**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA - DIDÁCTICAS ESPECIALES**



**TESIS DOCTORAL**

# LA DISCIPLINA EN SECUNDARIA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

**PASTORA CALVO HERNÁNDEZ**

Las Palmas de Gran Canaria,Septiembre del 2002

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

7/2002-03

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**
**UNIDAD DE TERCER CICLO Y POSTGRADO**

**Reunido el día de la fecha, el Tribunal nombrado por el Excmo. Sr. Rector Magfco. de esta Universidad, el/a aspirante expuso esta TESIS DOCTORAL.**

**Terminada la lectura y contestadas por el/a Doctorando/a las objeciones formuladas por los señores miembros del Tribunal, éste calificó dicho trabajo con la nota de** SOBRESALIENTE CUM LAUDE POR UNANIMIDAD

**Las Palmas de Gran Canaria, a 8 de noviembre de 2002.**

**El/a Presidente/a: Dr.D. José María Román Sánchez,**

**El/a Secretario/a: Dr.D. José Juan Castro Sánchez,**

**El/a Vocal: Dra.Dña. María Victoria Trianes Torres,**

**El/a Vocal: Dra.Dña.~~Emigdia~~ Reppeto Jiménez,**

**El/a Vocal: Dr.D. Juan Santiago Arencibia Arencibia,**

**El Doctoranda: D~~ª~~. Pastora Calvo Hernández,**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
LAS PALMAS DE G. CANARIA
N.º Documento 0358985
N.º Copia 685233

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DEPARTAMENTOS DE PSICOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA Y DIDÁCTICAS ESPECIALES

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# LA DISCIPLINA EN SECUNDARIA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

PASTORA CALVO HERNÁNDEZ

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

2002

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

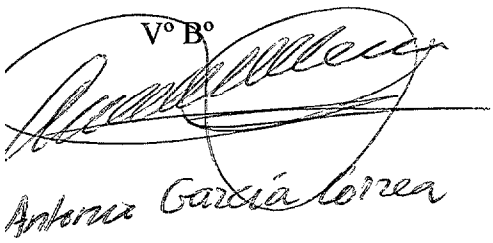
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didácticas Especiales,
Educación y Psicología y Sociología.

Programa: Formación del Profesorado

# LA DISCIPLINA EN SECUNDARIA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Trabajo de investigación en orden a obtener el grado de Doctora.
Dirección: Dr. Antonio García Correa y Dr. Gonzalo Marrero Rodríguez
Dotoranda: Pastora Calvo Hernández

V° B°



V° B°



Las Palmas de Gran Canaria, 1 de septiembre de 2002

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Departamento de Psicología y Sociología
Las Palmas de Gran Canaria

Dr. D. Antonio García Correa, Catedrático del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia y Dr. D. Gonzalo Marrero Rodríguez, Catedrático del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Certifican:

Que Dª Pastora Calvo Hernández ha realizado bajo nuestra dirección las investigaciones destinadas a la elaboración de su tesis doctoral titulada. *La disciplina en secundaria: Un programa de intervención.*

Una vez finalizado el manuscrito definitivo consideramos que cumple los requisitos académicos exigidos para su presentación y defensa.

Dr. D. Antonio García Correa

Dr . D. Gonzalo Marrero Rodríguez

Las Palmas de Gran Canaria, 1 de septiembre de 2002

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*Mi recuerdo afectuoso y mi gratitud para Claudio Cabrera*
*y Pablo Falcón por su inestimable ayuda.*

## AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento a los doctores Antonio García Correa y Gonzalo Marrero Rodríguez por la ayuda y dedicación que me han prestado en todo momento como directores de esta tesis.

De igual modo, quiero mostrar mi agradecimiento a mis compañeros del departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y, en especial, a los doctores José Juan Castro Sánchez, Olga Escandell Bermúdez y Ofelia Santiago García por la colaboración y el apoyo que me han proporcionado durante la realización de este trabajo. Asimismo, al becario del Departamento Alejandro Rodríguez Martín.

También quiero expresar mi agradecimiento al Jefe de Estudios del IES de Tafira D. Eduardo Santa Ana Fernández y, especialmente, al Director del IES de Santa Brígida D. Plácido Checa Fajardo por el interés y dedicación que en todo momento me prestó para que este trabajo fuera posible. Asimismo, a los profesores, alumnos y padres por su disponibilidad.

Finalmente, agradecer el apoyo y la comprensión que mi familia siempre me ha mostrado.

Muchas gracias a todos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ÍNDICE

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ÍNDICE

## CAPÍTULO 1. DISCIPLINA Y CONFLICTIVIDAD ESCOLAR: DELIMITACIONES CONCEPTUALES


INTRODUCCIÓN ..... 9

1.1. DISCIPLINA ESCOLAR Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA ..... 10

1.1.1. La Participación: Procedimiento para elaborar las normas de convivencia ..... 19

1.1.2. Ámbitos de actuación de la disciplina ..... 25

1.1.3. Determinantes de la disciplina ..... 26

*1.1.3.1. Los alumnos* ..... 28

*1.1.3.2. El profesor* ..... 33

*1.1.3.3. El grupo* ..... 36

*1.1.3.4. El centro* ..... 39

*1.1.3.5. La familia* ..... 40

*1.1.3.6. Otros determinantes* ..... 42

1.2. CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ..... 52

1.2.1. Manifestaciones del conflicto ..... 53

*1.2.1.1. Disrupción y convivencia en los centros escolares* ..... 55

*1.2.1.2. Análisis de la violencia y la agresividad en el contexto escolar* ..... 62

*1.2.1.3. Tipos de conductas violentas y agresivas en contextos escolares* ..... 70

1.3. RESPUESTAS EDUCATIVAS ..... 70

1.3.1. La cultura de la paz ..... 74

1.3.2. Programas de intervención dirigidos a la resolución de conflictos de convivencia y la educación socio-afectiva-emocional ..... 79

*1.3.2.1. Programa de educación social y afectiva en el aula (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996)* ..... 81

*1.3.2.2. Programa de educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes (Díaz Aguado, 1996)* ..... 83

*1.3.2.3. Programa de prevención de la violencia (Ortega, 1998)* ..... 84

*1.3.2.4. Programa convivir es vivir (Carbonell, 1999)* ..... 86

*1.3.2.5. Resolución del conflicto: Programa para educación secundaria y bachillerato (Alzate, 2000)* ..... 87

*1.3.2.6. Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria (Trianes y Fernández Figarés, 2001)* ..... 89

1.3.3. La mediación: técnica y modelo de intervención ..... 91

*1.3.3.1. Mediación de conflictos en instituciones educativas (Torrego, 2001)* ..... 93

1.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES ..... 93


© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 2. LA DISCIPLINA ESCOLAR: EL RETO EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

**INTRODUCCIÓN** ..... **105**

**2.1. DIRECTRICES POLÍTICAS EN EE.UU. AUSTRALIA Y PAÍSES EUROPEOS** ..... **111**

2.1.1. Estados Unidos ..... 111
2.1.2. Australia ..... 113
2.1.3. Alemania ..... 114
2.1.4. Bélgica ..... 115
2.1.5. Francia ..... 116
2.1.6. Holanda ..... 120
2.1.7. Italia ..... 121
2.1.8. Reino Unido e Irlanda ..... 122
2.1.9. Suecia, Noruega y Finlandia ..... 125
2.1.10. España ..... 127

**2.2. DIRECTRICES POLÍTICAS E INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ESPAÑA** ..... **132**

2.2.1. Andalucía ..... 132
2.2.2. Asturias ..... 138
2.2.3. Canarias ..... 138
2.2.4. Cataluña ..... 143
2.2.5. Castilla y León ..... 146
2.2.6. Galicia ..... 148
2.2.7. Madrid ..... 149
2.2.8. Murcia ..... 150
2.2.9. Navarra ..... 154
2.2.10. País Vasco ..... 156
2.2.11. Valencia ..... 159

**2.3. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EE.UU. Y PAÍSES EUROPEOS** ..... **162**

2.3.1. Estados Unidos ..... 162
2.3.2. Países del Norte de Europa ..... 164
2.3.3. Reino Unido e Irlanda ..... 166
2.3.4. Países Mediterráneos ..... 171
2.3.5. Países centroeuropeos ..... 172
2.3.6. España ..... 174
*2.3.6.1. Investigación promovida por el CIDE (1995).* ..... *174*
*2.3.6.3. El Informe del Defensor del Pueblo (2000)* ..... *177*
*2.3.6.4. Informes e investigaciones de Sindicatos Docentes* ..... *180*



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPITULO 3. MODELOS Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERVENCIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

**INTRODUCCIÓN** ..... **187**

**3.1. PRINCIPALES MODELOS DE LA DISCIPLINA ESCOLAR** ..... **188**

3.1.1. El modelo conductista ..... 189
3.1.2. El modelo cognitivo ..... 193
3.1.3. Modelo Psicosocial ..... 197
3.1.4. El modelo ecológico ..... 200

**3.2. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS PARA PREVENIR Y MODIFICAR LOS COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS** ..... **203**

3.2.1. Estrategias de carácter preventivo ..... 204
3.2.2. Formas de intervención directa sobre los problemas de disciplina ..... 219
*3.2.2.1. Los profesores ante los problemas de comportamiento de los alumnos.* ..... *220*
*3.2.2.2. Estrategias para la modificación de los comportamientos de los alumnos* ..... *222*
3.2.3. Estrategias para facilitar las formas de actuación deseables en el aula ..... 231
3.2.4. Propuesta de colaboración para la solución de problemas de disciplina ..... 242
*3.2.4.1. Colaboraciones involuntarias: los alumnos como modelos de comportamiento.* ..... *243*
*3.2.4.2. Formas de colaboración voluntaria* ..... *244*
*3.2.4.3. Formas de colaboración entre los educadores* ..... *246*
3.2.5. Perspectivas no instruccionales de intervención sobre los problemas de comportamiento ..... 247
*3.2.5.1. Planteamientos individualistas de los problemas de disciplina* ..... *248*
*3.2.5.2. Planteamientos sociales* ..... *254*
*3.2.5.3. Propuestas eclécticas* ..... *255*

**INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS** ..... **261**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO 1. DISCIPLINA Y CONFLICTO ESCOLAR

**INTRODUCCIÓN** ..... **265**

**4.1. OBJETIVOS Y VARIABLES** ..... **265**

**4.2. HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS** ..... **266**

**4.3. MÉTODO** ..... **269**

4.3.1. Población y muestra ..... 269
4.3.2. Instrumentos ..... 271
4.3.3. Diseño y procedimiento ..... 273
4.3.4. Análisis estadísticos ..... 274

**4.4. RESULTADOS DE LOS PROFESORES** ..... **274**

4.4.1. Disciplina en el aula: análisis de las normas ..... 275
*4.4.1.1. Análisis factorial y descriptivo de frecuencias* ..... *275*
*4.4.1.2. Análisis de las diferencias de medias* ..... *281*
4.4.2. Percepción del conflicto en el aula por los profesores ..... 287
*4.4.2.1. Análisis factorial y descriptivo de frecuencias* ..... *287*
*4.4.2.2. Análisis de las diferencias de medias* ..... *290*
4.4.3. Análisis de las conductas disruptivas en el aula ..... 294

**4.5. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS** ..... **297**

4.5.1. Disciplina en el aula: análisis de las normas ..... 297
*4.5.1.1. Análisis factorial y descriptivo de frecuencias* ..... *298*
*4.5.1.2. Análisis de las diferencias de medias* ..... *303*
4.5.2. Actitudes y expectativas sobre la disciplina escolar ..... 309
4.5.3. Análisis de las conductas disruptivas en el aula ..... 313

**4.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS** ..... **317**

**4.7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS** ..... **320**

**4.8. CONCLUSIONES** ..... **327**



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPITULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO 2. ANÁLISIS OBSERVACIONAL DE LA INDISCIPLINA: CAUSAS Y ESTRATEGIAS.


**INTRODUCCIÓN** ..... 335

**5.1. EL MÉTODO OBSERVACIONAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA: JUSTIFICACIÓN Y DEFINICIONES** ..... 335

**5.2. OBJETIVOS** ..... 336

**5.3. HIPÓTESIS** ..... 337

**5.4. MÉTODO** ..... 339

5.4.1. Población y muestra ..... 339

*5.4.1.1. Contexto situacional* ..... 339

*5.4.1.2. Características de la muestra* ..... 340

*5.4.1.3 Funciones del moderador* ..... 341

5.4.2. Instrumento ..... 342

5.4.3. Procedimiento ..... 355

*5.4.3.1. Justificación metodológica* ..... 355

*5.4.3.2. Material* ..... 356

*5.4 3.3. Unidades de análisis* ..... 357

*5.4.3.4. Registro observacional* ..... 359

*5.4.3.5. Control de calidad de los datos* ..... 359

*5.4.3.6. Sesgos y control de los sesgos* ..... 360

5.4.4. Diseño ..... 360

**5.5. RESULTADOS** ..... 364

5.5.1. Análisis descriptivo de frecuencias. ..... 364

5.5.2. Análisis de $Chi^2$ ..... 374

**5.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS** ..... 396

**5.7. CONCLUSIONES** ..... 400


© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 6. ESTUDIO EMPÍRICO 3. INTERVENCIÓN EN EL CENTRO

INTRODUCCIÓN ..... 405
6.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DEL CENTRO ..... 407
6.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN ..... 408
6.3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN ..... 409
6.4. ELABORACIÓN DE LAS NORMAS ..... 409
6.5. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO ..... 412
6.6. ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DEL RÉGIMEN INTERNO (RRI) ..... 420
6.7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON LOS ALUMNOS ..... 421
6.8. RESULTADOS DEL REGISTRO DE CONDUCTAS ..... 446
6.9. RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ..... 454
6.9.1. Cuestionario de Disciplina en el aula ..... 454
6.9.2. Cuestionario de Evaluación del centro ..... 460
6.10. CONCLUSIONES ..... 466

CONCLUSIONES GENERALES ..... 471

BIBLIOGRAFÍA ..... 487

ANEXOS ..... 505-570

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# TABLAS

*Tabla 4.1. Variables para el profesorado.* ..... 268
*Tabla 4.2. Variables para alumnado* ..... 268
*Tabla 4.3. Distribución de la muestra de alumnos por centro, curso y género.* ..... 270
*Tabla 4.4. Distribución de la muestra de profesores por centros* ..... 270
*Tabla 4.5. Distribución de la muestra de profesores por edad género y experiencia docente.* ..... 270
*Tabla 4.6. Distribución de la muestra de profesores por estado civil, titulación y especialidad.* ..... 271
*Tabla 4.7. Fiabilidad de los cuestionarios* ..... 273
*Tabla 4.8. Resultados del factor 1. Disciplina en el aula.* ..... 276
*Tabla 4.9. Resultados factor 2. Disciplina en el aula:* ..... 277
*Tabla 4.10. Resultados factor 3. Disciplina en el aula:* ..... 278
*Tabla 4.11. Resultados factor 4. Disciplina en el aula.* ..... 278
*Tabla 4.12. Resultados factor 5. Disciplina en el aula:* ..... 279
*Tabla 4.13.resultados factor 6. Disciplina en el aula:* ..... 280
*Tabla 4.14. Resultados factor 7. Disciplina en el aula.* ..... 280
*Tabla 4.15. Diferencias significativas según la variable centro. Disciplina en el aula.* ..... 282
*Tabla 4.16 diferencias significativas según los años de experiencia docente. .disciplina en el aula.* ..... 284
*Tabla 4.17. Diferencias significativas según estado civil. Disciplina en el aula.* ..... 286
*Tabla 4.18. Resultados factor 1. Percepción de conflictos en el aula por el profesor* ..... 288
*Tabla 4.19. Resultados factor 2 . Percepción de conflictos en el aula por el profesor* ..... 289
*Tabla 4.20. Resultados factor 3. Percepción de conflictos en el aula por el profesor* ..... 289
*Tabla 4.21. Resultados factor 4 percepción de conflictos en el aula por el profesor.* ..... 290
*Tabla 4.22. Diferencias significativas entre los profesores del centro.* ..... 291
*Tabla 4.23 diferencias significativas profesores según el estado civil.* ..... 293
*Tabla 4.24. Resultados del profesorado. Factor I.* ..... 294
*Tabla 4.25. Resultados del profesorado. Factor II.* ..... 295
*Tabla 4.26. Resultados del profesorado. Factor III.* ..... 295
*Tabla 4.27. Resultados del profesorado. Factor IV.* ..... 295
*Tabla 4.28. Resultados del profesorado. Factor V.* ..... 296
*Tabla 4.29. Subfactor conductas disruptivas más frecuentes* ..... 297
*Tabla 4.30. Resultados de los alumnos en el factor 1* ..... 299
*Tabla 4.31. Resultados de los alumnos en el factor 2* ..... 300
*Tabla 4.32. Resultados de los alumnos en el factor 3* ..... 301
*Tabla 4.33. Resultados de los alumnos en el factor 4* ..... 302

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*Tabla 4.34. Resultados de los alumnos en el factor 5.* ... 302
*Tabla 4.35. Resultados de los alumnos en el factor 6.* ... 303
*Tabla 4.36. Diferencias significativas por centros. Disciplina en el aula.* ... 304
*Tabla 4.37. Diferencias significativas por curso factor 1. Disciplina en el aula.* ... 306
*Tabla 4.38. Diferencias significativas por curso factor 2. Disciplina en el aula..* ... 307
*Tabla 4.39. Diferencias significativas por curso factor 3. Disciplina en el aula* ... 307
*Tabla 4.40. Diferencias significativas por curso factor 4. Disciplina en el aula..* ... 308
*Tabla 4.41 diferencias significativas por curso factor 5. Disciplina en el aula..* ... 308
*Tabla 4.42. Diferencias significativas por curso factor 6 disciplina en el aula.* ... 309
*Tabla 4.43. Resultados pregunta 1. Actitudes y expectativas de los alumnos.* ... 309
*Tabla 4.44. Resultados pregunta 2 actitudes y expectativas de los alumnos.* ... 310
*Tabla 4.45. Resultados pregunta 3. Actitudes y expectativas de los alumnos..* ... 311
*Tabla 4.46. Resultados pregunta 4. Actitudes y expectativas de los alumnos..* ... 312
*Tabla 4.47. Resultados de los alumnos. Factor I.* ... 313
*Tabla 4.48. Resultados de los alumnos. Factor II.* ... 314
*Tabla 4.49. Resultados de los alumnos. Factor III.* ... 314
*Tabla 4.50. Resultados de los alumnos. Factor IV.* ... 314
*Tabla 4.51. Resultados de los alumnos. Factor V.* ... 315
*Tabla 4.52. Resultados de los alumnos. Factor VI.* ... 316
*Tabla 4.53. Conductas disruptivas que con mayor frecuencia se producen en clase.* ... 316
*Tabla 4.54. Resultados factor I . Análisis comparativo profesores/alumnos.* ... 317
*Tabla 4.55. Resultados factor II. Análisis comparativo profesores/alumnos.* ... 318
*Tabla 4.56. Resultados factor III. Análisis comparativo profesores/alumnos.* ... 318
*Tabla 4.57. Resultados factor IV. Análisis comparativo profesores/alumnos.* ... 318
*Tabla 4.58. Diferencias significativas entre alumnos y profesores.* ... 319

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# INTRODUCCIÓN

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# INTRODUCCIÓN

A pesar de encontrarnos en un nuevo milenio para el que se anuncian importantes cambios, ya son realidad muchos de ellos en nuestra forma de vida generados, en gran medida, por el desarrollo de las nuevas tecnologías que ha dado lugar a la sociedad de la información. Por otra parte, la problemática de la indisciplina y la violencia escolar sigue siendo una de las mayores preocupaciones de todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural. La importancia se evidencia, cada vez más, por la creciente preocupación que se aprecia no sólo en los miembros de la comunidad educativa sino también en la sociedad en general.

No obstante, hemos de señalar que, en la actualidad, la sociedad parece estar inmersa en una espiral de violencia difícilmente controlable; los medios de comunicación ilustran a diario de ello; no sólo se desatan cruentas guerras en los países más pobres o se ejerce violencia física directa o indirecta sobre los más débiles, sino que también la sociedad ejerce una violencia estructural que no siempre satisface las necesidades básicas de los ciudadanos cuando antepone fines economicistas a los ideales de justicia social, solidaridad y tolerancia, cuando no acepta las diferencias individuales, no promueve políticas de respeto a la diversidad y legitima expresiones que fomentan la exclusión social, el racismo y la xenofobia. Los centros educativos no están exentos de recibir su influjo o de reproducir a pequeña escala interacciones que generan también situaciones de agresividad y violencia que provocan enfrentamientos entre los miembros de la comunidad educativa como síntoma de las dificultades que suponen las relaciones interpersonales.

También hemos de incidir sobre la amplitud del concepto de *educación para la paz* en el modo que ha sido definida por el *Seminario de Educación para la Paz* y que supone crear una nueva cultura de la convivencia en la que los derechos humanos sean un compromiso de todos. Esto supone entender que los centros educativos no son estancos de la sociedad en la que están inmersos. En este sentido, García Co-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

rrea, (1998) habla del *analfabetismo emocional* y explica que, para lograr una cultura de paz, hay que reorientar los procesos de aprendizaje y de socialización que sostienen la estructura de la violencia. En esta línea, Escámez (2002) considera que la educación para la paz debe extenderse a todos los niveles educativos formales, incluida la universidad; entiende que: *el ser pacífico se construye y la paz se aprende* y para conseguirlo es preciso educar para ello. La educación para la paz cobra gran relevancia en la sociedad actual y en los centros educativos que creen que es importante desarrollar la participación democrática, el diálogo, la gestión responsable y la búsqueda de fines educativos en la resolución de los conflictos.

Por estas razones, diferentes instituciones y agentes sociales reflexionan acerca de los valores morales, sociales y culturales que originan las relaciones interpersonales y sobre los conflictos en la convivencia, que no siempre son percibidos de igual forma por sus distintos protagonistas.

El aumento notable de conductas antisociales en los adolescentes, que se han venido produciendo en distintos países europeos y sus repercusiones en la vida escolar, se constata en los estudios, investigaciones, conferencias y jornadas que se han venido realizando en los últimos años y que han contado con la asistencia de expertos e investigadores, así como de representantes gubernamentales.

Además, es preciso destacar las recomendaciones hechas por la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI de la UNESCO (1996) en la que Delors señala como objetivos prioritarios de la educación el *aprender a vivir juntos*, lo que implica comprensión, respeto del otro, realización de proyectos comunes y resolución pacífica e inteligente de los conflictos.

De la misma manera, hemos de hacer mención a la Reunión de Ministros Europeos celebrada en Bruselas (1996), en la que se indica que en España había aumentado la indisciplina escolar y que la indisciplina y la violencia es una de las grandes



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

preocupaciones de la enseñanza, concluyéndose la necesidad de que cada gobierno ha de tomar medidas al respecto.

Por otra parte, en la Conferencia de la Comisión Europea sobre *Seguridad en la escuela* celebrada en Utrech (Países Bajos) en 1997, se alertó a las instituciones políticas y educativas sobre la necesidad prioritaria de conseguir una mayor seguridad en los centros escolares y también en las comunidades donde están ubicados.

En la Conferencia Europea sobre *Iniciativas para combatir la intimidación en la escuela* patrocinada por la Comisión Europea de Educación (1998), en la que se expusieron las medidas adoptadas y las investigaciones realizadas en los distintos países europeos, se analizaron los elementos comunes y los diferenciales. Entre sus conclusiones se manifiesta la necesidad de ampliar el campo de estudio, la prevención, así como la ampliación de la intervención a otros contextos implicados como la familia y la comunidad donde se encuentra ubicado el centro escolar.

Además, los datos recogidos en el Informe del Defensor del Pueblo (2000) sobre violencia escolar para conocer la incidencia real del fenómeno del mal trato entre iguales en los centros españoles, destaca que los conflictos que más se originan en los centros tienen que ver con las conductas disruptivas. Entre las recomendaciones que expresa destaca la necesidad de incluir en los proyectos educativos y curriculares previsiones organizativas y pedagógicas que permitan colaborar con otras administraciones para definir un marco adecuado para afrontar la violencia escolar. Asimismo, Debarbieux Director del *observatorio de la Violencia Escolar de Burdeos*, señala la necesidad de tomar con precaución, la impresión generalizada de que aumenta la violencia en las escuelas, así como, considerar muchos de los problemas de convivencia en los centros educativos como *violencia escolar* cuando muchos de ellos son faltas de respeto o de civismo. De lo que se trata es de analizar la realidad escolar para separar lo que se entiende por una cosa u otra.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Es importante tener en cuenta que, aunque dicha preocupación no es nueva no siempre se le ha prestado la atención que se merece ya que, por lo general, la forma de abordar estos problemas ha estado más centrada en la intervención puntual sobre determinadas conductas, cuando se producen, que en la organización y programación de estrategias globales encaminadas a conseguir no sólo los objetivos educativos, sino también la solución o disminución de posibles conflictos.

Gotzens (1997) apunta que a la hora de abordar los problemas disciplinarios más que buscar posibles soluciones, lo importante es saber *qué puede hacerse para evitar la aparición de problemas de comportamientos en clase y así conseguir el orden necesario para que el grupo funcione adecuadamente.*

No obstante, los sistemas democráticos requieren disciplinas basadas en principios que incluyen enseñanza y creencias de que las personas deben estar capacitadas para decidir por sí mismas y aceptar las consecuencias de sus comportamientos y cuyo objetivo es la acomodación de los alumnos a su grupo, tarea compleja y llena de dificultades.

Por tanto, el objetivo esencial que nos proponemos en este trabajo es conocer y explicar en qué medida se puede afrontar con eficacia las situaciones de conflicto que se viven en los centros educativos y que están fundamentalmente ligadas a distintas situaciones interactivas de los alumnos con sus iguales y de estos con los profesores. Estos conflictos se manifiestan a través de una serie de comportamientos que pueden ir desde la trasgresión de las normas básicas de convivencia, hasta todo tipo de violencia física y verbal en sus múltiples grados y manifestaciones, obstaculizando que los centros cumplan sus objetivos educativos. Estas acciones demandan medidas de prevención e intervención que, aunque centradas fundamentalmente en el ámbito de centro, deben implicar a todos los miembros de la comunidad educativa.

Podemos afirmar que cuando analizamos del término *violencia escolar* nos encontramos que, aunque se produce en los centros educativos, tiene su origen en



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

gran medida en factores ajenos a los centros y se entiende como un problema complejo y multidisciplinar; por lo que en las soluciones deben también implicarse otras instituciones. Por otro lado, cuando hablamos del término *indisciplina o disrupción* nos encontramos que las causas que lo explican están más ligadas a aspectos académicos y que su resolución está en buena medida en manos de los profesores, de las estrategias que utilice y de la organización de los centros

En nuestra investigación pretendemos iniciar un acercamiento a la problemática planteada en general y en los centros donde hemos realizado nuestra intervención, tratando de dar respuesta a preguntas que podemos concretar en las siguientes:

- ¿Podemos decir que el tema que preocupa en los centros educativos es el de la *violencia escolar?*
- El tema de la *Violencia escolar* y de la *Indisciplina escolar* ¿está suficientemente tratado en la formación de los docentes?
- ¿Cuáles serían las responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa con respecto a la problemática que genera cada uno de los términos tratados?
- ¿Qué sugerencias se pueden ofertar a las instituciones responsables para prevenir e intervenir con eficacia en estos problemas tratados?

Estas cuestiones y otras interrelacionadas permitirán desarrollar trabajos de investigación que pueden ser beneficiosos para mejorar el ámbito educativo, no sólo analizando las causas determinantes de estos conflictos desde la perspectiva del profesorado, alumnos y padres, sino también diseñando, ejecutando y evaluando las estrategias de intervención

Con esta tesis se quiere iniciar en nuestro Departamento de Psicología y Sociología una línea de investigación sobre la eficacia de la intervención para la mejora

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de la convivencia en los centros educativos. La investigación para lograr los objetivos propuestos se ha estructurado en seis capítulos que a continuación concretamos.

En el primer capítulo se trata de hacer una reflexión sobre los conceptos que se manejan cuando hablamos de los términos *convivencia escolar*, y *resolución de conflictos* tratando de dar respuesta desde el interés que demanda la práctica educativa y que se realiza desde distintas planteamientos teóricos.

En el segundo capítulo se revisa el estado de la cuestión en diferentes países de nuestro entorno social y cultural y, en especial de España y sus comunidades autónomas, destacado las medidas políticas y las líneas de los trabajos de investigación que permiten dar respuesta a esta demanda social.

En el tercer capítulo analizamos una serie de modelos y estrategias en la medida en que cada uno de ellos debe ser conocido y utilizado como referente teórico y de ayuda práctica en los contextos escolares. Estudiamos aquellos que entendemos indispensables a la hora de tratar los problemas de indisciplina y han aportado estrategias de intervención sobre los problemas de comportamiento.

En el capítulo cuarto se presenta el primer estudio empírico donde describimos los resultados encontrados con la aplicación de los distintos cuestionarios utilizados para descubrir la situación de la disciplina en los centros analizados. Presentamos también un estudio comparativo entre las opiniones de los profesores y alumnos sobre las cuestiones planteadas en los cuestionarios y, por último, pretendemos descubrir diferencias significativas entre los diferentes colectivos.

El capítulo quinto lo dedicamos al estudio observacional de las causas y estrategias de la disciplina escolar, a la justificación y delimitación de las definiciones pertinentes y una introducción teórica que permite su comprensión. Para desarrollar el trabajo, hemos incorporado ocho grupos de discusión de características concretas, registradas mediante la grabación de la conducta verbal y sometidas las grabaciones a una análisis de contenido. Posteriormente, establecemos diferencias significativas



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

entre los grupos sobre las causas de los problemas de disciplina y las estrategias para corregirlas.

En el capitulo sexto exponemos la experiencia de intervención realizada durante los últimos dos años en dos centros educativos de secundaria. Se recoge el plan de trabajo realizado, la opción metodológica aplicada y las conclusiones que se derivan de los resultados.

Posteriormente, recogemos una serie de conclusiones generales relevantes para conocer y definir las principales causas de los problemas, las sugerencias que permitan disminuirlos.

Por último, incorporamos las referencias bibliográficas utilizadas y unos anexos que incorporan los instrumentos utilizados en la tesis.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 1

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 1. DISCIPLINA Y CONFLICTIVIDAD ESCOLAR: DELIMITACIONES CONCEPTUALES

## INTRODUCCIÓN

La disciplina constituye uno de los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje a través del cual los alumnos aprenden a funcionar como miembros de la sociedad, por lo que se presenta como una cuestión relevante tanto en los contextos educativos como familiares y sociales. Los educadores, aunque están de acuerdo en que es necesario un cierto orden en los grupos con los que trabajan, coinciden en señalar que, en muchas ocasiones, actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes.

Tanto históricamente como etimológicamente este concepto ha estado ligado al ámbito educativo, al profesor, la enseñanza y a los alumnos. En el aula, la disciplina se erige como un recurso instrumental para conseguir determinados fines: socialización del alumno, autonomía, rendimiento, autocontrol, etc. En cualquier caso, se trata de un concepto controvertido en el que confluyen dos formas de entenderlo; por un lado, la disciplina como correctora de conductas inadecuadas y, por otro, como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas. En los propios centros escolares, los equipos directivos, los profesores, los padres y los alumnos no entienden de igual modo el concepto de disciplina y la discrepancia se manifiesta tanto entre los grupos citados como dentro de cada uno de ellos.

Muchos asocian disciplina con rigidez y autoritarismo; incluso hoy, cuando vivimos en un país constitucionalmente libre y democrático, todavía se tiene una visión peyorativa de la disciplina en la escuela. Compartimos el planteamiento de Rul (1997) en la línea de entender la escuela como un "escenario de disciplina" cuya meta consiste en desarrollar estrategias que permitan la interiorización disciplinaria que lleva a la "libertad de ser y de elegir". A medida que el individuo crece, necesita



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aumentar su libertad y autonomía, pero éstas estarán limitadas por la aptitud que tenga para razonar y asumir responsabilidades.

En la actualidad, nos encontramos que los centros educativos han consolidado su servicio a la sociedad en la medida que la educación juega un papel importante en la formación del tipo de persona que la sociedad demanda. Fernández (2001) explica que los individuos se benefician no sólo cuando lograr adquirir los conocimientos y las destrezas que la sociedad les exige para incorporarse a la vida adulta, sino que también la propia sociedad requiere que los individuos sean socializados en los valores y las forma de vida que en ella se desarrolla.

Esta relación de dependencia, aclara la autora, no puede entenderse la una sin la otra, ya que cuando un joven no consigue alguno de estos procesos supone un fracaso para la sociedad, en tanto que, por el contrario en la medida que se logran estos dos grandes objetivos supone una mayor adaptación a las estructuras organizativas de la sociedad y mejor aprovechamiento de los recursos.

## 1.1. DISCIPLINA ESCOLAR Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

Aunque no tratamos de ser exhaustivos y exponer todas las corrientes desde las que se define la disciplina escolar, si aspiramos a tener una noción clara de este concepto porque esto nos permitirá identificar lo que constituyen problemas de indisciplina en el aula. Es preciso, no obstante, desvincular la disciplina escolar de la disciplina en otros ámbitos y de restringirlo a sinónimo de autoridad.

Desde una corriente autoritaria no es fácil que se desarrolle el deseado proceso educativo, pues la disciplina así concebida no puede considerarse como propia de un sistema educativo democrático en el que debe promoverse una noción de la misma basada en principios que animen desde dentro, desde la creencia de que las personas se encuentran capacitadas para decidir por sí mismas y para aceptar las consecuencias derivadas de su comportamiento, eliminando el castigo como un medio de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

control y orientándose a la búsqueda de la acomodación del alumno a su grupo. La enseñanza del concepto de disciplina es un proceso evolutivo.

Las acciones disciplinarias han de ser entendidas como medidas *normalizadas* cuya finalidad debe ser fundamentalmente reconstruir, consensuar y elaborar normas específicas, fijando los objetivos y diseñando las estrategias que permitan la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo.

Tradicionalmente en los contextos escolares, las actuaciones docentes adolecían de un marcado carácter autoritario y represivo que, de ninguna manera, implicaba siempre un buen ambiente de aprendizaje. Podemos afirmar con Plaza del Río (1996) que un buen ambiente de aprendizaje trae consigo la disciplina. No obstante, resulta evidente que en las instituciones educativas siempre se encuentra presente un determinado modelo disciplinario que se desarrolla con la implantación y puesta en marcha de determinadas estrategias.

En toda organización, independientemente de cuales sean sus fines, es necesario el establecimiento de normas que faciliten su desarrollo. Los centros educativos no quedan exentos de organizarse mediante sus propias reglas internas de funcionamiento que tengan en cuenta sus necesidades y su entorno, tarea que se presenta con ciertas dificultades a la hora de abordar su doble vertiente individual y grupal. La elaboración compartida de las normas, los acuerdos que nos reconocen derechos, el respeto, etc. organiza el clima adecuado en el que es posible el aprendizaje y la convivencia.

La disciplina no debe ser entendida como un mero conjunto de recetas con las que poder enfrentarse a los problemas de comportamiento sino que 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



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

positiva en la escuela. Este carácter instrumental y funcional es vital para el correcto desarrollo del proceso de aprendizaje y de socialización que se debe llevar a cabo en el aula.

Los trabajos realizados por Lumsden (2000) destacan la importancia que tiene un "enfoque escolar hacia la disciplina del estudiante", sugiere que los centros deberían determinar un conjunto limitado de conductas esperadas, un sistema disciplinario distinto para los infractores de las normas y programas individualizados para los alumnos que no responden a las mismas. Considera también que la presentación de las normas de clase a principio de curso es uno de los componentes más importantes de la "disciplina eficaz".

Por todo lo expuesto, los errores que se puedan cometer a la hora de abordar asuntos de disciplina, tanto en su planteamiento previo como en su puesta en práctica, puede, dar lugar a situaciones de indisciplina posteriormente. En esta línea, Gotzens (1997) clasifica los temas relacionados con la disciplina en tres categorías:

- *Temas de disciplina escolar de carácter preventivo*, que hacen referencia a todos aquellos procesos de secuenciación de contenidos, planificación de la clase, previsión de las estrategias a utilizar para la enseñanza de hábitos y valores, así como de procedimientos, espacios y tiempos a utilizar, etc.
- *Temas de disciplina escolar relativos a la contextualización,* consistentes en los mecanismos de adaptación de las normas y procedimientos a la realidad concreta del aula y el entorno escolar.
- *Temas de disciplina relativos a la intervención sobre problemas de comportamiento,* que se refieren a la trasgresión de las normas, de forma individual o colectiva.

Las diferencias entre los distintos enfoques radican en el tipo de autoridad con el que se ejerce y se desarrolla la disciplina con los objetivos planteados, así como con los medios y recursos disponibles. Así, aunque en las clasificaciones men-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cionadas se habla de escuela-alumnos-aula, etc., el tema de la disciplina no se ha desarrollado desde un enfoque psicoeducativo hasta épocas muy recientes y el acento sigue estando en el termino *remedio* más que en el de *optimización*. Casamayor (1998), en la línea de Gotzens, entiende la disciplina como base del proceso de aprendizaje y propone la necesidad de establecer normas que garanticen la convivencia, apuntando los siguientes objetivos:

- favorecer la convivencia, creando canales de comunicación;
- prevenir los conflictos;
- hacer planes a largo plazo.

