástica y Visual y en segundo lugar Matemáticas que siguen una metodología tradicional (explicación por parte del profesor y posterior trabajo individual del alumnado mediante fichas u ejercicios del libro de texto). Por otro lado, la disparidad de criterio entre el profesorado a la hora de considerar una determinada conducta como disrupción y responder ante ella cuando aparece.

Es la interpretación y la percepción que el profesorado atribuya a dichas conductas lo que acentuará su relevancia o su pertenencia. Como ya se ha apuntado en la anterior investigación y como se vuelve a corroborar en Badía (2001) y Fernández (2007) entre el colectivo de profesorado existe una disparidad de interpretaciones atendiendo al juicio, experiencia personal, nivel de tolerancia, escala de valores, estrategias de control y manejo del aula sobre las diferentes conductas disruptivas, hecho que hace que se responda de forma desigual ante la misma conducta. Cierta parte de los docentes las estiman como insolentes, otra las consideran como algo natural y ajustadas a las propias motivaciones del estudiantado no dándoles excesiva importancia e incluso otra proporción en algunas ocasiones ni siquiera se llegan a percatar de tales actos. En el Informe del Defensor del Pueblo (2000) cuando se les pregunta a los escolares sobre las actuaciones del profesorado ante tales conductas, un porcentaje responden que “no hace nada porque no se entera”.

Sin embargo, como ha quedado patente si no se actúa con determinación desde el principio y se toman medidas, van creciendo durante el transcurso de la clase, de la jornada escolar e incluso del curso escolar. Cuando el alumnado comprueba que a pesar de existir un Plan de Convivencia y el R.O.F. en todas las clases no se aplica por igual y que en algunas materias sus actuaciones quedan sin responder, se sentirá reforzado y tenderá a repetir sus actuaciones incorporando dicha conducta a su modo habitual de proceder. Por lo tanto resulta del todo contraproducente que la norma exista y que ésta no se cumpla, como se recoge en el Informe del Defensor del Profesor (2014).

Para ello, se debe apostar por un consenso en cuanto al concepto de disciplina que debe imperar en el centro escolar y que no tenga cada docente un concepto diferente de disciplina, sino que el profesorado conjugue sus percepciones en una interpretación que beneficie la consistencia y coherencia de actuación ante estas conductas, permitiéndole actuar como un equipo con el fin de favorecer la convivencia escolar y la dinámica del aula. Por tanto, no debe existir diversidad entre el propio equipo docente en el sentido y valor de las normas, en donde para cada docente son importantes unas y otras no, como se revela en Uruñuela (2006, 2007, 2010b).

Atendiendo a los datos que se aprecian en nuestro estudio, la respuesta más usada por los cuatro profesores es el toque de atención hacia el alumno para que deje de hacer la conducta inadecuada y siga el proceso de E-A, por lo que es coincidente con Calvo et al. (1999) al decir que la dinámica de la clase se ve interrumpida por llamadas al orden del profesor. No obstante, consideramos que hay una mayor variedad de procedimientos aplicables para atajar, prevenir o aminorar las situaciones que atentan al clima convivencial. Dados los resultados podemos afirmar que los docentes de este estudio aplican una gama limitada de actuaciones ante situaciones que pueden generar disconvivencialidad. Además, suelen simplificar los procesos de actuación pedagógica debido a que actúan por intuición y mediante prácticas acostumbradas para controlar la situación, en consonancia con la investigación de Ochoa y Peiró (2010). En ciertos casos, al ver que sus respuestas ante tales conductas no producen ninguna mejora llegan a creer que no sirven de nada e incluso se acostumbran a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un clima disruptivo y disminuyendo paulatinamente su actuación ante el surgir de la misma conducta disruptiva.

Esto nos hace pensar que el profesorado pudiera estar poco capacitado al respecto de cómo promover la convivencia en el espacio escolar. Este dato ha sido hallado en otros estudios (Expósito et al., 2014; Jares, 2002, 2006), como por ejemplo Escámez (2001) señala que el 57% de los docentes de la E.S.O. no se sienten preparados para afrontar los conflictos que surgen en el aula, un 40% se sienten desmotivados ante este asunto e incluso un 10% afirman que el tema de los conflictos no es su responsabilidad. El profesorado con frecuencia se siente frustrado por su inhabilidad para determinar la fuente del comportamiento disruptivo (Jones y Jones, 1990).

Como ya se ha comentado y corroborado con la investigación de Uruñuela (2006, 2007, 2010b) gran parte de las conductas disruptivas acaecidas en el aula eran protagonizadas por el alumnado repetidor o que presenta alguna Adaptación Curricular no significativa. Este hecho se vuelve a confirmar en la reciente investigación realizada por Silva y Torrego (2013), en donde el profesorado reconoce que una de las grandes dificultades en la tarea educativa tiene que ver con atender los diferentes ritmos de aprendizaje y muy ligado a esto se recoge que una de las principales causas de la disrupción en el aula es el desfase curricular que lleva a parte del alumnado a estar totalmente desconectado de aquello que se enseña.

Otra conclusión que se ha puesto de manifiesto con nuestro estudio, ha sido que las conductas disruptivas están relacionadas con el estilo y metodología del profesorado. En una investigación realizada por Marchena (2012) en donde se observaron las prácticas que se desarrollaron en el interior de un aula mientras el docente impartía clase se concluyó que el contexto didáctico donde surgían mayores problemas de convivencia poseía unos rasgos más tradicionales de enseñanza (demasiadas estrategias expositivas, escasas tareas grupales, abuso de las actividades individuales, etc.). Por otra parte, en el Informe TALIS (2009) se pone de manifiesto que con el uso de planteamientos constructivistas se consigue un clima de aula más positivo y una disciplina mayor. En contraste, donde prevalece un planteamiento de transmisión directa de conocimiento hay un clima menos positivo en las clases. Este hecho queda igualmente verificado, pues se ha comprobado que en las metodologías de corte tradicional²⁰ se dan un mayor porcentaje de conductas disruptivas que en aquellas clases que se opta por un estilo más innovador, constructivo y cooperativo.

Para culminar esta discusión podemos concluir diciendo que el alumnado varía sus conductas dependiendo del docente que se encuentre en ese instante en el aula, ya que en la observación de un mismo grupo de alumnado hemos podido examinar cómo cambia su comportamiento en función de la personalidad del profesorado, su capacidad de adaptación, la experiencia docente, la materia, la hora del día, el sexo del docente, su prestigio y autoridad, la metodología didáctica utilizada, los niveles de confianza que se aprecien en la clase, etc., como queda constatado en Badía (2001), Barri (2010) y Calvo et al. (2005).

6.3. REFLEXIONES EN TORNO A LAS CONCLUSIONES

“No basta con hablar de paz. Uno debe creer en ella. Y no es suficiente con creer. Hay que trabajar para conseguirla.”

Eleanor Roosevelt

A la luz de todo lo comentado hasta el momento y de los datos aflorados en nuestro estudio queda patente que las conductas disruptivas es un problema generalizado y complejo por lo que la mejor forma de acometerlo ha de ser global.

Llegar a conseguir una convivencia de calidad no sólo ha de ser labor de un grupo reducido de profesorado, o de los tutores, sino que se debe aspirar a involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa trabajando de manera conjuntada para combatir en que surtan el menor número de conductas disruptivas en el aula. Empero

²⁰ Si atendemos a Trillo (1994) en su artículo en donde hacía una caracterización caricaturizada de los tres modelos u estilos de hacer escuela del docente, correspondería con matices del estilo técnico.

hay que ser realistas y tener presente de que no estamos ante una tarea sencilla y que pueda ser erradicada en pocos días ya que interfieren factores más allá de los meramente escolares en su aparición y a los cuales debemos de saber darles respuesta contando para ello, con los conocimientos y los medios indispensables para su adecuada resolución.

De igual modo, la implicación de los protagonistas, el cambio de mentalidad amén de todas las técnicas y estrategias de intervención que pudiéramos implementar para tratar el problema requieren tiempo y esfuerzos que, quizás, no todos estemos acostumbrados a invertir en esos menesteres puesto que frecuentemente le echamos el trabajo y las posibles culpas a otros debido a que consideramos que es algo que no nos compete directamente en nuestra actuación, pero ante tal situación cabe preguntarnos ¿es que la problemática no es lo suficientemente importante como para que nos volquemos entre todos en construir posibles soluciones?

La premura con la que actuamos en responder a tales conductas disruptivas al igual que de la espera inmediata de buenos resultados es otro elemento que ha de tenerse en cuenta a la hora de tratar tales conductas. No podemos pensar que hay una solución mágica, universal e inmediata puesto que estaríamos muy equivocados ya que antes debemos empezar haciendo un diagnóstico de la situación teniendo en cuenta todas las variables que pueden repercutir en su aparición e intentar intervenir desde diversos ángulos de actuación teniendo presentes esos rasgos únicos de un determinado contexto.

Si actuamos velozmente y sin apenas pensar en la verdadera raíz del problema (volviendo a la metáfora del iceberg de Uruñuela, quedarnos en la parte superficial sin profundizar para ver y analizar la parte invisible, profunda, oculta, de mayor tamaño y más importante en la que subyace creencias y valores), posiblemente pudiera solventar la situación durante un espacio corto de tiempo pero la raíz del problema seguiría intacta e indemne y no distaría de un gasto de esfuerzo y la consiguiente desmotivación cuando el verdadero problema resurgiera.

Si no empezamos a ser conscientes de esto, de bien poco servirán los estudios e investigaciones, y las distintas vías de tratamiento que de ellos se desprenden. Si no conocemos el problema en toda su complejidad y desde todos los ángulos viables las posibles soluciones para él tampoco contemplarán toda su magnitud y por ende, no avanzaríamos en su solución.