Las normas de convivencia y la disciplina son necesarias en todas las sociedades para que éstas puedan alcanzar sus objetivos. Los centros educativos no son una excepción y también debe organizar las condiciones en las que tiene lugar el desarrollo de sus objetivos y las norma son un elemento imprescindible en la convivencia para educar en un clima de cordialidad. Se presentan, como apunta Ramos (1997), como un conjunto de estrategias encaminadas a conformar un modelo con conductas tendente a la socialización y el aprendizaje. No olvidemos que educar para la convivencia debe ser algo más que establecer los derechos y deberes de cualquier sector de la comunidad educativa; antes bien, el centro educativo debe ser también un lugar donde se reconozcan y ejerciten los valores sin que deban limitarse a los mínimos legales.

Las normas deben cumplir el objetivo de facilitar la convivencia clarificando las tareas a realizar y las conductas más adecuadas. No sólo han de reflejar las conductas que se consideran actos de indisciplina, faltas o infracciones y las sanciones que conlleva incurrir en ellas. Casamayor (1998) afirma que lo más conveniente sería introducir los elementos suficientes -dentro del marco de objetivación de la correcta relación entre los miembros de la comunidad educativa- de prevención de conflictos, de recursos humanos, organizativos y materiales; elementos que permitan sentar las



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

bases y fomentar las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Esta línea de actuación preventiva debe estar presente en las medidas organizativas de los centros ya que pueden ser causas de distintos conflictos y no dar por supuesto que, los problemas que se presentan tienen su origen en las características personales de los alumnos. *Si un centro quiere educar a su alumnado en un ambiente de trabajo, solidaridad y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y comunicación de todos sus miembros* (Casamayor, 1998, 6).

A este respecto, el autor señala que una de las funciones más importantes de los centros educativos es que deben recoger en el Proyecto Educativo del Centro las normas de convivencia. A través del análisis de las mismas se debería conocer la orientación educativa de cada uno pues, muchas veces, los centros suelen aplicar la normativa vigente sin darle un contenido educativo.

El desarrollo de las actividades educativas en los centros escolares supone desarrollar una serie de capacidades que forman parte del currículo escolar y entendemos que el aprendizaje de las normas de convivencia es un objetivo curricular cuya tarea no sólo es competencia de especialistas, servicio de apoyo o tutores, sino también de todos los profesores. Tanto las normas del centro como del aula deben utilizarse como instrumentos educativos que nos permitan resolver conflictos. Si además se utiliza el proceso de elaboración con fines educativos, nos permitiría conocer el funcionamiento de la comunidad educativa y conseguir que las normas sean útiles y eficaces.

En esta línea, Fernández (2001) afirma que los alumnos que tienen claras las normas establecidas en el centro escolar y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento, saben a que atenerse en cada momento y les resulta más fácil auto regular sus comportamientos. Por ello, tiene enorme trascendencia que el profesor



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comunique y explique las normas de funcionamiento que se van aplicar y la importancia de su cumplimiento. Entendemos que gran parte de los conflictos que se producen en los centros tiene relación directa con la falta de clarificación de las normas; sobre todo, de las normas de carácter informal, que si bien están presentes en el desarrollo de la dinámica habitual del centro, se da por hecho que los alumnos las conocen, raramente se discuten o se clarifican y crean desconcierto entre el alumnado, pues hay normas entendidas de forma diferente por el profesorado, o vienen determinadas por el tipo de centro.

En este sentido, Carrascosa (1998) apunta que otra de las condiciones de las normas de convivencia es que los miembros de la comunidad educativa se sientan a gusto con ellas, que las perciban como suyas y que se esfuercen por cumplirlas e insiste en que los alumnos necesitan saber qué comportamientos se esperan de ellos.

Antúnez (1997) establece cuatro tipo de centros en función de la puesta en práctica de las normas de convivencia:

- Formalistas y rutinarios: cuando se transcriben literalmente y sin modificar los textos legales.
- Creativos y dinámicos: cuando el centro construye sus propias respuestas y contextualiza las pautas a seguir.
- Autoritarios y rígidos: cuando se convierten las normas de convivencia en un código de faltas y sus correspondientes sanciones más que en una herramienta basada en el diálogo y la prevención.
- Arbitrarios e injustos: cuando la aplicación de las normas sirve sólo como medio para eludir el análisis de los problemas.

A la vista de clasificación, el profesorado debería reflexionar no sólo, sobre el tipo de centros donde desarrollan su actividad docente, sino, especialmente, en el tipo de centro que sería deseable.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Quintana Albalat (1996) cuestiona la concepción autoritaria y jerárquica de la disciplina que, a su juicio, impera en el profesorado se refiere especialmente al de educación secundaria y sostiene que en la actualidad las medidas disciplinarias escolares se encuentran normalizadas y que debe tenderse a que constituyan medidas excepcionales, para lo que se requiere un proceso dinámico y versátil de revisión, de reformulación, de ajuste, de negociación y adopción de acuerdos sobre los factores determinantes de la convivencia en el aula, organizándose ésta como un entorno educativo y social que descanse en la interacción entre sus dos elementos (alumnos/profesores) y contexto.

En la línea de Antúnez (1997), lo conveniente es elaborar acuerdos que permitan regular la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa como respuesta coherente a los principios democráticos; por tanto, el establecimiento de las normas del aula se presenta como el contexto adecuado para comprender no sólo los procesos de participación sino también la vía adecuada para el desarrollo de actitudes y valores como el consenso, la tolerancia, la cooperación, la reflexión etc. que, en definitiva, revierten en la mejora del clima de convivencia en el aula y permite llevar a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Gotzens (1997) destaca la importancia para la prevención de problemas de comportamiento en el aula de la planificación de las normas que deberían regir el orden en el grupo, así como los procedimientos que se han de seguir para hacer efectivo su cumplimiento; también señala el carácter grupal de la prevención de la disciplina y propone las siguientes condiciones que deben cumplir las normas de comportamiento:

- Fundamentales para el buen funcionamiento del grupo.
- El número más reducido posible.
- Realistas y respetuosas con las características y posibilidades de los alumnos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Realistas y respetuosas con las costumbres y valores del entorno socio-familiar.
- Preferentemente expresadas en términos positivos.
- Evitar normas de garantizado incumplimiento.
- Su elección es, en primer lugar, responsabilidad del docente.
- Adaptables a los intereses y preocupaciones de los alumnos.

En esta misma línea, Alcázar (2000) manifiesta que las normas son imprescindibles como punto de referencia para el logro de un ambiente adecuado de trabajo, colaboración y convivencia pacífica. De esta forma, el respeto a las personas y a la infraestructura del centro, el orden y las buenas maneras exigen la aceptación y vivencia de las normas. No obstante, también añade que las normas por sí solas no son suficientes, ya que no se logra la disciplina escolar exclusivamente mediante un código y la aplicación de las sanciones establecidas. Las normas no deben ser un arma en manos del profesor para mantener un orden aparente. La convivencia en todos los centros educativos debe ser la consecuencia de un proceso de formación y aceptación personal en el que se valore la necesidad de la existencia de normas y la asimilación de las mismas.

El profesor debe tener en cuenta las incidencias cotidianas como punto de arranque para corregir las conductas negativas y reforzar los hábitos positivos. Es importante no sólo la corrección de determinados comportamientos sino también el cambio de actitud y formación del que los ha protagonizado.

Por otro lado, el profesor debe considerar que para tomar conciencia de la importancia del valor de las normas como base de la convivencia debe ofrecerle a los alumnos modelos que actúen en beneficio no sólo del propio sujeto sino también del grupo. No olvidemos que los objetivos de la disciplina en el aula han de estar estrechamente relacionados con los de la educación debiendo contemplarse de forma ex-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

presa en las programaciones del aula, como un objetivo más del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues las dos grandes finalidades de la educación son instruir y socializar. Si la sociedad funciona gracias a una disciplina social que se traduce en normas de convivencia y de respeto mutuo, la escuela también lo debe hacer para preparar a los alumnos a vivir en la comunidad.

Gastrell (1995) dirige nuestra atención sobre la diferencia entre conductas disruptivas y conducta errónea. La mala conducta implica que el estudiante ha hecho algo malo intencionadamente y debe ser sancionado por ello; por el contrario, la conducta errónea significa que se ha cometido un error en el proceso de aprendizaje. Estos errores se dan con frecuencia en el proceso de adaptación social. En esta línea, Wathins y Wagner (1991) señalan que un aspecto importante a tener en cuenta en los centros es conseguir que los profesores traten de llegar a una definición común de disciplina y plantearse cómo transmitir a los alumnos las normas informales y en qué medida tienen que explicitar las mismas, pues gran parte los conflictos que se presentan en los centros educativos tienen que ver con el incumplimiento de normas informales ya que, en muchas ocasiones, los profesores no sólo dan por hecho que los alumnos las conocen, sino que incluso difieren entre unos profesores y otros.

La existencia de un sistema de normas claras, conocidas y consensuadas por toda la comunidad educativa facilita la toma de decisiones pues, llegado el caso, los acuerdos firmados servirán para evitar confrontaciones innecesarias. Como señala Fernández (2001), lo previsible en tal caso es que el alumno perciba las posibles correcciones como un acuerdo institucional y no como una arbitrariedad del profesor.

Para Fernández (2001), los alumnos, cuanto más conscientes sean de la existencia de las normas que regulan la convivencia, mejor se desenvolverán ya que conocen las consecuencias de las mismas y aprenden a autoregular mejor sus comportamientos, sabiendo lo que tienen que hacer y las consecuencias que se derivan de dichas actuaciones. De ahí la necesidad de que el profesor trasmita claramente, no



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

sólo las normas de conducta y su razón de ser, sino también las consecuencias que se derivan de su incumplimiento, evitando así que los alumnos las perciban como actitudes arbitrarias del profesor. Lo conveniente es que este proceso se lleve a cabo mediante la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa.

### 1.1.1. La Participación: Procedimiento para elaborar las normas de convivencia

Distintos autores señalan la participación como el procedimiento más adecuado para elaborar las normas de convivencia. Es conveniente debatirlas en los distintos órganos formales e informales de participación del centro, de modo que los alumnos tengan un papel destacado en este proceso, tratando de crear cauces adecuados para el desarrollo de la participación que permita dar respuestas satisfactorias a sus necesidades.

La participación en el modelo educativo actual debe entenderse como un objetivo educativo para el alumnado y como una forma de organización de los centros donde la corresponsabilidad sea el eje central del proceso lo que, de acuerdo con Doménech (1994; cit. Casamayor, 1998, 52) permite establecer tres principios:

- La participación y la educación son elementos complementarios.
- La educación se entiende como un proceso participativo y la participación es una forma de educación.
- La autonomía de los centros debe basarse en la participación como parte inherente del modelo educativo en el que las distintas partes de la comunidad educativa deben estar de acuerdo.

Ballester (2001) hace hincapié en la importancia de la participación como vía para comprometer a la comunidad educativa en el cumplimiento de acuerdos tales como los relativos a las normas de convivencia, ya que en la medida que han sido elaborados mediante la colaboración y el consenso de la comunidad educativa vinculará a todos en su cumplimiento.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De igual modo, y, teniendo en cuenta que la participación no es un proceso lineal ni presenta la misma configuración, destaca una serie de condiciones que hay que tener en cuenta para garantizar la misma: los objetivos deben estar fijados; contar con recursos técnicos, humanos y económicos suficientes; disponer de una información y comunicación clara y suficiente y contar con mecanismos de control para la toma de decisiones. Esto permite una mayor aceptación e interiorización de las normas de convivencia (Watkins y Wagner, 1991; Pérez, 1995, Trianes, 1996; Fernández, 1998; Escamez, 1998, Gotzens, 1999; García Correa, 2000; Trianes, 2001).

En general, de los programas propuestos por los autores citados merecen distinguirse cuatro fases fundamentales: a) de concienciación y sensibilización de las normas; b) proponer y concretar las normas que deben regir la convivencia en el centro y en el aula, así como las sanciones asociadas a su incumplimiento; c) desarrollar los mecanismos de negociación y consenso que permitan pactar los acuerdos necesarios para la elección, desarrollo, cumplimiento y posibles modificaciones; d) establecer los mecanismos de la puesta en marcha y seguimiento de las normas y e) educación para la participación social y ciudadana.

La metodología propuesta en estos programas comparte aspectos comunes, tanto en los objetivos que pretenden (reflexión, concienciación) como en el tipo de actividades propuestas, que se centran fundamentalmente en técnicas de grupos de discusión y debate, tanto en grupos pequeños como grandes. El cometido del profesor tutor se centrará en propiciar el desarrollo adecuado de estas estrategias.

Los estudios realizados por Watkins y Wagner (1991) revelan que la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones tiene efectos significativos sobre la actitud que desarrolla en el centro y con los sentimientos para identificar su ideario, valores y normas. Esto supone que los centros aborden el tema de la convivencia escolar desde la cultura de la participación de todos los sectores de la co-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

munidad educativa, especialmente de los alumnos, en la elaboración de los reglamentos y de los proyectos educativos que se pretenden desarrollar en los mismos.

Dinkmeyer y Mckay (1981; cit. Fernández, 2001) han fundamentado la necesidad de sustituir los mecanismos autoritarios de disciplina impositiva por métodos educativos democráticos basados en la negociación, la autonomía y la responsabilidad, acordes con la sociedad actual en la que los valores tradicionales están sometidos a un profundo cambio que afecta a las relaciones que se establecen en los distintos grupos sociales y de los que los centros educativos no están exentos. En palabras de Casamayor (1998), la escuela debe afrontar estos nuevos retos que las sociedades democráticas demandan introduciendo estrategias e instrumentos educativos que permitan hacer frente a los mismos.

Trianes (1996), Gotzens (1997) y Fernández (1998, 2001) destacan el valor educativo de la participación mediante mecanismos de negociación y consenso de los miembros de la comunidad educativa con el fin de garantizar respuestas favorables a la diversidad de los alumnos. No obstante, a pesar de que las formas de participación se encuentran reglamentadas, no están exentas de dificultades. La primera de ellas se extrae del último informe realizado por el Consejo Escolar del Estado que manifiesta su preocupación por la escasa participación de los padres y alumnos en las elecciones a los distintos órganos de gobierno de los centros, siendo menor en los centros públicos que en los concertados.

Por otro lado, aunque los padres buscan otras vías de participación (Bardisa, 2001), éstos no siempre son bien recibidas por el profesorado, que rechaza comentarios críticos respecto a su trabajo profesional, delegando en ellos las actividades extraescolares. En cuanto a la participación del profesorado, si bien los índices de participación son altos, esto no significa que quieran estar en los órganos de gestión y, por lo general, la formación de las candidaturas se consigue mediante acuerdo, sorteo o rotación entre el profesorado.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el estudio realizado por Gil Villa (1995; cit. Bardisa, 2001) se refleja que al 36% de los profesores le parece que los Consejos Escolares son ineficaces o que sólo sirven para politizar los centros o para que los padres interfieran la actividad del profesor. Otra parte de los profesores consideran que los Consejos Escolares restan poder a las decisiones del claustro, en la medida que se les ha restado competencia para concedérselas a quienes, a juicio del profesorado, no tienen conocimiento de expertos.

Las investigaciones realizadas sobre la participación de los alumnos muestran las dificultades que resumimos a continuación.

- Desconexión y relación entre los representantes en el Consejo Escolar, con los alumnos en general e incluso con los delegados de curso de los centros estudiados.
- Falta de interés por asignar a los profesores responsabilidades específicas para que fomenten habilidades participativas a los alumnos.
- Falta de significado formativo y social de los actos de elección de los delegados. Las asociaciones de alumnos, en muchas ocasiones, no ejercen ninguna influencia en el resto del alumnado.

> *La posibilidad que se les ofrece a los alumnos de participar en el funcionamiento de su centro ha de ser considerada más allá de sus aspectos meramente organizativos y funcionales, ya que va a constituir para ellos y para ellas un aprendizaje que puede condicionar, en gran medida, sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos de una sociedad democrática* (Velázquez, 1997; cit. Bardisa, 2001, 51).



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación, reseñamos los resultados del trabajo realizado por García de Cotázar y otros (2001) sobre las dificultades de la participación de los miembros de la comunidad educativa.

- Dada la metodología utilizada, *cualitativa*, el equipo investigador manifiesta la necesidad de continuar esta línea de investigación con una metodología cuantitativa, de carácter confirmatorio, que corrobore y haga estadísticamente representativos los resultados encontrados.
- La educación se considera como el ideal y la formación como la actividad profesional y específica de los docentes. La educación en el sentido de la socialización le corresponde a los padres y a los docentes les corresponde la formación entendida como el proceso de transmisión de conocimientos.
- Los docentes manifiestan una posición defensiva frente a las actividades burocráticas. Destacan también la visión que tienen de los padres, a los que consideran responsables de la conflictividad creciente y, por último, su discurso se deriva finalmente en un desencanto, fundado en la marginalización social de la labor del docente.
- Los profesores desconfían del papel de los padres y se quejan de intromisión de estos en sus funciones docentes.
- Los padres se quejan de que los profesores utilizan el escudo de su competencia profesional para negarles una participación más real.
- Los padres manifiestan su preocupación casi exclusiva por los contenidos que se imparten y se atribuyen los logros en la educación de sus hijos. Las criticas al profesor son neutras y están más dirigidas al sistema educativo que a la actuación del profesor.
- Los alumnos destacan la falta de comunicación con los profesores, reforzada por la intervención de los padres.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En cuanto al tipo de participación afirman que sigue vigente el modelo jerárquico, por lo que el funcionamiento más o menos dinámico depende del talante y de la capacidad de los miembros del equipo directivo.

Para Bardisa (2001) es imprescindible que la escuela se replantee los espacios de poder y control mediante la participación de los miembros de la comunidad educativa tratando de aunar criterios que converjan en un discurso para construir un proyecto que le de identidad al centro. Tarea difícil en la medida que tanto los fines como los instrumentos han sido tradicionalmente diseñados fuera del mismo, pero la democratización de las organizaciones escolares debe centrarse en tratar de desarrollar sentimientos de pertenencia.

Las afirmaciones hechas nos llevan a entender la importancia de la planificación de la actividad educativa que se inserta, como afirma Montero (2000), en el ámbito propio de la organización escolar, ya que cualquier institución guiada por unos objetivos concretos exige medidas sistemáticas que dirijan sus actuaciones. Estas medidas pueden estar más o menos planificadas y expresadas de forma explícita o implícita, pero en cualquier caso responden a la necesidad que se traduce en el desarrollo de una serie de actuaciones, principios o normas con un cierto grado de coherencia.

Así, los enfoques científicos, técnicos o racionalista, atribuyen a la planificación un perfil instrumental como medio para conseguir los objetivos. Si bien la manera de planificar que se extrae de la Ley de Educación de 1970 ofrecía un despliegue de objetivos generales, específicos y operativos, la normativa posterior, la LOGSE (1990), destaca la importancia de la autonomía de los centros para la definición del proyecto adaptado al contexto. En esta línea, Escudero (1992; cit. Montero, 2000, 52) aclara que el objetivo planificación se centra en determinar y orientar las distintas intervenciones y afecta e influye en muchos dimensiones de la realidad edu-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cativa en la medida que pretende establecer y dinamizar el contexto social donde adquiere sentido el proceso de planificación.

### 1.1.2. Ámbitos de actuación de la disciplina

Gotzens (1997) apunta la relación existente entre la "disciplina escolar" y la "disciplina del aula", aunque se hace con frecuencia un uso indistinto de las mismas, y señala que entre ambas existen unas diferencias fundamentales. Mientras el centro posee una disciplina que se sustenta en referentes básicos de vital importancia, consensuados por los distintos miembros de la comunidad educativa y que serán reflejados en documentos de consenso como el Proyecto Educativo de Centro; el aula tiene una disciplina que se conforma sobre la base de las especificidades de los miembros que la componen tanto alumnado como profesorado. Sin duda, ambos enfoques tienen que ser coherentes y compartir puntos básicos como forma de garantizar una convivencia favorable en el centro y, en consecuencia, en el aula. Para ello debe darse una situación de congruencia y coherencia. La disciplina en cualquiera de los enfoques que se estimen -de centro o de aula- posee un valor socializador de suma importancia y se convierte en un elemento fundamental sobre el cual desarrollar las diversas materias curriculares.

En esta misma línea, Santos (1994) considera que la disciplina tiene tres ámbitos que se relacionan entre sí pero que no necesariamente tienen que complementarse y que denomina niveles institucionales de la disciplina: el nivel macroestructural, el nivel mesoestructural y el nivel microestructural.

*a) El nivel macroestructural.* Hace referencia a la influencia que el sistema educativo ejerce sobre los alumnos. La escolaridad de los alumnos genera unos patrones de comportamiento o "adiestramiento disciplinario" que luego les permite introducirse en la vida laboral y social. Adjudica determinadas funciones sociales a la escuela y concibe a la educación como un proceso de socialización que busca la reproducción de un determinado modelo social. Uno de los mecanismos por los que en



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

la escuela se produce la socialización es el control disciplinario, muchas veces independientemente de la acción del profesor.

*b)El nivel mesoestructural.* En los centros existen reglas que sin estar explícitas en los reglamentos del centro forman parte de la costumbre, del hábito o de las rutinas. Los alumnos conocen los rituales y las normas que los rigen, saben lo que hay que hacer para sobrevivir y defenderse; en el periodo de adaptación al centro, observan, escuchan y preguntan sobre los modos deseables de comportamientos que le lleven lo más rápido posible a la adaptación

*c)El nivel microestructural.* Se circunscribe al aula, microcosmos en el que se establecen pautas disciplinarias de forma más o menos explícita. A medida que el ámbito se reduce, aumentan las posibilidades de conocer las normas que se establecen y la presión que se ejerce ante el incumplimiento.

### 1.1.3. Determinantes de la disciplina

A la hora de determinar las causas de los problemas de disciplina escolar se hace necesario atender y analizar una serie de factores determinantes que destacamos a continuación: los alumnos, el profesor, el grupo, el centro, la familia y otros determinantes.

#### 1.1.3.1. Los alumnos

Muchos de los problemas de disciplina que ocurren en las aulas tienen su origen en los problemas personales de los alumnos. Fontana (1989) señala una serie de factores como su edad, sus necesidades, sus intereses, las relaciones con los profesores y compañeros.

En cuanto a la *edad,* debemos tener en cuenta que una determinada conducta puede ser disruptiva a una edad y no serlo a otra edad. Conforme pasan los años y el niño madura también evolucionan sus necesidades e intereses, las relaciones con los profesores y con los compañeros, la crítica que puede hacer de las personas adultas,



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

su capacidad de trabajo, su aspecto físico, su desarrollo intelectual, etc. lo que hace más probable que sus conductas y actitudes sean de rechazo a las normas establecidas, que muestre apatía y desgana y que sufra o provoque problemas de convivencia. Si bien en la edad infantil los alumnos necesitan de un profesor que pueda solucionar con eficacia y cariño sus problemas emocionales y sociales, estas necesidades no desaparecen en primaria, aunque ya comienzan a dar mayor importancia a los estímulos intelectuales que ofrece el profesor. En cuanto a las relaciones, los niños a esta edad tienden a actuar casi siempre individualmente.

En la escuela secundaria, durante la adolescencia, aparece el interés por la competencia profesional y el grupo se vuelve cada vez más importante siendo los problemas de conducta más complicados.

Otro factor importante que se subraya es el *género,* pues si hasta hace pocos años, la mayoría de los problemas de conducta en clase estaba relacionados con los varones, actualmente se ha evolucionado hacia la paridad conductual, de manera que ahora también las féminas asumen conductas negativas, violentas y antisociales. No obstante, la experiencia del aula, de la vida en la familia, de los profesores y de los mismos alumnos, muestra que todavía hoy los chicos son más conflictivos que las chicas, aunque las niñas son más propensas a tener explosiones emocionales. Barragán (1999) afirma que las chicas disponen de una mayor facilidad para adaptarse a la escuela, perciben mayor coherencia entre los roles sociales y las exigencias que el centro demanda. Por el contrario, los chicos, perciben más desajusten entre los modelos sociales masculinos y las demandas que la escuela les exige.

Asimismo, Fontana (1989) indica que hay que considerar que existen clases y alumnos con actitudes y aptitudes diferentes. Así, la motivación por la tarea escolar difiere notablemente en los grupos con buenas actitudes y aptitudes y los que tienen un potencial más bajo. De ahí que sea importante la adaptación del currículo a las necesidades e intereses de los alumnos y la metodología empleada en el proceso de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

enseñanza-aprendizaje. El alumno ha de encontrarse satisfecho, trabajando según su nivel y sus capacidades y con un material escolar adaptado a sus intereses y a sus aptitudes.

Respecto a la situación socioeconómica, manifiesta que los niños de un estatus socioeconómico bajo suelen tener menor autoestima, mayor índice de conflictividad, mayores posibilidades de pertenecer a grupos de alumnos atrasados en la clase y menor interés por el éxito académico. Además, los valores y normas que promueven las escuelas suelen estar más acordes con los de los hogares de los niños privilegiados. Los niños de estatus elevado comprenden más fácilmente que es mejor demorar las satisfacciones a corto plazo para ir labrando su futuro.

La influencia del entorno cultural es un aspecto vinculado con el anterior. Aquí es necesario considerar las diferencias de raza y religión como aspectos que van a influir en las relaciones de los alumnos. Así, hay religiones que son más severas que otras o religiones que están enfrentadas y que pueden coincidir en una misma clase. Es posible, por ejemplo, que un niño no esté comportándose con respeto hacia los demás simplemente porque no entiende la lengua que se habla en la clase. Por último, respecto a los factores psicológicos señala que un problema de conducta no debe ser tratado como un factor exclusivo del sujeto, lo normal es tener en cuenta la estructura psicológica del sujeto y su relación con los elementos de su entorno.

No obstante, los profesores o los equipos directivos deben plantearse, hasta que punto el centro ha expuesto con la debida claridad lo que pretende, o si se ha hecho con la eficacia debida, ya que en muchas ocasiones se da por supuesto.

### 1.1.3.2. El profesor

Es conveniente analizar su papel en el aula, su personalidad, su metodología, el conocimiento que tenga de los alumnos y la coordinación de los profesores del centro a la hora de desarrollar una labor preventiva de los brotes de indisciplina. Los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos varían sus conductas dependiendo del profesor que se encuentre en ese momento en el aula. Conocen hasta dónde llega la paciencia y la comprensión de cada uno y no dejarán de ponerlo a prueba. Sus conductas varían en función de: la personalidad del profesor, su capacidad de adaptación, la asignatura, la hora del día, el sexo del profesor, su prestigio y autoridad, los niveles de confianza que se aprecien en la clase, la experiencia docente, la metodología didáctica utilizada, etc.

Watkins y Wagner (1991) afirman que existe una tendencia a considerar a los alumnos como la única causa del problema, lo que supone un reflejo de la poca 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 profesor puede ejercer sobre el clima o ambiente escolar es necesario atender a numerosos aspectos: al papel del profesor en el aula, a su personalidad, al aspecto físico, al tipo de comunicación que establezca con los alumnos, al uso inadecuado de castigos y refuerzos y la metodología didáctica. Sostienen que el sistema tutorial ha fracasado al centrarse en una labor exclusivamente terapéutica y no preventiva de los casos de indisciplina en las aulas, aunque consideran que sigue siendo el mejor sistema para desarrollar la labor de prevención.

Otro aspecto importante es la coordinación de los profesores del centro a la hora de desarrollar una labor preventiva de los brotes de indisciplina; nada puede hacer un profesor si no es apoyado por sus compañeros, por la dirección del centro, por el consejo escolar, etc. Así, la experiencia realizada por Varner (1999) de organización de grupos de estudio entre profesores para debatir y compartir soluciones a problemas que los docentes tenían en clase, previa observación de sus actuaciones en el aula, permitió descubrir algunos trucos simples y valiosos para aprovechar mejor el tiempo de clase y controlar los problemas de disciplina.

La mayoría del profesorado posee un modelo de referencia bastante idealista y también irreal sobre la educación; espera del alumnado las mejores respuestas, los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mejores comportamientos, etc., que hacen referencia a una educación de tipo tradicional y a unas actividades más propias de un adulto que de un niño; los modelos sociales han cambiado, por eso es necesario que también cambien esos patrones idealizados. Camarero (2001) manifiesta que los docentes se debaten en un doble discurso; por un lado, se muestran optimistas en cuanto al papel de formador de personas libres y, por otro, manifiestan su descontento por el escaso reconocimiento que reciben de los padres, de las instituciones y de la sociedad en general.

Esta presión que la sociedad ejerce sobre los profesores se manifiesta en la medida que espera que los centros educativos reproduzcan sus propios valores y que el profesor sea el conductor-ejecutor de los mismos. Esta doble vertiente supone no sólo el desarrollo de los contenidos curriculares sino los problemas de orden; exigen al profesor que fomente el buen comportamiento, la disciplina y el hábito de estudio.

Según Alcázar (2000) la autoridad y la destreza son dos importantes pilares sobre los que se asienta el éxito del profesor en el gobierno del aula. La autoridad es consecuencia natural de la madurez intelectual y humana, de una conducta ejemplar y del liderazgo que ejerce sobre sus alumnos. Se trata más de una conquista que debe conseguir por su capacidad, dedicación, coherencia y madurez mostradas en su trato diario con los alumnos que de una habilitación obtenida por la titulación académica. Apunta que los problemas de disciplina frecuentemente van asociados a profesores que no desarrollan con eficacia su competencia profesional. La clave de dicha competencia radica en el tipo de metodología que el profesor utiliza, ya que aparte de su marcado carácter instruccional, también determina la dinámica y el clima de trabajo en el aula y, por tanto, favorece o no las relaciones de convivencia. Para Santos Guerra (1989) no siempre la formación científica del profesorado supone el éxito en el desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula; es frecuente la falta de dominio de la teoría curricular, la dinámica de grupo, la psicología del desarrollo, la organización escolar, etc.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por último, destacamos la propuesta que Marina (2000) plantea sobre el modelo de profesor que la sociedad actual demanda. Después de argumentar cual es, a su criterio, la situación de la educación en la sociedad y el papel que juega en la misma, entiende que el sistema educativo debe satisfacer las nuevas demandas sociales. Esto implica que los profesores tienen un papel comprometido y considera que su función tiene tanta complejidad como la de un juez ya que ambos son elementos configuradores de la sociedad. En cuanto al perfil del nuevo modelo de profesor que propone destaca los siguientes elementos:

- *Debe concebir la educación como un proyecto ético*: se refiere al compromiso del profesor de formar ciudadanos, no sólo de capacitarlos laboralmente.
- *Debe ser experto en educación*: esto implica educar a través de la asignatura que imparta, pues cualquiera de ellas puede rediseñarse dentro del proyecto educativo.
- *Debe entrenar para la acción*: supone trabajar no sólo para que los alumnos construyan conocimientos, sino también buenos hábitos afectivos y de comportamiento.
- *Debe ser experto en resolución de problemas*: educar para la acción implica problemas teóricos y conflictos práctico y hay que educar para resolverlos.
- *Tiene que ser un experto en colaboración*: hace hincapié en la importancia del centro como protagonista de la acción educativa, en la que todos sus miembros tienen una función educadora y en desarrollar un pensamiento sistemático, aprender a trabajar en equipo y desarrollar una política de aulas abiertas.
- *Debe adoptar un papel más activo*: el profesor debe saber lo que ocurre dentro y fuera del centro, en el mundo en general, en el contexto educativo y en su asignatura.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- *Debe ser un propagandista de la educación*: la falta de prestigio que se tiene en la sociedad se ve agravada por las dificultades que tiene para mantener relaciones fluidas con la misma y se hace necesario reivindicar mayor ayuda y prestigio social.

García Correa (1996) ofrece una serie de principios básicos para una buena *gestión y control del aula* que permiten, por una parte, que los alumnos tengan una idea clara de lo que ocurre en el aula y lo que se espera conseguir en ella y, por otra, que el profesorado reflexione sobre su propia práctica educativa, elabore las estrategias más adecuadas y se centre mejor en su tarea docente. Al respecto, el autor propone diez principios que a continuación se enumeran:

- Puntualidad para acabar y empezar la clase. Muchos problemas de disciplina surgen cuando el profesor llega tarde a clase, aumentando el desconcierto y el desorden en la misma. Por otro lado, si al finalizar la clase se les retiene, aumenta la sensación de malestar.

- Preparación de la clase y de los materiales didácticos que vamos a utilizar. Está en relación al autoridad del profesor que se fundamenta en dos razones: en el dominio y el conocimiento de la materia; y en la adecuación o no de los materiales.

- Ponerse rápidamente a la tarea. Hará que la atención se centre en las explicaciones que podrán comenzar con un repaso de las clases anteriores, evitando así que los alumnos decidan por si solos lo que hacer. La intervención ha de ser firme, rápida y eficaz, transmitiendo a los alumnos la tarea que se va a realizar.

- Utilización efectiva de la palabra. Debe usarse para establecer una comunicación clara con tono agradable, que no produzca tensión, aburrimiento, etc.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Mantenerse alerta ante las incidencias de la clase. Estar en contacto con los alumnos permite darse cuenta dónde van a empezar los problemas, concentrando allí la mirada.
- Distribución justa y equitativa del profesor. Se trata de conceder a cada alumno la ayuda y la orientación apropiada, interesándose por su trabajo y sus progresos. Deben evitarse las comparaciones ya que sólo generan hostilidad y sentimientos de injusticia hacia el profesor que derivarán en problemas de orden y convivencia.
- Delegación de las tareas rutinarias en la clase. Al alumnado le gusta sentirse responsable de determinadas tareas, pues las perciben como confianza que el profesor deposita en ellos, acentuando el sentimiento de miembro significativo de la clase.
- Concluir de forma amistosa la clase con independencia de la que haya ocurrido en ella.

#### 1.1.3.3. El grupo

En la línea de Cerezo (1997), entendemos el aula como una unidad social que tiene un carácter individualizado, por lo que el comportamiento de cada grupo de clase será diferencial al estar determinado por la interacción y la comunicación existente entre sus integrantes. El *grupo-clase* juega un papel significativo en determinadas situaciones en las que se presentan problemas de disciplina. Desde esta perspectiva, la autora indica que la clase puede ser concebida como un sistema social con roles y expectativas que determinan la conducta de los miembros que pertenecen a ella. Además, la clase como sistema social, se entiende teniendo como referente otro sistema más complejo: la escuela, la comunidad, la sociedad.

Para Marrero (1992) la tarea educativa ha estado centrada de forma casi exclusiva en la relación profesor-alumno olvidando la consideración de la clase como



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

grupo humano, ya que en la actualidad la incidencia de los factores y procesos sociales en la educación y en las teorías sobre la construcción del conocimiento han destacado la importancia del grupo-clase, por lo que se pone de manifiesto la necesidad de considerar los elementos formales e informales del grupo. El autor destaca cinco aspectos: el primero, la estructura del grupo clase, supone tener en cuenta unas determinadas jerarquías formales o informales y la confluencia de los roles hacia posiciones de liderazgo; en cuanto a la interacción del aula, la entiende como un conjunto de relaciones positivas o neutras que se establecen entre los miembros del grupo; el tercer elemento de análisis se refiere a la cohesión del grupo, es decir, a la fuerza que impulsa a los miembros al desarrollo de la interacción y que se define en función de la atracción personal de los miembros y la configuración global de la red sociométrica; en cuanto a la interacción cooperativa versus competitiva, hace referencia a que la percepción de las consecuencias de la meta sólo es posible si los compañeros obtienen la suya, aunque, el patrón que más se repite es el de interacción competitiva, que es el más asumido por la escuela y por la sociedad; `por último, el Training Group, en el aula implica elementos cognitivos y emocionales que el sujeto elabora. Esto supone para el profesor la superación de una visión estática de la clase, considerándola como un campo de fuerzas psicológicas.

Por otro lado, Cerezo (1997) reseña que durante muchos años se creyó que las relaciones que se establecen entre los alumnos durante el transcurso de las actividades de aprendizaje no tenían gran relevancia; al contrario, se pensaba que podían resultar perjudiciales para el rendimiento escolar. A partir de los años ochenta, estas relaciones han cobrado gran importancia y han puesto de manifiesto la influencia que dicha interacción en el aula tiene tanto en los factores educativos como en la socialización, en la adquisición de competencias y destrezas sociales, en el control de los impulsos agresivos, en el nivel de adaptación a las normas, en el rendimiento académico, etc. Es el grupo el que en muchas ocasiones acepta o rechaza determinados comportamientos de sus compañeros.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Un estudio longitudinal realizado por Giancola (2000), en el que se analizan factores que determinan las conductas de los alumnos, confirma la existencia de un patrón común de mala conducta compuesto tanto por el mal comportamiento como por el abuso de drogas. Los resultados sostienen la teoría ecológica del comportamiento donde los problemas de disciplina son el resultado de una compleja interacción de influencias, pudiéndose tratar, desde dentro del sistema en lugar de hacerlo de forma individual. La investigación muestra que la influencia de un grupo paritario de adolescentes pudo explicar la conducta de los estudiantes durante sus años en secundaria mejor que ninguna otra variable.

Con relación a este tema, resultan de gran interés los mecanismos que desde la interacción social ayudan a explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los tipos de relaciones que se establecen entre los miembros del grupo; estos se sitúan con relación a los demás, ya que en él se desarrollan dos aspectos fundamentales: el deseo de dominio y el de afiliación.

En cuanto a las formas de organización social de las relaciones entre iguales en el aula, destacan las relaciones de tutoría (peer tutoring) y las de colaboración. En la primera, cuando los alumnos actúan como tutores, se favorecen actitudes de responsabilidad e incremento de la autoestima personal, además de afianzar los contenidos. En la segunda, existe una correlación positiva entre los logros de los objetivos de unos y otros, el éxito de cada individuo está condicionado por el éxito del grupo.

El comportamiento del grupo está determinado en gran parte por las normas de comunicación que se desarrollan y por la naturaleza de la estructura que se crea como fruto de la interacción y la comunicación. La interacción en un grupo-clase está influenciada por muchos factores: las percepciones de los individuos integrantes del grupo y el medio en el que se produce; y la situación del grupo y los intereses, actitudes y motivos de cada uno. Si bien las relaciones satisfactorias y la comunicación fluida entre los alumnos es fundamental para el grupo-clase; sin embargo, en los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

centros educativos no siempre se ofrecen oportunidades durante el transcurso de las clases para discutir e intercambiar ideas.

Desde una perspectiva socio-grupal, Díaz-Aguado (1986) destaca la influencia de los iguales en la transmisión de las normas culturales y el papel de los compañeros y el profesor en la conformación de la pertenencia al grupo para conseguir la adaptación social, lo que configura un determinado perfil de alumnos, adaptados o rechazados, que da origen a la estructura propia de cada grupo.

#### 1.1.3.4. El centro

Otro factor relevante es la influencia que los centros escolares tienen sobre las conductas de los alumnos, el tipo y aplicación de las normas y el estilo de autoridad del profesorado y de los equipos directivos, en cuanto piezas claves para poner en marcha el marco de actuación y desarrollo en cuestiones disciplinarias. Son los equipos directivos los que deben centrar las pautas y valores propiciando el consenso y la participación, de los miembros de la comunidad educativa. En general, y como apunta Santos Guerra (1989), su falta de preparación les convierte en controladores y sancionadores del orden establecido. Las investigaciones realizadas por Rutter (1979; cit. Fontana, 2000) muestran que con independencia del entorno familiar, los centros pueden a veces constituir un factor relevante a la hora de tratar situaciones conflictivas, ya que constituyen el contexto donde se establecen relaciones sociales dirigidas a satisfacer determinadas demandas de la sociedad.

Los centros educativos cumplen las funciones sociales de custodia, selección de roles, aceptación de valores y adquisición de conocimientos; y en algunas ocasiones, deben cubrir una nueva función: la de integrar a los sujetos que presenten una inadaptación social Así, los centros escolares pueden considerarse como una organización grupal definida por la cultura en que se enmarca cuyos miembros se coordinan para alcanzar unos objetivos de eficacia docente (Cerezo, 1997). Deben ser capaces de fijar sus propias normas de funcionamiento interno, de establecer sus pro-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

pios acuerdos y, teniendo en cuenta sus circunstancias y su contexto, de elaborar el Proyecto Educativo de Centro y el Reglamento de Régimen Interno, instrumentos en los que se contemplen el espacio vital, las oportunidades de participación, el tipo y aplicación de las normas y de las sanciones, el estilo de autoridad de los equipos docentes, etc.

En esta línea, Walker (2000) insiste en la necesidad de que los centros sean lugares seguros donde los estudiantes adquieran las habilidades académicas, sociales, profesionales y de participación en comunidad necesarias para prosperar en la sociedad. El autor muestra que los colegios que llevaron a cabo medidas de prevención lograron avances importantes para hacer frente a estos problemas sociales. Asímismo, Elzo (2001) considera que la masificación de los centros favorece la falta de atención individualizada a un gran número de alumnos que la demandan y genera un aumento notable del deterioro de la convivencia y de calidad educativa al convertirse la escuela en un lugar de frustración y marginación.

La cuestión disciplinaria en el ámbito educativo se ha regulado en nuestro país por disposiciones de carácter general con rango reglamentario (Reales Decretos) que han desarrollado y aplicado los principios generales que se desprenden de la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación y de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LODE y LOGSE, respectivamente). En la primera de estas normas reglamentarias, el RD 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos, se encomendó a los consejos escolares la competencia disciplinaria en los centros. El RD 732/1995, de 5 mayo, regula los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia y parte de la necesidad de dotar a los centros de mayor autonomía, tanto en la delimitación de sus propias normas de convivencia como en el establecimiento de aquellos mecanismos que garanticen su cumplimiento.

En cuanto al Proyecto Educativo de Centro, hay que destacar que es uno de los documentos institucionales más importantes en el que se fijan los objetivos, prio-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ridades y procedimientos de actuación e incluyen, entre otros aspectos, las medidas previstas para impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa, así como los principios relativos a la participación y colaboración de los distintos sectores, relaciones de profesores con las familias, los alumnos, etc.

Para Montero (2000), el Proyecto Educativo de Centro es un marco que permite planificar la convivencia, es el resultado de un proceso de elaboración conjunta en el que se implica toda la comunidad educativa; que se adapta, en todo momento, al diagnóstico de la realidad y necesidades del centro, teniendo en cuenta los recursos disponibles; que *define* la realidad del centro, estableciendo una planificación ajustada a la realidad particular y distinta de cada centro; que *orienta* de forma general y global toda la planificación de la actividad educativa; que *debe ser* práctico en sus formulaciones y asequible en la consecución de los objetivos; que *compromete* a todos los sectores en su ejecución y seguimiento; y que precisa revisiones que, por su carácter flexible, lo adecuen a nuevas circunstancias a partir de los análisis que sugiera su proceso de aplicación.

El segundo de los documentos institucionales es el Reglamento de Régimen Interno, que constituye una expresión de la autonomía de los centros y, aunque no pueden disponer prescripciones contradictorias con las contempladas en las normas de rango superior, tienen capacidad para establecer las normas de convivencia del centro. Su proceso de elaboración exige un alto nivel de consenso de todos los agentes educativos y su contenido se encuentra dirigido a la pormenorización de reglas de comportamiento cotidiano.

Conviene que haya una sintonización, un entendimiento entre los miembros de la comunidad educativa. Esto supone la ejecución correcta de los acuerdos del Consejo Escolar y trabajo en equipo para que exista coherencia en las actuaciones, aunque a veces cueste adoptar las decisiones del grupo. En la mayoría de las ocasiones la disciplina, más que negociada, es impuesta, por lo que es preciso potenciar, el



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

entendimiento y el diálogo. Afirma Plaza del Río (1996, 112): e*stoy convencido de que 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.*

También hay otros documentos importantes en orden a mejorar la convivencia comunitaria, como la Programación General del Aula en la que se recogen las actuaciones que a lo largo del año académico se van a realizar en el centro y que garantizan el correcto ejercicio de las competencias de los distintos órganos de gobierno y la coordinación didáctica así como la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Además, hacemos mención al Proyecto Curricular de Etapa, que sirve de soporte para la convivencia en los centros y para el ejercicio de la tolerancia y de los principios democráticos de convivencia.

### 1.1.3.5. La familia

Otro de los factores determinantes es el que se refiere al contexto familiar. Las familias son los principales agentes socializadores y educativos y, por tanto, tienen mayor peso y responsabilidad. Se presenta como una fuente primaria de aprendizaje de habilidades donde el tipo de interacciones entre sus miembros es determinante a la hora de desarrollar los procesos de integración en otros contextos, aunque no siempre producen los efectos deseados en la escuela, ya que la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres y las relaciones que se establecen entre los hermanos pueden convertirse en factores de riesgo desencadenantes de comportamientos antisociales.

Sobre este tema se han realizado distintas investigaciones como las de Olweus (1999; cit. Trianes, 2000, 47) que señala tres aspectos que tienen influencia directa en el desarrollo de determinadas conductas: el primero, se refiere a las actitudes emocionales de los padres hacia los niños; en segundo lugar, la permisividad y tolerancia hacia determinados comportamientos, sin establecer limites claros que los controlen; y, por último, el uso de métodos de disciplina autoritaria, de ostentación



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de poder, como el castigo físico y las explosiones emocionales. Las investigaciones realizadas por Brimhall y Nord (1997) ponen de manifiesto que la participación de los padres en los centros educativos de sus hijos mejora los logros y el comportamiento de éstos de forma significativa cuando el nivel de participación es mayor en los padres que en las madres.

Los profesores, en general, tienen en cuenta los aspectos familiares como determinantes para conseguir en los alumnos determinados objetivos. Esta teoría implícita, como señala Trianes (2000), se basa en la importancia que la familia, como agente socializador, desarrolla a través de relaciones de afecto, cuidados, etc., promoviendo la adquisición de habilidades y recursos para la relación entre los iguales, mediante un proceso de modelado y refuerzo. En aquellas familias donde no pueda llevarse a cabo este proceso con éxito, el centro educativo se presenta como un recurso para que los alumnos aprendan habilidades y usos sociales. Podemos decir que la convivencia en los centros escolares se presenta como el contexto de aprendizaje preferente.

#### 1.1.3.6. Otros determinantes

Resulta necesario referirnos a otros aspectos determinantes a la hora de entender los problemas de indisciplina y que refuerzan la inadaptación escolar y originan conductas antisociales graves. Fernández (1998) analiza estos determinantes desde dos perspectivas: los elementos exógenos a la escuela y los elementos endógenos.

*Los elementos exógenos a la escuela.* Destaca los aspectos sociales como impulsores de la agresividad, los medios de comunicación, la estructura social y educativa, las características de los ecosistemas en los que residen los adolescentes, el status socioeconómico, el estrés social provocado por el desempleo y el aislamiento social. A ello se añaden dos tendencias: por una parte, los sucedáneos del placer, como las drogas, el alcohol, los deportes de masas y, por otro, las tendencias políti-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cas extremistas que postulan diferencias, la separación, el racismo, etc. También apunta que los medios de comunicación están siendo debatidos como primer canalizador de la información. Los niños recogen el impacto de las imágenes televisivas directamente y a la escuela sólo le queda la posibilidad de ayudarles a discernir sobre el mensaje mediático y, sobre todo, a ser críticos con la información que se comunica en dichos medios. Las investigaciones realizadas por García de Cortázar y otros (1998) señalan que los educadores apuntan, como causa de su impotencia para realizar una buena labor educativa, al poder y la influencia que los medios de comunicación ejercen sobre los alumnos e igualmente los efectos producidos por los cambios sociales de la vida moderna: el estrés, la crisis de autoridad dentro de la familia y la incorporación de la mujer al mundo laboral. No obstante, para los docentes, gran parte de la responsabilidad se centra en los padres que no prestan toda la atención debida a sus hijos.

Respecto a la violencia, Fernández (1998) insiste en la desestructuración familiar los malos tratos y la violencia dentro del seno familiar; los métodos de crianza; la falta de afecto entre los cónyuges con ausencia de seguridad y cariño familiares como agentes de riesgo para la agresividad y violencia en niños y adolescentes. Sin embargo, no existen unas conclusiones claras sobre las repercusiones de una alta exposición a situaciones violentas a través de la televisión en los niños. Sólo parece haber consenso científico en que los niños que discuten con adultos sobre los contenidos agresivos y reflexionan alternativas a dichas acciones consiguen un efecto antagónico a dichas conductas.

*Elementos endógenos o de contacto directo dentro de la escuela.* A los factores analizados como el clima escolar, las relaciones interpersonales, los rasgos personales de los alumnos, la jerarquización y organización interna de los centros escolares como susceptibles de generar conflictos, hay que destacar otros que también se producen en el seno de los mismos y que potencian los comportamientos antisociales graves. Así, la crisis de valores de la escuela; la discrepancia entre las formas de dis-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tribución de los espacios, la organización de tiempos, de pautas de comportamientos y de los contenidos; el énfasis en el rendimiento del alumno con respecto a un listón con poca atención individualizada; la discrepancia de valores culturales distintos a los estipulados por la institución escolar en grupos étnicos o religiosos específicos; los roles del profesor y del alumno; las dimensiones de la escuela y el elevado número de alumnos y, por último, las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa, son una parte más del gran número de factores que inciden en la configuración del clima de convivencia tanto en las aulas como en los centros.

En esta línea, los estudios realizados por McCombo y Bailey (2000) apoyan las ventajas de los centros pequeños ya que suponen una mejor asistencia; menor nivel de abandono escolar, mayor apoyo entre padres y profesores y mayor seguridad y control. La investigación muestra que las aulas con pocos alumnos conllevan menos problemas de disciplina, mayor satisfacción del profesorado y un nivel menor de estrés.

En síntesis, podemos afirmar que la aparición de determinados comportamientos en los centros o en el aula no va a depender aisladamente del centro, ni del alumnado, ni tampoco del profesorado, sino fundamentalmente de la interacción que se produce.

## 1.2. CONFLICTIVIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Su importancia se centra en la creciente preocupación que manifiesta la comunidad educativa, especialmente en los centros de enseñanza secundaria en los que es notorio el incremento de los conflictos de convivencia que, cada vez más, se manifiestan a través comportamientos violentos. A la hora de abordar el tema nos encontramos con una realidad compleja en la que interviene un gran número de factores sin que las investigaciones educativas hayan dado una respuesta clara. Así, Arranz (2001) plantea que la evolución experimentada por la escuela en las dos últimas décadas la ha conducido a una nueva situación que considera caracterizada por un cam-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

bio de paradigmas consistente en la suplantación de los imperativos educativos por los económicos, situación que se atribuye al fenómeno de la globalización y a la absorción de la economía de mercado efectuada por la institución educativa. Afirma que se ha producido una alteración de los fines de la formación educativa, un mercado educativo dominado por la lógica economicista. De ahí deduce la existencia de distintos conflictos, resaltando el que se produce entre consumidores (estudiantes, padres y patrones) y productores (enseñantes), así como los derivados de la resistencia al cambio de concepción ideológica hegemónica y de factores subjetivos (crisis de identidad de los docentes) y estructurales (nuevas formas de división del trabajo en la enseñanza).

Por otro lado, este concepto se presenta generalmente cargado de valoración, el conflicto es propio del desarrollo humano, la violencia es un aprendizaje. No se trata tanto de eliminar los conflictos como de saber controlarlos y resolverlos por vías pacíficas para potenciar el cambio. Los conflictos como parte de la naturaleza social del individuo nos dan la posibilidad de desarrollar nuestro crecimiento personal, y social.

Muchos autores coinciden en que los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo debido a que sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o las perciben como tales, al igual que las emociones y los sentimientos que se producen en las personas que intervienen en ellos. Torrego (2000) aclara que uno de los elementos que puede ayudar a comprender las situaciones de conflictividad es la relación que se establece entre las partes y prefiere hablar de regulación o transformación y no de resolución en la medida que esta última puede transmitir la idea de algo estático.

Desde la perspectiva ecológica, el conflicto es un proceso propio de las relaciones interpersonales que los sujetos tienen que aprender a controlar mediante la negociación y el consenso. Este proceso, como señala Fernández (1998), tiene dos



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

raíces, una biológica y otra sociocultural, productoras de confrontación; la social, aporta al individuo su relación cultural, mediante el proceso de socialización y la raíz biológica lo sitúa ante la confrontación natural, pero en ninguno de los casos justifica la violencia.

A la hora de analizar los conflictos, Lederach (1984) distingue entre los elementos del conflicto que se refieren a las personas implicadas, al proceso que le sigue y al problema que subyace. Esta propuesta supone reconocer la naturaleza humana de los conflictos e intentar comprender los distintos elementos del mismo. De esta manera, entender que las personas pueden tener necesidades e intereses diferentes nos permite entrar en un proceso de entendimiento hacia la resolución de los conflictos. Por tanto, se intenta descender desde las posiciones que suelen ser únicas e inmutables, a los intereses y necesidades que son la base de los conflictos en las personas.

Torrego (2000) plantea que el conocimiento de la dinámica del conflicto nos aporta datos importantes para entenderlo y ofrece una perspectiva positiva de cambio; subraya que la comunicación se convierte en un elemento imprescindible en la resolución de los mismos, por cuyo motivo hay que estar muy atento a lo que se comunica y a cómo se comunican los protagonistas del conflicto. La comunicación como factor humano del conflicto que puede ayudar a su resolución y su falta puede contribuir a su deterioro. Otro elemento que nos propone para entender los problemas se refiere a la forma de afrontarlos, que clasifica en cinco estilos básicos de aproximación al conflicto, según representamos en el cuadro siguiente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | |
|---|---|
| **COMPETICIÓN** | Perseguir objetivos personales a costa de los otros y sin detenerse a pensar en los demás. |
| **EVITACIÓN** | Actitud básica que se caracteriza por no afrontar los problemas |
| **COMPROMISO** | Actitud basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, basadas normalmente en el pacto y en la renuncia parcial al interés del individuo o por los grupos. |
| **COLABORACIÓN** | Implica la incorporación de unos y otros en la búsqueda de un objetivo común. Supone estudiar el desacuerdo generando alternativas comunes que satisfagan a las partes. |
| **ACOMODACIÓN** | Supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los demás renunciando a los propios. |

Este sistema pretende satisfacer las necesidades propias y las de los demás, proponiéndose por este autor que cada comunidad educativa analice estos estilos con la finalidad de conocer su potencialidad educativa y adopte la posición más adecuada al respecto. A la hora de analizar los tipos de conflictos, los clasifica de la siguiente manera:

*Conflictos de relación/comunicación*: se refiere a aquellos en los que el desencadenante principal es un deterioro del vínculo entre los sujetos implicados, y presupone que muchos de los conflictos que se producen en los centros surgen como consecuencia de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. En esta categoría se incluyen aquellos conflictos que se originan sobre la base de un importante componente de percepción, ya que la comunicación es fundamental en la relación

Un recurso que favorece la solución de esta clase de conflictos es la expresión de opiniones y sentimientos en primera persona, así como compartir los datos sobre la realidad de forma que todos partan de la misma información sobre el acontecimiento que les afecta y la creación de espacios y encuentros entre las personas involucradas en el conflicto (entrevistas personales, sistemas de mediación, etc.).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*Conflictos de necesidades e intereses*: en estos casos el conflicto se manifiesta por un desacuerdo ante una confrontación de intereses y necesidades. Las líneas de actuación para afrontar estos conflictos se enfocan a satisfacer los intereses y las necesidades de las personas y de los grupos, mediante la búsqueda de soluciones alternativas que superen la contraposición de las posiciones iniciales. En esta categoría podemos incluir conflictos habituales en los centros educativos; tanto entre profesores y alumnos, como entre los profesores o entre los alumnos. En efecto, entre profesores surgen discrepancias en cuanto a los acuerdos que deben tomar de forma conjunta; entre alumnos y profesores aparecen problemas sobre las formas de organizar las actividades de clase, etc.

*Conflictos de preferencias, valores o creencias*: son los que se generan por las discrepancias sobre la forma de entender y explicar la realidad. Son muy difíciles de resolver porque implican concepciones explícitas o implícitas muy estables en las personas de cómo deben ser las cosas.

Mientras que estas dos últimas categorías pueden llevar consigo o no, un conflicto en la relación, en los conflictos de relación/comunicación éste sería el problema fundamental.

Para Adell (1997) los conflictos disciplinarios no deben verse exclusivamente como los observan la mayoría de los profesores; es decir, como una realidad esencialmente negativa e indeseable, sino que deben contemplarse, y no sólo en el terreno educativo, como una oportunidad para hacer ejercicios de reflexión y madurez individual y colectiva. Desde esa perspectiva se sostiene que el conflicto es necesario pues, en general, se aprenden a regular los comportamientos sociales cuando se producen desórdenes que ponen en peligro los objetivos éticos, afectivos, etc. No obstante, debemos tener en cuenta que el tratamiento educativo de los conflictos exige cierta preparación teórica y práctica de los docentes, inviable en el perfil del docente como mero trasmisor de conocimientos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En general, el problema se presenta también a la hora de abordar la resolución de los mismos. En muchas ocasiones no existe un consenso claro entre el profesorado, los distintos estilos educativos, ya sea desde una óptica excesivamente permisiva o, por el contrario, a través del ejercicio de la autoridad, o del castigo, originan un clima de malestar en el aula que el profesor no siempre sabe como resolver. No obstante, esta confrontación no siempre significa la aparición de conductas violentas; un conflicto puede ir desde el enfrentamiento con quien ostenta la autoridad, hasta las situaciones de confrontación mínimas que tienen en los centros un lugar de desarrollo y establecimiento muy favorable. Por norma general, la cultura organizativa de la convivencia en los centros escolares es determinante para entender el problema, ya que ésta genera diferentes tipos de conflictos. En la línea de Escámez (2002) lo conveniente es que profesores y alumnos sean entrenados en estrategias y técnicas que les permitan trabajar conjuntamente para satisfacer las demandas, los intereses y las necesidades de los miembros de la comunidad educativa.

Es preciso tener claras las líneas de actuación y el marco de regulación formal de las decisiones que afectan a la convivencia ya que, de acuerdo con García de Cortázar (2000), desde el punto de vista del tratamiento de los conflictos, éstos pueden entenderse como un proceso creativo y respetuoso entre las partes, ya sea previniendo su aparición o evitando su aumento cuando se han producido.

Para Casamayor (1998) el conflicto tampoco es siempre sinónimo de indisciplina; los comportamientos de indisciplina suponen un desorden, un desajuste en la marcha del centro y abarcan toda una serie de conductas que se manifiestan, en la mayoría de los casos, como intentos de imponer la voluntad o actitudes contrarias a las normas establecidas. Estas acciones cuando las ejercen los alumnos se etiquetan de indisciplinado, por el contrario, si las ejerce el profesor, se consideran como algo propio de su estilo docente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La aparición de situaciones de confrontación en relación con actuaciones entre los miembros de la comunidad educativa puede dar lugar a un enriquecimiento de las relaciones, la negociación y el consenso que deben formar parte de la dinámica cotidiana del centro. A ello se une que el centro educativo es un eje clave a la hora de considerar una conducta como conflictiva. Por eso, es importante tener un buen conocimiento de la situación en la que se ha producido esa conducta y de las circunstancias que se han dado para que ésta ocurra. Sin estas premisas, cualquier intervención está abocada al fracaso. En esta línea, las conclusiones de los trabajos realizados por Funes (2001) manifiestan que:

- Los profesores perciben el conflicto como una incidencia, fallo, error, como algo negativo, que hay que corregir; colocan el acento en el déficit, la falta o la incompetencia.
- Lo viven como algo dramático, molesto, con sentimiento de culpa y dolor.
- Muchos docentes ven el problema en el sistema educativo, en las familias, en algunas personas del centro, pero nunca en sí mismos.
- Cuando los docentes perciben el conflicto en términos relacionales, lo reducen a términos dicotómicos, simplistas o antagónicos: yo mando/el/ella no obedece, yo enseño/él/ella no aprende; posturas excluyentes y/o relaciones comunicativas, agresivas o de discriminación.

Esta situación se produce por dos razones fundamentales. Por un lado, ven el conflicto no como un problema sino como un gran problema; por otro, por la colectivización del conflicto, nadie se responsabiliza del mismo, el problema es del otro, esto lleva a la intransigencia y la imposibilidad de resolverlo.

En esa línea, la gestión más eficaz tanto en el ámbito del centro como del aula es la que está orientada no sólo a subsanar, sino fundamentalmente la que se orienta a la prevención, cuyo objetivo principal debe centrarse en la creación de vías de participación y canalización del conflicto, ya que, en general, los conflictos en los centros



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

educativos están más centrados en aspectos de la socialización que inciden en el clima del centro y del aula, en el aprendizaje de roles, valores y normas de convivencia, que en los propiamente didácticos, aunque indudablemente tienen repercusiones sobre estos.

Los conflictos no sólo se manifiestan cuando se producen maltratos físicos o verbales, daños al material común o se entorpece el trabajo de algún compañero; también se producen conflictos en los centros cuando un grupo de alumnos se relacionan entre sí o realizan cualquier actividad, cuando se producen rechazos entre ellos con actitudes más o menos agresivas, o cuando surgen enfrentamientos y discusiones ya sean entre profesores, o entre éstos y padres o con cualquier otro estamento de la comunidad educativa. Cuando está en juego una situación de intereses enfrentados y aparece el conflicto, la resolución de los mismos depende de los mecanismos que se usen; en caso contrario, es cuando aparecen episodios agresivos que se convierten en violentos desde el mismo momento en que uno de los implicados manifiesta abuso de su poder, tratando no de resolver el conflicto sino dañando al contrario.

El conflicto en sí mismo, como apunta Adel (1997), es algo necesario y permite aprender a regular los comportamientos sociales; vivimos en permanente conflicto no sólo con los demás sino también con nosotros mismos; en un clima de clase adecuado, donde el profesor tenga claro su papel socializador y los alumnos participen en la organización y elaboración de las normas, se verá mermado. Otros factores más ligados al contexto en el que se desenvuelve el alumnado subyacen al mismo y, lo que parece claro, es que la conflictividad se desencadena en un clima de arbitrariedad donde las normas son elaboradas al margen de la participación de los alumnos, lo que contribuye a crear confusión sobre lo que se puede o no hacer y constituye un factor determinante para que ocurran brotes de violencia

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto al contexto sobre el que se desarrollan los conflictos, Lederach, (1984) distingue dos grandes estructuras: micropolítico y macropolítico. En cuanto al primero, se entiende que los centros educativos funcionan y resuelven sus conflictos teniendo en cuenta las normas recogidas en los decretos y reglamentos que la Administración dicta y suponen un marco donde se delimitan las actuaciones de los miembros de la comunidad educativa. De ahí se deduce que la aparición del conflicto o la resolución de los mismos está relacionada con la organización de los centros. En cuanto a la segunda estructura, supone tener en cuenta que los centros educativos están en permanente contacto con los fenómenos sociales, ideológicos, políticos etc. y ejercen una influencia determinante en la aparición y resolución de conflictos en los mismos.

A este respecto, Fernández (2001) clasifica los conflictos en el ámbito educativo teniendo en cuenta el lugar en el que se sitúen:

*a) Del sistema o sistemáticos*: formados por todos aquellos conflictos vinculados a la Administración Educativa, con la organización y gestión del sistema. Los desajustes entre las decisiones de la Administración y la aplicación de la normativa, los aspectos curriculares de los niveles educativos, la organización y la administración de los recursos y la oferta de formación del profesorado.

*b) Del centro o institucionales*: afecta a la comunidad educativa, la plantilla y cualificación del centro, los recursos, la organización y gestión del centro, funcionamiento de los órganos, etc. Dentro de este ámbito subdivide tres niveles: el "interpersonal", cuando se presenta un conflicto entre dos personas (padre-tutor); el "grupal", cuando existe enfrentamientos, por ejemplo, entre una panda de revoltosos de un determinado grupo; y, por último, el "colectivo" (AMPA y el equipo directivo).

*c) Del aula:* tienen que ver con las personas vinculadas a un grupo concreto, el profesorado, el alumnado y, de manera indirecta, sus familias.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por último, indica un cuarto nivel en referencia a los *agentes externos:* la inmigración, los conflictos, la interculturalidad, la violencia juvenil, el paro, la integración de la mujer al mercado laboral o la crisis del modelo de familia, así como problemas políticos, económicos y sociales.

Cerezo (1997) entiende que el modelo ideal de clase como contexto social, es aquél en que cada miembro se identifica con los objetivos del grupo y siente que pertenece a él. Desde este modelo clasifica cuatro tipos de conflicto del aula:

- *Conflictos entre los valores culturales fuera del aula y las expectativas institucionales dentro de ella.* Se refiere a la discrepancia entre las expectativas de la institución y, de manera especial, la del profesor con las de sus alumnos. Si el profesor centra su actuación docente en que el alumno desarrolle sus potencialidades y la sociedad prioriza como un valor la consecución inmediata de las metas, el resultado para el alumno es un conflicto con su conducta escolar.

- *Conflicto entre expectativa y personalidad.* Se presentan cuando el alumno tiene que elegir entre las expectativas que genera el rol asignado en la clase y su personalidad. Este conflicto fomenta la insatisfacción personal, la ineficacia en la consecución de las tareas, descontento, rebeldía e indisciplina.

- *Conflicto de rol.* Aparece cuando se contrapone la idea que los diferentes miembros tienen sobre las funciones y obligaciones que deben ejercer los distintos roles.

Para Casamayor (1998), hay que tener en cuenta que los centros educativos no siempre pueden atender todas las situaciones de conflicto ya que no son competentes en exclusiva para el tratamiento de muchos de ellos que, aunque tienen su reflejo en los centros, pueden tener un origen externo a la escuela, bien en la familia, en el entorno social o incluso en el propio alumno y, a veces, en esos conflictos la escuela puede hacer muy poco.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el cuadro siguiente representamos la clasificación que este autor realiza sobre los conflictos más habituales que se desarrollan en los centros educativos y el tipo de comportamientos que generan.

| TIPOS DE CONFLICTOS | COMPORTAMIENTOS QUE GENERAN |
|---|---|
| Relación entre el alumnado y entre estos y el profesorado. | - Actitudes peyorativas y de desprecio.<br>- Agresividad verbal y física.<br>- Violencia |
| Conflictos de Rendimiento | - Pasividad.<br>- Apatía.<br>- Parasitismo. |
| Conflictos de Poder | - Liderazgo negativo<br>- Arbitrariedad |
| Conflictos de Identidad | - Actitudes cerradas y agresivas contra los demás.<br>- Actitudes de agresividad contra el mobiliario, edificio, etc. |

Para Johnson y Johnson (1999) los conflictos en los centros escolares pueden ser constructivos si se manejan adecuadamente ya que, de ser así, generan nuevas ideas y motivan el cambio hacia su resolución. Por el contrario, pueden volverse destructivos si son negados, suprimidos o evitados; dichas acciones no resuelven los problemas sino que determinan el distanciamiento de los alumnos respecto de sus iguales y del docente.

### 1.2.1. Manifestaciones del conflicto

Abordar los conflictos implica no sólo tener claro el término, sino también determinar la naturaleza del problema ya que en muchas ocasiones se tiende a utilizar el término violencia de forma indiscriminada para calificar ciertos comportamientos que, si bien alteran la convivencia en los centros o en las aulas, no siempre suponen un deterioro grave en los mismos. Por tanto, a la hora de explicar las distintas formas en que se manifiestan los conflictos, hay que tener en cuenta la gravedad de cada una de las conductas y sus consecuencias. En términos generales, los autores las clasifi-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

can en torno a dos grandes grupos: por un lado, aquellas conductas designadas como disruptivas o de indisciplina y, por otro, las referidas a comportamientos violentos o agresivos, que en este apartado analizaremos.

#### 1.2.1.1. Disrupción y convivencia en los centros escolares

No existen estudios en los que se aporten datos sobre la incidencia de la disrupción en las aulas. No obstante, diferentes trabajos realizados indican que, mayoritariamente, los incidentes que provocan alteraciones en la clase suelen ir asociados a causas menores que tras ser acumuladas sucesivamente por un alumno o por un grupo, hacen que el resultado sea lo que se denomina "alumno disruptivo" o "clase disruptiva" (Fernández, 1999, 19).

Una investigación realizada por Geiger (2000) parte del término conductas disruptivas para definir las acciones de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y pueden ir desde las conductas benignas a actos graves de agresión. Se elaboraron tres categorías de conductas predefinidas para los problemas de disciplina; la primera hacía referencia a los "actos molestos" (hablar, no parar de moverse, etc,); la segunda se refería a los "actos de desafío" (conductas irrespetuosas y desobediencias, etc,) y la tercera indica las conductas de "falta de atención" (estar fuera del sitio, no trabajar, etc,). El trabajo analizó 254 entrevistas a profesores que impartían docencia desde infantil hasta octavo y los problemas más frecuentes eran "actos molestos" (55%), "actos de desafío" (20%) y "falta de atención" (9%). El resto incluían conductas de agresión verbal, física y otros actos.

Para Casamayor (1998), se trata esencialmente de comportamientos de enfado, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor. Fernández (2001) define las conductas disruptivas como un conglomerado de comportamientos inapropiados dentro del aula que retrasan y, en algunos casos, impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto no permiten afianzar los conocimien-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tos debidos, integrando entre ellos la falta de cooperación y mala educación, la insolencia, la desobediencia, la provocación, la hostilidad, el abuso, la impertinencia, etc.

Las conductas que se califican como disruptivas no tienen todas la misma gravedad y la autora las clasifica teniendo en cuenta cuatro parámetros:

- En cuanto a las normas: llegar tarde o faltar a clase, deteriorar el material, desorden del mobiliario, comer en clase, indumentaria estrafalaria; realizar ruido o gritos, falta de orden a las salidas y entradas de clase, etc.
- En cuanto a la tarea: no traer los deberes, rehusar hacer las tareas en clase, hacer comentarios vejatorios, falta de interés, pasividad e inactividad, preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, etc.
- En cuanto al respeto al profesor: hablar cuando habla el profesor, no acatar las órdenes del profesor, levantarse sin permiso de su sitio, amenazar al profesor, etc.
- En cuanto a la relación con los compañeros: pelearse con un compañero, reírse o insultar a un compañero, hacer gestos jocosos, etc.

Sin embargo, la disrupción también puede ser el producto de la ineficacia en el manejo y control de la clase por parte del profesor; es decir, consecuencia de una gestión del aula deficiente. A ello se une que los profesores no se ponen de acuerdo a la hora de determinar qué tipo de conductas pueden ser catalogadas como disruptivas. No obstante, coinciden en señalar que la disrupción se manifiesta como resultado de una determinada situación del aula en la que un grupo reducido de alumnos, de tres o cuatro componentes, impide con su comportamiento el desarrollo normal de la clase, lo que obliga al docente a emplear mucho más tiempo en mantener el orden y el control de la clase. En este caso no se puede hablar de violencia, pero este fenómeno constituye la mayor preocupación del profesorado y es el que interfiere más gravemente en los procesos de aprendizaje del alumnado.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto al perfil de los alumnos que desarrollan conductas disruptivas, Fernández (2001) lo define como un alumno con dificultades de comportamiento y atención inadecuada dentro del aula, llegando a la falta de educación o respeto a los demás, que perturba la dinámica general de la clase

En definitiva, este fenómeno supone un complejo entramado de motivaciones intrínsecas y extrínsecas del alumnado, al que se une una serie de factores propios de la organización del centro. La disrupción cabe entenderla como un estado de inquietud y desorden en la clase que propicia el campo adecuado para no aprender y crea grandes dificultades en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula; tiene un marcado carácter académico y la corrección o mejora de estos comportamientos está en buena medida en manos del profesorado, de las estrategias que utilice y de la organización de los centros. En muchas ocasiones, los alumnos intentan probar hasta donde llegan las actuaciones del profesor en cuanto al cumplimiento o no de las normas, desafiándolo con el fin mantener su estatus entre el grupo de iguales o simplemente por crear tensión en el aula.

#### 1.2.1.2. Análisis de la violencia y la agresividad en el contexto escolar

El fenómeno de violencia escolar adquiere, cada día más, una dimensión de problema social que lo sitúa como objeto de investigación y reflexión no sólo de docentes, sino también de investigadores en el ámbito socioeducativo y de las administraciones públicas, que adoptan, en muchos casos tímidamente, medidas de intervención encaminadas a solucionar o paliar en lo posible estas situaciones tan difíciles de definir.

Según hemos analizado en el apartado anterior, parece que el término conflicto no es sinónimo de violencia, aunque ambos están presentes en el contexto escolar y, en especial, en los centros a los que acceden alumnos de sectores sociales y familiares desfavorecidos, minorías étnicas, etc., que presentan mayores dificultades de adaptación. Marchesi (1999) indica que, si bien no está claro que estas conductas se



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

den más en la actualidad que en el pasado, sí que aparecen con demasiada frecuencia, por lo que existe un mayor consenso en cuanto a la necesidad de tratar de disminuirlas.

Numerosos autores han abordado el tema de la violencia y la agresividad desde una perspectiva psicosocial sin llegar a un consenso. Lorenz (1978) afirma que el comportamiento agresivo humano tiene un carácter adaptativo y que en los tiempos primitivos esa agresividad permitía satisfacer las necesidades básicas. En la base de los comportamientos violentos está la forma en que los individuos reaccionan ante el miedo, la frustración, la culpa, la enemistad o el desacuerdo con una situación. Así lo manifiestan Ortega del Rey y Mora-Merchán (2001) que consideran conveniente separar, por un lado, el debate sobre la agresividad como componente básico de la conducta; y, por otro, los problemas concretos de adaptación social de los escolares a los métodos y estrategias que ofrece el profesorado.

Para San Martín (2000) la cultura ejerce un papel fundamental en la configuración del ser humano ya que puede modificar la agresividad natural entendida como un instinto que está al servicio de nuestra supervivencia. Afirma que el ser humano es agresivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura y aclara que la cultura puede alterar nuestra agresividad para convertirlo en una conducta dañina. Este proceso no supone hablar de agresividad sino de violencia. Decir que el ser humano es agresivo por naturaleza no implica que sea por naturaleza violento, por lo que manifiesta que la violencia no es producto de la bioevolución sino el resultado de la evolución cultural.

Si bien la agresividad, como aclara Lleó (2000), es algo innato que designa la tendencia o disposición inicial que da lugar a la posterior agresión; la violencia es un aprendizaje. La agresión violenta también puede entenderse como una forma poco social de resolver la tensión en la búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades cuando interfiere con la satisfacción de las necesidades de los otros. El com-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

portamiento agresivo suele presentarse en muy variados contextos, desde la casa hasta la escuela, pasando por lugares del entorno social y produce un déficit significativo en el ámbito social, académico o laboral.

La Teoría del aprendizaje social de Bandura (1987) señala que los niños pueden aprender los comportamientos agresivos observando modelos y viviendo experiencias específicas de reforzamiento a los que se ven expuestos con sus actos agresivos. La agresión es un comportamiento que se aprende e instaura; no obstante, pueden aprenderse comportamientos más adaptados socialmente para responder a situaciones de insatisfacción o de necesidad.