Por ello, una planificación global y a largo plazo nacida en el propio centro escolar, evaluable periódicamente en cuanto a sus resultados y flexible en su forma para adecuarse a las necesidades que caractericen a cada momento, garantiza mejores resultados que las intervenciones puntuales decididas al hilo de las conductas disruptivas que sean precisas atajar. De igual forma, no cabe la menor duda que el establecer previamente un protocolo de actuación consensuado entre toda la

comunidad educativa ayudará en la intervención del profesorado, además el contar con un equipo con pautas compartidas de actuación aumentará la eficacia de éstas. Si llegamos a conseguir esta planificación global se verá reflejado en que lograremos una escuela más pacífica y segura, exenta de comportamientos disruptivos, articulada en torno a la convicción, asumida por la comunidad, del valor supremo de la dignidad de la persona, el respeto a sus derechos y la tolerancia como modo ideal de convivencia. Sin embargo, cabe recordar que además del microsistema, la minisociedad que supone todo centro escolar con su propia cultura escolar hay otras dos principales fuentes que irradian posibles causas que pueden inducir un acrecentamiento de las dificultades de comportamiento en el alumnado como son el propio contexto sociocultural en el que está inmerso y la familia (descritas en el capítulo 4). La problemática escolar es compleja y cabe analizarla desde distintos ámbitos de actuación y desde una perspectiva ecléctica²¹.

En vista a lo anterior, el Plan de Convivencia del Centro es un instrumento propicio para canalizar la participación y responsabilización del alumnado y el personal docente en su elaboración y en la que todos tengan voz en el establecimiento de medidas de carácter educativo ante la aparición de conductas disruptivas consiguiendo un consenso a la hora de su puesta en marcha, un *ethos* asumido por el colectivo, y haciendo un mayor eco de que todos son responsables y deben cumplir lo que en éste se estipule previamente.

Tampoco podemos olvidarnos en reseñar que es especialmente primordial contar con personal que esté previamente cualificado en el tema y que ayude al resto en la medida de lo posible a alcanzar grandes logros. Si hay algo eminentemente necesario es que el profesorado reciba una formación permanente, real y adecuada que facilite adquirir conocimientos básicos para actuar de forma eficaz según las circunstancias que caractericen la aparición de las conductas disruptivas a la par que le permita conocer las destrezas necesarias para prevenir estas conductas problemáticas y responder a ellas en cuanto se produzcan. Ahora bien, además de formarse teóricamente es igualmente necesario aprender desde el análisis crítico y reflexivo de su propia práctica en el aula, una descomposición epistémica para evidenciar los aciertos y errores de su proceder como promotor del aprendizaje e intentando mejorar de sus propios errores.

Una gran mayoría del profesorado no recibe en su formación inicial en la Universidad nociones básicas sobre esta temática y por ello, no sabe hacerle frente cuando es algo que ocurre en la realidad cotidiana de los centros escolares sintiéndose

²¹ Con perspectiva ecléctica nos referimos a que sin adscribirse a ninguna teoría en particular, se propone analizar las condiciones convenientes para el tratamiento de las conductas problemáticas y actuar en consecuencia, atendiendo para ello a la riqueza, diversidad y complementariedad de modelos, estrategias e intervenciones. Esto conlleva aceptar cualquier procedimiento que pueda estimarse eficaz independientemente de su adscripción a una determinada escuela (conductista, cognitiva, ecológica, etc.) (Fernández, 2007).

en ciertas ocasiones “perdido” y actuando de la forma que siempre ha visto a lo largo de su proceso educativo, es decir, por medio de medidas puramente punitivas, no siendo éstas precisamente las más aconsejables y con las que mayores beneficios se consiguen a la larga, sino que se debe apostar por medidas más formativas que produzcan un verdadero cambio y mejora en nuestro alumnado. Por lo que se hace imprescindible que tanto los centros del profesorado como las Universidades refuercen la formación de los docentes en relación con la convivencia escolar y el dominio de herramientas y técnicas para prevenir y enfrentar adecuadamente las situaciones de indisciplina. Pese a que este tipo de problemáticas sea una de las mayores preocupaciones de las comunidades educativas y de las políticas de desarrollo educativo, los recursos destinados hacia este fin han sido los más perjudicados por la situación actual de recortes presupuestarios.

En la educación existe una relación directa entre la dotación de medios personales –además de materiales- y la calidad del servicio que se presta. En este sentido, aun cuando el profesorado tiene un papel vital y para que no se sienta en solitario y desbordado a la hora de intervenir ante esta problemática tan variopinta, no se debiera circunscribir la adecuada dotación de recursos humanos exclusivamente al personal docente y al Departamento de Orientación, sino que sería especialmente de interés incluir además -para trabajar al unísono- a otro tipo de personal complementario con labores de orientación, de apoyo, de vigilancia o de control que tiene una decisiva importancia en el óptimo funcionamiento de los centros escolares. Cada profesor debe percibir que trabaja como miembro de un colectivo y no como un recurso individual. La cultura escolar de un centro no puede seguir mostrando la imagen del profesor “isla” (celularismo) en la que cada uno se solventa sus problemas en su reducto (grupo de alumnado) sin apenas contar con un apoyo interprofesional y no mostrando una actitud abierta hacia la crítica constructiva. Como corolario a las ideas apuntadas anteriormente podemos resumir que será necesario disponer de tres condiciones *sine quibus non* para comenzar a caminar y efectuar una pertinente intervención: querer hacer, saber hacer y tener las condiciones para poder hacer.

En nuestro estudio se ha puesto de manifiesto que en las metodologías poco atractivas e innovadoras en las que el alumnado no se sienta protagonista quedando en todo momento relegado a segundo orden suele acontecer una cantidad mayor de conductas disruptivas por lo que puede ser un condicionante clave en su surgir. El currículum, los métodos y los estilos de enseñanza-aprendizaje no son asépticos, por lo que conviene prestarles la atención que se merecen, intentando potenciar en el alumnado la cooperación, reflexión y participación. De igual modo, la comunicación que se tenga con éste juega un papel muy importante y en definitiva, las relaciones interpersonales que se lleguen a construir entre el binomio profesorado-alumnado.

También se ha podido constatar que aunque el profesorado se basa en utilizar medidas de actuación parecidas y que están recogidas en el Plan de Convivencia del

Centro, existe en cambio cierta discrepancia a la hora de proceder a responder ante un determinado tipo de conducta disruptiva ya que no todos dan respuesta ante la aparición de una misma conducta considerada como disruptiva, es decir, parte del profesorado responde ante unas determinadas conductas disruptivas y otros no, ocasionando cierta confusión en el alumnado entre lo que está permitido y lo que no y provocando un deterioro progresivo en el clima del aula. Si los límites no están claramente definidos, el alumnado probará hasta dónde puede llegar por lo que si en el centro existe indisciplina y el alumnado no percibe que se preocupan por corregirla, ésta tenderá a incrementarse. De ahí la importancia de que todos deberían de responder de manera contundente y sin mostrar signos de duda ante la aparición de todas las conductas consideradas previamente como disruptivas y que están contempladas ya sea en el Plan de Convivencia del Centro o en el Reglamento de Organización y Funcionamiento.

De esto se deduce y completando lo anterior, que cuando se produce cualquier tipo de situación conflictiva en un centro es trascendental que el profesorado actúe de modo coordinado, en orden a la resolución del problema. El claustro de profesores debe acordar estrategias de actuación coherentes, consistentes y asumidas –tanto en el centro como en las aulas- en cuanto a las formas de proceder ante problemas particulares de cierto alumnado y valorar los métodos de corrección y de mejora del comportamiento que se proponen como alternativa con el propósito de restablecer el clima escolar. La prevención e intervención debe abordarse desde una óptica global, integral y multifacética -al igual que las causas que gestaron el problema- por lo cual es vital el apoyo de todo el profesorado pues se trata de un fenómeno con muchos matices, con muchas aristas y muchos factores que hay que tener en cuenta, cuya simplificación nos lleva a perder de vista la realidad. La mejora de la convivencia escolar requiere la puesta en marcha de vías de abordaje múltiples y complementarias que impliquen al conjunto de la comunidad constituyendo, por tanto, una realidad poliédrica. Adoptar un enfoque multidimensional en el que se tenga en consideración aspectos educativos (educación para el civismo, la paz, la tolerancia...), organizativos (poner la organización al servicio de la convivencia), profesionales (desarrollo de competencias docentes específicas), comunitarios (colaboración de y con las distintas instancias), resolución de conflictos (establecimiento de normas y límites claros en lo que se refiere a las conductas aceptables y fijación de procedimientos de intervención en caso de incumplimiento), entre otros.

Todo ello ratifica que las conductas problemáticas suelen tener como campo de cultivo aquellos ecosistemas en donde las normas han sido principalmente confeccionadas al margen de la participación, opinión y consenso de todas las personas que le atañen directa o indirectamente, son arbitrarias, inconsistentes y dan pie a la confusión. Además tampoco debe de obviarse la importancia que tiene la difusión entre toda la comunidad educativa de los documentos de



funcionamiento del centro y, en particular, de las normas que se han adoptado en el centro escolar y que se recogen fundamentalmente en el Reglamento de Organización y Funcionamiento haciéndolas públicas puesto que en los ámbitos en donde los implicados no tengan un pleno conocimiento de cuándo unas normas son de obligado cumplimiento es arduo que todo el profesorado las lleve a la praxis de forma unánime y que el alumnado las respete, a causa de que no existe un claro conocimiento y especificación de hasta dónde llega la libertad individual y hasta dónde debe reducirse la libertad de cada uno, en orden al respeto a los derechos de los demás. Cuando el alumnado conoce bien las normas de funcionamiento del centro, su razón de ser y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento se producen menos actos de indisciplina, debido a que sabe a qué atenerse en cada momento y aprende a autorregular mejor sus comportamientos.

Todo lo que hasta aquí se ha recogido, sería poco efectivo y factible si inicialmente no se tiene una toma de conciencia real y general sobre la importancia del problema y un adecuado conocimiento del alcance del mismo, de sus manifestaciones más relevantes y de sus características específicas, dificultando así que se pueda abordar la prevención y erradicación de cualquier acto disruptivo en el medio escolar. Las conductas disruptivas pueden ser “alarma”, indicios o la raíz que haga brotar otros problemas más graves que dificultan el propósito que debe regir en toda escuela como es cosechar una educación en donde prime una convivencia apacible para toda la comunidad educativa (sin discriminación alguna por cuestiones de sexo, ideología, cultura, estatus, color de piel, religión, discapacidad, etnia, etc.) que bien es sabido que repercutirá en tener un mayor porcentaje de éxito en todos sus quehaceres y -ante todo- brindar la oportunidad de enseñar y aprender en un ambiente propicio para tal fin, no convirtiéndose eventualmente en una tarea ardua y poco motivante tanto para el profesorado como para el alumnado dado al clima un tanto “contaminado” que se respira en el entorno escolar y a nivel particular en el aula. De ahí la especial envergadura a que sea menester atajarlos desde sus albores impidiendo que se ramifiquen aún más pudiéndose llegar a transformar en otros síntomas todavía más serios si cabe, como es la violencia escolar.