En esta línea, Palomero y Fernández (2001) establecen que cualquier análisis de la agresividad quedaría incompleto si no contemplamos el papel que juega el contexto social. De ahí que se destaque de forma notable la capacidad que tienen las estructuras sociales para generar un tipo de violencia indirecta y cultural. Los argumentos naturalistas explican la agresividad como un elemento propio de la naturaleza biosocial del ser humano, pero también recuerda que los individuos disponen de capacidad para modificar dichos patrones, que no siempre son adaptativos, cuando se modifican las condiciones sociales en las que aparecen. En los patrones heredados se incluyen no sólo los esquemas de respuestas agresivas, sino también las habilidades y destrezas para resolver los conflictos, lo que confirmaría los rasgos adaptativos de la llamada agresividad natural.

Por otro lado, el modelo etnológico considera que algunas de las funciones de las capacidades del ser humano (inteligencia mental y habilidades verbales, etc.) deben ser los instrumentos más adecuados para entrar en la negociación social de los conflictos. Más allá de la agresividad natural y de la aceptación de que vivimos en permanente conflicto está la violencia, un comportamiento de agresividad gratuita y cruel que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima (Fernández, 1998).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De este modo, y, de acuerdo con Ballester y Arnaiz (2001), es necesario que se adopte un enfoque sistémico o ecológico como forma de entender la violencia desde una visión más amplia y multidimensional que permita entender la violencia indirecta como reacción a la estructural pues, en general, se suelen examinar y definir los problemas de la violencia en los centros desde los hechos y fenómenos que son observados bajo la perspectiva de los profesores, directivos, administradores o investigadores, pero se encuentran mayores dificultades para hacerlo desde las concepciones y consecuencias que tienen para los alumnos.

Aclara Torrego (2000) que la agresividad es una fuerza vital necesaria para superar las dificultades de la vida; en un principio es neutra y cuando se manifiesta adquiere la cualidad o no de ser violenta, siendo los canales de expresión que generalmente utiliza aquellos que han sido aprendidos en el proceso de socialización, jugando un papel importante la escuela, la familia y los medios de comunicación.

Por tanto, como señala Ortega (2001), convendría establecer que, aceptando incluso que la agresividad no tiene que derivar siempre en conducta violenta ni tiene por qué ser incontrolable, el fenómeno de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es un fenómeno social cuyos componentes psicológicos pueden ser modificados mediante procesos educativos y apoyos personalizados. En esta línea, los trabajos realizados por Weiss (1999) y Jennigs (2000) sobre estrategias que mejoren las conductas agresivas y violentas entre los jóvenes, apuntan a la necesidad de contar con servicios y orientación para alumnos en situación de riesgo y enfatizan la importancia de ambientes de aprendizaje reducidos y especializados para los estudiantes, especialmente en secundaria.

Por último, reseñamos el análisis que sobre el fenómeno de la violencia realiza Galtung (1998) desde tres dimensiones: la directa, la cultural y estructural. La violencia puede ser visible o invisible, procede no solamente de las personas sino también de las instituciones. En cuanto a la *violencia directa*, ya sea física o psicoló-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

gica, se manifiesta en conductas que en la mayoría de los casos es la única violencia que se reconoce dado su carácter perceptible. Este tipo de violencia se refleja a través de comportamientos como el maltrato entre iguales o el fenómeno bullying, una violencia mental, psíquica o física, continua y reiterada, que un agresor o grupo de agresores inflinge sobre una víctima que es incapaz de defenderse.

Respecto a la *violencia cultural*, entiende que son aquellas expresiones de la cultura que tienden a legitimar la violencia como única forma de desarrollar determinados valores comunes, incluye expresiones o actitudes que tratan de justificar o legitimar en determinados grupos ciertos roles sociales (género, intolerancia, racismo, competitividad, xenófobos, religiosos, etc.).

La *violencia estructural*, caracterizada porque no se traduce en un comportamiento observable, está relacionada con el mantenimiento de una estructura que es violenta en sí misma, ya que no permite satisfacer las necesidades básicas de los individuos; es una estructura de poder, demasiado represiva o permisiva, que en muchos casos consolida este tipo de violencia y los centros educativos pueden ser una de ellas. Tanto la violencia estructural como la cultural son susceptibles de producir violencia directa.

Por su parte, Ortega, Del Rey y Mora Merchán (2001, 97) se centran en lo que denominan *violencia interpersonal*, que es entendida como aquella situación de agresividad injustificada en la que una persona o grupo de personas se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otros que realizan impunemente estos comportamientos sobre las víctimas. Cuando estos comportamientos son continuos, la víctima se ve en una situación de indefensión psicológica, física y social, dada la disminución de autoestima, seguridad personal y capacidad de iniciativa que le provoca la actuación de sus agresores, la ausencia o escasa ayuda externa y la prolongación temporal de la situación.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En definitiva, la violencia es un fenómeno que se desarrolla como resultado de las interacciones que se establecen entre los sujetos; se convierte en un proceso interpersonal, no sólo entre el que la ejerce y la padece, sino que, como aclara Fernández (1998), incorpora a un tercer afectado, el que la contempla sin poder o querer evitarla. En muchas ocasiones, este fenómeno de relación interpersonal como respuesta a situaciones propias de socialización, proporciona claves para la rivalidad, la insolidaridad y el desafecto. La agresividad y la violencia aparecen como el principal síntoma de las dificultades que suponen las relaciones interpersonales.

En los centros educativos confluye una gran diversidad de sujetos que generan situaciones especiales. Por un lado, es consecuencia de las características propias de la institución en la que se producen a pequeña escala interacciones que son propias de niveles sociales más amplios y que generan situaciones de agresividad y violencia; y, por otro, los cambios que se han producido sobre la autoridad del profesor que, de tener un absoluto control educativo ha pasado a perder no sólo ese status de poder, sino también la valoración social de su papel como profesor (Melero, 1993).

Otro aspecto a tener en cuenta son los cambios que se han producido en las expectativas y conductas de los alumnos. Nos encontramos con un alumnado que muestra un gran desencanto y desinterés como consecuencia de la situación social en la que viven, una sociedad donde la agresividad instrumental se presenta como un recurso para conseguir un cierto nivel de vida e incluso como un medio para sobrevivir, y los centros escolares son un reflejo de ella; también la apatía y el aburrimiento, entre otros aspectos, provocan situaciones de enfrentamiento entre los miembros de la comunidad educativa.

Al analizar el concepto de violencia en la escuela, nos encontramos con la imprecisión del lenguaje ya que no existe un consenso clara de cómo hay que denominar el complejo fenómeno que estamos analizando. No se pueden aglutinar dentro de la misma categoría las faltas de respeto, los insultos, faltas leves de disciplina o



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

una agresión física con arma. Sin embargo, muchos profesionales de la enseñanza y los medios de comunicación tienden a considerar estas manifestaciones como formas características de la violencia, por lo que no parece fácil concretar qué entendemos por violencia escolar. Sin embargo, antes de analizar las conceptualizaciones sobre la violencia, hay que tener en cuenta que, como exponen Palomero y Fernández (2001), el profesorado sufre las agresiones de sus alumnos, de sus compañeros y de sus superiores; los alumnos, a su vez, están expuestos a las agresiones de sus compañeros y del profesorado; y todos ellos sufren, aunque de distinta forma, las coacciones de la institución escolar y la presión de la violencia estructural.

Toro Soriano (1998) define las conductas violentas como los comportamientos de un grupo de alumnos que perturban la normal convivencia de los centros educativos y aclara que, para algunos, estas manifestaciones pueden tener sus causas en las propias relaciones interactivas que el mismo centro genera. En este sentido, Ros y Watkinson (1999) concretan que la violencia en un sentido amplio puede estar presente en los centros educativos, es la que denominan como *violencia sistemática o burocrática* propia del sistema educativo, ya que en ellos se desarrollan elementos claves generadores de algún tipo de violencia. La uniformidad que exige el sistema educativo en cuanto a las necesidades, intereses o aprendizajes de los alumnos, en muchas ocasiones, crea conflictos en las relaciones entre éstos y los profesores; los estilos educativos basados en formas autoritarias como única medida para resolver los problemas; el trato diferenciado que se realiza de algún alumno o grupos de alumnos donde el etiquetaje se convierte en práctica habitual; etc.

Autores como Glasser (1986) y Buck (1992) analizan los problemas de disciplina como una consecuencia de las frustraciones de los estudiantes y la falta de oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas dentro del aula, ya sean de diversión o de arraigo y se les castiga por ello. No siempre los centros educativos crean las condiciones apropiadas para que los alumnos puedan satisfacer esas necesidades y tampoco les permiten desarrollar sus potencialidades por lo que, en consecuencia, los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos adoptan actitudes y conductas erróneas como poder, venganza, etc, y dejan de cumplir con sus expectativas académicas y docentes.

De acuerdo con Palomero y Fernández (2001), la escuela juega un papel importante en el origen de la violencia escolar, pues la organización sobre la convivencia en los centros está condicionada por todo un conjunto de reglas, oficiales unas oficiosas otras, que pueden fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros o favorecer la cooperación y el entendimiento. De ahí que insistamos en la importancia de la organización del centro, de los estilos democráticos, de la forma de organizar los espacios, etc. pues todos estos elementos podrán influir positiva o negativamente en la convivencia normal del centro.

Trianes (2000) plantea también la violencia escolar como un fenómeno psicológico, social y educativo. Los aspectos psicológicos están relacionados con las características personales de los sujetos que les colocan en el lugar de víctima, agresor o espectador. En cuanto a los aspectos sociales, la violencia escolar implica una determinada configuración de roles interpersonales dependientes de ciertas circunstancias ambientales y contextuales. Y, por último, habla de la violencia escolar como un fenómeno educativo que requiere un análisis del contexto escolar, ya que la misma se genera en el escenario de la convivencia diaria de los centros.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 1.2.1.3. Tipos de conductas violentas y agresivas en contextos escolares

Como hemos apuntado anteriormente, la conflictividad no sólo se manifiesta a través de la disrupción, sino que ésta puede generar otras conductas que implican un mayor o menor grado de violencia y pueden desestabilizar la cotidianeidad del aula y del centro. Dichas conductas son analizadas y tipificadas también por diferentes autores y, tras haber analizado las causas que las justifican y explican, trataremos de concretarlas. Para su estudio nos hemos basado en las clasificaciones propuestas por Cerezo (1997), Fernández (1997,1998, 2000), Casamayor (1998) y Trianes

(2000) ya que aportan un gran número de claves para entender y delimitar los problemas y los conflictos escolares y definir estrategias de intervención.

Casamayor (1998) las engloba en el término *conductas antisociales* y las define como un tipo de comportamiento que se salta, rompe o viola las normas de la sociedad. Acciones de diverso origen que poseen dos características básicas: la frecuencia con la que se dan esas conductas y la gravedad o intensidad de las mismas. Es preciso añadir un factor que, sin ser determinante, correlaciona en gran medida con estas conductas: el entorno socioeconómico del alumnado, que tiene un peso significativo en el nivel de conflictividad, tanto del centro en su conjunto como de un aula en concreto. Por otra parte, aunque los estudios realizados en Noruega por Olweus (1998) no encontraron una correlación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y el grado de violencia en los centros, los realizados en Francia y Gran Bretaña por Debarbieux (1997) indican que una baja situación socio económica en el entorno de los centros facilita un mayor riesgo de violencia escolar.

En esta línea, Kazdin (1998) considera que la conducta antisocial puede ser examinada teniendo en cuenta una dimensión bipolar de conducta externa e interna. Así, la conducta manifiesta consiste en aquellos actos antisociales de enfrentamiento tales como peleas, discusiones y rabietas, en tanto que la conducta encubierta consiste en aquellas acciones ocultas, como robos, absentismo escolar, mentiras, etc. Dada la complejidad y variedad de conductas antisociales se puede esperar que haya alumnos que realicen ambos tipos de conducta, manifiestas y encubiertas.

Hay que tener en cuenta que estos comportamientos no aparecen, generalmente, de forma aislada, sino que cuando se genera algún tipo de conducta antisocial, normalmente viene acompañada de algún otro tipo de conducta, de forma que se pueden presentar conductas manifiestas con conductas encubiertas y a la inversa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Para Fernández (1998), las conductas violentas implican daños físicos, verbales o psicológicos, ya sean entre iguales o a otro miembro de la comunidad escolar y se tipifican atendiendo a la siguiente clasificación:

- La violencia física puede tomar forma de peleas, agresión con objetos o daños físicos de cualquier tipo.
- La violencia verbal se refiere a amenazas, insultos, motes o expresiones dañinas.
- La violencia psicológica se refiere a chantajes, reírse de, sembrar rumores, aislamientos, abusos entre alumnos, profesores-alumnos y alumnos profesores. En esta categoría se pueden incluir los abusos entre alumnos y las agresiones entre profesores-alumnos y alumnos-profesores.
- La violencia puede ser indirecta cuando está dirigida hacia objetos o material del centro o sus instalaciones, acabando en destrozos o vandalismo.

Las agresiones y actos violentos entre alumnos forman parte del currículum oculto y se producen en mayor o menor grado en todos los centros escolares, abarcando una serie de conductas que pueden finalizar en maltrato personal entre compañeros, en rechazo social y/o en intimidación psicológica, dando origen al fenómeno definido por distintos autores como *bullying*. Este fenómeno supone que uno o varios alumnos toman como objeto de su agresión a otro compañero y le someten, durante un tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc. aprovechándose de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda.

Olweus (1998) considera "abuso y/o maltrato" si se produce durante un tiempo prolongado; existe una relación de desequilibrio de poder, de indefensión víctima-agresor y la agresión puede ser física, verbal o psicológica. En cuanto a las víctimas, destaca que existen diferentes tipos que tienen en común su baja popularidad entre los compañeros y el rechazo que producen como para no ser ayudados. Sin embargo,



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

el agresor tiene mayor popularidad entre los compañeros, aunque genera sentimientos ambivalentes: impone miedo o respeto. Este tipo de violencia trae consigo consecuencias importantes tanto para las víctimas como para los agresores. Las primeras pueden sufrir traumas psicológicos, riesgos físicos, ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad, fracaso escolar, absentismo. Para los segundos puede suponer la antesala de una futura conducta delictiva.

Fernández (1998) aclara que la violencia puede ser indirecta, es decir, no dirigida hacia una persona. En este caso, el objetivo de los actos violentos son las instalaciones, enseres u objetos de la institución. Se habla de vandalismo o destrozos que, en última instancia, no son más que síntomas de la inexistencia de acuerdo entre norma y acto. El vandalismo puede también estar dirigido de forma indirecta hacia una persona. La autora incluye los robos de pequeños objetos y utensilios en laboratorios, talleres o aulas, el robo de objetos entre compañeros, etc.

Trianes (2000) entiende que la conducta agresiva inadecuada supone un riesgo no sólo para niños y adolescentes, sino también para nuestra sociedad democrática. Utiliza diferentes conceptos que especifican el amplio área de la conducta agresiva que hemos reflejado en el siguiente cuadro:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| CONCEPTO | DEFINICIÓN |
|---|---|
| **CONDUCTA AGRESIVA** | - Estrategia de resolución de problemas interpersonales empleada para conseguir un objetivo personal (proactiva) y en respuesta a una agresión (reactiva) |
| **AGRESIÓN** | - Acto agresivo de identidad y efectos dañinos, generalmente sin justificación, que es valorado negativamente. |
| **VIOLENCIA INTERPERSONAL** | - Tipo particular de agresión dirigida hacia personas, se entiende que en el seno de relaciones establecidas. |
| **CONDUCTA BULLYING** | - Maltrato hacia iguales insidioso y maligno. Es un tipo particular de agresividad proactiva. |
| **CONDUCTA AGRESIVA ANTISOCIAL** | - No se ajusta a las normas y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo. |
| **VIOLENCIA ESCOLAR** | - Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras. |

Por otra parte, se incluye en conductas violentas otra acepción que es la "exclusión social", es decir, ignorar y no dejar participar, que determina tres tipos de roles diferentes: agresor, espectadores y la víctima.

El agresor tiene actitudes positivas hacia el ejercicio de la violencia, se caracteriza por su impulsividad y su necesidad de dominar a otros, muestra poca empatía y su rendimiento escolar no suele ser bueno. No obstante, es preciso significar que hay aspectos acerca del perfil del agresor que no poseen tanto consenso como los anteriores. En cuanto a la eventual relación entre ser agresor y baja autoestima, Olweus (1999) señala que no se han encontrado en los estudios realizados hechos que permitan afirmar que los agresores tengan problemas psicológicos de ansiedad o inseguridad. También se discute acerca de si los alumnos agresores pueden estar faltos de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

habilidades sociales y cognitivas, existiendo investigaciones que lo corroboran y otras que no.

Los observadores, por su parte, son alumnos que no toman un papel de participación directa en las peleas, pero las observan. Forman un grupo bastante heterogéneo y en ellos destaca Trianes (2000) hasta cuatro grados de implicación personal: a) activos: si ayudan o apoyan al agresor; b) pasivos: si le refuerzan indirectamente, por ejemplo, sonriendo o dando muestras de atención; c) prosociales: si ayudan a la víctima; y d) espectadores: si no hacen nada, pero observan la situación.

En el caso de las víctimas, la duración del daño que se les produce es un aspecto definitorio que diferencia otras formas de agresión del comportamiento *bullying*. Como señala Trianes (2000) la investigación al respecto diferencia dos tipos de víctimas:

a) la víctima sumisa o pasiva, que se caracteriza por un patrón de reacción ansiosa o sumisa, combinada con debilidad física.

b) la víctima provocativa, menos frecuente que la anterior y que se caracteriza por una combinación de reacciones ansiosas y agresivas.

En esta línea, Cerezo (1997) define el fenómeno bullying como la violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo y dirigida contra otro individuo que no es capaz de defenderse a sí mismo en esa situación y que se desarrolla en el ámbito escolar. Dicho fenómeno puede tomar varias formas: a) físico: agresiones físicas a los demás, robar o dañar sus pertenencias; b) verbal: poner motes, insultar, contestar con tono desafiante y amenazador; y c) indirecto: propagar rumores peyorativos que provocan la exclusión social del sujeto.

Además, esta dinámica de agresión-victimización se encuentra favorecida en el grupo-aula por una serie de factores entre los que destacan algunas características de las relaciones sociales: los efectos de la victimización son duraderos provocando altos niveles de ansiedad; supone una experiencia traumática y horrible ya que la



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

víctima sufre daños no sólo físicos sino también psíquicos. A ello se une la alta tensión nerviosa, trastornos en el comportamiento social, la disminución en la capacidad de concentración y de aprendizaje, además de la limitación que sufre la interacción con el resto de los compañeros.

En el siguiente cuadro mostramos los rasgos característicos del agresor y de la víctima según Cerezo (2000):

| CARACTERÍSTICAS | |
|---|---|
| **AGRESOR** | **VÍCTIMA** |
| - La edad de los agresores (*bullies*) supera a la media de edad del grupo al que está adscrito, habiendo repetido curso alguna vez | - La edad de las víctimas es menor que la de los agresores y más acorde con la media de edad del grupo |
| - Muestran alto nivel de agresividad y ansiedad | - Presentan un alto nivel de timidez y ansiedad |
| - Manifiestan una alta asertividad que, en ocasiones, se traduce en desafío | - Muestran poca asertividad |
| - Se pueden considerar sinceros y no sienten la necesidad de aparentar ser "mejores" | - Se autoevalúan poco sinceros, es decir, tratan de aparentar ser "mejores". |
| - Puntúan especialmente alto en la escala de Psicoticismo, Neuroticismo o Emocionabilidad | - Puntúan alto en la escala de Neuroticismo y bajo en Psicoticismo y Sinceridad. |
| - Manifiestan una autoestima ligeramente alta | - Su nivel de autoestima es moderado |
| - El autocontrol es escaso en sus relaciones sociales, lo que puede ocasionar conductas agresivas, impositivas e indisciplina | - En la escala de autocontrol presentan una puntuación media. |
| - Percibe su clima social familiar con un elevado grado de autonomía, una importante organización familiar y a la vez escaso control sobre sus miembros. Viven sus relaciones familiares con cierto grado de conflicto | - En cuanto al clima social familiar, sus relaciones familiares son algo mejores que las que mantienen los agresores, pero no llegan a ser "buenas". Se sienten sobreprotegidos y con escasa independencia, alta organización familiar y control. |

Las propuestas de actuación más convenientes se centran en las de tipo preventivo pero, como aclara Marchesi (1999), no debemos centrarlas sólo en el ámbito escolar sino que también se deben abordar en otros contextos sociales. En muchas ocasiones, los programas preventivos no evitan la aparición de problemas de conductas determinantes en la convivencia y en el clima del aula, por lo que también es ne-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cesario recurrir a sistemas de disciplina inductiva, poniendo el acento en aspectos como:

a) Discutir y consensuar razonadamente las normas de toda la comunidad educativa.

b) Las normas deben explicarse de manera que convenzan no sólo al que las aplica sino también a quien tiene que cumplirlas.

c) Es necesario mantener su coherencia, exigir su cumplimiento y prever la forma en que se determinan las sanciones si éstas no se cumplen.

d) Se deben tener previstas y las estrategias de afrontar conflictos que sobrepasan al profesorado.

En esta línea, Johnson y Johnson (1999) aluden a estrategias de intervención centradas en el aprendizaje mediante grupos cooperativos, ya que éstos incrementan la interdependencia de los estudiantes, la probabilidad de una resolución constructiva de los conflictos, así como la cooperación, facilitando también la comunicación, la ayuda recíproca, la confianza mutua, el acuerdo y la responsabilidad entre los que cooperan. Este aspecto ha sido visto también por estos autores como una condición que promueve las habilidades sociales y la adaptación social en sí, pues la creación de entornos cooperativos en el aula así como la forma cooperativa de resolver conflictos, facilitan la adopción de soluciones negociadas que tengan en cuenta los intereses de las partes en conflicto y, en definitiva, el acuerdo. Por tanto, se considera una estrategia de intervención adecuada para prevenir problemas interpersonales de agresividad, exclusión social, racismo o aislamiento.

En definitiva, y, en la línea de Trianes (2001), las conductas agresivas no sólo suponen un riesgo para los niños y adolescentes, sino también para la estabilidad de los principios de las sociedades democráticas; la prevención está dirigida a eliminar estos riesgos, recuperando a aquellos alumnos implicados en este tipo de conductas, mediante la intervención psicoeducativa, cuyo objetivo principal se centra en promo-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ver un desarrollo social y afectivo saludable, ya que los conflictos interpersonales y, sobre todo, los comportamientos violentos, impiden lograr el aprendizaje integral de los alumnos y el desarrollo de las habilidades sociales que deben ser adquiridas en los centros educativos.

## 1.3. RESPUESTAS EDUCATIVAS

En el debate acerca de la resolución de conflictos en las escuelas subyacen retos de gran alcance y con profundas implicaciones para nuestra sociedad. Lo que se pone en juego es si la escuela puede continuar siendo un instrumento de cohesión social y de integración democrática de los ciudadanos. Así, el control de la disciplina se ha centrado, en los últimos años, en las estrategias de resolución de conflictos, cuyo fin es establecer un contexto de aprendizaje que desarrolle respuestas educativas que generen alternativas a las conductas no deseadas.

Los estudios sobre este tema resaltan la importancia del clima del aula como determinante en la mejora de la convivencia. Por tanto, la escuela debe potenciar su capacidad socializadora de tal manera que se convierta en institución preferente para desarrollar medidas encaminadas a facilitar la convivencia. Entre estas medidas podemos destacar algunas propuestas como la cultura de la paz, los programas dirigidos a la resolución de conflictos, a potenciar la educación afectivo-emocional y los programas de mediación.

### 1.3.1. La cultura de la paz

Durante mucho tiempo la formación e investigación docente han estado más centradas en aquellos aspectos relacionados con la mejora del aprendizaje que en la mejora de la convivencia y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. Nuestro sistema educativo impregnado de esa violencia cultural que engloba indicadores ideológicos, políticos, religiosos, científicos, que pueden ser utilizados para justificar o, en su caso, legitimar la violencia. Como forma parale-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

la a esta situación, sustentada en gran parte sobre la violencia surge un nuevo modelo educativo que propone las bases teóricas y prácticas para cambiar la situación social, dando origen a la propuesta de la UNESCO, *una cultura de la paz*. Esta transición de una cultura de la violencia a una cultura de la paz implica, según Mayor Zaragoza, una cultura democrática que alienta y promueve la participación ciudadana como forma de reemplazar una autoridad jerárquica a favor de la igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles, definiendo el poder como cooperación.

En este sentido, explica García Correa (1998) que para alcanzar una cultura de paz hay que reorientar los procesos de aprendizaje y de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia. Se basa fundamentalmente en manejar los conflictos desde la construcción de la convivencia pacífica. Una cultura de paz implica la trasmisión de ciertos valores como la igualdad, la diversidad, la justicia social, la salud económica, etc. en un clima de cooperación e interdependencia que favorece el cultivo de las normas, creencias y actitudes en favor de la resolución de conflictos con formas no violentas, así como la reconciliación. En esta línea, Escámez (2002) propone un enfoque preventivo, aplicado fundamentalmente en el aula y que está basado en cuatro pilares básicos: el aprendizaje cooperativo que permite regular las interacciones entre los alumnos, entre estos y los profesores y la estructura y el diseño de las actividades de aprendizaje; el desarrollo de habilidades dialógicas; la necesidad de promover el autocontrol emocional y el afrontamiento pedagógico del conflicto.

Por todo ello, y como forma de llevar a cabo el modelo educativo que surge de una cultura de paz, la escuela debe enseñar, no sólo los propios contenidos académicos, sino que también debe enseñar a su alumnado la manera de resolver los conflictos de su vida. García Correa (1998) señala una serie de principios que los docentes tienen que tener en cuenta para facilitar el cambio.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Hay que enseñar la historia de la cultura y no la de la guerra, la historia del saber y no la del poder, al revés de cómo se ha enseñado habitualmente.
- Hay que establecer nuevas prioridades en la enseñanza de las ciencias sociales, pues hay que hacer que los alumnos aprendan a expresar sus sentimientos, canalizando la ira, el enfado o la frustración. En definitiva, aprender a autocontrolarse. Es lo que también se ha denominado *escolarización emocional* es decir, aprender a solucionar los conflictos que se puedan presentar de la forma más pacífica posible.
- Hay que aprender las habilidades necesarias para responder creativamente a los conflictos en el contexto de un aula humanitaria y de apoyo. De esta forma, las medidas que se tomen no deben tratar sólo de evitar los conflictos sino de darles soluciones sin necesidad de utilizar la violencia.

Por tanto, a la hora de hablar de la resolución de conflictos hay que tener en cuenta que la escolarización emocional (Goleman, 1997) atiende, sobre todo, a la vida emocional y social, pues estas facetas son de las más complejas e influyentes en la vida escolar del alumno. Para Trianes (2002), es necesario potenciar el desarrollo emocional y complementarlo con el cognitivo, pues ambos contribuyen al desarrollo integral de la persona. Esto supone el aprendizaje de habilidades sobre emociones, sentimientos y afectos para afrontar los retos que se presentan en la vida cotidiana y mejorar el bienestar personal y la inserción social del alumno.

La educación para la paz supone una importante aportación para la interpretación y la búsqueda de soluciones a los conflictos que tienen lugar en los centros educativos. Por ello, compartimos la relación establecida entre educación para la paz y convivencia, pues educar para la paz es crear una nueva cultura de la convivencia, en la que los derechos humanos sean un compromiso de todos.

Como se puede observar, la concepción de paz que se está utilizando es la de *paz positiva* que engloba no sólo la ausencia de violencia directa, sino también de la



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

violencia estructural y cultural. Así pues, se entiende por paz la resolución de un conflicto de forma no violenta.

En este contexto se sigue confiando en la utópica expectativa de la primera corriente sobre la importancia de la educación para la paz como único motor del cambio social, surgiendo en esta última corriente los trabajos sobre el interculturalismo como dimensión emergente. También en este nuevo enfoque se produce una conexión entre los conceptos de paz y de conflicto, pues se entiende que la paz engloba tensión y conflicto, destacando la forma no-violenta de resolverlos. En este sentido, señalamos los estudios realizados por el Seminario para la Paz.(1999) en los que se distingue un modelo de educación para la paz con un modelo "no-violento" cuyas características se sintetizan así:

- Hay diferencias entre la agresividad y la violencia; esta última es una degeneración de la primera que, por otro lado, es un impulso positivo de la afirmación del ser.
- La base ética necesaria debe estar presente no sólo en la persona, sino en la estructura social, económica y política.
- La paz no es una meta sino un proceso; es el resultado, aunque nunca completo, de los problemas resueltos, de los proyectos realizados.
- Se trata de aprender a entrar en los conflictos y resolverlos de forma positiva sin usar la violencia. Pero donde existe la injusticia hay que hacer brotar el conflicto eventualmente reprimido.
- La guerra es el resultado de causas y situaciones muy precisas, individuales y superables.
- La seguridad personal y colectiva se fundamenta en la capacidad de no dejarse intimidar, y de saber organizar una resistencia no-violenta basada en la co-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

laboración. constructiva y dinámica entre las personas, centrada en la idea de justicia y de verdad y en un proceso de cambio continuo.

Finalmente, y como señala Alzate (1998), los principios básicos en que una pedagogía pacífica y, en consecuencia, de resolución de conflictos, debe basarse son los siguientes: el uso del diálogo, pues también el alumnado tiene algo que aportar con respecto al tema, así como en lo que respecta a su propio comportamiento; el aprendizaje cooperativo, en el que el alumno es consciente de que puede obtener el éxito siempre y cuando sus compañeros también lo obtengan. La solución de problemas implica la consecución de unos pasos: crear el clima, definir y discutir el problema, explorar las soluciones alternativas, etc.

La aplicación de las técnicas de resolución de conflictos al proceso educativo se enmarca en el objetivo de aplicar estos principios de la pedagogía de la paz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principios que deben ser asumidos por los diferentes miembros de la comunidad educativa, sobre todo, por los docentes y alumnos.

### 1.3.2. Programas de intervención dirigidos a la resolución de conflictos de convivencia y la educación socio-afectiva-emocional

En la resolución de conflictos se reconoce una serie de reacciones, cogniciones, emociones y sentimientos evocados por las diferentes situaciones del conflicto. No obstante, se mantiene el planteamiento por el que de esa situación y gracias a una serie de operaciones psicológicas se manifiesta un comportamiento determinado. Los programas de resolución de conflictos tienen como objetivo actuar sobre esas operaciones o transformaciones psicológicas que preceden a la acción, influyendo así en las conductas del sujeto. En los últimos años, el control de los problemas de disciplina se centra en el interés por las estrategias de resolución de conflictos con el fin de establecer un contexto de aprendizaje más educativo que proporcione a los alumnos alternativas a las conductas no deseadas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto al tipo de programa a utilizar, su elección debe estar supeditada al tipo de problema de disciplina que, en la mayoría de los casos, supone conflictos entre las personas y las normas de convivencia. Con respecto a los programas de resolución de conflictos, destaca Alzate (1998) algunas de sus aplicaciones:

- Resuelven los conflictos de los estudiantes: permiten encontrar las soluciones más efectivas, logrando que las partes en conflicto se vean lo menos perjudicadas posible.
- Enseñan a los estudiantes habilidades esenciales para sus vidas: facilita que aprendan a comunicarse con sus iguales, a manifestar sus sentimientos y emociones, a tener una perspectiva acerca de las consecuencias de sus acciones, a buscar alternativas para convivir.
- Construyen las habilidades de la resolución de conflictos a través de la práctica real: desarrollan habilidades para solucionar los conflictos no sólo en la escuela sino en su vida diaria.
- Motivan a los estudiantes a resolver los conflictos cooperativamente: permiten que los conflictos se expongan y se busquen soluciones, ya que los alumnos no tienen casi nada que perder a la hora de solucionar los conflictos y sí mucho que ganar.
- Profundizan el impacto educacional de la escuela: los conflictos y problemas que surgen suponen un aprendizaje para los alumnos, al igual que el procedimiento que se sigue para solucionarlos.
- Fortalece la personalidad de los estudiantes: se emplean prácticas de afrontamiento constructivo de los conflictos de entornos supervisados.
- Aumentan la autoestima: la utilización de las técnicas cooperativas para resolver conflictos contribuye al fortalecimiento de la autoestima

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Se aprende a analizar los conflictos, a tener en cuenta que pueden ser fruto de malas interpretaciones, distorsiones de mensajes y a reconocer la diversidad de opiniones, caracteres, raza, pensamientos, etc.
- Se crea un ambiente en el que se potencia la actuación de los estudiantes ofreciendo la oportunidad de que manifiesten lo mejor de sí mismos. Incluyen a todos los estudiantes, incluso los considerados de riesgo; hacen que los alumnos se vean capacitados para aprender y controlar parte de sus vidas en la que se verán envueltos en conflictos de distintos tipos. Los contenidos curriculares no siempre tienen funcionalidad en la práctica diaria.
- Producen más tiempo para el aprendizaje: la desaparición de los conflictos o, en su caso, el menor tiempo que implica resolverlos, tiene como consecuencia que el tiempo escolar se dedique hacia actividades educativas.
- Mejoran el clima de la escuela: la implantación y aplicación tiene un impacto positivo sobre el clima escolar permitiendo que aumente el sentimiento de pertenencia al centro y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.
- Se adaptan a las necesidades psicológicas de los estudiantes y a los profesionales de la educación.

Por otra parte, Johnson y Johnson (1999) distinguen dos enfoques dentro de los programas escolares de resolución de conflictos; por un lado, el enfoque del líder que apunta al entrenamiento de líderes de alumnos que actúan como mediadores entre pares. Partidarios de este enfoque consideran que un grupo de alumnos entrenados puede resolver de manera constructiva conflictos interpersonales que surgen entre los alumnos. El segundo enfoque supone entrenar a todos los alumnos en el manejo constructivo de los conflictos. Este procedimiento es más costoso porque el entrenamiento de todos los estudiantes y del personal exige mucho tiempo y compromiso.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación, destacamos algunas características que para Trianes (2002) presentan los programas dirigidos al desarrollo socioemocional:

- Sus actividades deben estar integradas en el currículo y sus procedimientos son adecuados para trabajarlos desde la transversalidad.
- Es preciso incorporar en estas actividades a los alumnos que están marginados de la marcha de la asignatura, siendo esta una vía efectiva para promover su integración escolar.
- Ofrece perspectivas de desarrollo profesional a profesores y orientadores y un medio para comprender su función docente.
- El animador para la innovación del centro es el orientador que tiene, entre sus funciones, la de proporcionar recursos al profesorado, motivar e incentivar en la búsqueda de soluciones a los problemas, ayudarles a adoptar una perspectiva de orientación efectiva del alumnado y desarrollar las acciones que sean necesarias para mejorar la calidad de la docencia del centro.
- Estos programas presentan objetivos integrados y procedimientos potentes y complejos basados en la investigación que demuestra que son efectivos.

Rosenberg (1999) señala la importancia de desarrollar e implementar enfoques integrales en los centros como una de las estrategias más eficaces para prevenir y resolver problemas de disciplina. El que los profesores conozcan un gran número de técnicas específicas no siempre es suficiente para controlar las conductas de los alumnos. Un enfoque global, coherente y sistemático, ayuda al profesor a aconsejar mejor a las familias, a informar sobre las causas de esas conductas y a mostrar los métodos que se van a utilizar para controlarlas. Por otro lado, permite también a los profesores responder de manera positiva y ante una conducta negativa, el estrés del docente disminuye y el programa tiene más posibilidades de mantenerse en el sistema.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El *enfoque global* desarrollado por Rosenberg (2000) se basa en dos principios; en primer lugar, el trabajo en equipos, formados por todos los participantes del ámbito escolar (padres, alumnos, personal no docente), ya que es fundamental para fomentar el compromiso de su implementación; en cuanto al segundo, señala que es preciso introducir a los grupos en un proceso sistemático y bien estructurado. La implementación y planificación de estos procedimientos ayuda a que los alumnos tengan claro lo que se espera de ellos y cómo deben o pueden evaluar sus conductas según estos parámetros.

Los resultados que se obtuvieron en los colegios que implementaron programas de *enfoque global* han demostrado reducciones significativas en expulsiones de aula y centro. Las opiniones de los profesores y alumnos sobre el clima del centro han mejorado; los profesores manifiestan sentir menos estrés, experimentan mejores relaciones entre sus compañeros y se ven con más fuerza para aceptar cambios en sus entornos educativos.

Por estas razones, la educación debe encontrar la forma de conjugar la autonomía que los alumnos necesitan con las orientaciones y supervisiones de los educadores. Por ello, los programas permiten a los alumnos tomar sus propias decisiones pero en contextos supervisados.

A continuación exponemos alguno de los programas que tienen trascendencia ya que sus contenidos están dirigidos fundamentalmente a la resolución de conflictos de convivencia y cuentan con reconocimiento por la comunidad científica como los realizados por Trianes (1996), Díaz Aguado (1996), Ortega (1998), Carbonel (1999), Alzate (2001) y Trianes y (2001)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 1.3.2.1. Programa de educación social y afectiva en el aula (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996)

El programa ha sido dirigido por el Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Málaga y pretende en los contextos educativos formales crear entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras para prevenir y remediar la aparición de la violencia en la sociedad, desde una serie de marcos teóricos como la solución de problemas interpersonales, área de trabajo que registra aportaciones desde la psicología del desarrollo (Dodge y Selman), la psicología clínica y las terapias (Goldstein y Michelson) y la psicología educativa (Díaz Aguado y Barajas).