Se trata de instaurar una línea de centro enfocada al afrontamiento de la conflictividad: con rigor, con coherencia, con seriedad, con continuidad, con calma e intentando llegar a una conciencia colectiva de las distintas posturas que existen ante el análisis y la resolución de conflictos buscando así el equilibrio entre las diferentes posiciones. La mejora de la convivencia no es una moda pasajera, no es algo que una vez conseguido ya sea definitivo, sino es un reto permanente y requiere de persistencia y sinergia de todas las partes de un mismo todo ante una meta común y necesaria.

En razón de todo ello, concluimos estas reflexiones diciendo que la enseñanza no tiene aristas fáciles, pero no por ello debemos de rendirnos en las primeras vicisitudes que nos vayamos encontrando en nuestra andadura sino que entre todos debemos de

pelear por conseguir una educación para nuestro alumnado que sea justa, que luche contra las desigualdades, inclusiva y de calidad permitiéndole desarrollar todas sus capacidades, tanto a nivel intelectual como afectivo y de relación social, pues no olvidemos que nuestro alumnado de hoy será el futuro de mañana. En suma, una nueva educación para unos tiempos nuevos.

6.4. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Un problema investigado no es nunca un problema concluido y máxime si se trata de una problemática tan importante como son las conductas disruptivas en el aula y por ende, conseguir un satisfactorio clima de aprendizaje en el que se respire una buena convivencia entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa y para al fin y al cabo producir una mejora en el proceso educativo. En consecuencia, este trabajo no finaliza aquí, sino que a partir de la disertación de estos datos, se abren otras posibles líneas de investigación. El desenlace de una investigación –aunque sea de proporciones menores como en este caso- debe ser la plataforma a nuevos interrogantes que nos plantean ampliar y profundizar en el conocimiento sobre el tema objeto de estudio.

Lo expuesto en los tres apartados anteriores, además de otras conclusiones que puedan ser extraídas de esta investigación y de los datos que ha aportado, deben servir para orientar las actuaciones preventivas y correctoras encaminadas a paliar las conductas disruptivas del alumnado en el aula para que no trasciendan a mayores problemáticas ya sea en el propio aula o en el Centro al igual que para conocer las actuaciones que suele dar el profesorado para apaciguarlas momentáneamente o incluso llegar a erradicarlas.

Por tanto, todas las actuaciones encaminadas a un mejor conocimiento y comprensión del fenómeno deben ser promovidas y favorecidas para ayudar en seguir arrojando luz sobre este asunto. Resultaría muy interesante que las investigaciones futuras que pudieran promoverse utilizaran metodologías compatibles con la usada en la nuestra para que así sirva de complemento a lo aquí a florado con nuestros resultados y de esta manera permitir análisis conjuntos, posibles comparaciones en los resultados obtenidos y evaluar las posibles estrategias de actuación ante las conductas disruptivas. Aunque sería igualmente idóneo emplear otras metodologías o incluso metodologías mixtas que nos aportaran información vista desde otra perspectiva. Creemos que esta investigación ha contribuido a fortalecer diálogos de saberes entre distintos marcos teóricos/metodológicos que han recalado también la importancia y el alcance de esta problemática si no se actúa desde que se vislumbran los primeros

brotos disruptivos impidiendo que se propaguen a una escala mayor de peligrosidad, traducida en violencia o agresiones.

Así pues, consideramos que éste es el inicio de otros trabajos futuros siendo interesante proseguir con otros estudios en los que se deberían incluir al alumnado de cursos inmediatamente anteriores al primer ciclo de la E.S.O. puesto que, al ser este ciclo cuando se produce la mayor incidencia de conductas disruptivas, es necesario determinar el estado de la cuestión en el último ciclo de Educación Primaria e incluso se podría ir más allá y estudiar en profundidad los cambios producidos en el alumnado que promociona de sexto de Educación Primaria a primero de E.S.O. e intentar dar explicación al porqué del aumento de sus conductas disruptivas en el aula.

De igual forma, no cabe la menor duda de que el momento en el que se realizó la observación como las circunstancias pueden influir en los resultados obtenidos ya que fue al final de curso (mayo-junio) en donde suele haber una mayor carga lectiva al igual que, por regla general, tanto el profesorado como el alumnado suelen estar más “agotados” después de todo el curso escolar y, por otra parte, los registros fueron llevados a cabo durante muy poco espacio de tiempo. Por eso, sería más enriquecedor si se observara durante todo un curso escolar ya que así, podríamos apreciar mejor la evolución de las conductas disruptivas y cómo pueden atenuar o amplificar en diferentes momentos del curso o según ciertas características del entorno a la par que tendríamos un mejor conocimiento de las respuestas otorgadas por el profesorado a las conductas disruptivas no centrándonos exclusivamente en la observación de un tramo de tiempo tan escueto que puede darnos una idea desacertada de su actuación como docente y de la metodología usada en ese momento no siendo la que siempre suele protagonizar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En última instancia, sería interesante hacer el estudio con una muestra mayor y contando con la participación de todo el profesorado que componga el equipo docente que imparta clase en el aula o las aulas a observar pudiendo hacer una comparativa en conocer si responde de manera contundente ante la aparición de una determinada conducta disruptiva no siendo unos profesores más “flexibles” que otros a la hora de poner en marcha el protocolo plasmado en el Plan de Convivencia del Centro ya que puede abonar el terreno para que aparezca un mayor crecimiento de conductas disruptivas. En definitiva, esta investigación supone el inicio de un camino, que como decía Kavafis “ten siempre a Ítaca en tu mente. Llegar allí es tu destino”.

METÁFORA PARA LA ESPERANZA

En infinitud de ocasiones nos gustaría descubrir a un mago que nos intentara conceder el secreto de algunas posibles recetas mágicas para nuestras dudas e incertidumbres de la vida. Sin embargo, todos y cada uno de nosotros somos magos sin magia, todos podemos llegar a descubrir nuestra invisible magia cuando nos decidimos a educar educándonos, haciendo nuestro conocimiento cada vez más complejo y compartido (Selvini, 1986).

A modo de epílogo y coda final de todo lo expuesto en nuestro presente trabajo, ofrecemos una metáfora que compone Armas (2007) para mantener la esperanza en momentos de incertidumbre y cuando los problemas de convivencia que acontecen en nuestros centros escolares nos pueden llevar a pensar que no lograremos apaciguarlos y mejorar la situación. Esta metáfora es una imagen cargada de energía para transformar la realidad que nos circunda. Estos problemas de convivencia (conductas disruptivas, conflictos, agresiones, actos violentos, etc.) pueden ser una oportunidad para desarrollar nuestra inteligencia compleja recreadora, transformando nuestros paradigmas hasta alcanzar la sabiduría que consiste en saber ver la invisible plenitud de la vida para poder elegir recrearnos recreando el presente atenta y solidariamente.

Aprendiz de windsurf

Cuando nos subimos por primera vez a una tabla de windsurf cualquier brisa o pequeña ola nos puede hacer caer al agua. Así aprendemos que cuando hace viento y oleaje no debemos subirnos a la tabla. Después de darnos múltiples “chapuzones”, conseguimos mantener el equilibrio sobre la tabla y poco a poco levantamos la vela, pero observamos que si no hay viento no nos movemos. Con lo que volvemos a la playa a tomar el sol mientras el mar esté en calma.

En cuanto sopla una suave brisa subimos a la tabla, levantamos la vela, le damos la espalda al viento, flexionamos un poco las rodillas y nos deslizamos sobre el agua. A medida que la brisa se hace más fuerte empezamos a surcar las olas con rapidez. Con el tiempo, sólo saldremos en la tabla con fuerte viento y oleaje que nos permitirá aprender divirtiéndonos. El viento que antes era una amenaza es lo que nos permite ahora disfrutar ejercitando nuestras habilidades para navegar en medio de la incertidumbre de las olas. Lo que ha cambiado son nuestras estrategias para resolver los problemas de convivencia y ver el mal como un medio en el que podemos divertirnos aprendiendo y no como un medio hostil y amenazante.

(Armas, 2007, p. 313)



Referencias bibliográficas

“El principal objetivo de la educación es el de crear individuos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que hicieron otras generaciones, individuos creativos, inventivos y descubridores cuyas mentes puedan criticar, verificar y que no acepten todo lo que se les ofrezca.”

Jean Piaget



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2002). Experiencias de éxito. Comunidades de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, (316), 39-67.
- Aguado, J. C. y De Vicente, J. (2006). Gestión democrática de las normas. En J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 139-172). Barcelona: Graó.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: La mejora de la equidad dentro de los sistemas educativos. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 263-282) (Vol. 1). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Almeida, A. Mª. (1999). Portugal. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective* (pp. 174-186). London: Routledge.
- Almog, O. y Shechtman, Z. (2007). Teachers' Democratic and Efficacy Beliefs and Styles of Coping with Behavioural Problems of Pupils with Special Needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Alonso-Tapia, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa* (2ª ed.). Madrid: Fundamentos.
- Allen, T. J., Moeller, F. G., Rhoades, H. M. y Cherek, D. R. (1997). Subjects with a History of Drug Dependence are more Aggressive than Subjects with no Drug Use History. *Drug and Alcohol Dependence*, 46(1-2), 95-103.
- American Psychological Association (1993). *Violence and Youth: Psychology's Response. Summary Report of the American Psychological Association Commission on Violence and Youth* (Vol. 1). Washington D. C.: Author.
- Anguera, Mª. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.

- Anguera, M^a. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M^a. T. (Ed.) (1991). *Metodología observacional en investigación psicológica* (Vol. 1). Barcelona: PPU.
- Anguera, M^a. T. (1997). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas* (6^a ed.). Madrid: Cátedra.
- Anguera, M^a. T. (2005). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, procesos y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 255-292) (2^a ed.). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M^a. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Angulo, J. A. (2001). Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 47-72). Barcelona: CissPraxis.
- Antúnez, S. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Antúnez, S. (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado: El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Graó.
- Aramendi, P. y Ayerbe, P. (Coords.) (2007). *Aprender a convivir: Un reto para la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Arencibia, J. S. (1996). No me hables así... ¿cómo seño? La disciplina: Lo que queda entre el choque entre la cultura escolar y las culturas suburbanas. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp. 43-88). Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Arencibia, J. S. y Guarro, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Armas, M. (2007). *Prevención e intervención ante problemas de conducta. Estrategias para centros educativos y familias*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Armas, M. y Rey, L. (2000). Insumisos y objetores de la escuela. En J. R. Alberte (Ed.), *O reto da innovación na educación especial* (pp. 437-452). Santiago de Compostela: I.C.E. de la Universidad de Santiago de Compostela.

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aubert, A. (2004). La respuesta de la escuela a los retos de hoy: Comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (131), 27-29.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (2ª ed.). Barcelona: Hipatia.
- Ausubel, D. P. (1961). A New Look at Classroom Discipline. *Phi Delta Kappan*, 43(1), 25-30.
- Aznar, I., Cáceres, Mª. P. e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Educación Primaria a través de un cuestionario de clima de clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177.
- Badía, Mª. M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: Un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Departamento de Psicología de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Badía, Mª. M. (2005). Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina. Causas y factores asociados a ciertas conductas: Una revisión de diferentes estudios. *Psicología Educativa*, 11(2), 65-78.
- Badía, Mª. M., Cladellas, R., Gotzens, C. y Clariana, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: La influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712.
- Ballarín, A. (2002). Conflictividad en la Educación Secundaria. Breve historia de una experiencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5.
- Ballester, F. y Arnáiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 39-58.
- Ballester, F. y Calvo, A. R. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Madrid: EOS.
- Ballester, F. y Gómez, J. (1996). Una experiencia de cambio desde la colaboración. En M. Lorenzo y A. Bolívar (Eds.), *Trabajar en los márgenes: Asesoramiento, formación e innovación en contextos educativos problemáticos* (pp. 117-142). Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

- Barquero, A. R. (2014). Convivencia en el contexto familiar: Un aprendizaje para construir cultura de paz. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-19.
- Barri, F. (2010). *SOS bullying: Prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia* (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bassedas, E., Coll, C., Huguet, T., Marrodán, M., Miras, M., Oliván, M., Planas, M., Rossell, M., Seguer, M. y Solé, I. (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación*. Madrid: Visor.
- Beltrán, J. A. (2001). Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar. En Consejo Escolar del Estado, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* (pp. 81-104). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Benítez, J. L. (2003). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención contra los malos tratos entre iguales en contextos escolares*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada.
- Benítez, J. L., García-Berbén, A. B. y Fernández, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191-208.
- Biehler, R. F. y Snowman, J. (2003). *Psychology Applied to Teaching* (10ª ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Binaburo, J. A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.
- Bodine, R. J. y Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes. Hacer reforma*. Madrid: Anaya.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. Barcelona: I.C.E. de la Universidad de Barcelona.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools* (3ª ed.). Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borg, M. G. (1998). Secondary School Teachers' Perception of Pupils' Undesirable Behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68(1), 67-79.
- Borum, R. (2000). Assessing Violence Risk among Youth. *Journal of Clinical Psychology*, 56(10), 1263-1288.
- Brekelmans, M., Levy, J. y Rodríguez, R. (1993). A Typology of Teacher Communication Style. En T. Wubbels y J. Levy (Eds.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education* (pp. 47-55). London: The Falmer Press.
- Bryk, A. S. y Driscoll, M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences, and Consequences for Students and Teachers*. Madison: Center for Educational Research. University of Wisconsin.
- Buendía, L. (1993). *Los mecanismos de influencia educativa en el logro de los objetivos de educación primaria*. Investigación realizada para el concurso a cátedra de universidad. Universidad de Granada.
- Buendía, L. (1998). La investigación observacional. En L. Buendía, M^a. P. Colás y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp.157-206). Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. y Gallego, M^a. A. (2007). Valores interculturales para la convivencia. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 127-147). Madrid: La Muralla.
- Buendía, L., González, D., Pozo, M. T. y Sánchez Núñez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 10(2), 135-183.
- Burguet, M. (2001). *Materiales Postgrado Internacional de Resolución de Conflictos*. Barcelona: UOC.
- Bushman, B. J. y Cooper, H. M. (1990). Effects of Alcohol on Human Aggression: An Integrative Research Review. *Psychological Bulletin*, 107(3), 341-354.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), 1-5.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.

- Calvo, A. R. y Ballester, F. (2007). *Acoso escolar: Procedimientos de intervención*. Madrid: EOS.
- Calvo, P., Castro, J. J., García Correa, A. y Marrero, G. (1999). Percepción del profesorado sobre la indisciplina en sus aulas. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, (2), 55-62.
- Calvo, P., García Correa, A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Cangas, A., Gázquez, J. J., Pérez, P. J., Padilla, D. y Cano, A. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.), *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales* (pp. 121-145). Madrid: Pirámide.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- Carbonell, J. L. (Dir. Col.) (1999). *Mejorar la convivencia, una tarea de todos: Buenas prácticas*. Materiales de apoyo al programa "Convivir es vivir". (Vol. 4). Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura.
- Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- Carmichael, C. M. (2002). The Mask of Violence. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (10), 79-89.
- Carrascosa, M^a. J. (1996). *Programa de prevención de las conductas disruptivas en el alumnado y descenso del índice de ansiedad y estrés del profesor (aplicación de los círculos de calidad al sistema educativo)*. (Tesis Doctoral). Valencia: Departamento de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia.
- Carrascosa, M^a. J. y Martínez Mut, B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina: Programa de intervención educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M^a. T., Guich, R., Mir, V.,... Serrats, M^a. G. (2009). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas* (15^a ed.). Madrid: Narcea.

- Casado, M. (2010). La educación del consumidor como estrategia facilitadora de la convivencia escolar. En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 35-39). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Casamayor, G. (Coord.) (2007). En el principio fue la convivencia... En *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 5-10) (7^a ed.). Barcelona: Graó.
- Casares, P. M^a. (2001). Valores y currículo. En E. Gervilla y A. Soriano (Coords.), *La educación hoy: Concepto, interrogantes y valores* (pp. 85-106) (2^a ed.). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, F., Buxarrais, M^a. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: Estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 3-23.
- Castillo, M. y Vila, R. (2010). Una aproximación a las dificultades de convivencia en los centros públicos de Educación Secundaria en Cataluña. En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 41-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Castro, A. (2009). Gestión de la convivencia y profesores contra corriente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(1), 1-8.
- Catalano, R. F. y Hawkins, J. D. (1996). The Social Development Model: A Theory of Antisocial Behavior. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and Crime. Current Theories* (pp. 149-197). New York: Cambridge University Press.
- Ceballos, F. (2007). *Conflictividad en las aulas. Guía práctica de intervención*. Sevilla: Comunicación social.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2010). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- CIDE (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Clunies-Ross, P., Little, E. y Kienhuis, M. (2008). Self-reported and Actual Use of Proactive and Reactive Classroom Management Strategies and their

- Relationship with Teacher Stress and Student Behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710.
- Colás, M^a. P., Buendía, L. y Hernández, F. (Coords.) (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral: Guía metodológica de elaboración y presentación*. Barcelona: Davinci.
- Consejo Escolar de Andalucía (2006). *Encuesta a representantes de la comunidad educativa sobre el estado de la convivencia en los centros educativos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Constantino, C. A. y Sickles, Ch. (1997). *Diseño de sistemas para enfrentar conflictos. Una guía para crear organizaciones productivas y sanas*. Barcelona: Granica.
- Corley, A. y Thorne, A. (2006). Action Learning: Avoiding Conflict or Enabling Action. *Action Learning: Research and Practice*, 3(1), 31-44.
- Correa, A. D., Ceballos, E., Vega, A. M., Gorostiza, A. y Hernández, H. (2001). Análisis del conflicto escolar en adolescentes y preadolescentes. En AIDIPE (Ed.), *Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 120-127). A Coruña: AIDIPE.
- CREA (2000). *Cambio Educativo. Acciones sociales, económicas y educativas que mejoran la convivencia entre las culturas*. II Jornadas Educativas en el Parc Científic de Barcelona. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 28 y 29 de noviembre de 2000.
- Croll, P. y Moses, D. (1985). *One in Five. The Assessment and Incidence of Special Educational Needs*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cubero, C. M^a. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-39.
- Cunningham, J. (2003). A "Cool Pose": Cultural Perspectives on Conflict Management. *Reclaiming Children and Youth: The Journal of Strength-based Interventions*, 12(2), 88-92.
- Curwin, R. L., Mendler, A. N. y Mendler, B. D. (2008). *Discipline with Dignity. New Challenges, New Solutions* (3^a ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Charlton, T. y David, K. (Eds.) (1989). *Managing Misbehaviour. Strategies for Effective Management of Behaviour in Schools*. Basingstoke, UK: Macmillan Education.

- Debarbieux, E. (2001). Scientist, Politicians and Violence: On the Road to a European Scientific Community to Tackle Violence in Schools? En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.), *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe* (pp. 11-25). París: ESF.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de febrero de 2007, nº 25).
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 16 de julio de 2010, nº 139).
- Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2006). *Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Defensor del Profesor (2014). *Memoria estatal del Defensor del Profesor (Curso 2013-2014)*. Madrid: ANPE.
- Defensor del Profesor Andaluz (2014). *Informe 2013/2014 del Defensor del Profesor en Andalucía*. Sevilla: ANPE-Andalucía.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del Informe 2000*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The Role of Family and Peer Relations in Adolescent Antisocial Behaviour: Comparison of Four Ethnic Groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497-514.
- De la Barrera, S. (2007). Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria*, (5), 1-20.
- De la Herrán, A. (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 134-148). Madrid: McGraw-Hill.
- Del Barrio, C. y Martín, E. (2003). Convivencia y conflicto en los centros escolares: Introducción. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.

- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.) (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Ribera, J. (2003). Aggression, Violence, Evil, and Peace. En T. Millon y M. J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology. Personality and Social Psychology* (pp. 569-598) (Vol. 5). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Derksen, D. J. y Strasburger, V. C. (1996). Media and Television Violence: Effects on Violence, Aggression, and Antisocial Behaviors in Children. En A. M. Hoffman (Ed.), *Schools, Violence, and Society* (pp. 61-78). Westport, CT: Praeger.
- De Vicente, J. (2006). Comunicación y emociones en el aula. En A. Moreno y M^a. P. Soler (Coords.), *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (pp. 171-174). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: INJUVE.
- Díaz-Aguado, M^a. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Aguado, M^a. J. y Baraja, A. (1993). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación* (Vol. 1). Madrid: INJUVE.
- Díaz-Aguado, M^a. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación.
- Dirección General de evaluación y cooperación territorial (2009). *Informe TALIS (OCDE). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación.

- Domínguez, J. y Pino, M. R. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: Propuesta de actuación. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 447-457.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. y Pepper, F. C. (1998). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques* (2ª ed.). Washington D. C.: Taylor & Francis.
- Durán, A. S. (2003). *La agresión escolar en centros de segundo ciclo de la E.S.O. de Granada capital y su provincia*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- Edwards, C. H. (2006). *El orden en las aulas. Recursos para resolver los problemas de disciplina en clase*. Barcelona: CEAC.
- Egyed, C. J. y Short, R. J. (2006). Teacher Self-efficacy, Burnout, Experience and Decision to Refer a Disruptive Student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Englander, M. E. (1986). *Strategies for Classroom Discipline*. New York: Praeger.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R. y Zelli, A. (1991). The Role of Parental Variables in the Learning of Aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 169-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Escámez, J. (2001). Los conflictos de la Educación Secundaria Obligatoria. En S. Peiró (Coord.), *Primeras jornadas sobre violencia en educación. Perspectivas interdisciplinarias de explicación e intervención pedagógica* (pp. 51-70). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Escámez, J., Pérez-Delgado, E. y Domingo, A. (1998). *Educar en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Esteve, J. M. (2004). La esencia del trabajo del profesorado es estar al servicio del aprendizaje del alumnado. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 12(6), 40-42.
- Etxeberría, F., Esteve, J. M. y Jordán, J. A. (2001). La escuela y la crisis social. En P. Ortega (Coord.), *Conflicto, Violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp.77-155). Murcia: Obra Cultural de Cajamurcia.

- Expósito, J., Olmedo, E., Pegalajar, M. y Tomé, M. (2014). Pseudo-conflicts in Intercultural ESO (Mandatory Secondary Education) Classroom from the Point of View of Students and Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 132, 100-106.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, (332), 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Farrington, D. P. (1989). Early Predictors of Adolescent Aggression and Adult Violence. *Violence and Victims*, 4(2), 79-100.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood Aggression and Adult Violence: Early Precursors and Later Life Outcomes. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, I. (1996). Manifestaciones de violencia en la escuela: El clima escolar. *Educadores*, 180, 35-53.
- Fernández, I. (2000). ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y Gestión Educativa*, (4), 3-8.
- Fernández, I. (Coord.) (2001a). El profesor en el aula: Cómo mejorar la práctica docente. En *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 143-170). Barcelona: CissPraxis.
- Fernández, I. (Coord.) (2001b). ¿Qué entendemos por interrupción? En *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 15-26). Barcelona: CissPraxis.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la interrupción desde la gestión del aula. En J. C. Torrego (Coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 173-208). Barcelona: Graó.
- Fernández, I. (2007). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad* (6ª ed.). Madrid: Narcea.

- Fernández, I. (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 65-68). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, I. (2012). Claves y dudas sobre la disrupción: La gestión eficaz del aula. *CONVIVES*, (2), 24-31.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives... ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, (193), 69-72.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de 'alumno ayudante' como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (1992). La observación. En *Introducción a la evaluación psicológica* (pp. 137-182) (Vol. 1). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (Dir.) (2011). La observación. En *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 193-234) (2^a ed.). Madrid: Pirámide.
- Fierro, M^a. C. (2005). El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1133-1148.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20.
- Fraser, B. J. (2002). Learning Environments Research: Yesterday, Today and Tomorrow. En S. Ch. Goh y M. S. Khine (Eds.), *Studies in Educational Learning Environments. An International Perspective* (pp. 1-26). Singapore: World Scientific.
- Freiberg, H. J. (1998). *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Paradigm for at-risk Youth*. Paper presentado en European Educational Research Association (EERA), celebrado en Ljubljana el 18 de septiembre de 1998.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación* (2^a ed.). Madrid: Morata.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies?: A Comparative Approach to Education, Policy and Disability*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. G. y Hargreaves, A. (1991). *What's Worth Fighting for?: Working Together for Your School*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.

- Funes, J. (2006). ¿Qué está cambiando? Convivencia y confrontaciones en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, (359), 32-35.
- Funes, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: Qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 181-202). Barcelona: CissPraxis.
- Funes, S. (Coord.) (2012). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (2ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Galtung, J. (1987). Only One Friendly Quarrel with Kenneth Boulding. *Journal of Peace Research*, 24(2), 199-203.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: SAGE Publications.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Gallego, M^a. A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(427).
- García-Hierro, M^a. A. y Cubo, S. (2007). La convivencia en Educación Secundaria: Aplicación de un Programa de Prevención contra la Violencia Escolar. *Campo Abierto*, 26(1), 13-33.
- Geiger, B. (2000). Discipline in K through 8th Grade Classrooms. *Education*, 121(2), 383-394.
- Genovard, C., Gotzens, C. y Montané, J. (1981). *Psicología de la educación. Una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona: CEAC.
- Genta, M^a. L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. y Smith, P. K. (1996). Bullies and Victims in Schools in Central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1), 97-110.
- Gerard, J. M. y Buehler, Ch. (1999). Multiple Risk Factors in the Family Environment and Youth Problems Behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 61(2), 343-361.
- Gervilla, E. (1988). *Axiología educativa*. Granada: TAT.
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, (215), 39-57.

- Gervilla, E. (2002). Educadores del futuro, valores de hoy (I). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (15), 7-25.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence and Academic Achievement in High School Students. *Psicothema*, 18 (Supl.), 118-123.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Ponencia presentada en el III Congreso La atención a la diversidad en el sistema educativo. Organizado por Instituto Universitario de Integración en la Comunidad y celebrado en Salamanca del 6 al 9 de febrero de 2001.
- Goldberg, M. D. y Cornell, D. G. (1998). The Influence of Intrinsic Motivation and Self-concept on Academic Achievement in Second and Third Grade Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(2), 179-205.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional* (76ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Golte, J. (2001). *Cultura, racionalidad y migración andina*. Lima: IEP.
- Gómez, C. (Coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Módulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.
- Gómez, J. L. (2006). La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (2).
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M. G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula* (4ª ed.). Madrid: Narcea.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. (Tesis Doctoral). Madrid: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Gordon, J. A. (1998). Caring through Control. *Journal for a Just and Caring Education*, 4(4), 418-440.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar: Prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: Horsori/I.C.E. de la Universidad de Barcelona.
- Gotzens, C., Badía, Mª. M. y Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, (99), 33-44.

- Gotzens, C., Badía, M^a. 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(20), 33-58.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M^a. M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Graham, G. (2008). *Teaching Children Physical Education. Becoming a Master Teacher* (3^a ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Guasch, M. et al. (2002). *Educació en valors per a la convivència en els centres d'ESO. Estratègies d'intervenció*. Barcelona: I.C.E. de la Universitat Rovira i Virgili.
- Hardman, E. L. y Smith, S. W. (2003). Analysis of Classroom Discipline-related Content in Elementary Education Journals. *Behavioral Disorders*, 28(2), 173-186.
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, (35), 49-61.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado* (5^a ed.). Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. H. (1976). Reactions to Labelling. En M. Hammersley y P. Woods (Eds.), *The Process of Schooling* (pp. 201-208). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Hayden, C. y Blaya, C. (2001). Violent and Aggressive Behaviour in English Schools. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.), *Violence in Schools. Ten Approaches in Europe* (pp. 47-73). París: ESF.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores: Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- Hernández, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.
- Hernández, M^a. A. (2002). *Reflexiones sobre la educación en el siglo XXI. La agresividad en la escuela*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Virtual de Educación 2002. Organizado por Universidad de las Islas Baleares y celebrado en Islas Baleares del 15 al 26 de abril de 2002.

- Huesmann, L. R., Lagerspetz, K. y Eron, L. D. (1984). Intervening Variables in the TV Violence-aggression Relation: Evidence from Two Countries. *Developmental Psychology*, 20(5), 746-777.
- Ianni, N. D. (2000). La compleja tarea de construir un sistema de convivencia en la escuela. En D. H. Kaplan y H.D. Korinfeld (Eds.), *Ensayos y experiencias. Conflictos y violencia en los ámbitos educativos* (pp. 65-76). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El correo de la UNESCO*, 53(1), 14-16.
- Iguacel, S. C. y Buendía, L. (2010). Evaluación de un programa para la mejora de un aula de educación compensatoria desde un enfoque inclusivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(2), 127-135.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De La Morena, M. L., Muñoz, A. y Trianes, M^a. V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(2), 277-286.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2013*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Iturbe, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: Comunidades de Aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias Pedagógicas*, (19), 43-66.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92.
- Jares, X. R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de Secundaria. *Revista de Educación*, (339), 467-491.
- Jiménez, J. (2002). Violencia y conflictividad escolar. *Educació i Cultura. Revista mallorquina de Pedagogia*, 15, 147-164.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

- Jones, B. F. (1988). Toward Redefining Models of Curriculum and Instruction for Students at Risk. En B. Z. Presseisen (Ed.), *At Risk Students and Thinking: Perspectives from Research* (pp. 76-103). Washington, DC: National Education Association and Research for Better Schools.
- Jones, V. F. y Jones, L. S. (1990). *Comprehensive Classroom Management. Motivating and Managing Students* (3ª ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Kohn, A. (1996). What to Look for in a Classroom. *Educational Leadership*, 54(1), 54-55.
- Kohn, A. (1999a). Constant Frustration and Occasional Violence: The Legacy of American High Schools. *American School Board Journal*, 186(9), 20-24.
- Kohn, A. (1999b). The Costs of Overemphasizing Achievement. *School Administrator*, 56(10), 40-46.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Labrador, F. J., Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (2004). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (3ª ed.). Madrid: Pirámide.
- Lago, J. C. y Ruiz-Roso, L. (2000). Autoridad y control en el aula: De la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (25), 49-93.
- Lannie, A. y McCurdy, B. (2007). Preventing Disruptive Behavior in the Urban Classroom: Effects of the Good Behavior Game on Student and Teacher Behavior. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 85-98.
- Lapointe, J. M. (2003). Teacher-student Conflict and Misbehavior: Toward a Model of the Extended Symmetrical Escalation. *Journal of Classroom Interaction*, 38(2), 11-19.
- Laslett, R. y Smith, C. (1993). *Effective Classroom Management*. London: Croom Helm.
- Lebailly, P. (2001). *La violence des jeunes dans les quartiers défavorisés*. París: ASH.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E. y Rosebrock, K. (2005). Classroom Management. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 327-357). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, nº 106).
- Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: El diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 72-78.
- Loeber, R. (1990). Development and Risk Factors of Juvenile Antisocial Behavior and Delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 1-42.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lucas, M^a. T. (2001). Enseñar y aprender a sentir en el centro educativo: Una responsabilidad compartida. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 121-142). Barcelona: CissPraxis.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo y interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Marchena, R. (2005a). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 57(2), 197-210.
- Marchena, R. (2005b). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.
- Marchena, R. (2012). La interacción profesorado-alumnado y la convivencia en el aula. *CONVIVES*, (2), 11-16.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M^a. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Madrid: CIE-FUHEM e IDEA.
- Marín Ibáñez, R. (1993). *Los valores, un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: CIE-FUHEM e IDEA.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: CIE-FUHEM e IDEA.