Según Trianes (1996), este material supone un diseño de enseñanza en el que se busca la promoción del desarrollo social y afectivo, enseñando competencias conductuales, cognitivas e interpersonales dirigidas a la formación del alumno como persona, a través de la escolarización y de la relación docente, apuntando a la modificación del currículum escolar y de la vida del centro. Se trata de un trabajo centrado en el ámbito socioafectivo del alumno que busca desarrollar competencias conductuales y cognitivas en cuanto a las relaciones y transacciones interpersonales, pero abierto a impactar en la vida cotidiana del alumno y contribuir a su educación integral. Los recursos de aprendizaje que utiliza se centran en la discusión y la reflexión colectiva orientada por el profesor, en la enseñanza de habilidades de solución de problemas interpersonales, la implicación en la toma de decisiones colectivas y técnicas de aprendizaje cooperativo en grupos.

El Programa consta de tres módulos, cada uno con tres partes, cuya secuencia está pensada para ir construyendo ambientes, habilidades individuales y procesos internos progresivamente, partiendo de primeros objetivos sobre los que construir procesos internos y conductas más sofisticados y potentes, a edades escolares. La

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

estructura del programa parte del trabajo con el clima de la clase en incluye tres modulos:

Modulo 1: *Mejorar el clima de clase.* Se centra en la reflexión sobre dos temas fundamentales; los sentimientos y las posibilidades del apoyo social que pueden suponer las relaciones interpersonales ya que esto estimula el desarrollo de habilidades de comunicación y apoyo social entre los alumnos para hacer frente a los conflictos y lograr progresar hacia objetivos definidos por todos, la implicación personal de todos en esta tarea cotidiana donde se estimule la responsabilidad social y la participación en la toma de decisiones como medio de implicar a todos los alumnos. Conseguido este clima se pretende crear estrategias y habilidades cognitivas y comportamentales individuales cristalizadas en un estilo personal reflexivo de afrontamiento de los conflictos interpersonales. Se trata de reestructurar la vivencia de la convivencia en el aula para asignarle para asignarle nuevos significados.

Módulo 2: *Solucionar los problemas con los demás sin pelearnos.* Se parte del análisis y discusión sobre acciones reales o simuladas y se trabajan competencias individuales para manejar los conflictos, las habilidades y sentimientos para conocerlos expresarlos, reconocer los sentimientos de los otros y tenerlos en cuenta. También se trabajan técnicas de negociación, desarrollo de respuestas asertivas y prosociales.

Módulo 3: *Aprender a ayudar y a cooperar.* Orientado a desarrollar habilidades de cooperación y ayuda en grupos cooperativos mediante entrenamientos en habilidades específicas; dar y pedir ayuda, técnicas de debate etc. para que los alumnos puedan extrapolar sus aprendizajes fuera del grupo en situaciones cotidianas.

El diseño del programa presenta tres características:

1ª. *Diseño abierto y participativo,* orientado a ayudar al profesor a tomar decisiones sobre la aplicación, adaptación y concreción de la actividades en el contexto clase.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2ª. *Temporalización, flexible* en el desarrollo del programa y de las actividades.

3ª. *Necesidad de cooperación entre los profesores.* Supone la implicación de un grupo importante de profesores que trabaje coordinadamente por los objetivos del programa.

#### 1.3.2.2. Programa de educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes (Díaz Aguado, 1996)

El trabajo de investigación-acción realizado por Díaz-Aguado intenta, por un lado, desarrollar el respeto a los derechos humanos para que cada alumno comprenda la necesidad de dicho respeto y lo tenga como referente en situaciones de conflicto moral. Y, por otra parte, pretende erradicar desde la educación problemas como la intolerancia, la violencia o la exclusión social, que vulneran los derechos de los niños y adolescentes que los sufren y representan graves amenazas para el desarrollo de dichos derechos en el contexto social en el que se producen. El trabajo se realizó desde 1994 hasta 1997 y consta de cuatro volúmenes y de dos vídeos que complementan los programas. Tiene como objetivos adaptar la intervención a las características evolutivas de la adolescencia, reducir condiciones de riesgo y desarrollar condiciones protectoras, fomentar los derechos humanos, favorecer una identidad basada en la tolerancia y el rechazo a la violencia y enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia.

El programa se organiza en cuatro fases de intervención, siete unidades temáticas y materiales de apoyo para la realización del trabajo. Los procedimientos de intervención que utiliza son los siguientes:

- La discusión entre los compañeros: divididos en grupos tratan distintos tipos de conflictos sociales, de actualidad, pasados, etc.
- El aprendizaje cooperativo: los alumnos aprenden a investigar con otros.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Enseña a comprender y resolver conflictos sociales: aprendizaje de técnicas y procedimientos para resolver conflictos mediante habilidades de comunicación, negociación y mediación.
- Democracia participativa: mediante la organización de grupos heterogéneos que permitan a cada individuo conocer diversidad de opiniones y adoptar decisiones de manera democrática.

Las unidades temáticas están desarrolladas en tres bloques.

Bloque I *Los Jóvenes la Intolerancia y la violencia.* Incluye una reflexión sobre el racismo y la intolerancia que se producen en el aula, sobre los alumnos en función de sus diferencias en el rendimiento o por la apariencia física y sesiones sobre la violencia entre los pueblos y las personas y clarificación de los mecanismos que la generan.

Las actividades pretenden desarrollar la empatía y la capacidad para ponerse en el lugar del otro y se trabajan técnicas de resolución de conflictos. En la unidad dedicada a los jóvenes se pretende ayudar a que comprendan los cambios que están viviendo para que desarrollen actitudes de tolerancia hacia las personas. Se tratan aspectos como adolescencia y juventud, los jóvenes y la sociedad, etc.

Bloque II. *Educación Intercultural.* Se abordan aspectos que pretenden afrontar el conocimiento de otras culturas para desarrollar una adecuada identificación con la cultura propia. Se dedica alguna de estas unidades al conocimiento de la cultura gitana, a los emigrantes y refugiados.

Boque III. *Los Derechos Humanos y la Democracia.* Los contenidos fundamentales son los derechos y deberes, la injusticia, las desigualdades y la discriminación. Se destaca que, dado el carácter fundamentalmente político de los derechos humanos, su enseñanza debe ser desde los pactos internacionales y no desde las creencias personales. El objetivo fundamental de este bloque es que los alumnos aprendan los valores de la democracia.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 1.3.2.3. Programa de prevención de la violencia (Ortega, 1998)

Este programa resalta la importancia que el centro tiene en la prevención de la violencia y expone las condiciones para mejorar la convivencia en la escuela. Se desarrolló en colaboración entre Universidad de Sevilla y la Consejería de Educación desde el año 1996. Se plantea como una mejora de la formación profesional del profesorado para favorecer la convivencia y la prevención de los problemas de violencia en los centros educativos en los que se trata de implicar a los tutores de los grupos y en colaboración con los departamentos de orientación.

El objetivo principal es el desarrollo de la formación del profesorado para llevar a cabo un programa de prevención de la violencia en los centros educativos desde una perspectiva global e integradora en la que es la comunidad educativa la responsable de todo lo que sucede en el centro. El programa incluye aspectos referidos al diagnóstico de la situación del centro y de alumnos conflictivos y de necesidades educativas especiales, educar actitudes, valores y sentimientos, mediante un trabajo cooperativo y organización de la convivencia en el centro desde una perspectiva democrática. El programa cuenta con materiales, orientaciones y guías prácticas para la realización de las actividades tanto en el aula como en el centro; incluye propuestas de trabajo cooperativo, programa de desarrollo de la organización democrática de la convivencia y un programa de educación de sentimientos, actitudes y valores.

Modulo I. *Tener las Ideas Claras*. Se pretende conseguir una aproximación sobre los aspectos conceptuales del tema de la violencia escolar. Se tratan contenidos de violencia escolar y el maltrato entre compañeros, y distinguir conceptos como agresividad, indisciplina, conflicto, violencia escolar, aspectos y efectos psicológicos y educativos de la violencia escolar, agresores, victimas y espectadores de la violencia escolar.

Módulo II. *Conocer la Realidad*. Se desarrollan contenidos metodológicos sobre como recoger, ordenar y analizar la información.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Módulo III. *Trabajar los Conflictos*. Se trabajan contenidos sobre la naturaleza del conflicto y los elementos desencadenantes de los mismos con el fin de conocer los procesos que los regulan y las técnicas de negociación.

Modulo IV. *Elaborar las Normas Democráticamente*. Supone trabajar contenidos que permitan tomar conciencia de la importancia de la organización democrática de las normas del centro y del aula.

### 1.3.2.4. Programa convivir es vivir (Carbonell, 1999)

Durante el curso 1997-98 se puso en marcha el *Programa Convivir es vivir* para tratar de mejorar la convivencia y educar en la no-violencia. Las líneas de actuación se enmarcan en los siguientes ámbitos: desarrollo curricular, organización y participación en el centro y relación con las familias y comunidad. Este programa transnacional de formación del profesorado para la mejora de la convivencia en los Centros escolares surge de la asociación de seis instituciones educativas de distintos países europeos y el Centro de Profesores y Recursos de Latina-Carabanchel de Madrid. El proyecto, con una duración de dos años, fue aprobado por la Commission Européenne, Direction Générale XXII Bruxèlles. Se puso en marcha el inicio del curso 1997/98 en 26 centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Los objetivos de este proyecto son los siguientes:

- Lograr, en el sentido más amplio posible, la mejora de la convivencia en los centros escolares.
- Apoyar al profesorado con actividades de formación específica según las necesidades de cada centro, que incidan en el éxito del proceso de intervención.
- Facilitar sistemas de investigación educativa a los centros que permitan obtener instrumentos y estrategias de diagnóstico de su clima de convivencia.
- Establecer canales de información para facilitar el diálogo, la reflexión, el intercambio de experiencias y materiales curriculares.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El programa se desarrolla a lo largo de dos cursos académicos. En el primero, se imparte una formación inicial con el fin de adquirir conocimientos y estrategias para la elaboración del *Plan de Mejora de la Convivencia*. En el segundo curso, se pone en marcha el plan elaborado en el curso anterior y que recoge los siguientes elementos:

- Función de motivación. Las personas involucradas en el proyecto y los equipos directivos de los centros desempeñan la función de liderazgo, suscitando en el profesorado actitudes de interés hacia la mejora de la convivencia en sus centros.
- Función de diagnóstico. El profesorado realiza una recogida sistemática de información sobre la situación actual de la convivencia en el centro y la descripción e interpretación de la misma.
- Función informativa formativa. El profesorado se implica en un proceso de cambio cuyo fin es adquirir conocimientos y producir cambios positivos en sus actitudes a través de un modelo de formación en centros.

Algunos de los contenidos que se trabaja tienen relación con los siguientes ámbitos:

- *Organización y funcionamiento del Centro.* Reglamento de régimen interno, comisiones de convivencia, actividades culturales y extraescolares orientadas a la prevención de la violencia, análisis de los instrumentos de evaluación de resultados.
- *Currículum.* Integración de la convivencia en los diferentes materiales, tiempos y espacios.
- *Aula.* La violencia entre iguales, el maltrato escolar, los conflictos y la normativa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- *Interculturalidad.* Las actitudes del profesorado ante el problema educativo de la convivencia.
- *Alumnado:* la tutorización, el rendimiento académico.

#### 1.3.2.5. Resolución del conflicto: Programa para educación secundaria y bachillerato (Alzate, 2000)

El trabajo que denomina *Programa Escolar Global* es el resultado de un proceso de análisis y reflexión que el autor realizó sobre programas de resolución de conflictos en la escuela y comienza en 1982 con un programa piloto de mediación entre los profesores de un colegio El programa va dirigido a modificar la cultura escolar de un centro favoreciendo la instauración de una cultura de paz que abarque todo los niveles y cuyo objetivo es impregnar de los principios de la resolución de conflictos y de sus habilidades, desde todos los niveles de interacción del centro educativo. Abarca tres tipos de acciones: currículo de resolución de conflictos, programa de mediación entre compañeros y un plan disciplinario centrado en los principios subyacentes de la resolución de conflictos, cuya finalidad es instruir a los alumnos y profesores en las habilidades primordiales de resolución de conflictos y comprender y manejar mejor los problemas que se pueden encontrar en su vida escolar y sociofamiliar. Consta de siete capítulos.

Capítulo I. *Dinámica del conflicto.* Aborda aspectos que tratan de ayudar a los estudiantes a delimitar el conflicto, así como a identificar los mensajes sociales más estereotipados con los que podemos encontrarnos.

Capítulo II. *Aproximación al conflicto.* Desarrolla los contenidos fundamentales sobre la aproximación al conflicto, la eficacia de cada uno y cómo interaccionan. Describe tres tipos de aproximación: e*vitación, confrontación/enfrentamiento y solución del problema.*



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Capitulo III. *Emociones y conflicto.* Con estas actividades se pretende desarrollar habilidades para comprender y manejar la cólera y otras emociones de forma eficaz.

Capítulo IV. *Comunicación y cultura.* Se describen los procesos y los factores que influyen en la comunicación centrándose en las diferentes culturas.

Capítulo V. *Habilidades para la comunicación eficaz.* Se desarrollan habilidades para conseguir conductas comunicativas positivas y eficaces.

Capítulo VI. *Manejo del conflicto.* Se trabajan aspectos que facilitan a los estudiantes emplear la escucha activa para practicar el proceso colaborativo de solución de problemas.

Capítulo VII. *Puesta en práctica del currículum de resolución de conflictos.* Se determinan los pasos para la construcción de un programa-currículum comprensivo, incluyendo el enfoque integrador en el que se enmarca la resolución de conflictos.

Al final de cada capítulo se presenta la información básica para el profesor que le ayudará a entender los conceptos que ha de trabajar con los alumnos. Por último, se reseñan las actividades que se van a realizar: unas dirigidas a entender los conceptos básicos del programa y otras complementarias para realizar prácticas adicionales.

#### 1.3.2.6. Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria (Trianes y Fernández Figarés, 2001)

El programa aborda la educación para la paz y la prevención de la violencia desde una perspectiva basada en el marco conceptual y teórico de la psicología de la educación y del desarrollo y del enfoque humanista. Pretende educar para la competencia social y emocional y desarrollar habilidades de interacción y resolución de conflictos en la educación secundaria promoviendo entornos escolares significativos



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

incluso en alumnos con dificultades para aprenderlas. Intenta mejorar el contexto de aprendizaje a través de facilitar el clima escolar, clarificar las expectativas, establecer un lenguaje común y estrategias para mejorar las relaciones.

El programa se organiza en cuatro partes de intervención y consta de un material de apoyo para la realización de las actividades que se trabajan en grupos de aprendizaje cooperativo que facilitan solución constructiva del conflicto.

- Primera parte. *Del individuo al grupo:* se intenta que el alumno tome conciencia de su valía, de las diferencias individuales, de los valores y metas vitales y cómo se conjugan las perspectivas e intereses individuales con los grupales. El procedimiento que se sigue consta de actividades lúdicas, discusión en grupo, clarificación de valores, dinámica de grupos, auto-observación y auto-definición.

- Segunda parte. *Cooperación y convivencia en la clase*: se pretende convertir la clase en un grupo cohesionado en la que todos los miembros tengan un papel orientado a conseguir las metas propuestas y donde la disciplina se convierte en un problema a resolver implicándose en la solución mediada y negociada de los problemas de convivencia. Las prácticas que se desarrollan están dirigidas al entrenamiento en habilidades de mediación y negociación.

- Tercera parte. *Mejorar la convivencia en el centro*: se trabaja la convivencia a nivel de centro lo que implica la participación de los alumnos en tres niveles de intervención. a) *educación en valores*, clarificación de los propios y asumir nuevos; b) *implicación en sistemas de ayuda y mediación* con alumnos de otros cursos experimentando sus beneficios y c) *educación en participación ciudadana* mediante la participación democrática en la vida del centro. Los procedimientos que se siguen se centran en la clarificación de valores, educación en comportamientos prosociales y participación social y ciudadana.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Cuarta parte. *Participación en la comunidad:* pretende desarrollar actitudes, valores y conductas de ayuda a la sociedad, mediante debates en torno a temas de actualidad.

### 1.3.3. La mediación: técnica y modelo de intervención

La mediación no es un recurso nuevo para la resolución de los conflictos, pues la historia está llena de ejemplos en los que algunas personas de la comunidad, como los líderes religiosos o personalidades con autoridad e influencia, actuaban cuando se acudía a ellas en busca de resolución de conflictos. La mediación se convierte en una forma de resolver conflictos ideológicos y sentimentales entre dos o más personas con la ayuda de una tercera imparcial. No son ni jueces ni árbitros, no imponen soluciones, ni opinan sobre quien tiene la razón. Lo que busca el mediador es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación y conduciéndolo por medio de sencillas frases. Ripol (2001) destaca que la *neutralidad e imparcialidad* han de ser dos características fundamentales de la función del mediador, además de otra característica básica: la confidencialidad.

La mediación no debe entenderse desde la "cultura del ganador/perdedor", sino que requiere que se promueva la cultura del acuerdo y del consenso entre las partes en conflicto, ya que la solución adecuada depende de esto. La cultura del acuerdo, por tanto, prima al diálogo, la empatía, el descubrimiento de los intereses comunes, la colaboración y el consenso, incidiendo más en aquellos puntos que nos unen. En definitiva, la mediación supone la modificación de actitudes y valores competitivos por los colaborativos o cooperativos. Para que el proceso de mediación sea posible, es necesario que las partes estén motivadas y la mediación se desarrollo como un proceso de negociación cooperativa en la medida en que las partes implicadas promueven las soluciones al conflicto y evitan la postura antagónica ganador/perdedor.

Las técnicas de mediación tienen muchos ámbitos de aplicación: problemas de comunicación, familiares, vecinales, en las instituciones tanto públicas como pri-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vadas, etc. En el contexto escolar, como señala Uranga (1998), la mediación es uno de los procedimientos que se han desarrollado con mayor eficacia en la resolución de conflictos y destaca los siguientes aspectos:

- Crea en el centro un ambiente más relajado y productivo.
- Contribuye al desarrollo de actitudes de respeto al otro.
- Ayuda a valorar los sentimientos, intereses y necesidades del otro y las propias.
- Desarrolla actitudes cooperativas en el tratamiento del conflicto y en la búsqueda de soluciones.
- Aumenta la capacidad de resolución del conflicto de forma no violenta.
- Despliega la capacidad de diálogo, de escucha activa, de comunicación bidereccional, etc.
- Disminuye la intervención de los adultos que es sustituida por los alumnos, mediadores o por ellos mismos.

En este modelo o técnica de gestión de la convivencia el poder de la resolución del conflicto se traslada a las partes implicadas. Éstas deben asumir el compromiso de involucrarse en la tarea para que, por sí mismas, resuelvan el conflicto planteado, construyendo soluciones prácticas y pacíficas. La mediación puede resolver conflictos relacionados con la trasgresión de las normas de convivencia, amistades que se han deteriorado, situaciones que desagradan o parezcan injustas, malos tratos o cualquier problema entre los miembros del centro. El mediador puede ser el psicopedagogo, el inspector, el jefe de estudios, el secretario o un profesor. Destacamos dos fases imprescindibles en el proceso. La primera, la *premediación,* en la que se dialoga con las partes por separado, se les explica el proceso a seguir y se le solicita su consentimiento para acudir a la mediación. En la segunda, se establece: a) el proceso y reglas a seguir; b) cada una de las partes expone su versión del conflicto don-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de se identifican los puntos coincidentes tratando de llegar a una plataforma común sobre el conflicto a solucionar; c) proponer soluciones, fase dedicada a la búsqueda creativa de soluciones y evaluación de las mimas por las partes implicadas; y d) llegar a acuerdos y seguimiento de los mismos. Los acuerdos deben ser equilibrados, concretos y posibles.

Como ejemplo de esta técnica, presentamos a continuación el programa propuesto por Torrego (2001) que incorporamos en el siguiente epígrafe.

#### 1.3.3.1. Mediación de conflictos en instituciones educativas (Torrego, 2001)

En la formación en procedimientos de mediación se debe hacer referencia a los principios de la pedagogía pacífica o de la educación para la paz y la convivencia escolar. A ello se debe unir el conocimiento organizativo y curricular que exige la puesta en práctica de este programa de formación para mediadores. Así, la mediación se convierte en una herramienta de diálogo que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda de soluciones satisfactorias para las partes en conflicto. Esta mejora en las relaciones contribuirá, por tanto, a la disminución de los problemas de disciplina porque el diálogo se impone donde antes predominaban otras conductas menos deseables. El autor establece los siguientes objetivos:

- Prevenir la violencia escolar en los centros educativos a través de la potenciación de una herramienta como es la mediación.
- Enseñar las estrategias y habilidades necesarias para desempeñar la función de mediación en conflictos.
- Fomentar un clima socioafectivo entre las personas implicadas en el programa de tal modo que puedan experimentar una vivencia de encuentro interpersonal enriquecedora.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los objetivos de este programa no se plantean únicamente la prevención de la violencia o la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos, sino que pretenden enseñar estrategias para la solución de problemas y mejorar la comunicación, favoreciendo así las relaciones interpersonales y el clima de aula y de centro.

Por otro lado, la concepción metodológica y didáctica con la que se tratan los contenidos y actividades está centrada en la posibilidad de que este material pueda ser utilizado en el marco de un taller de formación, dentro de un planteamiento de aprendizaje activo, lúdico y motivador. El programa de formación de mediadores que presenta el autor consta de seis módulos de trabajo que presentamos a continuación:

- Módulo I: *Presentación e introducción al taller de mediación.* Se pretende realizar una sensibilización sobre el trabajo en el taller de mediación, presentando de forma activa el enfoque y el sentido del programa.
- Módulo II: *Conflicto y sus elementos.* Se trabajan los principales elementos que sirven para entender el conflicto dada su utilidad en el aprendizaje posterior sobre la mediación.
- Módulo III: *La mediación.* Pretende dar a conocer qué es un proceso de mediación formal, fases que lo componen, objetivos de cada una de ellas y aspectos a tener en cuenta por el mediador en su desarrollo.
- Módulo IV: *Habilidades para una comunicación eficaz.* Se intenta entrenar las principales habilidades que los mediadores tendrán que utilizar para mediar después en los conflictos.
- Módulo V. *Experimentar la mediación.* En este módulo se incorpora el trabajo sobre las herramientas de comunicación presentadas en los módulos anteriores.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Módulo VI: *La mediación en marcha.* Recoge recursos, orientaciones y sugerencias para iniciar y poner en marcha un proyecto de mediación en un centro educativo.

Para desarrollar estos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos, la metodología se fundamenta en tres principios básicos:

- *Principio de motivación*, que supone partir de los intereses e ideas previas de las personas implicadas, con el objetivo de que se sientan motivados para intervenir.
- *Principio de actividad,* con el que se pretende una participación activa de las personas implicadas, logrando que se sientan protagonistas de las actividades organizadas.
- *Interacción entre iguales,* se intenta favorecer al máximo las actividades de trabajo grupal cooperativo que permitan compartir experiencias y desarrollar y afianzar el aprendizaje de habilidades sociales.

## 1.4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS DOCENTES

La formación del profesorado es una de las vías más importantes para la puesta en marcha de los programas de intervención psicoeducativa ya que los docentes ejercen una influencia elevada en los alumnos, no sólo a través del tipo de metodología que utilizan sino, sobre todo, por las interacciones que establecen con ellos. Los profesores son, en gran parte, los protagonistas de la intervención, pues de ellos depende el *modus operandi* con el que se van a realizar las actividades que se programen y, en definitiva de ellos depende el éxito de la intervención, lo que convierte en imprescindible su formación. De hecho, la formación del profesorado es uno de los elementos claves de las políticas educativas de los distintos países europeos. Esta tarea consiste en preparar adecuadamente a los futuros docentes ya que constituyen



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

una referencia básica a la hora de hablar de calidad y eficacia de la enseñanza lo que hace que la formación del profesorados sea considerada como una necesidad ineludible en el ámbito de la educación.

Los enfoques tradicionales de la formación del profesorado que consideran la función del profesorado como un técnico en la aplicación de conocimientos básicos y de normas generales han quedado desfasados. El profesorado debe ser capaz de enfrentarse a situaciones singulares e individuales a las que ha de dar respuesta desarrollando nuevas habilidades.

Arencibia (1998) señala que la formación del profesorado ha experimentado cambios importantes con el movimiento del desarrollo curricular, convirtiéndose los modelos de procesos en la clave para llevar a cabo la formación que aparece ligada a la mejora escolar y que se diferencia de los modelos anteriores en entender la escuela como un todo. Ya no se habla de profesores individuales, sino del conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa. *Mejora educativa, desarrollo del currículum y formación del profesorado constituyen un todo indivisible en el que no se podría considerar un elemento sin los otros* (Arencibia 1999, 33).

De hecho, la formación del profesorado supone uno de los elementos claves de las políticas educativas de los distintos países. En España, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) considera la formación del profesorado fundamental dentro de las políticas de calidad, y así se recoge en su Título Cuarto art. 34: *"Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas.* Así mismo, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centro Educativos (LOPEG) de 1995, señala que *las Administraciones educativas prestarán una atención prioritaria a la formación del profesorado, a la mejora de las condiciones en que realiza su*



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.*

En el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (UNESCO) (Delors, 1996, 162), tras enunciar las funciones que debe cumplir una escolarización y educación de calidad, precisa que *para mejorar la calidad de la educación debe empezarse por mejorar la contratación, formación, situación social y condiciones de trabajo (del docente), pues no podrá responder a lo que se espera de él si no posee los conocimientos y competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere.*

Por otra parte, una de las responsabilidades más importantes del sistema educativo consiste en preparar adecuadamente a los futuros docentes, ya que constituyen una referencia básica a la hora de hablar de calidad y eficacia de la enseñanza (Barquín, 1998). Esto hace que la formación del profesorado sea considerada por todos como una necesidad ineludible en el ámbito de la educación.

La consideración de la formación del profesorado como necesaria conlleva el rechazo de una serie de tópicos, centrados exclusivamente en la idea que la condición de docente se adquiere a través de las experiencias vividas o en el proceso de socialización. Estos tópicos son sistematizados por Santos Guerra (1993): en los siguientes elementos:

- *El profesor nace, no se hace.* Partiendo de aquí, se considera la profesión docente como una vocación por la que algunas personas son llamadas al ejercicio de una noble profesión, llegándose a afirmar que hay un conjunto de intereses, motivos y aptitudes con los que se nace y que permiten acceder al ejercicio profesional con garantía de éxito. El que nace profesor no necesita más que dejarse llevar de su naturaleza; la bondad, la generosidad, la apertura, la sensibilidad, etc., le pondrán en condiciones de actuar con eficacia en todos los momentos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- *Para enseñar sólo hace falta tener buena voluntad.* La creencia de que la buena voluntad será suficiente para convertir a un especialista en cualquier materia en un buen profesor. Ser accesible, mantener relaciones de apertura, estar atento a las necesidades de los alumnos, elaborar pruebas razonablemente, corregir los exámenes con buen criterio, explicar a los alumnos los fallos, atenderlos en sus demandas a través de las tutorías, etc. Se parte de entender que todas esas cualidades, actitudes y habilidades las sabe, puede y quiere poner en práctica una persona con buena voluntad.

- *Para enseñar bien basta con saber la asignatura.* La enseñanza es una profesión sin especificidad. Todos saben y pueden enseñar con tal de que sepan algo. Una persona es matemática, geógrafa o química porque tiene una preparación específica, pero también es profesora de matemáticas o geografía, no porque sepa algo de cómo se enseña sino porque domina aquellas disciplinas.

- *Los fracasos de aprendizaje se explican mediante procesos atributivos que establece el profesor.* Todos utilizamos procesos atributivos para explicar los acontecimientos. Ahora bien, independientemente del rigor de los mismos, los que resultan determinantes son los que emplea la autoridad constituida. Y en la clase es el profesor quien ostenta la autoridad.

Las explicaciones que suelen utilizar los profesores para justificar los fracasos en el aprendizaje se centran en los alumnos: no tienen capacidad suficiente, no han estudiado, venían mal preparados de los niveles inferiores, no tienen interés por el estudio, son perezosos ante cualquier esfuerzo, etc.

Para Carbonell (1998) la formación del profesorado adquiere significados distintos en función de los contextos socioculturales, de las adscripciones ideológicas y de los referentes educativos y pedagógicos. Las teorías implícitas constituyen la base de lo que somos y lo que hacemos, determinan nuestra conducta. En un contexto



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

carente de formación, el profesor aprende a serlo mediante un proceso de socialización e integración:

- Se aprende a ser profesor por el modo en que hemos sido alumnos, por las experiencias buenas y malas, por el recuerdo de los profesores que han dejado huella en nosotros.
- Se aprende a ser profesor a través del estereotipo social que se impone en el ámbito en el que estamos inmersos.
- Se aprende a ser profesor por la forma en que los compañeros la llevan a cabo y la aceptación sea mayor o menor entre su alumnado.

La formación de los docentes es de suma importancia, sobre todo, por dos razones: primero, por la propia naturaleza de la formación que debe tener el profesorado, como forma de atender a su desarrollo profesional; y, en segundo lugar, porque al ser los conductores de la intervención deben tener información que les permita identificar marcos teóricos de investigación, metas y procedimientos. Como señala Trianes (2000, 130), *Sólo un profesor que domina las justificaciones conceptuales de los objetivos, la compresión de su significado, la práctica eficaz de los procedimientos, puede desarrollar con éxito un programa de intervención.*

Escudero (1992) entiende que un enfoque de la formación del profesorado debe estar orientado a aspectos relacionados con la organización del contexto donde se desarrolla la acción formativa ya que el valor de un programa de formación del profesorado dependerá de que sea elaborado teniendo en cuenta aspectos como la teoría pedagógica de la enseñanza, la concepción sobre la escuela, el conocimiento pedagógico y las concepciones del profesorado acerca de los mecanismos que permitan mejorar su práctica docente. Señala que una de las ventajas que supone el desarrollo de la cultura organizativa de los centros es evitar el aislamiento del profesor. En esta línea, Moreno (1998) establece matices en lo que se refiere a la cultura colaborativa. Por un lado, ésta puede ser el resultado del trabajo cooperativo de las rela-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ciones voluntarias que se establezcan entre los profesores y se orientan hacia el desarrollo de las acciones que se emprendan; y, por otro lado, puede ser totalmente impuesta y caracterizada principalmente por la dependencia de las administraciones educativas competentes, sólo orientadas a la ejecución de mandatos y aplicación de normas. El autor distingue, dos tipos de programas de formación del profesorado en función del tipo de respuesta que en ellos se propone. Los programas de respuesta global y los programas de respuesta concreta, en función de las medidas y estrategias en las que se forme al profesorado y cuya elección ha de hacerse en atención al ámbito de aplicación de las mismas.

Los programas de respuesta global organizan la formación en función de las necesidades del profesorado en cada comunidad educativa con el fin de desarrollar procesos que se incorporen a la vida del centro. Con esta tipo de programa se asume que los problemas de convivencia en los centros no sólo precisan medidas de tipo normativo, sino que también necesitan un cambio de actitudes, lo que implica la reformulación de los objetivos educativos y, en consecuencia, de la concreción curricular y de la estructura organizativa del centro. Desde este enfoque, Torrego (2000) afirma que los problemas de disciplina se deben abordar como una cuestión de centro, lo que facilita la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y no sólo de los que estén directamente afectados.

Por otra parte, la respuesta concreta supone una medida de carácter específico, pues implica una actuación puntual de los profesionales para hacer frente a aspectos determinados de los problemas mediante el entrenamiento de habilidades sociales, el desarrollo de la tolerancia, el establecimiento y aprendizaje de normas, etc. Los programas de formación del profesorado de respuesta global, como los de respuesta especializada o concreta, se estiman complementarios y su aplicación dependerá de la realidad educativa de los centros.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por tanto, para abordar los problemas de convivencia en los centros educativos se requiere llevar a cabo acciones formativas especificas y afrontar de forma rigurosa la formación del profesorado. Como afirma Rey y Ortega (2001), la formación del profesorado es necesaria para dar respuesta a las demandas tanto de los alumnos como del centro educativo en general; dicha formación no debe estar centrada tan sólo en la adquisición de ciertas destrezas o técnicas individuales, sino en la formación del grupo de docentes que les habilite para adoptar decisiones conjuntas y para adaptar la intervención a las necesidades del centro.

Guisasola, Pintos y Santos (2001) señalan que si bien la organización de programas de formación continua del profesorado, entre otras finalidades, trata de hacer frente a la dinámica de rutina y expectativas negativas que pesan sobre su labor educativa, deben diseñarse en torno a dos aspectos fundamentales; por un lado, tener en cuenta la reflexión teórica de la educación; y, por otro, debe estar acorde con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y con la práctica educativa del aula.

A la hora de establecer los problemas que deben analizar y solucionar dichos programas aluden a dos tipos de enfoques; por un lado, el que considera los problemas escolares desde la práctica educativa de las aulas; y, por otra, el enfoque que considera que los problemas son producto de las relaciones entre diferentes formas de entender la cultura educativa del centro y que en gran medida está relacionado con la organización escolar, el trabajo en equipo, la organización de las tareas de los alumnos, los ritmos de aprendizajes, disciplina en el centro escolar y valores democráticos. Ambos enfoques se complementan en la medida que las acciones que se realizan en el aula forman parte del contexto escolar y una organización escolar eficaz mejora la práctica educativa del aula.

En opinión de Gotzens (1997), los docentes deberían formarse al menos en tres tipos de conocimientos sobre esta materia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Conocimiento científico y técnico referidos al concepto de disciplina, modelos, estrategias, recursos, etc.
- Conocimientos sobre el marco jurídico que proporciona la Administración.
- Conocimiento contextualizado sobre las situaciones de responsabilidad del docente, que incluyen consideraciones sobre la edad, nivel madurativo de los alumnos, características socioeconómicas, necesidades educativas especiales, características del centro, etc.

En esta misma línea, García Correa (1998) propone un curso de formación del profesorado sobre resolución de conflictos en el aula: estrategias preventivas y correctivas. Sus objetivos apuntan hacia aspectos como la toma de conciencia de la necesidad del buen control y de una buena gestión del aula, comprender las conductas disruptivas; conocer las causas de los comportamientos en el aula y las técnicas y estrategias preventivas y modificadoras de la conducta.

Los contenidos de que consta el programa se engloban en dos bloques: uno, de contenido más teórico; y, otro, en el que se tratan los aspectos prácticos, las estrategias y técnicas preventivas y modificadoras de conflictos disruptivos y violentos en la escuela. Estos contenidos se desarrollan a lo largo de diez sesiones mediante una metodología activa en la que se complementan exposiciones, análisis de casos reales y supuestos hipotéticos, con la aplicación de técnicas de intervención preventivas y modificadoras de comportamientos.

En cuanto se refiere a la formación de los equipos directivos hemos de citar los trabajos realizados por Gairín y otros (1995) en los que analizan las funciones y las necesidades de formación de los equipos directivos. En dichos trabajos se establece que una propuesta de formación debe de ser una propuesta de futuro; consideran que los directivos no podrán actuar sin tener un mínimo de consenso en los centros y asignan a los directivos funciones de carácter integrador y con capacidad para



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

gestionar de forma colaborativa y descentralizada. El modelo de formación que proponen presenta las siguientes características:

- El modelo debe ser global e incluir tres niveles: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva.
- La formación para y en la función directiva ha de servir para reforzar las vinculaciones que se establecen entre los directivos en formación propiciando el intercambio de experiencias y ayuda colaborativa.
- El modelo de formación ha de priorizar los programas continuos y no aislados y en espacios cortos de tiempo.
- Los cursos deben ser diseñados de forma flexible y adaptables a las necesidades que se planteen en cada contexto.
- La definición de los elementos del diseño formativo debe potenciar aspectos relacionados con la gestión de los recursos humanos y el papel de los directivos como promotores de cambios.

El Informe del Defensor del Pueblo 2000 recoge la importancia de la formación del profesorado y señala que debe abarcar dos aspectos: la información sobre la tipología de las conductas y las estrategias y mecanismos para la prevención. Este documento también incluye una serie de razones que justifican la formación del profesorado:

- Son los adultos que modelan y guían las actitudes y conductas en las escuelas los responsables de velar por la seguridad de los alumnos.
- Tienen una alta probabilidad de ser los primeros en detectar las distintas situaciones de abusos.
- Tienen la responsabilidad moral y profesional de atender las demandas socioafectivas de los alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- La indisciplina y la violencia que puedan generarse en los centros recae directa y negativamente en el desarrollo de su labor profesional.
- Pueden ser partes directamente implicadas en el problema cuando sufren agresiones o son ellos mismos los agresores.
- Son los primeros adultos que pueden acceder a un alumno en situación de riesgo.
- Son conscientes como colectivo de las dificultades que encuentran para mantener en sus centros ambientes de buena convivencia.

Por otro lado, recoge diferentes modalidades que se pueden presentar en los programas de formación del profesorado:

- Formación en los propios centros educativos en los que trabajan los diferentes docentes de un mismo centro para lograr objetivos educativos concretos y adaptados a ese contexto determinado.
- Cursos de sensibilización sobre conflictividad escolar, violencia escolar o sobre alguna estrategia concreta relacionada con el tema, dirigidos a profesores de diferentes centros educativos y que viven o experimentan situaciones distintas.
- Inclusión en los planes de estudios universitarios de contenidos relacionados con los problemas de convivencia en la escuela.

Nosotros consideramos que para que un programa tenga posibilidades de éxito debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Alumnos y profesores deben tener objetivos claros y expectativas fundadas sobre la posibilidad de mejora de las relaciones interpersonales en el aula.
- Los profesores deberán confiar en sus habilidades docentes y estar motivados a buscar su desarrollo personal.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Los docentes deben comprometerse en la innovación que supone la aplicación del programa en su clase.
- Los profesores deben ser capaces de colaborar entre sí y reflexionar sobre su propia práctica docente.