- Martín, M. (2002). *El clima de trabajo en las organizaciones educativas: Su relación con la satisfacción docente y la eficacia*. Ponencia presentada en las Jornadas El profesorado y el cambio educativo. Organizadas por Fundación Hogar del Empleado y celebradas en Madrid el 15 y 16 de marzo de 2002.
- Martín, M., González Galán, A., Torrego, J. C. y Armengol, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Martín, M. y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (25), 162-167.
- Martín, X. y Puig, J. M^a. (2002). El conflicto: Pros y contras. *Temáticos Escuela Española*, (4), 4-6.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez, M. y Tey, A. (Coords.) (2003). *La convivencia en los centros de Secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. y Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mateos-Aparicio, J. M^a. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de Educación Secundaria de la provincia de Ciudad Real*. (Tesis Doctoral). Burgos: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos.
- McClellan, J. (2005). Increasing Advisor Effectiveness by Understanding Conflict and Conflict Resolution. *NACADA Journal*, 25(2), 57-64.
- McCombs, A. y Forehand, R. (1989). Adolescent School Performance Following Parental Divorce: Are there Family Factors that Can Enhance Success? *Adolescence*, 24(96), 871-880.
- McManus, M. (1989). *Troublesome Behaviour in the Classroom. A Teachers' Survival Guide*. London: Routledge.
- McManus, M. (2002). *Troublesome Behaviour in the Classroom. Meeting Individual Needs* (2^a ed.). New York: Routledge.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook* (2^a ed.). Newbury Park, CA: Sage.

- Molina, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. *Cultura y Educación*, 17(3), 213-223.
- Monjas, M^a. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Mooij, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, (313), 29-52.
- Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (18), 189-204.
- Morin, E. (2006, 2 de julio). Los nacionalismos étnicos y religiosos son producto del miedo. *El Mundo*, 353.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, J. y Battalio, R. (2004). Constructing Misbehavior: The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 6(4), 251-254.
- Muñoz de Bustillo, M^a. C., Pérez, D. y Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: Análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M^a. J. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y García, J. F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16(2), 288-293.
- Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía (2012). *Informe Anual sobre el estado de la convivencia en los centros educativos de Andalucía sostenidos con fondos públicos durante el curso 2010-2011*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación Educativa, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: El caso de Querétaro

- (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 113-122.
- OFSTED (2005). *Managing Challenging Behaviour*. London: Ofsted.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la educación en valores de los centros docentes de Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 20 de enero de 1996, nº 9).
- Orden de 17 de enero de 1996, por la que se establece la organización y el funcionamiento de los programas sobre educación en valores y temas transversales del currículo (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 17 de febrero de 1996, nº 23).
- Orden de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 8 agosto de 2007, nº 156).
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 7 de julio de 2011, nº 132).
- Ortega, P. (2004). Educar para la participación ciudadana. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (11), 215-236.
- Ortega, P. (2005). Educación e conflicto. *Revista Galega do Ensino*, (45), 27-48.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, (313), 143-158.

- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (Coord.) (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Visor.
- Ortega, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*. Madrid: CIDE (MEC).
- Ortega, R. y Angulo, J. C. (1998). Violencia escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de Juventud*, (42), 47-61.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001a). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, (324), 253-270.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001b). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 133-145.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la Convivencia* (2ª ed.). Barcelona: Edebé.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2007). *La violencia escolar. Estrategias de prevención* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). Working Together to Prevent School Violence: The Spanish Response. En P. K. Smith (Ed.), *Violence in Schools. The Response in Europe* (pp. 135-152). London: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 95-113.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 8(3), 5-18.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (1999). Spain. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (Coords.) (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R., Romera, E. Mª. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació psicològica*, (95), 4-14.

- Ortí, J. (2003). La resolución de conflictos en la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (13), 40-50.
- Osborne, R. J. y Wittrock, M. C. (1983). Learning Science: A Generative Process. *Science Education*, 67(4), 489-508.
- Padrós, M., Rubio, L., Martín, X., Puig, J. M^a. y Trilla, J. (2002). *A mida. Materials d'educació en valors per a fer de tutor/a a l'ESO* (CD-ROM). Barcelona: Fundació Jaume Bofill i GREM.
- Paik, H. y Comstock, G. (1994). The Effects of Television Violence on Antisocial Behavior: A Meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516-546.
- Palomero, J. E. y Fernández, M^a. R. (2001). Violencia en las aulas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 13-17.
- Palomero, J. E. y Fernández, M^a. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 15-35.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares: Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Pareja, J. A. (2002a). Aproximación al concepto de violencia y agresividad como fenómeno psicológico y social. En F. Trujillo y M^a. R. Fortes (Eds.), *Violencia doméstica y coeducación: Un enfoque multidisciplinar* (pp. 23-37). Barcelona: Octaedro.
- Pareja, J. A. (2002b). *La violencia escolar en contextos interculturales: Un estudio en la ciudad autónoma de Ceuta*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada.
- Pareja, J. A. (2005). Estrategias e instrumentos: Un modelo para la resolución de conflictos. *Temáticos Escuela*, (14), 21-22.
- Pareja, J. A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: Los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3), 1-19.
- Pareja, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y educadores*, 12(1), 137-152.
- Pareja, J. A., Maciá, J. y Serrano, R. (2013). Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: Algunas experiencias que lo corroboran. *Etic@net*, 2(13), 324-356.

- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 273-297.
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2014). Cambios en la metodología docente del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 229-245.
- Pascual, A. y Yudkin, A. (2004). *Educación para la convivencia escolar pacífica. Principios y pautas en torno a por qué, para qué y cómo*. Ponencia presentada en el I Congreso para la Convivencia Pacífica Escolar. Organizado por Cátedra UNESCO de Educación para la Paz y celebrado en Isla Verde (Puerto Rico) el 16 de noviembre de 2004.
- Patterson, G. R., Capaldi, D. y Bank, L. (1991). An Early Starter Model for Predicting Delinquency. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 139-168). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paulson, S. E., Marchant, G. J. y Rothlisberg, B. A. (1998). Early Adolescents' Perceptions of Patterns of Parenting, Teaching, and School Atmosphere: Implications for Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5-26.
- Pedrosa, B. (2012). *Evaluación y mejora de las conductas problemáticas dentro del aula*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Pegalajar, M. (1999). El proceso de investigación observacional. En L. Buendía, D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar, *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 81-114). Sevilla: Alfar.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Pelegrín, A. (2004). *El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. (Tesis Doctoral). Málaga: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga.
- Peralta, F. J., Sánchez, M. D., Trianes, M^a. V. y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.

- Pérez Fuentes, M^a. C., Yuste, N., Lucas, F. y Fajardo, M^a. I. (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 39-47.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136) (12^a ed.). Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R. (1985). Diseño experimental. En A. De la Orden (Coord.), *Investigación Educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 70-72). Madrid: Anaya.
- Pérez Pérez, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, (310), 361-378.
- Pérez Pérez, C. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: Estrategias de intervención. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, (75-76), 15-20.
- Pérez Pérez, C. (2009). *Valores y normas para la convivencia en el aula. Programas de intervención educativa*. Madrid: EOS.
- Pérez Pérez, C. y Llopis, J. A. (2003). El profesor ante la educación en valores y actitudes en el actual sistema educativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(4), 541-554.
- Pérez Serrano, G. y Pérez de Guzmán, M^a. V. (2011). Técnicas para trabajar la no violencia y la resolución de conflictos. En *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento* (pp. 73-113). Madrid: Narcea.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- Pino, M. y García, M^a. T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.
- Piñero, E., Areñe, J. J., López, J. J. y Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Estudio Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.
- Plaza del Río, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Málaga: Aljibe.
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquière, P. y Colpin, H. (2004). Parent and Child Personality Characteristics as Predictors of Negative Discipline

- and Externalizing Problem Behavior in Children. *European Journal of Personality*, 18(2), 73-102.
- Puig, J. M^a., Payà, M., Martínez, M., Buxarrais, M. R., Trilla, J. y Martín, X. (1997-2000). *Educació en valors. Crèdits variables i crèdits de tutoria*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- Quera, P. y Subirana, M. (1998). *Valores para vivir. Un programa educativo. Manual para educadores I* (2^a ed.). Barcelona: Brahma Kumaris World Spiritual University y Comité Español de Unicef. Recuperado de http://experienciasdetransformacion.entrepueblos.org/wp-content/files_mf/manualdevaloresparavivir.pdf
- Ramo, Z. y Cruz, J. E. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos*. Madrid: Escuela Española.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22^a ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007, n^o 5).
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (Boletín Oficial del Estado, 15 de marzo de 2007, n^o 64).
- Robertson, J. (1989). *Effective Classroom Control: Understanding Teacher-pupil Relationships* (2^a ed.). London: Hodder & Stoughton.
- Rodríguez, B. M. (2006). Los métodos alternativos de solución de conflictos: Una estrategia inteligente para facilitar la convivencia pacífica. *Revista Trabajo Social*, 3, 124-139.
- Rodríguez, F. J., Gutiérrez, C., Herrero, F. J., Cuesta, M., Hernández, E., Carbonero, P. G. y Jiménez, A. (2002). Violencia en el marco escolar de la enseñanza obligatoria: El profesorado como referencia. *Aula Abierta*, (79), 139-152.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Proceso y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 61-79) (2^a ed.). Málaga: Aljibe.
- Rogers, B. (1998). *You Know the Fair Rule. Strategies for Making the Hard Job of Discipline and Behaviour Management in School Easier* (2^a ed.). London: Financial Times Prentice Hall.
- Rojas, L. (2004). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.

- Rojas, L. R., Díaz, B., Arapé, E., Romero, S., Rojas, A. y Rojas, R. (2006). Comunicación, conflicto y cultura de paz: Percepción en grupos de estudiantes universitarios. *Reflexión Política*, 8(15), 52-63.
- Rojas, S. P. (2007). El estado del arte como estrategia de formación en la investigación. *Studiositas*, 2(3), 5-14.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Romera, E. M^a., Del Rey, R. y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (2003). *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (2^a ed.). Carmarthen, UK: Crown House.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, F. y Ballester, F. (2003). El desarrollo de un plan de mejora de la convivencia como eje de la mejora en el centro educativo. En P. Sánchez y F. Luengo (Dir. y Coords.), *La convivencia democrática y la disciplina escolar* (pp. 230-246). Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B6UWSd3TyAWoYjFRRWFQbUJTTDg/edit?pli=1>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Sánchez Burón, A. y Fernández Martín, M^a. P. (2007). Características de la agresividad en la adolescencia: Diferencias en función del ciclo educativo y del sexo. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 6(1), 49-83.
- Sánchez Moro, C. (1996). Infancia y medios de comunicación. *Bienestar y Protección Infantil*, (4), 90-102.
- Sandoval, C. A. (1996). *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Módulo 4, Investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá: ICFES y ASCUN. Recuperado de

http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf

- Sanmartín, J. (2013). *La violencia y sus claves* (6ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos, M. A. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: Educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de Educación*, (351), 23-47.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, Ch., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, Ch., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schwarz, S. (2002). "If We Only Had Better Students": Re-learning How to Be a Good Teacher. *Teaching Education*, 13(3), 329-340.
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa.
- Segura, M. y Arcas, M. (2010). *Relacionarnos bien. Programas de Competencia Social para niños y niñas de 4 a 12 años* (8ª ed.). Madrid: Narcea.
- Selvini, M. (1986). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Madrid: Paidós.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia: Goaprint.
- Silva, I. y Torrego, J. C. (2013). Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(4), 1-11.
- Silva, Mª. P. y Neves, I. P. (2006). Comprender a (in)disciplina na sala de aula: Uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.
- Simón, C., Gómez, P. y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: Papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63.

- Smith, P. C. (Ed.) (2002). Composite Indicators of Health System Performance. En *Measuring up: Improving Health Systems Performance in OECD Countries* (pp. 295-316). París: OECD.
- Smith, P. K. y Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 321-334.
- Spilt, J. y Koomen, H. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive versus Nondisruptive Children. *School Psychology Review*, 38(1), 86-101.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (4ª ed.). Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Stephens, R. D. (1997). National Trends in School Violence: Statistics and Prevention Strategies. En A. P. Goldstein y J. C. Conoley (Eds.), *School Violence Intervention: A Practical Handbook* (pp. 72-90). New York: The Guilford Press.
- Stoll, L. y Louis, K. S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., McMahon, R. J. y Lengua, L. J. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(1), 17-29.
- Suárez, V., Díaz, C. E. y Muñoz de Bustillo, Mª. C. (2005). Una aproximación al estudio de los climas real e ideal en las aulas de secundaria. *Psicosis: Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*, (10), 11-26.
- Sús, Mª. C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Educación Educativa*, 10(27), 983-1004.
- Tattum, D. P. (Ed.) (1986). *Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Teixidó, J. (1999). Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos desde una perspectiva colaborativa. Algunas implicaciones para la formación de directivos. En M. Lorenzo, J. A. Ortega y E. Corchón (Coords.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas: Una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía* (pp. 169-184) (Vol. 1). Granada: Grupo Editorial Universitario.

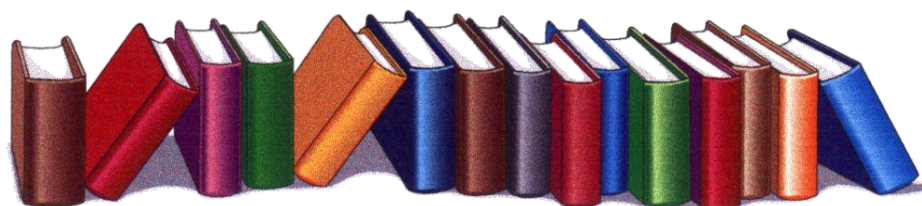
- Teixidó, J. (2007). El plan de convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos. En J. J. Gázquez, M^a. C. Pérez, A. J. Cangas y N. Yuste (Coords.), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar* (pp. 237-246). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Teixidó, J. (2010). Se hace camino al andar. Sistematización de experiencias de mejora de la convivencia escolar. En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 291-298). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Teixidó, J. y Castillo, M. (2013). *Prácticas de mejora de la convivencia. Recopilación, sistematización y análisis de buenas prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Tomé, M. (2012). *Estudio de los valores interculturales inmersos en la educación para la ciudadanía melillense*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Granada.
- Tormos, A., Armenteros, I., Sanfrancisco, R., Fornes, M., Pascual, C., Merino, M^a. L. y Ruíz, R. M^a. (2003). Conflictos cotidianos abordados desde una perspectiva humana y social: Una oportunidad para Diego y Silvia. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (13), 63-74.
- Toro, J. M^a. (2013). *Educar con "co-razón"* (13^a ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Torrego, J. C. (1998). Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia. *Organización y Gestión Educativa*, (4), 19-31.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. Fernández (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 171-179). Barcelona: CissPraxis.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2008). *El Plan de Convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J. C. (2010). *El modelo integrado: Un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro*. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Organizadas por Ministerio de Educación de España y Oficina Regional de Educación de la UNESCO y celebradas en Madrid del 8 al 10 de marzo de 2010.

- Torrego, J. C. y Fernández, I. (2007). Ámbito escolar. Protocolo de actuación urgente ante conflictos: Violencia grave, acoso escolar y disrupción. En F. Luengo y J. M. Moreno (Coords.), *Protocolos de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares. La elaboración de planes de convivencia democrática y comunitaria* (pp. 61-102). Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Protocolos-de-Convivencia.pdf>
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del Plan de Convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2007). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2003). Un modelo estratégico para la actuación global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En P. Sánchez y F. Luengo (Dir. y Coords.), *La convivencia democrática y la disciplina escolar* (pp. 9-27). Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B6UWSd3TyAWoYjFRRWFQbUJTDDg/edit?pli=1>
- Torrego, J. C. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, (18), 31-48.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Traore, R. (2008). Cultural Connections: An Alternative to Conflict Resolution. *Multicultural Education*, 15(4), 10-14.
- Trianes, M^a. V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M^a. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M^a. V. y Fernández-Figares, C. (2009). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria* (2ª ed.). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Tricia, S. (2006). Combining Conflict Resolution Education and Human Rights Education: Thoughts for School-based Peace Education. *Journal of Peace Education*, 3(2), 187-208.
- Trillo, J. F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: Tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (228), 70-74.

- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de referencia*. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Organizada por la UNESCO y celebrada en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008.
- Uranga, M. (2007). Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En G. Casamayor (Coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria* (pp. 143-159) (7ª ed.). Barcelona: Graó.
- Urra, J., Clemente, M. y Vidal, M. A. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Uruñuela, P. Mª. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En A. Moreno y Mª. P. Soler (Coords.), *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (pp. 17-46). Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Uruñuela, P. Mª. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, (364), 102-107.
- Uruñuela, P. Mª. (2009a). ¿Indisciplina? Disrupción. *Cuadernos de Pedagogía*, (396), 43-49.
- Uruñuela, P. Mª. (2009b). La convivencia en los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, (388), 78-81.
- Uruñuela, P. Mª. (2010a). La Asociación "Convivencia en la escuela CONVIVES". En J. J. Gázquez y Mª. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 303-306). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Uruñuela, P. Mª. (2010b). La disrupción en las aulas. En J. J. Gázquez y Mª. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 171-175). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.

- Valls, M^a. R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Van Aken M. A., Van Lieshout C. F., Scholte R. H. y Branje S. J. (1999). Relational Support and Person Characteristics in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(6), 819-833.
- Vargas, J. y Flecha, J. R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 81-88.
- Vázquez, R., Villanueva, A. E., Fernando, A. y Ramos, M^a. A. (2005). La comunidad de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070.
- Velasco, L. E. y Jiménez, S. A. (2014). Horizontes de la actividad profesional educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-22.
- Vera, D. L. (2010). Instituciones educativas hacia una convivencia en paz. En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 183-188). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Vieira, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective* (pp. 34-52). London: David Fulton.
- Vinyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2014). *Conflictología. Curso de resolución de conflictos* (5^a ed.). Barcelona: Ariel.
- Visser, J. J. (2006). Keeping Violence in Perspective. *International Journal on Violence and School*, (1), 57-64.
- Walker-Barnes, Ch. J. y Mason, C. A. (2001). Perceptions of Risk Factors for Female Gang Involvement among African American and Hispanic Women. *Youth & Society*, 32(3), 303-336.
- Walker, H. M., Colvin, G. y Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Walsh, A. y Beyer, J. A. (1987). Violent Crime, Sociopaths and Love Deprivation among Adolescent Delinquents. *Journal of Moral Education*, 22(87), 705-717.