Asimismo, entendemos que el problema de la conflictividad de los centros educativos debe ser analizado teniendo en cuenta las consideraciones siguientes:

- Los programas de intervención psicoeducativos tienen muchas posibilidades de éxito en la medida que se realicen convenientemente; esto es, llevando a cabo las distintas fases de evaluación, formación e intervención.
- El fenómeno de la violencia tiene un claro reflejo social que se manifiesta en el contexto escolar. La aparición de una serie de conductas puede verse favorecida por una falta o deficiente organización del centro.
- La prevención psicoeducativa debe ser el objetivo para lograr el aprendizaje integral de los alumnos y un medio para fomentar las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. La planificación mediante la organización de grupos de trabajo, tanto de profesores como de alumnos, suele ser eficaz para delimitar los problemas y consensuar las soluciones y las estrategias a seguir.
- Desarrollar modelos de intervención preventivos en el marco de la educación para la paz.
- La formación del profesorado debe realizarse en los propios centros educativos con el fin de adaptarla tanto a las especificidades del centro como a los objetivos de la intervención.

En muchos casos, la solución no depende exclusivamente de los aspectos organizativos del centro o del trabajo coordinado del conjunto de la comunidad educativa para adoptar programas de mejora y se hace necesario implementar medidas de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

apoyo específicas que permitan integrar y desarrollar expectativas de futuro a ciertos grupos marginales. Además, aunque para algunos la solución pasa por la segregación y la exclusión social de los causantes de hechos violentos, nosotros entendemos que corregir algunos de estos problemas implica un fuerte compromiso de las sociedades democráticas para tratar de paliar las desigualdades sociales existentes, promoviendo los servicios psicoeducativos, sociales y formativos necesarios.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 2

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 2. LA DISCIPLINA ESCOLAR: EL RETO EDUCATIVO DEL SIGLO XXI

## INTRODUCCIÓN

En los países en que se ha estudiado el fenómeno de la indisciplina y la violencia en los centros escolares uno de los primeros pasos realizados como consecuencia del aumento de incidentes violentos en dichos centros, ha sido la toma de conciencia del problema por parte de la escuela y la sociedad, centrándose muchos estudios en el análisis de las conductas antisociales que se producen en el ámbito escolar entre los alumnos o entre éstos y los profesores, que se manifiestan en distintas formas de intimidación; acoso; agresiones físicas; verbales y psicológicas; etc. Las investigaciones tratan de tipificar, explicar y manejar estas manifestaciones con el fin de prevenirlas. No obstante, como señala García Correa (2001), si bien se realizan esfuerzos políticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos., etc. por mejorar el rendimiento de los alumnos, no parece que se produzca la misma preocupación en cuanto a resolver ésta situación.

Por otra parte, esta concienciación ha provocado la reflexión colectiva acerca de los valores morales, sociales y culturales de las relaciones interpersonales. El conocimiento del problema, debido en gran medida a los medios de comunicación, ha puesto en marcha trabajos que han ayudado a identificar y estudiar el fenómeno y a sugerir pautas y criterios de actuación para su control.

La preocupación sobre el fenómeno de la violencia obedece al incremento de comportamientos de carácter violento en contextos escolares que se ha apreciado en los últimos años. Esta preocupación se ha manifestado en la convocatoria de congresos y conferencias de carácter internacional que se han celebrado en la última década, destacando las conclusiones alcanzadas por el Consejo Europeo sobre violencia escolar (Etxeberría, 2001).



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a las aportaciones realizadas en la reunión del Consejo Europeo celebrada en octubre de 1995, destacamos la importancia dada a la participación social en la enseñanza, a la relación familia-centro y docente-comunidad y al proyecto de implicar a los centros educativos en la lucha contra actitudes racistas y xenófobas mediante el desarrollo de una educación en valores solidarios, tolerantes, democráticos y de respeto de los derechos humanos.

De la misma manera ha de hacerse mención a las conclusiones obtenidas por el Consejo de la Unión Europea celebrado en septiembre de 1997 en el que a la vista de los proyectos e iniciativas aportados por los distintos países, se concreta la necesidad de crear proyectos y acciones de carácter supranacional en los que la prevención fuera el eje fundamental de actuación; así como constituir grupos de expertos que desarrollen acciones comunes que centre las líneas de investigación mediante el intercambio de información, experiencias y estudios científicos. Este programa de acción conjunta dio origen a la Conferencia Europea celebrada en Londres en 1998 bajo la denominación *Red Europeas de Escuelas Seguras* promotora de iniciativas para la mejora de la convivencia y la erradicación de la violencia en los centros educativos. Entre los programas y proyectos que se están llevando a cabo en algunos países, destacamos los siguientes:

- *Los Proyectos Pilotos* 1997. Alrededor de veinte proyectos se pusieron en marcha con la finalidad de promover la cooperación entre los distintos países europeos, centrándose el objetivo en la creación de un manual sobre violencia y disciplina; realización de cursos para estudiantes dirigidos a desarrollar su autonomía e intervención con aquellos que presentan problemas emocionales, sociales y de conducta, así como intervención en contextos multiculturales y lucha contra la discriminación, prevención de la violencia y formación del profesorado, en colaboración con las autoridades locales y escolares.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- *La Red 40 Escuelas*. Este programa se creó a raíz del Coloquio Internacional organizado por el Forum Europeo para la Seguridad Urbana (Luxemburgo,1997) sobre el papel de la escuela en la protección de los niños y se creó una primera red europea. Los objetivos son sensibilizar, prevenir, informar sobre la violencia escolar e intercambiar programas de intervención para mejorar el clima en las aulas y centros escolares. Prevención de los niños contra el maltrato físico, emocional y sexual. Esta red centra su atención en los profesionales, niños y jóvenes para dar oportunidades de intercambio de experiencias. De España participan escuelas de Barcelona, Bilbao y Valencia. Dentro de este proyecto se celebró en Nápoles el Forum de la Seguridad y de la Democracia.

- *La Red de Escuelas Seguras*. Participan profesores y estudiantes para buscar soluciones de mejora del clima escolar bajo el lema *Trabajar por una Escuela Visible*. Esta idea se fundamenta en tres premisas básicas: asegurar las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, prevenir y dar respuesta a los problemas de violencia escolar y garantizar la seguridad dentro y fuera de las escuelas.

- *Proyecto Europeo de Prevención del Bullying*. Este proyecto está coordinado por el Goldsmiths College de la Universidad de Londres. Se encuentra orientado al estudio de las causas y la naturaleza de la intimidación escolar y de la exclusión escolar, así como de las vías para su prevención. Participan también países que no son miembros de la Unión Europea como Japon, China, Thailandia y Eslovenia. En la investigación destacan los aspectos terminológicos del *bullying* y sus interpretaciones en las diversas culturas para tratar de identificar aquellas conductas que conocemos como acoso, robo, burlas, hacer sufrir e intimidar. Los resultados obtenidos de los catorce países ofrecieron hasta un total de sesenta y siete términos diferentes que fueron agru-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

pados en cinco bloques: conductas prosociales, exclusión social, agresión verbal/indirecta, intimidación física y agresión física.

- *El Observatorio Europeo de la Violencia Escolar.* Se funda en 1998 gracias a la cofinanciación de la Comisión Europea, del Conseil Regional de Aquitania (Francia), del Ministerio de Educación Nacional de Francia y de la Universidad Bordeaux II. Desde su creación se ha centrado en el estudio de la violencia escolar y urbana. Referente a lo escolar ha realizado, entre otros estudios, la evaluación del clima en las escuelas, estudios comparativos y cooperación con los países de la Unión Europea y con otros países, formación de estudiantes, seminarios y conferencias, centros de recursos y de información, etc.

El Observatorio coordina dos redes de trabajo: una de investigadores formada por sociólogos, psicólogos, pedagogos, criminólogos, etc, para facilitar una información multidisciplinar y otra con el objetivo de crear grupos e intercambios entre los diferentes componentes del sistema educativo y las instituciones que se encargan del cuidado de los niños y jóvenes .Ambas trabajan en estrecha colaboración desde la perspectiva de investigación-acción para crear y difundir instrumentos de acción y prevención, y acudir en ayuda de los centros participantes tanto a nivel de diagnóstico como de intervención.

En cuanto a Conferencias Internacionales que se han ido celebrando en estos últimos años sobre el tema de la violencia escolar en distintos países de la Unión Europea destacamos las siguientes:

- *La Asociación de Padres Europeos (EPA) junto con la Asociación de Sindicatos de Enseñanza.* Celebrada en 1997 en Ámsterdan con el título La lucha contra el bullying para evitar el fracaso escolar. En 1998 puso en marcha un programa de formación, desarrollo y apoyo de la cooperación en materia de educación en toda Europa.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- *Conferencia Safer schools* celebrada en Utrecht en 1997 bajo la presidencia de Holanda en la que se reunieron los gobiernos, organizaciones de enseñantes, padres y alumnos con el fin de preparar las líneas de trabajo de cara al futuro en materia de seguridad en la escuela.

- *Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas*. Organizada por el Goldmiths College de la Universidad de Londres en colaboración con varias instituciones europeas y subvencionada por la Comisión Europea, se celebró en Londres en mayo de 1998. Estaba estructurada en 6 conferencias, 12 seminarios y 13 aportaciones de expertos de diferentes países de la Unión Europea.

- *Seminario sobre violencia en la escuela*. Organizado por el Comité para la Educación de los Sindicatos Europeos, celebrada en Luxemburgo en 1999. Se partió de un documento elaborado por el mismo comité y después de ser discutido por expertos, organizaciones y mesas redondas fue adoptado por la Asamblea General. Destacamos las siguientes propuestas sobre las tareas que la escuela debe abordar:

  a) enseñar e inculcar los valores sobre los que se funda la sociedad: democracia, participación, respeto;

  b) preparar al personal educativo para prevenir y evitar la violencia;

  c) contar con la ayuda de otros profesionales como psicólogos, terapeutas, orientadores;

  d) dar más importancia al ambiente interno y externo de la escuela para evitar la violencia;

  e) cuidar la calidad de la educación, la motivación, la cooperación;

  f) implicar a los padres y entidades locales en el tema de la violencia escolar;



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

g) establecer y debatir una serie de normas y reglamentos que sean aceptados por todos los afectados: profesores, alumnos y padres;

h) tratar el problema de la violencia en la escuela desde muy pronto, en el nivel preescolar, y continuar a todo lo largo de la escolarización;

i) cada escuela debe elaborar su propio plan de acción y señalar las medidas concretas a tomar contra los comportamientos agresivos y violentos.

- Conferencia Mundial *Violencia en la escuela y políticas públicas* celebrada en París en marzo de 2001, organizada por el Observatorio Europeo de la Violencia Escolar y patrocinada por la Unesco con el fin de prevenir y combatir la violencia en la escuela. La conferencia reunió un gran número de expertos de 26 países de todo el mundo para analizar el tema.

La conclusión más importante del encuentro se concretó en que nos encontramos ante un problema que trasciende las fronteras de los países y que en gran medida se genera como consecuencia de las desigualdades sociales y económicas que requiere la reflexión y el compromiso de las autoridades políticas y educativas. La temática tratada se aglutinó en torno a los siguientes tópicos:

a) Taxonomía: las diferentes percepciones del fenómeno llevan a la necesidad de comprender las distintas sensibilidades nacionales y a armonizar la terminología internacional.

b) Información sobre las investigaciones realizadas sobre el tema: por una parte, es necesaria la clarificación metodológica de los estudios que se realizan y, por otra, los trabajos científicos ponen a la luz la complejidad de los factores causales.

e) Presentación y evaluación de las políticas públicas nacionales e internacionales: estas políticas tomadas por los poderes públicos son desiguales según los países y los contextos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

f) Iniciativas locales y regionales: además de la importancia de los grandes planes nacionales, la violencia disminuye a menudo gracias a la acciones locales y próximas al problema.

A continuación exponemos las medidas tomadas, los trabajos científicos realizados y las conclusiones y líneas de investigación de algunos países de nuestro entorno cultural.

## 2.1. DIRECTRICES POLÍTICAS EN EE.UU. AUSTRALIA Y PAÍSES EUROPEOS

### 2.1.1. Estados Unidos

Los primeras campañas de denuncia sobre la creciente conflictividad en un gran número de centros docentes se produjeron a mitad de los años cincuenta, lo que llevó a la Administración Eisenhower (1959) a plantear las primeras medidas para buscar soluciones, aunque no llegaron a aplicarse o no sirvieron para nada (García Correa, 2001).

En las encuestas realizadas en los EE.UU. desde el año 1974 aparece citada la violencia y la indisciplina como uno de los mayores problemas de la educación norteamericana, lo que ha movido a realizar múltiples estudios. La preocupación por la disciplina se sitúa por encima de la que despiertan otros temas tan importantes como el currículo, los estándares académicos de calidad e, incluso, la falta de recursos financieros para las escuelas.

Reagan destacó en la campaña electoral que le llevó a la reelección en 1985, la violencia y agresividad como un fenómeno prioritario a atender en el programa educativo de los EE.UU. El estudio realizado por la *National League of Cities* sobre 700 centros del país arrojó como resultado un incremento de la violencia en los últimos cinco años (38%) lo que se reflejaba también en el *ranking* americano de problemas a resolver, en el que ocupaba el segundo lugar, tras las drogas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Esta situación la tuvo presente Clinton quien, durante el curso escolar 1993-94, manifestó en varias ocasiones su preocupación por la violencia, las agresiones físicas y los problemas disciplinarios en los colegios. Del mismo modo, en el discurso pronunciado el 19 de marzo de 1998, en un acto oficial organizado por la Casa Blanca bajo el nombre *Acta de seguridad en las Escuelas*, manifestó que no en todos los colegios se dan situaciones de riesgo ni climas de violencia que justifiquen las medidas de represión, pero existen muchos guetos y zonas deprimidas de EE.UU. cuyos problemas han obligado a los legisladores a aprobar leyes extraordinariamente rigurosas y represivas que, alcanzan a todos los centros educativos. Los profesores empiezan a considerar como algo familiar un perfil de alumno que empiezan siendo conflictivos en los centros y terminan siendo delincuentes o víctimas de la delincuencia y la droga.

La situación en EE.UU. ha llegado al punto de hacer necesaria la instalación de cámaras de vigilancia en los colegios, de detectores de metales, rayos X, puertas con cerrojos magnéticos, personal de seguridad provisto de esposas y radios, etc. En Washington, el Congreso apoya las múltiples iniciativas de solución con una ley que prevé la supresión de las subvenciones federales para educación a aquellos Estados que no sean rigurosos en el control de la violencia en los colegios. En la actualidad se ha generalizado la política de *tolerancia cero* contra los comportamientos violentos o de indisciplina.

Además, tras las matanzas cometidas en los últimos años en varios centros del país, las autoridades han decidido cortar por lo sano. El sistema consiste en no dejar pasar ni la más pequeña infracción a los alumnos. El 90% de las escuelas del país prevén sanciones automáticas y la expulsión para los alumnos que lleven armas de cualquier clase. Un porcentaje algo menor castiga con dureza el consumo de alcohol o drogas. Y casi el 80% tiene penas específicas para actos de violencia, fumar u otras faltas menores. Hay algunos datos que ilustran la nueva severidad: en las escue-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

las públicas de Chicago, donde se impuso la *tolerancia cero* las expulsiones han pasado de menos de cien (curso 1996/97) a 668 (curso 1998/99).

El acento se pone, sobre todo, en las infracciones de pequeña entidad. Cualquier incidente, una pelea, insultos o simples empujones que en otros tiempos se resolvía con una reprimenda, ahora se trata con medidas inmediatas. Los profesores deben hacer un informe sobre los alumnos que cometan faltas de disciplina y enviarlo a la dirección; ésta examinará el caso y resuelve a menudo la expulsión temporal o definitiva por la vía rápida e informa a los padres. Las infracciones se registran en los expedientes de los alumnos. Para llevar a cabo estos métodos adoptan códigos que definen claramente las sanciones aplicables. Los resultados de estas medidas muestran un descenso del 31% en la tasa de delincuencia en las escuelas de secundaria. En síntesis, podemos decir que aunque en todos los colegios no se dan situaciones de riesgo ni un clima de violencia que justifique dichas medidas represivas, la existencia de la alta conflictividad en algunas zonas ha obligado a los legisladores a tomar estas medidas.

### 2.1.2. Australia

Martín (1997) hace un análisis de la situación general del sistema educativo australiano y apunta los problemas de disciplina que se empiezan a detectar, así como el malestar creciente entre los docentes a causa de la proliferación de ataques violentos por parte de los alumnos. El gobierno de Nueva Gales del Sur anunció, como parte de un nuevo plan contra la violencia escolar, la elaboración centralizada, a partir de los datos facilitados por todos los centros del Estado, de listas negras de escolares problemáticos con la finalidad de que sean objeto de un seguimiento estrecho a lo largo de toda su vida escolar. Tales medidas no están exentas de críticas por parte de quienes advierten el riesgo de estigmatizar a determinados escolares desde la más temprana infancia y preconizan que se aborden los problemas reales indagando las razones por las que se comportan como lo hacen. Un estudio realizado en cuatro estados australianos sobre 15.000 escolares ha puesto de manifiesto que uno de cada seis escolares sufre la intimidación física violenta de sus compañeros cada semana,



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en tanto que el 90% de los escolares asiste pasivo a este tipo de escenas y se siente impotente para hacer algo. Se trata de un fenómeno alarmante ya que los niños están aprendiendo que no pueden controlar o cambiar su entorno.

### 2.1.3. Alemania

En los últimos años los medios de comunicación alemanes vienen ocupándose cada vez más de las situaciones de carácter violento protagonizadas por los escolares. La proliferación de tales problemas ha provocado la necesidad de realizar estudios empíricos. Así, Funk (1997) analiza las causas y propagación de la violencia escolar y el tipo de acciones que se producen en las escuelas en función del curso/edad y las diferencias en los distintos tipos de centros. Aunque el informe se concentra fundamentalmente en Baviera, también hace referencia a la situación de otros Länder (Estados Federados).

El Gobierno Federal creó en 1987 la *Comisión independiente para la prevención y erradicación de la violencia.* En 1992, el Ministerio Federal de la Juventud inició el *Programa de acción contra las agresiones y la violencia* dirigido en especial a los nuevos Länder. Este proyecto con una duración inicial de tres años fue prorrogado hasta finales de 1996. En 1992 la Conferencia de Ministros de Educación publicó la *Declaración de Saarbrucken sobre Tolerancia y Solidaridad* en la que se propone la celebración de jornadas sobre el tema en clase y en la escuela, la amistad y la correspondencia con escolares y estudiantes extranjeros, la colaboración escolar con inmigrantes, la visita a centros de refugiados y la distinción de escolares destacados por la tolerancia.

En 1993, en una reunión extraordinaria de los Senadores y Ministros de la Juventud de los Länder, se aprobó una resolución sobre *Violencia juvenil y xenofobia* en la que, tras poner de manifiesto que la violencia y la xenofobia no son problemas específicamente juveniles, se exponen también algunos factores determinantes de la violencia (desintegración y transmisión de valores, cambios en la estructura familiar,



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

grupos de coetáneos, limitaciones en las condiciones de vida de los jóvenes) y destaca el papel de los padres, de la escuela, de otros grupos sociales y de la protección juvenil en la transmisión de los valores.

En las escuelas de Baviera, junto a la adecuada sanción de las infracciones escolares y actos violentos, se aspira a dar una solución pedagógica En consecuencia, se tiende a fomentar la formación integral de la personalidad y el desarrollo de un sentido estable y positivo de la autoestima, la solidaridad y la responsabilidad social. Esto supone poner el énfasis en la labor educativa de la escuela; la orientación de los valores y el aprendizaje social; la transmisión de un sentimiento de pertenencia y responsabilidad en la escuela; la preparación para la convivencia pacífica con otras culturas y la intensificación de la cooperación de los padres e instituciones extraescolares.

### 2.1.4. Bélgica

Un estudio reciente sobre la violencia y delincuencia en los colegios de Bélgica concluye que son frecuentes los robos, actos de intimidación y otros de carácter delictivo en el medio escolar y de manera especial en los liceos profesionales y los colegios técnicos. El Ministro de Educación, Philippe Mahoux, manifiesta que este fenómeno no se puede entender aislado de parámetros como el absentismo, un ambiente urbano degradado o la carencia de proyectos de centros motivadores (García Correa, 2001).

Tal como se recoge en la recopilación de las principales ponencias presentadas en la Conferencia Europea sobre Violencia en la escuela (1998), el Departamento de Educación Flamenco asume que las escuelas han de alcanzar los siguientes objetivos educativos con respecto al comportamiento social: los niños han de poder funcionar en grupo; cuidar de sí mismos y de otros y reaccionar contra la intimidación y la exclusión de otros niños.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El Gobierno en la Provincia de Limburg, puso en marcha un proyecto piloto desarrollado por el Departamento Sanitario que garantiza la coordinación y el apoyo de iniciativas contra la intimidación y la conducta agresiva en escuelas de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria.

Además, desde 1995 se han destinado 100 millones de francos para la lucha contra la violencia en los centros de mayor riesgo y los resultados han sido positivos. Los objetivos que el Gobierno se ha marcado se centran en:

- Apoyar a los colegios de enseñanza secundaria en la lucha contra la intimidación facilitando la información, formación, trabajo en grupo coordinación y ofreciendo material pedagógico como libros, películas, etc.
- Desarrollar una óptima cooperación entre las organizaciones y los grupos pertinentes.

### 2.1.5. Francia

En Francia, al igual que en otros países europeos, la disciplina escolar constituye un problema importante. Debargieux (1997) hace un análisis de la situación, de las investigaciones realizadas y de las políticas públicas que se llevan a cabo. Así mismo, en un Informe del Consejo Económico y Social de 1994 se insistía en los problemas escolares de violencia, delincuencia y comportamientos racistas que inundaban la enseñanza media y entraban en la primaria, y se hacía hincapié en la urgencia de adoptar medidas preventivas.

En febrero de 1995, la Inspección General de Educación Nacional (IGEN), redactó un informe alarmante acerca de la violencia física y psíquica en los colegios y liceos, denunciando la despreocupación de las autoridades educativas de los distritos respecto a estos problemas. Un 2% de los colegios franceses ven gravemente perturbado su funcionamiento por el ambiente de violencia. El Informe insiste en la prevención como el eje de la lucha contra la violencia en los colegios y percibe el ab-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

sentismo como una de las primeras señales y más palpable de la desviación social. Dos meses después, el Ministro de Educación Nacional, Bayrou, adoptó un plan de acción contra la violencia escolar que pretendía abordar la cuestión sin incurrir en medidas represivas como las que se habían adoptado en Estados Unidos, entre las que merecen destacarse

- La introducción de un programa interdisciplinar de educación cívica integrado en la enseñanza de todas las demás asignaturas.
- La disposición por los docentes franceses de un teléfono de consulta urgente atendido por especialistas con la función de asesorarles.
- La concertación de un seguro para indemnizar a los docentes y al personal no docente cuyos bienes personales sufran daños como consecuencia de actos violentos.
- Los directores de los colegios y los liceos dispondrán de medios jurídicos para defenderse contra la intrusión de jóvenes ajenos a sus centros. Se reforzará la cooperación entre los centros, la policía y los tribunales de justicia y se plasma el compromiso de los centros de denunciar sistemáticamente cualquier tipo de acto de violencia ante la justicia y ante la inspección académica. Se trata, en todo caso, de complementar la acción de la justicia con acciones pedagógicas específicas concebidas para evitar la exclusión escolar de los alumnos afectados.

Junto a estas cuatro medidas generales, el Ministerio identificó 170 centros en todo el país especialmente propensos a ser objeto o escenario de incidentes violentos y en los que debían aplicarse siete medidas adicionales de mayor alcance:

- No podrá destinarse a plazas difíciles a ningún docente recién entrado en la profesión a no ser que se presente voluntariamente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Se incentivará económicamente la incorporación de docentes experimentados en este tipo de centros.
- Se reducirá el tamaño de los centros para facilitar la vigilancia de los alumnos y se reorganizarán los horarios por las mañanas para impartir las asignaturas fundamentales y por las tardes para las actividades deportivas y artísticas.
- Los docentes de estos centros recibirán una formación específica sobre *Educación en entornos urbanos problemáticos.*
- Se incrementará la presencia de personal formado y especializado en temas sociales, así como el incremento de profesores noveles en prácticas, para prepararlos en estos problemas.
- Se acogerá en internados, con carácter experimental, a aquellos alumnos que estén atravesando situaciones difíciles.
- Se introducirá la figura del mediador, cuyo cometido consistirá en restablecer las relaciones entre las instituciones educativas y las familias.

A pesar de tratarse de medidas muy ambiciosas, la acogida por parte de las asociaciones de padres y sindicatos docentes, no fueron favorables. No obstante estas reticencias, padres, directores y profesores se muestran cada vez más partidarios de poner en práctica todos los medios a su alcance (García Correa, 2001).

En 1996, el aumento de los actos vandálicos, agresiones, etc. llevaron a suspender las clases en varios colegios y liceos y a valorar la magnitud del fenómeno. Como resultado de esta evaluación, el Gobierno de Jacques Chirac estableció para los centros de alto riesgo de conflicto, un segundo plan con diecinueve medidas contra la violencia escolar. Las más novedosas destacan por su carácter fundamentalmente *represivo* o de seguridad como la construcción de vallas alrededor de los centros, el aumento de vigilantes, durísimas multas contra los intrusos y la creación de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

una especie de *clase de gueto* para los jóvenes más conflictivos. Estas aulas tendrán como máximo cinco alumnos y profesores especializados.

En el curso 1997-98, el primer ministro Jospin ha reclamado que se enseñe y practique no solo la instrucción cívica sino también la moral cívica. Así mismo, se ha creado un plan interministerial por el que 30.000 jóvenes contribuirán a una mayor seguridad en los colegios e institutos. Según este plan 10.000 serán ayudantes de profesores y 20.000 realizarán labores de vigilancia y control. El Ministro de Educación, Claude Allégre, ha resaltado que la idea central es que la violencia no será tolerada, sino controlada y castigada y baraja la posibilidad de crear estructuras especiales y adecuadas para acoger a los alumnos conflictivos.

Las medidas pretenden que los alumnos aprendan a vivir en sociedad, a comprender las reglas de la convivencia y ponerlas en práctica todos los días, lo cual constituye la primera exigencia de la vida escolar. Se ha introducido un nuevo módulo de *educación para la ciudadanía* en el Bachillerato que deberán cursar todos los alumnos antes de los dieciocho años. La docencia de este módulo le compete a los profesores de Filosofía y en la Enseñanza Obligatoria los profesores de Geografía e Historia.

Durante el curso 1999-2000 el Ministro de Educación presentó un plan para frenar la violencia escolar. El plan supone la dotación de policías en los centros de alto riesgo, vigilantes, auxiliares de profesores y enfermeros; la promulgación de un nuevo reglamento de sanciones y la creación de un Comité Nacional Antiviolencia Escolar. Este plan llamó poderosamente la atención en todos los medios de comunicación social por las medidas rigurosas y variadas Los centros de alto riesgo serán vigilados por patrullas policiales.

El ministro había reconocido que en 400 de los 7500 institutos públicos abundaban actos violentos y delictivos, desde robos organizados hasta violencia física y sexual pasando por extorsión con arma blanca, amenazas y consumo de drogas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Para hacer frente a esta situación el ejecutivo propuso medidas estrictas de control policial en los centros más afectados. Los sindicatos docentes estiman que el Gobierno oculta una realidad mucho más grave e inquietante y abogan por un replanteamiento global del problema educativo.

Los datos aportados por Debarbieux, director del *Observatorio Europeo de la violencia Escolar*, en la reunión celebra en París en Marzo del 2001, señalan que en los dos últimos años el 70% de los centros escolares franceses habían sufrido sucesos violentos y alrededor de 500 mil estudiantes se habían visto involucrados en estos incidentes, bien como agentes pasivos o activos.

En síntesis, la Administración Educativa Francesa a presentado en menos de diez años cinco planes nacionales para tratar de mejorar este fenómeno educativo y moral de la sociedad francesa y los resultados no han sido muy positivos, (García Correa 1999).

### 2.1.6. Holanda

Mooij (1997) publicó un estudio realizado en los Países Bajos en el que trataba de definir las conductas antisociales más frecuentes y las relaciones entre ellas. Por otra parte, el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia se muestra a favor de una política pedagógica sobre escuelas y escolarización en la que se subraya el papel educativo que cumplen los consejos escolares, los claustros y los padres en la puesta en práctica de los valores y las normas que se deben trasmitir a los alumnos.

En 1992 se puso en marcha el *Proyecto para la Prevención del Acoso Sexual* que pretende llevar la política del gobierno a la política y práctica de las escuelas. En 1994, el Departamento de Educación de La Haya publicó un informe en el que se especificaban las normas para los profesores y directores de escuelas en los aspectos relacionados con la violencia.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El Ministerio del Interior, en el periodo comprendido entre 1994 y 1996, llegó a una serie de acuerdos para el tratamiento de los problemas de los grupos de riesgo y abogaba por una intervención precoz y ágil para la prevención que se realizase en las escuelas y otras instituciones. Se designó un comité para elaborar el programa de acción contra la violencia en las escuelas que fue publicado en junio de 1995, señalándose la responsabilidad que los consejos escolares, directores, docentes, otros profesionales, alumnos y padres tienen a la hora de implicarse en el planteamiento de las diversas actividades de prevención.

Tal como se recoge en la Conferencia Europea (1998) sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela, el Protocolo de educación nacional contra la intimidación en Holanda tiene como objetivo afrontar el problema de la intimidación en los niños mediante un esfuerzo cooperativo, contribuir al bienestar y mejorar las perspectivas para el futuro de los niños. Los estudios sobre intimidación han demostrado que aproximadamente 385.000 alumnos son víctimas de la intimidación en este país. La gravedad del problema ha hecho que fuera necesario desarrollar estrategias que pudieran ser aplicadas por todos los que están implicados en la educación y, en particular, padres y profesores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 2.1.7. Italia

En los últimos años ha proliferado la indisciplina en los centros hasta el punto que en muchos casos los docentes temen a sus alumnos, lo que se explica por una excesiva permisividad, tanto en casa como en la escuela, y por haberse delegado en la escuela el desempeño de funciones que corresponden también a la familia y a la sociedad, y por el excesivo consumo de los modelos violentos que propone la televisión a los jóvenes. Principalmente, la intimidación que se da en este país es psicológica y verbal, si bien en ocasiones llega a generar violencia física y sexual entre compañeros y contra adultos.

El Ministerio de Educación ha promocionado una situación positiva en los colegios con el fin de mejorar la calidad de las relaciones personales y que, tanto el entorno como el contenido de las asignaturas y la metodología del colegio, se conviertan en herramientas eficaces que fomenten la participación y la relación positiva entre los alumnos. Se han creado y financiado proyectos nacionales dirigidos a todo tipo de colegios con el fin de combatir la tensión, la baja autoestima, la delincuencia y la violencia, además de procurar evitar y limitar los fracasos escolares o que el alumno no complete sus estudios.

Durante el año escolar 1997/98 se pusieron en marcha, entre otros, los siguientes proyectos:

- *Proyecto familia:* el objetivo fundamental es fomentar la participación de las familias para mejorar la relación entre los alumnos, los colegios y la estructura social.
- *Proyectos formativos:* sus objetivos son los cursos de capacitación para el personal del colegio (profesores, directores, personal no docente) y otros para las zonas metropolitanas.

Para luchar contra la intimidación se aprobó la Ley 285/1997, de promoción de los derechos y oportunidades en lo que respecta a la niñez y adolescencia, con los siguientes objetivos: tiempo libre para el esparcimiento y actividades pedagógicas fuera de las horas de clase; acción positiva a favor de los derechos de los niños y los adolescentes.; apoyo a las características individuales debidas al sexo, cultura y origen étnico, dentro de una estructura general de respeto a la diversidad y ayuda para los niños, adolescentes y familias con el fin de evitar riesgos psicosociales.

### 2.1.8. Reino Unido e Irlanda

Según una encuesta realizada en Gran Bretaña en 1993, la cuarta parte de los alumnos de escuelas secundarias manifestaron haber padecido algún tipo de agresión. El secretario general de la *Association of Teachers and Lecturers* reclamaba que las



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comunidades locales asumieran la responsabilidad de garantizar que los colegios no se convirtieran en lugares violentos y temibles y corran el riesgo de morir ahogados en un proceso que obligue a los maestros a apretar continuamente botones de alarma. La *National Association of Schoolmasters and Union of Women Teacher* califica como deprimente que incidentes violentos sean ahora hechos comunes en centros de enseñanza básica y teme verse obligada a seguir el método norteamericano de colocar detectores de metales en las puertas de los centros.

Según la Asociación Nacional de Directores Británica (NAHT) cada vez son más frecuentes las presiones sobre los docentes y directores de centros por parte de los padres de los alumnos que pueden ir desde el acoso psicológico, hasta amenazas, ataques físicos o agresiones a los automóviles de los profesores que se encuentran prácticamente indefensos ante estas tácticas de amedrentamiento aunque, en casos extremos pueden, en virtud de una ley de 1982, decretar la prohibición de entrada al recinto escolar de aquellas personas que causen molestias.

Los sindicatos docentes han pedido medidas de gestión en los propios centros para expulsar a los alumnos que distorsionan la armonía escolar. Más llamativas han sido las palabras del Ministro Británico del Interior, Michael Howard (1994) en las que culpa a la familia y a los profesores de no saber inculcar a los alumnos la disciplina y el respeto y no enseñarles a distinguir entre lo bueno y lo malo. En el curso 1994-95, la Ministra de Educación propuso una serie de medidas y normas similares a las americanas. Sin embargo, los profesores se opusieron a convertir su lugar de trabajo en cárcel de máxima seguridad.

En 1997, el cierre de escuelas por violencia reavivó un fuerte debate político y social de la educación en el Reino Unido y, aunque el Primer Ministro John Major hacía un llamamiento a la calma asegurando que la mayoría de los colegios británicos funcionaban adecuadamente, en la Cámara de los Comunes algunos diputados abogaban por reintroducir el castigo corporal como medida disciplinaria. La propia



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ministra de Educación, Gillian Shephard, manifestó que un castigo corporal adecuado es de enorme utilidad. Y, aunque esta medida contó con el apoyo de gran parte del gobierno, finalmente no fue aprobada pues no contaba con el apoyo de los padres. Esta medida había sido revocada once años antes por la presión del Tribunal Europeo de Derechos Humanos ( García Correa, 1997).

El gobierno de Blair no ha modificado o añadido nada importante para solucionar el problema, aunque sí ha presentado en junio del 2000 medidas administrativas para combatir el bajo rendimiento académico. En cuanto a las familias, ha elaborado un documento titulado *Protección a los niños, apoyo a los padres* en el que se prohíbe el uso de cinturones, palos, cañas, etc. para castigar y mantiene que los padres pueden castigar a sus hijos con las manos siempre que no se les golpee en la cabeza, los ojos o las orejas. Las organizaciones humanitarias se han quejado de que el Ministro de Salud, John Hutton, no haya prohibido definitivamente el castigo corporal. En una encuesta realizada al respecto, el 88% de los padres británicos afirman que una bofetada a tiempo puede ser imprescindible (García Correa, 2001).

En Escocia se ha creado, según se recoge en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), un centro específico dependiente del Ministerio de Educación para la atención de estos problemas. Las autoridades escocesas abordan el proceso de prevención e intervención teniendo en cuenta las siguientes actuaciones: creación de un código de conducta o reglamento de centro, investigación sobre el tema, producción y distribución de materiales y recursos, formación y apoyo a las escuelas e incorporación de una actitud anti-maltrato en el sistema educativo.

El programa escocés de lucha contra el bullying. facilita un servicio de información sobre el bullying en las escuelas, informa a las familias sobre lo que pueden hacer al respecto y facilita los recursos a las escuelas con el fin de que puedan hacer frente a la violencia, también existe la Red anti-bullying que tiene su sede en la Facultad de Educación de Edimburgo, el proyecto incluye una página web, un teléfono de informa-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ción directa, grupos de trabajos sobre modos de afrontar el bullying, recopilar experiencias, estrategias, producir materiales e instrumentos para facilitar el trabajo en este tema y elaborar un panorama de la situación global de Escocia con el fin de facilitar la ayuda a las escuelas.

En Irlanda en 1998, el Ministerio de Educación redactó unas recomendaciones generales para todo el país dirigidas a la prevención y cuyas líneas básicas eran las siguientes:

- Los problemas de maltrato deben ser tratados dentro de un contexto comunitario para asegurar la cooperación de los agentes locales.
- Los centros escolares deben tener un código de conducta que incluya medidas específicas para intervenir en situaciones de maltrato.
- El personal no docente del centro debe informar sobre situaciones de maltrato que perciba.
- Los alumnos en situación de maltrato deben ser ayudados de forma continuada.
- Se deben incluir módulos sobre el maltrato en la formación del profesorado.