- Watkins, Ch. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar: Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona: Paidós.
- Weddington, S. (2008). The Point of Conflict: Risking Worth through the Multiple Potentialities of Reflected Selves. *Multicultural Perspectives*, 10(2), 110-114.
- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The Role of Perceived Pedagogical Caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wilson, S. y Lipsey, M. W. (2006). The Effectiveness of School-based Violence Prevention Programs for Reducing Disruptive and Aggressive Behavior: A meta-analysis. *International Journal on Violence and School*, (1), 38-60.
- Wragg, E. C. (1981). *Class Management and Control: A Teaching Skill Workbook*. London: Macmillan.
- Wragg, E. C. (Ed.) (1984). *Classroom Teaching Skills. The Research Findings of the Teacher Education Project*. London: Croom Helm.
- Zabalza, M. A. (2001). La convivencia en los centros escolares: Una visión de conjunto. En Consello Escolar de Galicia, *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. 12 Jornadas de consejos escolares de las comunidades autónomas y del estado* (pp. 37-54). Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 139-174.
- Zaitegi, N. (2010a). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8(2), 93-132.
- Zaitegi, N. (2010b). Plan de convivencia, ¿es necesario? En J. J. Gázquez y M^a. C. Pérez (Coords.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 193-195). Granada: Grupo Editorial Universitario.





Anexos



*“La utopía está en el horizonte.
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se desplaza diez pasos más allá.
Por mucho que camine, nunca la alcanzaré.
Entonces, ¿para qué sirve la utopía?
Para eso: sirve para caminar.”*

Eduardo Galeano

1. HOJA DE REGISTRO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA Y RESPUESTA DEL PROFESOR/A

Iniciales: Género: Edad: Curso: Fecha:

Asignatura: Día de la semana: Hora del día:

Metodología: Sesión: Nº de registro:

CONDUCTAS	FRECUENCIA DE APARICIÓN										RESPUESTA DEL PROFESOR/A
A. CONDUCTAS CONTRA LAS NORMAS DEL AULA	TOTAL										
1. Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura											
2. Juguetear con otro miembro del grupo											
3. Estar echado en la mesa											
4. Lanzar objetos por el aire											
5. Mirar el móvil a escondidas											
6. Deambular por la clase											
7. No sentarse adecuadamente											
8. Pintar en la mesa											
9. Comer en clase											
B. CONDUCTAS DE FALTA DE RESPETO AL PROFESOR/A	TOTAL										
10. Interrupciones al profesor/a											
11. Levantarse sin permiso											
12. Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor/a											
13. Hablar con el compañero/a mientras el profesor/a imparte clase											
14. Guardar el material antes de tiempo											

<i>C. CONDUCTAS INADECUADAS EN RELACIÓN A LA TAREA</i>											TOTAL	
15. Negarse a sacar el material para trabajar												
16. No trabajar												
17. No traer los deberes												
18. Estar ausente en clase												
19. Hacer otra tarea												
20. No traer el material indispensable para trabajar												
21. Copiarse de los ejercicios del compañero/a												
<i>D. CONDUCTAS REFERIDAS A LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS/AS</i>											TOTAL	
22. Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros/as												
23. Hablar con el compañero/a mientras interviene otro compañero/a												
24. Reírse con el compañero/a												
25. Reírse de un compañero/a												
26. Dar collejas a un compañero/a o similares												

* OBSERVACIONES:

.....

.....

.....

2. MODELO DE REGISTRO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA Y RESPUESTA DEL PROFESOR/A

Iniciales: F.O. **Género:** Mujer **Edad:** 50 años **Curso:** 2º E.S.O. (A) **Fecha:** 29/5/14
Asignatura: Educación Plástica y Visual **Día de la semana:** Jueves **Hora del día:** 13:30 – 14:30h
Metodología: Explicación + Elaboración autónoma de fichas **Sesión:** 5ª sesión **Nº de registro:** 10º día de registro

CONDUCTAS	FRECUENCIA DE APARICIÓN										RESPUESTA DEL PROFESOR/A	
A. CONDUCTAS CONTRA LAS NORMAS DEL AULA											TOTAL	
1. Comentarios en voz alta ajenos a la asignatura											38	Toque de atención constante
2. Jugueteo con otro miembro del grupo											8	
3. Estar echado en la mesa											9	
4. Lanzar objetos por el aire											24	
5. Mirar el móvil a escondidas											4	
6. Deambular por la clase											7	
7. No sentarse adecuadamente											20	Toque de atención en ese momento
8. Pintar en la mesa											8	
9. Comer en clase												
B. CONDUCTAS DE FALTA DE RESPETO AL PROFESOR/A											TOTAL	
10. Interrupciones al profesor/a											5	Toque de atención en ese momento
11. Levantarse sin permiso											26	
12. Uso del lenguaje soez para dirigirse al profesor/a											1	Toque de atención en ese momento
13. Hablar con el compañero/a mientras el profesor/a imparte clase											11	Cambia de sitio al alumno / Expulsión al pasillo y luego habla con él / Toque de atención
14. Guardar el material antes de tiempo											3	

C. CONDUCTAS INADECUADAS EN RELACIÓN A LA TAREA											TOTAL
15. Negarse a sacar el material para trabajar											
16. No trabajar											21
17. No traer los deberes											
18. Estar ausente en clase											3
19. Hacer otra tarea											
20. No traer el material indispensable para trabajar											4
21. Copiarse de los ejercicios del compañero/a											2
D. CONDUCTAS REFERIDAS A LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS/AS											TOTAL
22. Uso del lenguaje soez para dirigirse a sus compañeros/as											3
23. Hablar con el compañero/a mientras interviene otro compañero/a											
24. Reírse con el compañero/a											9
25. Reírse de un compañero/a											
26. Dar collejas a un compañero/a o similares											18

* **OBSERVACIONES:**

..... A causa de que está el alumnado todo el rato hablando, la profesora le va a proponer al tutor de que no esté sentado como está ya que cada uno está
 sentado con quien quiere o por lo menos en su clase no se sentará así más.

3. ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

	Pág.
CAPÍTULO 1: Revisión terminológica	
Figura 1. Relación conceptos afines al ámbito de convivencia	14
Figura 2. Elementos esenciales para mejorar la convivencia (Fernández, 2000).....	22
Tabla 1. Aspectos a considerar para implicar al alumnado en la prevención de las conductas problemáticas (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán; Uranga, 2007)	24
Figura 3. Símil del análisis de la convivencia con un iceberg (Uruñuela, 2006, p. 20). 26	26
Tabla 2. Dimensiones para la mejora del clima en el aula (Fernández, 2006)	31
Figura 4. Causas de los problemas de disciplina (Edwards, 2006)	39
Tabla 3. Taxonomía de las conductas disruptivas (Uruñuela, 2009b)	52
Tabla 4. Taxonomía de las conductas disruptivas (Fernández, 2001b, pp. 20-21)	54
Tabla 5. Distinción de conflicto destructivo y constructivo (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2011, pp. 19-20)	59
Figura 5. El árbol de los valores	72

CAPÍTULO 2: El profesorado, gestor de la convivencia en el aula

Figura 6. Estilos de interacción del profesorado con el alumnado (Brekelmans, Levy y Rodríguez, 1993)	79
Figura 7. Pautas orientativas para favorecer la relación con el alumnado	83

CAPÍTULO 3: Legislación, documentos, informes y buenas prácticas

Figura 8. Documentos que contienen aspectos relacionados con la convivencia	113
Gráfico 1. Comparación de los porcentajes totales de los que se reconocen agresores de cada tipo de maltrato 1999 y 2006 (Defensor del Pueblo, 2007, p. 213)	127
Gráfico 2. Distribución de casos por provincias en el último cuatrienio (Defensor del Profesor Andaluz, 2014)	132

CAPÍTULO 4: Contextualización y planteamiento metodológico

Figura 9. Término municipal de Granada (barrio Polígono de Cartuja) respecto a la provincia de Granada	144
Tabla 6. Total de alumnado, desglosado por sexo, y ratio media por aula en las tres etapas (Curso 2012-2013)	147
Tabla 7. Plantilla del personal docente y no docente	149
Tabla 8. Porcentaje de alumnado que promocionó el curso pasado (Curso 2011-2012)	153
Tabla 9. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Curso 2012-2013)	154
Tabla 10. Distribución de faltas graves y leves por grupos de la E.S.O. del curso pasado (Curso 2011-2012)	155
Figura 10. Ciclo del diseño de la investigación	158
Tabla 11. Cronograma de trabajo	162
Gráfico 3. Muestra del alumnado por género	169
Tabla 12. Rasgos distintivos del profesorado	173
Gráfico 4. Muestra total, desglosada en alumnado y profesorado	174
Figura 11. Hoja de registro (categorías y rasgos)	178

CAPÍTULO 5: Análisis de datos cualitativos

Gráfico 5. Frecuencia de aparición de las 9 conductas que conforman la categoría A para cada profesor	183
Gráfico 6. Frecuencia de aparición de las 5 conductas que forman la categoría B para cada profesor	185
Gráfico 7. Frecuencia de aparición de las 7 conductas catalogadas en la categoría C para cada profesor	186
Gráfico 8. Frecuencia de aparición de las 5 conductas que forman la categoría D para cada profesor	187

Tabla 13. Relación de conductas disruptivas que no han aparecido para cada profesor	188
Tabla 14. Frecuencia y porcentaje de conductas disruptivas aparecidas por categorías para cada profesor	190
Gráfico 9. Frecuencia de aparición de las 4 categorías y cómputo total para cada profesor	191
Gráfico 10. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por género del profesorado	192
Gráfico 11. Frecuencia de aparición de las conductas disruptivas por rasgos definitorios del profesorado	192
Gráfico 12. Media de las conductas disruptivas por hora del día	193
Gráfico 13. Media de las conductas disruptivas por día de la semana	194
Tabla 15. Número total de respuestas y no respuestas dadas para cada profesor por categorías atendiendo al número de conductas que aparecen en los 5 registros	195
Gráfico 14. Número total de respuestas dadas para cada profesor por categorías atendiendo al número de conductas que aparecen en los 5 registros	197
Gráfico 15. Porcentaje de respuestas y no respuestas dadas para cada profesor atendiendo al número de conductas que aparecen en los 5 registros	198
Tabla 16. Distribución de respuestas dadas para cada profesor atendiendo a los rasgos/conductas que aparecen en los 5 registros	200
Tabla 17. Tipos de respuestas dadas a las conductas disruptivas para cada profesor	202

CAPÍTULO 6: Conclusiones y prospectiva de la investigación

Figura 12. Síntesis de las conclusiones y resultados más relevantes obtenidos en la investigación	216
---	-----

“El futuro pertenece a quienes creen en la belleza de sus sueños.”

Eleanor Roosevelt



Facultad de Granada
Ciencias de la Educación