### 2.1.9. Suecia, Noruega y Finlandia

En los años setenta, el suicidio de tres jóvenes adolescentes que razonaron su decisión haciendo pública la ansiedad que les provocaba sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros, conmovió a la sociedad sueca y muy pronto las autoridades educativas encargaron estudios exploratorios sobre el nivel de presencia de estos problemas. Campart y Lindström (1997) realizan una investigación sobre la violencia en las escuelas suecas tratando, por una parte, el significado de la violencia escolar y los factores que implican las diferencias entre escuelas y, por otro lado, el tipo de políticas preventivas que se llevan a cabo. El estudio deja claro que la violencia sucede en todas las escuelas, aunque en algunas la incidencia sea mayor. En cuanto a los programas de prevención, deben ser puestos en práctica en cada una de ellas teniendo en cuenta su problemática específica. Se constata que en 1992 se



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

produce un aumento de las conductas indisciplinarias, por lo que se decidió adoptar una serie de medidas preventivas, entre las cuales destacan:

- Las normas y reglas han de estar claras, deben ser producto del consenso y deben ser conocidas por todos.
- Los padres y los profesores representan un papel clave en el trabajo preventivo.
- Distintas medidas prácticas en función de los niveles educativos.

En relación con el maltrato entre escolares, la política nacional sueca, como recoge el Informe del Defensor del Pueblo (2000, 80), se fundamenta en los siguientes elementos:

- Definiciones normativas explícitas de la naturaleza del problema y de las estrategias para resolverlo.
- Alto nivel de acuerdo social en relación con los objetivos a alcanzar.
- Descentralización de las responsabilidades en las comunidades locales y las escuelas y énfasis en el trabajo coordinado y en la mejora de la cooperación entre autoridades educativas y organizaciones juveniles y sociales.

Los centros escolares suecos han de incluir en su Proyecto Educativo un plan de acción que detalle el conjunto de acciones para conseguir una escuela segura, en colaboración con los municipios.

En Finlandia se ha revisado la legislación educacional en su totalidad y, bajo el nuevo proyecto de ley sobre la educación, cada alumno y estudiante cuenta con el derecho de aprender en un entorno seguro. La escuela tiene la obligación de intervenir directamente en cuanto se produzcan intimidaciones, así como tomar medidas para controlar sus efectos. Por otro lado, el Ministerio ha llevado a cabo un proyecto de capacitación para profesores orientado a incrementar el porcentaje de pedagogía especial que se incluye en la formación de los profesores, así como la publicación de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

material adicional sobre las relaciones humanas. Además, el Consejo Educativo Nacional ha elaborado varios proyectos y comités, además de editar publicaciones que analizan el grado de satisfacción dentro de las escuelas y las formas de prevenir la intimidación, tales como proyectos enfocados hacia la seguridad educacional básica, la educación social, la capacidad de las escuelas para enfrentarse a crisis, escuelas sin violencia y la prevención de las expulsiones, directrices para enseñar buenas actitudes, además de material pedagógico, extensa cooperación con varios grupos de interés y cursos de capacitación para profesores.

### 2.1.10. España

En nuestro país, según afirma García Correa (1997), ha existido una *ley de silencio* que oculta el fenómeno de la indisciplina y que de cuando en cuando estalla aparatosamente en los medios de comunicación (radio, prensa, etc.). Otros expertos confirman que el problema que más preocupa a la comunidad escolar es el de la indisciplina. Garrido (2001) manifiesta que las escuelas padecen un alto índice de conductas violentas, aunque en realidad lo que más preocupa a los profesores y autoridades educativas es la indisciplina y la pérdida de autoridad del profesor.

La Ministra de Educación expuso esta preocupación en la reunión del Consejo de Ministros de la Unión Europea, celebrado en Bruselas en noviembre de 1996, manifestando que el problema de la indisciplina supone una de las grandes preocupaciones de la enseñanza en España y se mostró partidaria de reforzar el poder de los directores para tratar de frenar los problemas de indisciplina en el aula.

No obstante, en España nos encontramos lejos de los parámetros de violencia escolar existentes en otros países. Las familias parecen tener todavía un peso importante, incluso en las áreas urbanas más desfavorecidas y socialmente conflictivas, aunque los profesores se quejan continuamente del clima de indisciplina que se vive en las aulas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Según el informe realizado por la Fundación Encuentro sobre la *Realidad Social Española* (1996), los profesores reconocen que en alguna ocasión se le han presentado situaciones de carácter violento en las que normalmente se sienten impotentes, preocupados e incluso desamparados, sobre todo, a la hora de tomar decisiones.

Desde el punto de vista político, en España se han desarrollado y puesto en práctica distintos decretos que tratan de regularizar las normativas sobre la convivencia en los centros. Sabemos que en nuestro país, como en la generalidad de los de su entorno, el derecho a la educación tiene rango de derecho fundamental y se encuentra sujeto a un régimen de protección especial que incluye el recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional. Todos tienen el derecho a la educación y ésta debe tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, según se desprende de los párrafos 1 y 2 del artículo 27 de nuestra Constitución; por ello, no es preciso excesivo esfuerzo para comprender la importancia que de cara a la efectividad de ese derecho fundamental tiene el régimen disciplinario en los centros, tanto al objeto de lograr el orden que garantice su adecuada satisfacción, como para establecer las garantías necesarias que eviten la arbitrariedad y la desproporción de las medidas disciplinarias.

Como refleja la doctrina de nuestro Tribunal Constitucional (Sentencia 86/1985, de 10 de julio), el derecho de todos a la educación incorpora, junto a su contenido primario de derecho y libertad (derecho a la educación y libertad de enseñanza), una dimensión prestacional en cuya virtud los poderes públicos habrán de procurar la efectividad de tal derecho. La programación general de la enseñanza en la que participan todos los sectores afectados y la creación de centros docentes son algunos de los medios de los que han de valerse los poderes públicos al mencionado efecto.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por otra parte, que la disciplina se encuentra presente en la regulación de ese derecho fundamental lo acredita el artículo 6 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación que, tras relacionar en su apartado 1 los derechos básicos de los alumnos, significa en su apartado 2, como deber básico de los mismos, además del estudio, *el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente*, atribuyendo al Consejo Escolar del Centro la potestad de aprobar el Reglamento de Régimen Interior del mismo y la función de resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo a las normas que regulen los derechos y deberes de estos (art. 42.1.)

El Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, fue dictado con la finalidad de pormenorizar el contenido de los derechos y deberes básicos de los alumnos, señalando los requisitos a que debían ajustarse el ejercicio de algunos de los primeros para hacerlos compatibles con los de los demás miembros de la comunidad educativa. Con el objetivo de propiciar un adecuado nivel de convivencia en los centros docentes, definió las competencias disciplinarias atribuidas legalmente al Consejo Escolar de los Centros y al régimen de faltas y sanciones, así como las garantías procedimentales a que debía sujetarse la imposición de estas últimas.

El Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, derogó el anteriormente citado, ofreciendo, según Sánchez Pancheco (1996), mayores recursos al profesorado y a los órganos de gobierno de los centros para la resolución de los conflictos y ha diseñado procedimientos más rápidos en orden a la corrección de las conductas perjudiciales para la convivencia escolar. Las faltas se clasifican en dos grandes grupos, uno que comprende las conductas que representen infracción de las normas de convivencia del centro que deberán de ser objeto de pormenorización en cada uno de ellos (a través de sus respectivos Reglamentos de Régimen Interior) y el otro en el que se relacionan y tipifican las faltas gravemente perjudiciales para la convivencia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Esta norma –el RD 732/1995- afirma que para la consecución de los fines primordiales del sistema educativo debe ponerse el acento, más que en los contenidos formativos de las diferentes etapas, en el régimen de convivencia de los centros. Las normas de convivencia de éstos deben propiciar el clima de responsabilidad, de trabajo y esfuerzo, que permita la obtención de los mejores resultados por la generalidad de los alumnos, para lo cual se estima necesario que éstos no se sientan ajenos a la elaboración de aquéllas sino que, por el contrario, junto con los restantes miembros de la comunidad educativa, participen en el correspondiente proceso de elaboración y adopción.

A tales efectos –también para que los derechos reconocidos a los alumnos en la LODE dejen de ser una simple declaración de intenciones e impregnen la organización del centro– dota de un mayor contenido a los Reglamentos de Régimen Interior destinados a desarrollar, concretar y adaptar los derechos y deberes establecidos a las especiales condiciones de los centros, a su proyecto educativo y a las necesidades propias de la edad y madurez personal de sus respectivos alumnos. Se afirma en el preámbulo de la citada disposición general que en la definición y exigencia de los deberes, *el objetivo último que debe perseguirse es alcanzar con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando éstas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno.*

Cabría preguntarse si dicha conciencia del valor social, jurídico y constitucional del derecho a la educación, de su condición de derecho fundamental, es común en el profesorado de todos los niveles o etapas educativas, que permita determinar si entre el mismo predominan los que conocen la dimensión de la educación como derecho fundamental y la importancia del servicio público educativo dirigido a su satisfacción.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tal como se recoge en las conclusiones de la Comisión Europea sobre violencia celebrada en 1998, el Ministerio de Educación y Cultura de España ha desarrollado una serie de actuaciones para combatir la intimidación en la escuela y propugna las mejoras en los materiales pedagógicos existentes. Así, se elaboran contenidos curriculares de educación para la paz y se han establecido convenios entre la Universidad Complutense de Madrid, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y el Ministerio de Educación y Cultura, para el diseño y ejecución de programas de sensibilización contra el racismo y de educación intercultural en los centros docentes, así como para la prevención de la violencia en los jóvenes y el desarrollo de actividades universitarias de sensibilización y formación contra el racismo, la intolerancia y la violencia.

La formación del profesorado también ha captado la atención del Ministerio de Educación y Cultura y se han puesto en práctica las siguientes acciones:

- Cursos sobre la prevención de riesgos en la adolescencia dirigidos a profesores, psicólogos y directivos de centros docentes, que se han centrado en temas como drogas, SIDA, anorexia, embarazos de adolescentes, enfermedades de transmisión sexual, violencia, etc.
- Durante el curso académico 1996/97 se desarrollaron 76 cursos sobre modificación de la conducta, clima social y resolución de conflictos en institutos de secundaria.
- Ha desarrollado un proyecto cofinanciado por la Comisión Europea de Formación del Profesorado para promover la convivencia y prevenir la violencia en la escuela.
- El Ministerio de Educación y Cultura ha firmado un convenio con todas las empresas de televisión, públicas y privadas, para evitar los contenidos violentos de la televisión en las horas de mayor audiencia de niños y jóvenes.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Ha llevado a cabo el proyecto Preves, Prevención de la Violencia en la Escuela, promovido por la Agencia Nacional SOCRATES de España y desarrollado conjuntamente por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el Ministerio de Educación y Cultura y la Universidad de Sevilla y consistió en la celebración de una conferencia en Sevilla sobre la prevención de la violencia en el marco escolar y la elaboración de un programa educativo europeo de prevención de la violencia en la escuela.

## 2.2. DIRECTRICES POLÍTICAS E INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS DE ESPAÑA

Las Comunidades Autónomas que han asumido competencias en materia de educación han elaborado, aunque en grado desigual, algunas medidas normativas en materia de disciplina escolar cuyas líneas generales son similares a las del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo. A continuación, se recogen algunas de las medidas, actuaciones y líneas de intervención más relevantes ante el fenómeno de la violencia.

### 2.2.1. Andalucía

En Andalucía se ha venido produciendo ese silencio oficial y en muchos centros el profesorado sufre estos incidentes en silencio. Fernández (1997) confirma la existencia de la violencia escolar en esta comunidad consecuencia de la violencia que se respira en el mundo, en la calle, en los medios de comunicación, en las familias y en los ambientes juveniles. El 54% de los profesores reconoce que en algún momento de la educación de sus alumnos se les han presentado situaciones cercanas a lo violento. Ortega (1998) ha diseñado un programa de intervención para prevenir la violencia en los centros escolares y pretende eliminar los malos tratos entre los compañeros, tanto en el ámbito físico como psicológico, tratando de inculcar la solidaridad como base de la convivencia en los grupos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como consecuencia de este debate, en la comunidad andaluza surge un plan de acción contra los problemas de disciplina escolar (Quintero, 1997) que consta, entre otros elementos, de un teléfono gratuito para que los escolares y los padres puedan llamar a cualquier hora e informar de brotes de violencia o pequeña dificultad surgida en los centros de enseñanza. Además, se distribuye material informativo del plan a los 4.000 centros escolares de Andalucía y un grupo de expertos realiza el seguimiento de cada caso y comprueba si se ha solucionado el problema.

El Consejero de Educación de Andalucía, consideró imprescindible la colaboración de la Inspección Educativa, la Fiscalía de Menores, la Policía Autonómica, el profesorado, los padres y los propios alumnos, para que cuando se detecte un brote o episodio violento, se consiga una pronta y eficaz solución con las medidas disciplinarias, educativas y pedagógicas, al alcance de los centros escolares.

Esta Comunidad, como indica el Informe del Defensor del Pueblo (2000), tiene en preparación un Decreto sobre normas de convivencia en los centros y derechos y deberes del alumnado. Los Decretos 200/1997 y 201/1997, de 3 de septiembre, regulan el funcionamiento de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y sus fines. Como se recoge en las XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001, 3-30), la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía está poniendo en práctica actuaciones que fomenten una convivencia escolar acorde con las necesidades de cada centro, entre las que destacan la promulgación del Decreto 85/1999 por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros públicos y privados concertados no universitarios, en desarrollo de las previsiones contenidas en los artículos 6 a 8 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Con anterioridad se habían publicado los decretos de enseñanzas y los reglamentos de funcionamiento de los centros.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Además, este documento proporciona a los Consejos Escolares el marco legal para que puedan elaborar sus propias normas de convivencia. Esto significa que cada centro, teniendo en cuenta sus peculiaridades y características, goza de autonomía para elegir el modelo de normativa que mejor refleje y preserve la vida en común de esa comunidad educativa. También regula las normas de convivencia de dichos centros y las correcciones de las conductas contrarias a las mismas, de forma que el Consejo Escolar del Centro pueda resolver los conflictos internos al tiempo que se potencia el papel de su Comisión de Convivencia como órgano encargado de asesorar a la comunidad educativa y tomar decisiones en este ámbito.

Actualmente, la Administración Educativa de Andalucía está elaborando un proyecto de mayor alcance llamado *Plan para el desarrollo de la convivencia escolar y de difusión, acción y proyección de una cultura de paz y no – violencia*, que se apoya y complementa con el *Plan de Apoyo a Centros Docentes de Zonas de actuación educativa preferente*. Su objetivo es la difusión y puesta en práctica de los valores de la cultura de la paz y la no-violencia en todo el ámbito social en el que están inmersos los centros educativos, contribuyendo a poner los cimientos para la edificación de una sociedad andaluza más justa y tolerante, que rechace la violencia en todas su formas, defienda el diálogo, preserve el planeta y ayude a la plena participación de todos bajo los principios democráticos. En concreto, el plan indica las siguientes de actuaciones :

a) Medidas relacionadas con la dotación de recursos a los centros:

- Aumentar los recursos humanos, tanto en profesorado como en el departamento de orientación, especialmente en los casos en que existan proyectos de mejora de la convivencia.
- Promover la estabilidad de los claustros de profesores que desarrollan programas específicos sociales como nexo de unión entre centro y familias.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

b) Medidas relacionadas con la innovación y el diseño curricular:

- Apoyar las medidas de atención a la diversidad que los centros recojan en sus Proyectos de Centro y fomentar el desarrollo de actividades y proyectos en el ámbito de la convivencia.
- Desarrollar medidas de atención a la diversidad en todos los niveles de enseñanza obligatoria.
- Promover el conocimiento del alumnado y su entorno por parte de los centros, con los apoyos externos que sean necesarios.

c) Medidas relacionadas con la formación del profesorado:

- Priorizar y financiar las actividades de formación relacionadas con la mejora de la convivencia en el marco del actual modelo de formación del profesorado, sobre todo, si se implican en las mismas la totalidad o la mayoría del claustro de profesores.

d) Medidas relacionadas con la participación:

- Promover el diseño, realización y evaluación de proyectos de creación de programas de arbitraje y mediación de conflictos, a partir de los órganos de gobierno de los centros, en los que participen profesores y alumnos, atendiendo a la formación necesaria de las personas implicadas.
- Promover la organización de jornadas, campañas, etc. de difusión de las actividades del centro en su entorno inmediato con el objetivo de implicar a los padres en la gestión del mismo y fomentar su grado de participación.

Entre los estudios más relevantes que se han llevado a cabo en la Comunidad de Andalucía destacan los siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ortega (1998) realizó un trabajo coordinado con Smith de la Universidad de Sheffield al que siguió el *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar* (1995-1998) y el *Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar* en el que se han recogido datos de 2828 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de toda Andalucía. Los resultados más destacados de este trabajo son los siguientes:

- A la pregunta *con qué frecuencia se siente víctima de malos tratos por sus compañeros*; el 21% contesta que pocas veces, mientras que el 2% dice que muchas veces. Los datos indican que el agresor está en el mismo curso que la víctima pero no siempre en la misma clase. Las víctimas confían a un compañero el maltrato en un 50%, a los padres un 24% y a los profesores sólo un 7%.

- En cuanto a los tipos de maltrato señalan los siguientes: insultos y motes un 42%, exclusión social un 24%, agresión física un 15%, amenazas y hostigamiento un 12% y robo y destrozo de pertenencias un 2%.

- Los testigos piensan que el maltrato entre compañeros se produce muy frecuentemente (el 24%) y pocas veces (el 67%). Cuando se les ha preguntado por lo que hacen cuando ven un episodio de maltrato, un 47% contesta que nada, sólo un 55% dice avisar a alguien.

Por otra parte, un estudio sobre 859 alumnos desde 12 a 16 años, realizado en colegios en donde existen alumnos desde clase baja a clase alta, se encuentra que un 18% ha participado directamente en episodios de agresión o victimización y la existencia de diferencias de género ya que hay más chicos que chicas víctimas; tiene un fuerte efecto la edad ya que las vivencias de víctimas se dan más en los dos primeros cursos y van decreciendo posteriormente.

Es preciso indicar la existencia de un *Teléfono Amigo* que presta asistencia psicopedagógica y recoge información acerca de la incidencia y características del maltrato entre escolares y otros episodios de violencia escolar (Ortega, 1997). En



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

concreto, en el curso 1998-99 se recibieron un total de 121 llamadas de alumnos desde los 10 a los 14 años. Los tipos de maltrato son similares a los encontrados en otros estudios: pegar golpes, patadas y molestar físicamente tienen la mayor frecuencia, seguidos del maltrato social; el menos contabilizado es el maltrato verbal. La mayoría pide ayuda al teléfono amigo cuando no la encuentra en el centro educativo y cuando está solo ante el peligro.

Melero (1993) realiza un estudio con una muestra compuesta por alumnos y profesores de bachillerato y formación profesional de 20 centros escolares de Málaga. El diseño de investigación abarcó dos fases. En la primera, se localizaron casos de conflictividad y violencia escolar a través de entrevistas semidirigidas a los sujetos implicados; en este caso el número de alumnos fue de 20, de edades comprendidas entre los 14 y 18 los años. En la segunda fase, se recabó la opinión de los profesores a través de un cuestionario cerrado a una muestra de 200 profesores cuyas edades oscilaban entre los 23 y 63 años y que impartían asignaturas de ciencias, letras o tecnología. Del análisis de las entrevistas se recogen algunas conclusiones: en cuanto al género predominante es masculino, tanto en agresores como en víctimas, cuando se trata de alumnos. En el caso de los profesores agredidos, el blanco de los ataques puede ser de ambos géneros. Una característica destaca entre los alumnos implicados en los conflictos: el haber repetido curso en alguna ocasión. Entre las características familiares destaca la ocupación laboral de bajo estatus del padre, la dedicación a las tareas domésticas de la madre y son familias con tres o más hijos. Los centros donde se detectaron conflictos pertenecían a zonas desfavorecidas. Sobre las características del profesorado, el 57,5% dice encontrar conflictos con sus alumnos; de ellos, el 39% con enfrentamientos abiertos y el 2% se sienten agredidos. Entre los proclives a ser agredidos por sus alumnos se dan los de ambos sexos, con distintas edades y distintos años de experiencia. En general, pertenecen a centros de formación profesional y ninguno de ellos impartía asignatura de ciencias.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 2.2.2. Asturias

Según datos aportados por el Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de Asturias realizado en el 2001 sobre diez centros públicos de Oviedo, Gijón y Avilés, se establecen las siguientes conclusiones:

En cuanto a las causas del deterioro de la convivencia en los centros de primaria se ve una clara apuesta por parte de los equipos directivos, los profesores y, en menor medida los padres, de considerar que los medios audiovisuales son causa importante de la generación de conflictos que perturban la convivencia, además de los problemas familiares.

Respecto a la educación secundaria, se centran también en estas causas y se le añaden otras como el desinterés por los estudios, encontrando una mayor distancia entre las opiniones de los profesores frente a los alumnos mientras que los padres se acercan a unos u otros en función del tema que se trata. No obstante, las cuatro causas más mencionadas son los medios audiovisuales y el absentismo y, en secundaria, se añade el desinterés por los estudios y los problemas familiares. En cuanto a las medidas de prevención apuestan por un cambio metodológico que acerque a la vida real las actividades de enseñanza-aprendizaje y por un tratamiento de las relaciones entre las personas que no se basen en aspectos puramente formales ni académicos exclusivamente, sino que pongan en marcha la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

### 2.2.3. Canarias

El Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias, meses después de la publicación del Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, procedió a aprobar el Decreto 292/1995, de 3 de octubre (BOC de 1 de noviembre), por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios. Aunque esta norma respira similares principios, no confiere a los centros autonomía para la determinación de las conductas que representan infracciones de sus normas de convi-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vencia pero contempla la posibilidad de constituir un órgano paritario, la Comisión de Convivencia, cuya posibilidad y funciones deben determinarse en el Reglamento de Régimen Interior. También instituye la figura del Defensor del Estudiante, encargado de velar por el respeto de los derechos del alumnado. Esta norma autonómica ha sido objeto de reciente modificación mediante el Decreto 81/2001, de 19 de marzo (publicado en el BOC de 9 de abril); modificación que se ha justificado en los cambios experimentados en la realidad convivencial de los centros desde que aquélla entrara en vigor, tanto por la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como por la constatación de cambios sociales que no siempre favorecen la presencia de valores de convivencia en las relaciones interpersonales, además de otros factores de carácter técnico relativos a la aplicación de los procedimientos y a la ejecución de las medidas acordadas en ellos.

Con la finalidad de dar respuesta a las cuestiones que derivan de dichas circunstancias, la modificación normativa ha incorporado (artículo 54.5) un procedimiento de conciliación para la resolución de problemas de disciplina y ha previsto la adopción de medidas cautelares necesarias para garantizar el normal desarrollo de las actividades del centro (artículo 54.4), habilitando a los Reglamentos de Régimen Interior de los centros para facultar al profesorado a suspender el derecho de asistencia de un alumno a una clase concreta cuando perturbe el normal desarrollo de la misma (Disposición Adicional Cuarta), añadiéndose al elenco de normas de convivencia la obligación –imputable, en su caso, a los padres o representantes legales de los alumnos- de reparar los daños causados a las instalaciones y material del centro (también los causados a bienes y pertenencias de cualquier miembro de la comunidad educativa), así como, en su caso, la de restituir los bienes sustraídos o su valor económico equivalente.

El problema que tratamos alcanza en las aulas unas magnitudes que son cada vez más preocupantes. Últimamente, los medios de comunicación de esta Comunidad Autónoma se han hecho eco de determinados acontecimientos, algunos violen-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tos, que se han producido en distintos centros de enseñanza; y sobre lo complicado que resulta desempeñar las tareas docentes en un clima de escasa convivencia en el que no se respira el respeto necesario para que la enseñanza alcance la calidad mínima deseable. De hecho, la Inspección Educativa ha reconocido el aumento de los problemas disciplinarios en los centros, especialmente en los de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), en tanto que el portavoz de la Plataforma de Directores ha expuesto la propuesta planteada por los Directores de los centros a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para evitar que los expedientes disciplinarios se eternicen y el perjuicio que dicha circunstancia produce en la dinámica de trabajo en las aulas y en la imagen del profesorado.

En esta Comunidad, según los resultados de una investigación realizada por Arencibia (1999) en la que aborda el tema de la convivencia y disciplina que son elementos claves del clima de toda la comunidad educativa. El contexto problemático existente en un barrio marginal que surgió como consecuencia del cruce de diversos colectivos muy desestructurados tuvo en la escuela su caja de resonancia más genuina. Desde el punto de vista del investigador no interesaba tanto el contenido de la demanda del asesoramiento como los posibles procesos que se pudieran dar con la finalidad de capacitar a la organización para que diera respuesta a sus problemas en el futuro. El propio investigador - asesor tuvo siempre claro que las relaciones de colaboración y el desarrollo profesional del profesorado posibilitaría un conocimiento valioso a medida que la investigación fuese cristalizando en la solución de problemas concretos. Entre las conclusiones es preciso destacar las siguientes: participación de todos los miembros de la comunidad educativa, mejora en la organización y dirección del centro y desarrollo de una propuesta formativa que se desarrolló en el centro.

Igualmente, dentro del ámbito autonómico, podemos destacar la investigación de Calvo y otros (2000) en la cual se trataba de conocer como advertía el alumnado la existencia de normas en el centro educativo La muestra está conformada por 289



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos de Secundaria y, entre las conclusiones más importantes, destaca que los alumnos advierten la existencia de un código normativo y su deber de cumplirlo; aunque advierten poca regularidad en el cumplimiento de las normas tanto por del profesor como por ellos mismos; y manifiestan que el incumplimiento de las normas no conlleva consecuencias negativas para ellos.

En este mismo sentido, Calvo y otros (1999) realizaron una investigación en la que se plantearon conocer la percepción del profesorado sobre los problemas relacionados con la disciplina en las aulas. La muestra seleccionado consta de 146 profesores de distintos centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria que cumplimentaron el *Cuestionario sobre la Percepción de Conflictos en el Aula* de Trianes (1996). Entre las conclusiones se destaca que los profesores de secundaria advierten una mayor conflictividad en las aulas, percibiendo no sólo comportamientos disruptivos sino también otras conductas de carácter agresivo y violento. El profesorado de primaria percibe comportamientos básicamente disruptivos y la presencia de otro tipo de conductas no le parece tan relevante.

En lo que se refiere a los programas que se desarrollan en el ámbito de esta Comunidad Autónoma, debe mencionarse el que ha puesto en marcha el Centro del Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria (CEP) con el nombre *Comenius 3-1; La disciplina como ámbito de la mejora escolar*, que ha sido objeto de publicación por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2000) El programa, que se desarrolla con cargo a fondos europeos y en colaboración con otros países de la Unión Europea, tiene una duración de tres años y entre sus objetivos destaca conocer el origen de los problemas de disciplina que dan lugar al fracaso escolar, promover procesos de autoformación del profesorado en los centros así como poner en común experiencias que se están desarrollando en centros con problemas de disciplina.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El programa se ha llevado a cabo con la participación de cuatro centros: Oldham y East Reading en Inglaterra, Cork y Laois en Irlanda, y dos centros de Las Palmas de Gran Canaria, formándose en cada uno de ellos una Comisión de Coordinación Interna Comenius encargada de coordinar el trabajo del profesorado.

Entre las conclusiones alcanzadas se destaca que no se puede enseñar al profesorado a controlar a una clase o a un individuo y sólo se pueden indicar estrategias; su formación real será fruto del trabajo de reflexión y de debate entre compañeros y del asesoramiento adecuado; y, por último, las recetas no sirven para una mejora global del centro, pues para que existan mejoras debe existir equilibrio entre aquéllas y el marco teórico y debe estar de acuerdo e implicarse el equipo directivo, dotado de la autonomía y autoridad necesarias para llevar a cabo los cambios que resulten adecuados.

El Consejo Escolar de Canarias elaboró un informe sobre la convivencia en los centros en el 2001 en el que considera que el clima de convivencia en los centros escolares de la comunidad se sitúa dentro de la normalidad, sin que ello signifique ausencia de conflicto, ya que no se debe obviar la existencia de zonas y centros donde los problemas de disciplina y los conflictos destructivos son cada vez más frecuentes, destacando las zonas periurbanas y los centros turísticos donde la conflictividad llega a ser crítica no siempre por la gravedad de los conflictos sino por la generalización de los problemas. Todo ello inmerso en un marco social cambiante, con ausencia de valores, un alto nivel de consumo y una gran influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Las causas consideradas como determinantes para la inadaptación y la mala conducta del alumnado está encabezadas por los factores familiares, como el ambiente familiar negativo y desestructurado, sin normas ni expectativas hacia los hijos y la existencia de malos tratos. La segunda, vendrá dada por los grupos de iguales y pandillas con influencia negativa; la falta de valores, un mundo fácil y permisivo y el



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vacío en cuanto a proyectos de vida. La poca participación de los padres en el centro y la escasa implicación en la educación de sus hijos, el desfase entre la escuela y la vida y la ausencia de técnicas motivaciones y carencias organizativas.

Entre las conductas inadaptadas destacan no atender y hablar en clase, seguidas de ofensas e insultos, peleas y agresiones entre el alumnado; a continuación estarían las conductas de desobediencia, actitudes de desafío o amenaza y, a distancia, se situarían los destrozos y robos.

En cuanto a las recomendaciones que hace el Consejo Escolar de Canarias destacamos las siguientes:

- Potenciar institucionalmente actitudes favorables hacia una convivencia basada en la aceptación de la diversidad, la tolerancia, la responsabilidad y el respeto de las instituciones.
- Revisar los contenidos curriculares que ha de ser significativos para el alumno, atender a sus necesidades e intereses, integrar la cultura del alumnado y las diferentes culturas del entorno de la sociedad.
- La incorporaciones de otras Administraciones locales como Cabildos y Ayuntamientos que coordinen sus medios y recursos y permitan la conexión con la escuela, en cuanto a la prevención y seguimiento de los jóvenes.
- Instar a la Administración Educativa a realizar un análisis riguroso de la convivencia de los centros escolares de Canarias que permita planificar a medio y corto plazo la mejora del clima escolar.

### 2.2.4. Cataluña

Como recoge el Informe del Defensor del Pueblo (2000), esta comunidad tiene en vigor el Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos en centros de educación no universitaria de Cataluña. Por Resolución de 5 de febrero de 1997 se creó una comisión de estudio de desajustes conductuales de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos en centros docentes y se establecieron medidas sobre la disciplina. La Orden de 20 de marzo de 1983 regula la intervención psicopedagógica en los centros educativos y creó los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP). Mediante dos Resoluciones de 12 de junio de 1998 del Departamento de Enseñanza sobre organización y funcionamiento de los centros de educación infantil y primaria y los de secundaria, se prevén las actuaciones en adaptación curricular y en supuestos de lesiones a bienes y derechos de los particulares. Asimismo en las Instrucciones de 12 de junio de 1998 del Departamento de Enseñanza para organización horaria del currículum de la ESO, se establecen tres horas/grupo semanales para atención individualizada de alumnos entre los que se incluyen los que manifiesten conductas con riesgo de violencia.

Ricart (1996) expone cómo los profesores de los institutos de educación secundaria empiezan a mostrar una cierta preocupación por la creciente conflictividad de los alumnos y temen que pueda ir en aumento a medida que se generalice la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Cuesta (1997) plantea la creación por parte de la Consejería de Enseñanza de la Generalitat de una Comisión de expertos para estudiar la violencia en algunos centros. Así, se crea en 1997 se creó la *Comisión Antiviolencia Escolar*, compuesta por profesionales conocedores del mundo adolescente y juvenil, de su educación e inserción social y por miembros de la administración educativa, para tratar de buscar soluciones a los casos de violencia en las escuelas e institutos. Esta Comisión, después de realizar un estudio sobre la violencia escolar con los datos aportados por la Inspección de centros públicos en los que se había impartido la LOGSE, concluye que los alumnos problemáticos son una minoría pequeña.

Durante el curso 1997-98 han empezado a funcionar las Aulas de Adaptación Curricular, que han sido objeto de crítica por organizaciones sindicales. Dichas aulas no se consideran de educación especial apartadas ya que no se trata de segregar a los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos, sino de proponer, entre otras estrategias, la formación específica del profesorado para responder y tratar los problemas de indisciplina cuando aparezcan.

Los Sindicatos CC.OO, ESTEC y ASPEPC, han pedido una ratio de alumnos por aula más baja para los centros situados en zonas que requieran una atención educativa especial por el hecho de sufrir déficits sociales y culturales, sobre todo, en las áreas metropolitanas. Además, demandaron una formación específica en materias como disciplina, motivación y atención a la diversidad y una mayor autonomía de los centros para adaptar sus planes de estudios.

Entre las recomendaciones efectuadas por el Consejo Escolar de Cataluña en las XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001,147-160), destacamos las siguientes:

- Los consejos escolares de los centros deben analizar, desde las distintas sensibilidades y competencias, tanto la realidad educativa del centro docente y su entorno social como las razones que ayuden a explicar las actitudes y los hechos potencialmente conflictivos. Asimismo, las estrategias de resolución de conflictos tienen que ser conocidas por el consejo escolar.
- Los padres, madres y alumnos así como las asociaciones que los representan pueden ayudar en las tareas de prevención y resolución de conflictos.
- Es necesario prestar atención a los aspectos organizativos de los centros en lo que respecta a los horarios, la vigilancia en las horas de estudio y de recreo, etc. El profesorado de los centros debe estar sensibilizado para desempeñar su labor educadora en la totalidad de actividades y en los ámbitos del centro.
- Para atender la escolarización de los alumnos que presentan graves problemas de conducta y facilitar su adaptación al centro, sugiere el fomento de acciones dirigidas a individualizar la actividad educativa dentro del contexto de las actuaciones de carácter colectivo del centro docente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 2.2.5. Castilla y León

Como señala el Informe del Consejo Escolar de Castilla y León (2001) y, teniendo en cuenta un estudio realizado en 410 centros desde la educación infantil hasta la formación profesional específica, podemos destacar las conclusiones y propuestas siguientes:

- No se detectan problemas serios de violencia o agresividad que ataquen a la institución escolar. En general, se respetan las normas de convivencia y los conflictos graves se producen con poca frecuencia y de forma esporádica. En los centros, aunque no viven grandes conflictos de convivencia tienen problemas de alteración de la disciplina escolar debido a los conflictos que presentan algunos alumnos.
- El problema de la conflictividad es considerado como muy importante en más de la mitad de los centros públicos de secundaria y en los centros privados tanto de educación primaria como de secundaria.
- Los comportamientos conflictivos que aparecen en los centros hacen mención a incumplimientos reiterados de las normas y agresiones verbales entre los alumnos.
- En los IES se produce absentismo/deserción, desafío a la autoridad del profesor y destrucción de los materiales, dándose estas conductas en los tiempos entre clases y en los recreos y, en menor medida, en las clases.
- Se concede importancia a la participación de las familias y colaboración en la resolución de los conflictos y se propone buscar propuestas para trabajar desde el centro con las familias.
- Es necesario tomar conciencia y hacer propuestas en el plano preventivo, considerando en el proyecto educativo del centro el tema de la convivencia como un objetivo prioritario.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En centros que manifiesten problemas serios de convivencia se debe elaborar un plan de actuación que permita abordar el tema contemplando las diversas variables que inciden en la conflictividad.
- En el estudio aparecen una serie de problemas a resolver a corto plazo. Se debe tener un mayor control sobre el absentismo escolar; potenciar el trabajo de los tutores en la convivencia escolar de los institutos de secundaria; impulsar el trabajo de las comisiones de convivencia de los centros; y revisar los descansos entre clase y clase en los centros.
- Algunos centros señalan que existen factores escolares que inciden en la situación de conflictos como son la presencia excesiva de alumnos repetidores en algunas aulas, el desinterés del alumnado y su falta de motivación.
- Hay centros que opinan que para mejorar la convivencia escolar sería conveniente cambiar cuestiones organizativas y pedagógicas.

Entre las medidas tomadas por la Junta destacamos, el *servicio de apoyo a los alumnos con alteraciones del comportamiento*, dependiente de la Unidad de Programas Educativos-Departamento de Atención a la Diversidad, que se configura como un recurso externo a los centros educativos, en colaboración con los servicios de Psiquiatría Infanto-Juvenil del INSALUD y otras instituciones y organismos. El principal objetivo es atender a los alumnos que presentan conductas significativamente diferentes a la mayoría o sufren una ostensible marginación y rechazo, de manera que se logre la modificación de aquellas conductas inadecuadas, al tiempo que se eleven los índices de tolerancia y aceptabilidad social. Por tanto, el servicio se estructura con una doble finalidad; por un lado, como elemento de apoyo preventivo y, por otro, con una clara finalidad terapéutica. El incremento del número de alumnos atendidos a partir del curso 1997-98 se sitúa en un 40%, siendo de un 200% en los escolarizados en la zona rural.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 2.2.6. Galicia

Como se recoge en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), esta Comunidad ha aprobado el Decreto 129/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia, y la Orden de 24 de julio de 1998 que lo desarrolla y establece los departamentos de orientación con funciones de apoyo en la resolución de conflictos en los centros. La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Junta de Galicia ha editado conjuntamente con el Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad Complutense de Madrid y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, un vídeo para que el profesorado pueda aplicarlo en el aula dentro del *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.*

El Informe sobre la convivencia en los centros escolares de Galicia recogido en las XXII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001), realizó un estudio sobre la forma en que valoran la situación de la convivencia en Galicia los principales sectores implicados (profesores, alumnos, padres y orientadores) del que extraemos algunas conclusiones relevantes:

La valoración en general de la convivencia de los centros escolares es muy positiva. El profesorado. El 70% de señalan que la convivencia es buena o muy buena; el 24% que es normal y el 4.3% que es regular o mala. La valoración es un poco más alta en el profesorado de Primaria (77.5%) que en el Secundaria y Bachillerato (65-69%.) Se siente satisfecho con la normativa existente en los centros con relación a la convivencia, aunque tal valoración es mayor con respecto al contenido de las normas (55.4% de valoraciones positivas) que con respecto a su utilidad (38.8%) y al compromiso de todos los sectores con las mismas (25.7%).

- Los alumnos. Ven la convivencia como algo que está en el nivel de lo normal (43.3%); son pocos los que la sitúan como muy buena (12.4%) y menos los que la valoran como muy mala (2.2%).



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Las familias. La valoración que hacen los padres y madres sobre las relaciones interpersonales en los centros a los que asisten sus hijos es muy positiva. Valoran más positivamente las relaciones existentes entre los alumnos (50% respuestas positivas) que las existentes entre los profesores (44.3%) o entre profesores y alumnos (48.2%) También las relaciones con las familias son en general buenas (46.8% respuestas positivas frente a 8.4% negativas) y son peores con respecto a la Administración Educativa (27.4% de respuestas positivas).

Los diversos colectivos han ofrecido propuestas para afrontar la mejora de la convivencia en las escuelas que abarcan iniciativas que van desde modificaciones estructurales de los centros (reducción del tamaño, incorporación de nuevos profesionales) hasta curriculares (mayor flexibilización, introducción de otro tipo de actividades formativas) y culturales (mejora de la relación entre el profesorado, insistencia de la cultura de la cooperación, mejor comunicación con las familias, inserción más fuerte en el entorno, etc.).

### 2.2.7. Madrid

Entre los estudios realizados en esta comunidad destacamos el *Informe de opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación*, realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo con alumnos de educación secundaria. Cuando analiza la conflictividad en los centros descubren los siguientes indicadores:

- Debe existir más disciplina y tomarse medidas más duras en relación con el comportamiento de algunos de sus alumnos.
- Algunos profesores tienen miedo ante ciertos alumnos.
- Hay chicos que se atacan físicamente y otros vienen buscando pelea.
- El 70,6% de los estudiantes cree que la disciplina influye en la calidad educativa.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En las XXII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001, 185-194), se recoge el informe que sobre la convivencia ha realizado el Consejo Escolar de Madrid, entre cuyas propuestas destacan las siguientes:

- Potenciar la identidad de los centros a través de Proyectos Institucionales que vinculen a todos los miembros de la comunidad escolar.
- Introducir diferentes aportaciones que se vayan contrastando al Proyecto Educativo, cogestionar entre todos la convivencia y dotarnos de unas normas y procedimientos de actuación que permitan delimitar nuestros derechos y deberes.
- Acercar los procesos de aprendizaje a los alumnos, creando vías distintas de la ordinaria, que sin segregar alumnos del sistema ofrezcan otras posibilidades formativas.
- Dotar a los equipos directivos de la suficiente autoridad para hacer cumplir los acuerdos que se adopten.

### 2.2.8. Murcia

No sufre de manera generalizada este problema, aunque García Correa (1998) apunta la posibilidad de silencio y paciencia por parte del profesorado en que no salga a la luz. Sin embargo, la Dirección Provincial del MEC y el Sindicato ANPE han impartido en estos dos últimos años cursos sobre disciplina escolar, gestión y control del aula, convivencia escolar, etc. con el fin de prevenir los comportamientos disruptivos y problemáticos en los centros en el curso.

La situación de la convivencia en los centros educativos ha sido tratada también por el Consejo Escolar de la Región de Murcia. La Comisión considera que no existe una relación que puede considerarse conflictiva entre los diferentes colectivos o miembros que forman la comunidad educativa. En el curso 1998/99 se crearon comisiones regionales sobre violencia y absentismo escolar, tal y como se recoge en las XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

(2001, 1995-212). En el informe del Consejo Escolar de Murcia, cuyo objetivo era elaborar un plan regional para el desarrollo de la convivencia escolar y proponer un programa para prevención e intervención en absentismo, se concretan las siguientes tareas:

- Detectar y recoger información sobre la situación de los problemas de convivencia y absentismo de los centros.
- Intervenir en centros educativos para asesorar en la resolución y regulación de incidentes y conflictos que afecten a la convivencia.
- Seleccionar, elaborar y difundir materiales y programas para la mejora de la convivencia y el absentismo.
- Coordinación con otros servicios y organismo que tienen responsabilidades, competencias e implicación en temas de convivencia y absentismo que están representados en las Comisiones Regionales.
- Proponer líneas de formación del profesorado para la mejora de la convivencia en los centros y colaborar en su desarrollo.

Asimismo, el informe del Consejo Escolar recoge el estudio realizado por la Inspección Educativa en el que se analiza el cumplimiento de las normas de disciplina y convivencia así como los factores escolares que inciden en las situaciones de conflicto que expone las siguientes apreciaciones:

- Educación Primaria: la convivencia entre los profesores es buena y existen cauces de comunicación entre ellos.
- Los alumnos son más críticos a la hora de analizar la convivencia entre ellos que el resto de los sectores educativos.
- Parece que la situación de conflictos por la aparición de conductas irregulares es escasa, no resintiéndose el clima escolar.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- El único aspecto que parece influir de forma negativa en el deterioro de la convivencia es el creciente desinterés de los alumnos en materia de estudios y la influencia negativa de los medios de comunicación.
- Educación Secundaria: se destaca la percepción negativa de los alumnos al analizar su integración en el centro educativo; y como aspecto positivo la opinión generalizada de que las situaciones de conflicto no han empeorado con los años.

Un trabajo realizado por Cerezo y Esteban (1997) con una muestra de 317 alumnos pertenecientes a los niveles de 6º, 7º y 8º de cuatro centros de EGB que encuestó a 169 chicos (53,3%) y 148 chicas (46,6%), comprendidos entre los 10 y 16 años. El cuestionario permitía la adscripción de sujetos *bully,* víctima o bien adaptado. Para conocer el nivel de socialización aplicaron la batería de socialización (autoevaluación) BAS-3, de Silva y Martorell (1987). A los alumnos seleccionados como *bullies* o como víctimas se les aplicaron otras pruebas para completar información sobre sus características psicosociales, (Escala de Clima Social de Moos y Cuestionario de Eysenck EPQ-J). El nivel de autoestima se evaluó con el cuestionario de Rosenberg. En todos los centros escolares estudiados se encontraron *bullies* (B) y *víctimas* (V) y la tasa de conductas B o V se ve condicionada por la ubicación del centro, destacando aquellos situados en zonas suburbiales con importante población obrera y de aluvión. Así, el 11,4% de los sujetos pertenece al grupo *bully*; el 5,4 % al víctima y el 83,2% a otros, lo que supone que el 16,8 % de los alumnos está implicado en la dinámica *bullying.* Como podemos apreciar, existe más del doble de *bullies* que de *víctimas.* La mayor concentración de sujetos (B) o (V) se encuentra en las edades 13-15 años y el nivel educativo que presenta mayor incidencia es 7º. Teniendo en cuenta que la edad media del *bully* es de 13-15 años, se desprende que la mayoría ha repetido curso alguna vez.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a la distribución por género apreciamos dos aspectos: los chicos están más implicados tanto en el grupo (B) como en el (V) que las chicas. Y entre los chicos, es mayor el porcentaje de (B) que de (V), mientras que entre las chicas es al contrario. Los alumnos *bullies* se caracterizan por ser chicos mayores a la media del grupo al que están adscritos, físicamente fuertes, mantienen con frecuencia conductas agresivas y generalmente violentas con aquellos que consideran débiles y cobardes. Igualmente se consideran líderes y sinceros, muestran una considerable autoestima; un nivel medio-alto de psicoticismo, neuroticismo y extraversión; ejercen escaso autocontrol en sus relaciones sociales, perciben su ambiente familiar con cierto grado de conflicto, mantienen una actitud negativa hacia la escuela y su rendimiento escolar es bajo.

En lo que respecta a las características de los alumnos víctimas, son chicos algo menores que los *bullies*, más débiles físicamente y suelen ser el blanco de las agresiones de éstos. Se consideran tímidos, retraídos, de escasa ascendencia social y con alta tendencia al disimulo. Presentan un nivel de neuroticismo medio-alto y son introvertidos; muestran escaso autocontrol en sus relaciones sociales; sienten su ambiente familiar como sobreprotector; su actitud hacia la escuela es pasiva y son considerados débiles y cobardes por sus compañeros.

En cuanto a la interacción dinámica entre alumnos *bullies*, víctimas y bien adaptados y el ambiente escolar en el aula, encuentran que los *bullies* son considerados los más fuertes, mejor vistos y aceptados que las víctimas que son considerados cobardes, débiles, se les tiene manía y apenas son elegidos por sus compañeros aunque sean mejores estudiantes que los *bullies*. Los autores concluyen que es la propia interacción dinámica de los tres subgrupos en el aula la que mantiene y refuerza los roles del agresor y de la víctima, propiciando la conducta agresiva de los *bullies* y la victimización de las víctimas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 2.2.9. Navarra.

Durante el curso 1997-98 se han creado en algunos institutos las Unidades de Adaptación Curricular (UACS) para los estudiantes conflictivos y con problemas de escolaridad. Según García Correa (1998), estas unidades han sido objeto de críticas en la medida en que puedan ser utilizadas como un medio para apartar a los alumnos que estorban el trabajo de sus compañeros. Para los que defienden la pureza de la reforma, esta medida atenta contra la LOGSE. Según el Informe del Defensor del Pueblo (2000), la Orden Foral 90/1998, de 2 de abril, del Consejero de Educación y Cultura regula las respuestas específicas a problemas de inadaptación mediante las Unidades de Currículum Adaptado (UCA).

Como se recoge en las XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001, 213-228) se realizó un informe sobre *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*, que indica que la regulación de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra está contenida en los Reglamentos de Régimen Interior que concretan y contextualizan la normativa general al respecto, es decir, los Reglamentos Orgánicos de los Centros y el Decreto de derechos y deberes del alumnado. El Consejo manifiesta que, debido a la falta de situaciones graves de convivencia, salvo algunos casos de radicalización política, no existen mecanismos o propuestas de actuación previstas, ni en el ámbito general ni en el ámbito particular de los centros.

Respecto a la formación en el tema de la convivencia, se centra en las tareas de tutoría. Además, en los programas anuales de Formación del Profesorado del Gobierno de Navarra se incluyen proyectos específicos relacionados con la convivencia en los centros escolares.

En lo que respecta a las investigaciones realizadas en esta comunidad destaca el estudio *Prevención de la violencia y resolución de conflictos en el alumnado de ESO en Navarra* realizado por Hernández y Sarabia, (1997) que insiste en que la



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

violencia escolar es una realidad que excede del ámbito educativo. Para la elaboración del estudio se distribuyó un cuestionario compuesto de 37 preguntas a 603 alumnos y alumnas de ESO, de centros públicos y privados, que habían sido seleccionados de forma aleatoria y se realizaron diez entrevistas. Entre las conclusiones más relevantes destacamos las siguientes:

- Es en el entorno escolar donde más se dan los comportamientos agresivos y violentos, sobre todo, a partir de los 10 años, edad en la que se aprende la violencia.
- En cuenta el género, los chicos muestran actitudes de dominio más agresivas, mientras que las chicas ofrecen un mayor rechazo a la violencia. Estas actitudes tan marcadas son una prueba de que los estereotipos sociales siguen estando vigentes.
- El 68% de los encuestados afirman que presencian más o menos a diario actitudes agresivas entre el alumnado.
- Entre los actos de violencia habitual en las aulas destacan burlarse de alguien, los insultos y las amenazas. Un 24% del alumnado *pasa* de este comportamiento, mientras que el 74% expresa su rechazo ante las agresiones.
- En el 23% de los casos, son los varones los que toman la iniciativa en los comportamientos violentos; en un 23% de las situaciones se trata de un grupo mixto y sólo el 0,5% de los casos se desencadenan por iniciativa de una o varias chicas.

Indica como conclusión final que las soluciones para terminar con la violencia no deben limitarse al ámbito escolar por lo que se hace necesaria la coordinación entre la escuela y la familia, orientando a padres y madres y formando al profesorado en la detección y resolución de conflictos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 2.2.10. País Vasco

Arana (1996) indica que en un número importante de centros educativos la violencia ha entrado en las aulas. Al principio eran acciones limitadas, como las octavillas y carteles amenazantes, pero ahora se llega hasta actos vandálicos contra el material y los edificios. A los amenazados y agredidos no les gusta ver aireados sus casos y, a los centros donde ocurren, menos. Es una violencia externa al sistema educativo cuyas raíces no hay que buscarlas en él, aunque sí parte de sus soluciones. Hay que tener presente que gran parte de los datos relativos a la violencia escolar en esta comunidad están estrechamente ligados a los problemas específicos del *nacionalismo vasco*, por lo que no podemos extrapolarlo al resto de las Comunidades Autónomas.

El pasado curso casi un millar de profesionales de la educación suscribieron un compromiso por el que, además de expresar su solidaridad activa con todas las personas amenazadas o agredidas en los centros docentes, apoyaban las iniciativas que buscaran eliminar esos comportamientos violentos, estimulando las actuaciones entre cuyos objetivos se encontrara la educación para la paz. Aunque resulte loable resaltar actitudes que fomentan iniciativas excluyentes de los comportamientos violentos y se signifique el número de docentes implicados en las mismas, nos parece que para conocer exactamente el problema sería necesario disponer también de estadísticas sobre los profesores abertzales que son activos en la promoción de la violencia. Estimamos que si no se dispone de los datos o si no se consideran, no es aceptable la afirmación anterior de que se trata de una violencia externa al sistema educativo. Parece evidente que si la violencia escolar se encuentra ligada al problema del nacionalismo vasco y, si entre los docentes vascos hay un buen número de nacionalistas activos, resulta difícilmente aceptable esa afirmación puesto que es posible que, en algunos casos, sea promovida desde la escuela o desde el aula del profesor nacionalista radical.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el País Vasco, como recoge el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se han producido algunos desarrollos normativos cuyo marco general se encuentra en la Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca, cuyo Título II contiene las normas generales sobre la convivencia escolar incluyendo las garantías procedimentales de los alumnos respecto a la imposición de sanciones. El desarrollo del régimen disciplinario junto a los derechos y deberes de los alumnos se encuentra en el Decreto 160/1994, de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

El Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, prevé las atenciones educativas espaciales para alumnos que manifiesten trastornos de conducta. Y la Orden de 30 de julio de 1998 que regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para los alumnos y alumnas que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar. Por otro lado, el País Vasco ha desarrollado una serie de actuaciones e iniciativas de carácter no normativo dirigidas a favorecer la educación en valores relacionados con la convivencia.

En cuanto a las actuaciones dirigidas a los alumnos, diferencia entre programas extraescolares encaminados al desarrollo de valores y habilidades que fomenten la convivencia en los centros, actividades de elaboración y desarrollo de materiales curriculares que favorezcan los valores de paz, tolerancia, etc. y, programas de innovación en educación en valores. Respecto a los padres y asociaciones de padres de alumnos, ha puesto en marcha proyectos de educación para la paz y la tolerancia presentados por federaciones y asociaciones de padres de alumnos.

Tal y como se concreta en las XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado (2001, 161-176) el Consejo Escolar de Euskadi realizó un informe en el que se recoge la percepción global que tiene sobre la situa-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ción de la convivencia en los centros de la Comunidad Autónoma que se caracteriza por un clima de convivencia normal, especialmente en Infantil, Primaria y Formación Profesional.

A lo largo de la implantación de la reforma educativa ha habido ciertas tensiones en educación secundaria, sobre todo, en el 2º Ciclo de la ESO y el Bachillerato, como consecuencia de la obligatoriedad hasta los 16 años. Los problemas de motivación y de fracaso escolar así como la necesidad de adecuación de los centros y del profesorado a situaciones nuevas, incidieron en el clima de convivencia de las aulas y centros. La progresiva adaptación del profesorado a la reforma, su aceptación de responsabilidades educativas más amplias, la necesidad de resolver conflictos puntuales con estilos dialogantes y más participativos, son factores que han ido conformando una cultura cooperativa que ha dado mayor serenidad a la convivencia escolar. No obstante, a pesar de que la situación ha mejorado, se detectan focos de tensión tanto de naturaleza endógena a los centros como expresiones de intimidación cuyo origen es externo (peleas de pandillas, integración de minorías o violencia política). Además, el informe destaca los aspectos que necesitan mejorarse con relación a la convivencia y que se refieren a tres áreas problemáticas:

- Alumnado: señala el incumplimiento de normas (conductas desajustadas: falta de respeto, conductas disruptivas, violentas, etc.) y problemas derivados de lo académico (desinterés por el trabajo, desfase curricular, inadaptación entre el alumnado y los programas, etc.).

- Profesorado: apunta, entre otras, la falta de homogeneidad tanto en la percepción de los problemas como en los criterios y respuestas a los mismos; falta de comunicación, descoordinación e incoherencia en las actuaciones, tensiones entre el profesorado, desánimo, falta de recursos y de formación específica para tales situaciones.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Padres/madres: expone que la relación que tienen con el centro es escasa y poco gratificante; las familias inhiben su responsabilidad y, muchas veces, tienen dificultad para asumirla.
- Situaciones de maltrato entre iguales: estas situaciones se suelen producir en ausencia del profesorado y se traducen en comportamientos machistas, de acoso y presiones sobre los más débiles (insultos, burlas, robos, etc.).
- Se destacan otros problemas relacionados con las drogas, la marginación, medios desfavorecidos, minorías étnicas, problemas socio-políticos, alumnos con conductas disruptivas, violentas o vinculadas a la salud mental.

Entre los estudios realizados en esta comunidad, hay que destacar el Informe sobre el proceso de socialización en los jóvenes de Euskadi (Elzo y García, 1994), que destaca las aportaciones sobre las actitudes de los jóvenes vascos desde una perspectiva psicosocial.

### 2.2.11.Valencia

En el Informe del Defensor del Pueblo (2000), se destacan una serie de intervenciones dirigidas en su mayor parte a determinar la situación de las relaciones de convivencia de los centros docentes. En 1998 se pone en marcha un *Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos* (PROCONFE) cuyo objetivo es la realización de estudios e informes dirigidos al conocimiento y evaluación de las relaciones de convivencia en los centros docentes y la elaboración de propuestas. El informe recoge que las encuestas se realizaron sobre una muestra estratificada de alumnos de 11-12 y 13 a 18 años (5033 alumnos), así como a todos los profesores y directores de los centros públicos y privados concertados de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana, a través de los cuáles se pretendía determinar cuál es el concepto de violencia de los distintos sectores de la comunidad educativa, la incidencia en los centros y el nivel de conflictividad existente en los mismos; y, en el caso de profesores y directores, recoger sus sugerencias para mejorar la con-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vivencia y conocer su opinión sobre la eficacia de la normativa vigente y el funcionamiento de las comisiones de convivencia, tutorías y servicios de orientación en orden al mantenimiento de la convivencia.

El cuestionario, según García Correa (2000), constó de 38 preguntas; las cuestiones 1 a 12 y 14 a 17 se referían a datos socioeconómicos y culturales; 13 eran sobre al clima escolar; la 18 pretendía evaluar el concepto que los alumnos tienen sobre algunos actos violentos y de la 19 a la 35 contestan si han sido testigos o no de diferentes acciones violentas contra personas, mobiliario, instalaciones. Las conclusiones más importantes apuntan los siguientes aspectos:

1. Respecto a los profesores: los actos violentos sobre profesores están sometidos a una frecuencia significativa de actos de violentos psicológicos tanto verbales como no verbales, así como a una frecuencia menor pero significativa por la gravedad del acto de violencia en forma de agresión física y sexual, aunque esta última de forma marginal. Los tipos de conductas que tienen mayor riesgo de padecer los profesores de forma repetitiva son los insultos y las burlas acompañados por el entorpecimiento de su labor educativa.

El entorno en el que se produce una mayor violencia hacia los profesores es el de los centros escolares en los que hay alumnos de primero y segundo de la ESO y la violencia es ejercida mayoritariamente por alumnos varones que actúan solos.

2. Respecto a las relaciones entre alumnos: la violencia psicológica, tanto verbal como no verbal, obtiene unas frecuencias significativamente altas, mucho mayores que para los profesores como víctimas. Destacan la incidencia de los insultos y las burlas, seguidas, en menor medida, de aislamientos, amenazas y rumores. La agresión física obtiene unas frecuencias significativamente altas que en la convivencia diaria adquieren todavía mayor significación. El entorno en el que se produce una mayor violencia contra los alumnos, en porcentajes significativamente altos, es el de los centros escolares en los que se imparte 1° y 2° de ESO y la violencia es ejer-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cida por alumnos varones que actúan solos. Se identifica a los alumnos de primer ciclo como el grupo de riesgo mayor tanto como agresores o víctimas.

Las propuestas que se realizan tienen que ver con la sensibilización de los alumnos y padres con respecto a las relaciones de convivencia con los profesores, así como acciones formativas para entrenar a los distintos estamentos educativos en técnicas de resolución de conflictos y de mediación, sobre todo, en la recuperación de los valores constitucionales que deben ser el sustento de la convivencia escolar.

En la Comunidad Valenciana también se llevó a cabo una investigación que estuvo a cargo del Grupo GICA. La muestra consultada fue de 45 centros donde estaban escolarizados un total de 3.328 alumnos de 3º de la ESO, entre los cuales existían 307 alumnos catalogados como *problemáticos*. Se encuestaron 36, directores, 447 profesores y 36 psicopedagogos. El estudio refleja que para los equipos directivos las grandes preocupaciones mediáticas como las drogas o el alcoholismo no son tan alarmante en los centros; lo que realmente afecta a la convivencia escolar son, sobre todo, las expulsiones de clase (82.9%), los insultos entre compañeros (62.2%) y a profesores (34.3%).

Para el profesorado el principal elemento que genera conductas conflictivas son los insultos y agresiones verbales (71.7%). También destacan la crisis de valores de la sociedad actual como elemento que explica las causas de dichas situaciones.

En cuanto a los resultados de los alumnos, afirman que existen alumnos o grupos de alumnos que dificultan el normal desarrollo de la clase y que insultan a los profesores (84% y 45%, respectivamente) Sin embargo, los alumnos manifiestan que las situaciones más violentas ocurren en los alrededores del centro.

Por último, el 79.3% de los psicopedagogos destaca que el profesorado deja pasar los problemas de conducta y no se implica en la resolución de los conflictos y que la mitad del profesorado desvía la atención de estos problemas a los especialistas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 2.3. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EE.UU. Y PAÍSES EUROPEOS

En muchos de los países de nuestro entorno cultural la violencia se desarrolla en muy distinto grado. En cada uno se han puesto en marcha investigaciones cuyo objetivo se centra en conocer y explicar dichos comportamientos para abordar el tema fundamentalmente desde la prevención, tratando de desarrollar actitudes de cambio en los sujetos implicados. En esta línea, las conductas violentas y agresivas entre escolares fueron abordadas por primera vez por Olweus (1970) y sus colaboradores comenzando el primer estudio sistemático que proporcionó datos empíricos sobre este tema. A partir de entonces el interés por esta cuestión ha suscitado el desarrollo de muchas investigaciones en un gran número de países como podemos apreciar en Estados Unidos y en distintos países europeos.

### 2.3.1. Estados Unidos

Como recoge Trianes (2000), los estudios varían mucho en cuanto a la definición del fenómeno, el tipo de conductas analizadas, las edades de los alumnos, la clase social y la localización geográfica. Las investigaciones se establecen desde el marco más amplio de la agresividad infantil, incluso considerando sinónimos los términos de *bullying* y de agresividad infantil. En Estados Unidos destacan autores como Dodge, Coie, Terry y otros cuyos trabajos son referencias internacionales para el estudio de la conducta agresiva infantil y adolescente. Se constata que, aunque existen muchos trabajos acerca de los factores causales de la agresividad infantil (personales, sociales y del contexto), hay pocos sobre la diferencia entre agresividad proactiva y reactiva.

El primer estudio sistemático sobre las características de los *bullies* fue realizado por (Floyd, 1989; cit. Cerezo, 1997, 122) sobre una muestra de 72 alumnos de 7° y 8° grado de una escuela de un suburbio de Nueva York. La identificación de grupos se realizó completando el cuestionario sociométrico *Health Class Survey* del propio autor en su doble versión: alumnos y profesores. Las condiciones familiares



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fueron estudiadas a través del Cuestionario de Aceptación-Rechazo Paterno (PARRQ) de Ronner (1984). El rendimiento académico con el test de Stanford, y el autoconcepto con la escala de Piers-Harris. Entre los resultados más relevantes destacan los siguientes:

- las víctimas (V) mostraron una mayor autoestima por su conducta, mientras que los *bullies* (B) la obtenían por su popularidad y apariencia física.
- Las (V) puntuaron significativamente más alto que los (B) en las funciones escolares.
- No se encontraron diferencias significativas excepto en la escala rechazo pues, las madres de los (B) son percibidas como más rechazadoras.

Análisis posteriores corroboraron esta percepción que sobre sus madres tienen los *bullies*, lo que pone de manifiesto que la experiencia de rechazo o repulsa, como práctica disciplinaria familiar, proporciona un modelo de conducta agresiva. Por otro lado, la excesiva protección paterna o materna favorece la condición para el estatus de víctima.

Otro de los trabajos es el realizado por Dubow y otros (1988) sobre una muestra de 238 alumnos de 3º a 5º grado, utilizando el sociograma como instrumento para clasificar a los sujetos en cinco tipos de estatus social-escolar: popular, rechazado, controvertido, promedio y aislado. Los resultados pusieron de manifiesto que los alumnos rechazados eran vistos como alumnos con más problemas escolares y de relación que los de cualquier grupo. Además sugieren la importancia del estatus social de los alumnos en la identificación de los niños agresivos que precisan de intervención para mejorar sus destrezas o habilidades. Así, la agresividad es una conducta determinada probablemente por la combinación de elementos genéticos, biológicos y factores ambientales y de aprendizaje, en la que el estatus del individuo en el grupo desempeña un papel importante.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Estas conclusiones sirvieron de base para estudios posteriores; así, Dubow y Cappas (1990) desarrollaron un modelo de intervención social orientado a reducir la agresividad entre los escolares considerando los factores de aprendizaje ambientales y proponen un modelo de intervención, con programas realizables en el contexto de aprendizaje escolar, combinando procedimientos cognitivos, conductuales y de atención general.

Los trabajos de Perry, Willard y Perry (1990) estudiaron las consecuencias que para la victimización de los alumnos víctimas provocan las percepciones que los alumnos agresores reciben de su propia acción y plantean estrategias para combatirla. Para estos autores, la respuesta de las víctimas de alguna manera provoca y refuerza la conducta agresiva y el grupo considera que el agresor puede comportarse así sin temor a castigo alguno.

De los estudios realizados por Glover y otros (2000) en 25 centros de secundaria en la región de Staffrdshire, manifiestan que el 75% de los alumnos han experimentado cada año situaciones de bulliyng, aunque los abusos más graves se concentran en el 7% de los alumnos. Los trabajo realizado por Aston, Meyer (1999, cit Zabalza, 2002, 149) recogen que las chicas estudiantes de escuelas medias superiores llegan a evitar hasta una tercera parte del espacio escolar en su intento por sentirse seguras, en otras ocasiones la evitan en determinadas horas u optan por ir en grupo. Cuando se han realizado acciones para convertir esas zonas en espacios seguros, *zonas de interacción,* los sujetos mejorar la percepción de los mismos y disminuyen los actos violentos.

### 2.3.2. Países del Norte de Europa

Como hemos indicado, el trabajo pionero fue realizado por Olweus (1973; cit. Cerezo, 1997, 115) con una muestra de 1000 escolares de 6º y 8º grado de Suecia. Los datos fueron recogidos a través de diversas fuentes: las opiniones de los profeso-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

res, de los alumnos y de los padres; del cuestionario de autoevaluación "Q-short"; de sociogramas; de métodos proyectivos y escalas sociales.

Según las apreciaciones de los profesores, los alumnos fueron clasificados en agresores (bullies), víctimas y bien adaptados; se contó también con un grupo de control. La edad media fue de 13 años en el 6º grado y de 15 en el 8º. En cuanto a las variables analizadas se tuvieron en cuenta las características socioambientales y familiares y características externas físicas y psicológicas del alumno; otras variables relacionadas con las escuelas: tamaño, ubicación, profesorado y variables referidas al clima social en el aula.

Los resultados ponen de manifiesto cuatro variables fueron incluidas en el modelo final como significativas: el negativismo de la madre; el temperamento del chico; la permisividad materna y los métodos disciplinarios usados por el padre y por la madre tales como el castigo físico y el trato rígido.

Olweus continuó sus investigaciones realizando un estudio longitudinal en Noruega y Suecia en 1978 donde obtiene datos que apuntan hacia la elaboración de perfiles que permitan definir las características psicosociales de los *bullies* (B) y de las *víctimas* (V). Entre las conclusiones, destacan algunas características psicológicas que diferencian a ambos grupos. Las víctimas se diferencian de los agresores en que tienen menor autoestima y mayor dependencia; su actitud positiva hacia la agresividad es menor; es mayor la actitud positiva hacia sus profesores y pasan más tiempo en casa.

Según Trianes (2000), paralelamente al desarrollo estas investigaciones, el gobierno nórdico había aprobado un paquete de recursos a las escuelas y familias para luchar frente a este fenómeno y desarrollar el programa de intervención diseñado por Olweus cuya evaluación arrojó datos de una disminución de las conductas de maltrato y antisociales en los colegios donde se llevó a cabo el programa de intervención.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los estudios realizado en la década de los noventa tienen como objetivo no sólo evaluar la incidencia de episodios de maltrato sino describir su casuística. Así, en Finlandia Bjorqkvist (1992; cit. Trianes, 2000, 74) distingue entre *agresión física directa* (pegar, empujar), *agresión verbal directa* (poner motes, insultos, amenazas) y *agresión indirecta* (difundir rumores, exclusión en juegos o grupos) y descubre más agresión física directa entre los chicos de 11-12 años; sin diferencias entre géneros en agresión verbal; más agresión indirecta en las chicas y constata que la violencia se suele dar entre alumnos del mismo sexo y un decaer de la agresión física directa con la edad, un incremento de la agresión verbal y cambios poco claros en la agresión indirecta.

### 2.3.3. Reino Unido e Irlanda

Los trabajos pioneros fueron realizados por Lowenstein (1974; cit. Cerezo, 1997) con una muestra de 5.774 chicos y chicas de la Escuela Infantil, Junior y Secundaria, agrupados en tres grupos de edad: 5-7, 8-11 y 12-16 años. Se realizaron entrevistas a los profesores y también se recabaron opiniones de los alumnos y se establecieron los siguientes criterios: ataques físicos de un alumno o grupos de alumnos, ataques verbales y agresividad encubierta o psicosocial. Una vez detectados los posibles agresores, se seleccionó un grupo de control y a ambos grupos se les pasaron pruebas para descubrir su ambiente social familiar, rasgos de personalidad (MMPI), prueba de inteligencia general y datos del registro escolar. Los resultados más relevantes obtenidos en este trabajo fueron los siguientes:

- La conducta *bullying* debe ser entendida en tres vertientes: física, caracterizada por ataques directamente ejecutados por la fuerza física; verbal, en la que predominan los ataques agresivos, como insultos, descalificaciones, etc.; y psicosocial, que engloba aquellos ataques que de forma encubierta pretenden mermar la autoestima, el estatus social y/o afectivo del individuo.
- Se constata un mayor número de chicos *bullies* que chicas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Las chicas son más proclives a utilizar los ataques verbales y psicosociales.
- Entre los *bullies* de ambos sexos es más frecuente que los padres tengan problemas familiares; sean ellos mismos agresivos; tengan poca conciencia sobre la educación de sus hijos, concedan escaso valor a las relaciones sociales y sean poco sensibles hacia problemas de los demás.
- Los *bullies* son más hiperactivos, disruptivos y extrovertidos; asimismo, puntúan más alto en neuroticismo. En general, su registro escolar presenta unas calificaciones bajas, especialmente en lectoescritura.

Laslett (1980; cit. Cerezo,1997, 120) realizó un trabajo en escuelas especiales para niños con problemas emocionales y de conducta cuya finalidad era tratar de encontrar un sistema que permita integrarlos. Propone la idea del *tribunal infantil* basada en el principio de toma de responsabilidades en el quehacer escolar como forma de ayuda para mitigar la agresividad.

Los trabajos realizados por Smith (1998), con una muestra de 6758 alumnos de 24 escuelas: 17 de primaria con un total de 2623 alumnos de edades comprendidas entre 7 y 11 años; y 7 de secundaria con un total de 4135 alumnos entre 12 y 16 años. Los resultados apuntan las siguientes conclusiones:

- Alto nivel de víctimas, especialmente en *junior middle school* (cursos 7º al 9º).
- Las víctimas reducen su porcentaje con la edad y el curso académico.
- Los agresores eran por lo general compañeros del mismo curso que las víctimas y la mitad de las agresiones eran realizada por un solo agresor
- Los chicos eran intimidados por otros chicos y rara vez por una chica. Los chicos son con mayor frecuencia que las chicas, objeto y actores de agresiones físicas. Las chicas sufrían maltrato indirecto; eran objeto de rumores y excluidas del grupo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Las modalidades de maltrato más frecuentes fueron: insultos, motes (62%); agresión física (26%); amenazas (25%); rumores, cotilleos (24%); insultos racistas (9%); aislamiento social (7%) y los lugares eran, preferentemente, el recreo (45%), las clases (39%), los pasillos (30%) y otros (10%), aunque en secundaria se diversificaban más.

También se encuentran comportamientos *bullying* de origen racista dirigidos hacia alumnos de origen étnico distinto y centrados en recibir motes, más que otras formas de maltrato. Y, en secundaria, también hacia alumnos de diferente orientación sexual, que informan de haber sufrido agresiones físicas y ridiculizaciones por parte de otros alumnos y profesores. En los estudios no se encontró correlación entre el maltrato y el tamaño del centro o del aula; sin embargo, se descubre una pequeña contribución de la desventaja sociocultural como predictor del maltrato en la escuela (Cerezo, 1997).

En el Reino Unido, entre 1991 y 1994, se ha llevado a cabo por la Sheffield University, una investigación para valorar los resultados de las distintas intervenciones educativas en relación con la violencia escolar. Se diseñó un programa basado en dos tipos de actuaciones: la elaboración de una normativa del centro sobre agresiones y una serie de medidas optativas como el tratamiento del problema desde el currículo, el trabajo directo con el alumnado implicado o las propuestas para crear un buen ambiente durante el recreo. El proyecto fue llevado a cabo en 23 colegios de Sheffield, 16 de primaria y 7 de secundaria, sobre un total de 8300 alumnos de edades comprendidas entre 8 y 16 años y tenía como objetivos fundamentales apoyar a las escuelas para que desarrollaran formas de reducir las agresiones escolares; evaluar la eficacia de los métodos empleados; y elaborar un conjunto de medidas para ayudar al profesorado de toda la nación.

Las acciones de carácter curricular y el trabajo directo con los alumnos implicados en acciones violentas eran duraderas si estaban respaldadas por una normativa



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

general del centro; las agresiones padecidas por los alumnos se redujeron alrededor de un 40%. Por otra parte, de las 26000 escuelas estatales de Inglaterra y Gales, más de 16000 han solicitado el paquete, *No sufras en Silencio* (Smith, 1998). En la actualidad hay muchos recursos a disposición de las escuelas para controlar los problemas de indisciplina.

En Escocia, se destacan en el Informe del Defensor del Pueblo 2000, los trabajos realizados por Mellor (1990, 45) sobre la incidencia del abuso entre iguales, financiado por el gobierno del Reino Unido. La muestra estaba integrada por 942 alumnos de secundaria pertenecientes a diez centros, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Se utilizó el cuestionario abusón/victima y se encontró una alta correlación ente clase social y maltrato. Los resultados más importantes fueron los siguientes:

- El 3% de los escolares manifestaron que habían sido maltratados al menos una vez por semana, mientras que un 65% afirmaba haberlo sido a veces con una frecuencia mayor.
- El 4% manifestó que había agredido a otros a veces con una frecuencia mayor y 2% lo hacía una vez por semana.
- No aparecen diferencias en el número de víctimas entre chicos y chicas a los 12-13 años.
- Las chicas decrecían en el nivel de victimización a partir de los 13-14 años; entre los chicos, a los 14-15 años, había más víctimas que en los cursos anteriores.
- La diferencia entre chicos y chicas maltratadores se marcaba, sobre todo, a los 15 años, donde un 12% de chicos manifestaban que recientemente lo habían hecho y un 5% lo hacía todos los días.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Un 48% consideró que los incidentes se daban en el recreo y un 28% en la clase.
- Se encontraron grandes diferencias de incidencia de unas escuelas a otras.
- La incidencia total encontrada en las escuelas escocesas es menor que la de las escuelas inglesas de los estudios de Smith.

En Irlanda, destacan los estudios realizados por Byrne (1987, 1999), O'Moore y Hillery (1989;cit. Informe del Defensor, 2000) con una muestra de 726 estudiantes de primaria y 576 de secundaria, pertenecientes a siete centros de Dublín. Los resultados más importantes son los siguientes:

- Se encontró un 5,37% de agresores y un 5,14% de víctimas.
- Los chicos participaban más que las chicas como agresores y como víctimas.
- Los adolescentes discapacitados o desfavorecidos eran más victimizados que el resto de sus compañeros.
- Se constató un absentismo escolar importante entre los agresores.

Otro de los estudios que recoge es el realizado por O'Moore, Kirkham y Smith (1996, 47) en el curso 1993/94 con una muestra de alumnos desde 3º de primaria (8 años) hasta 6º curso de postprimaria. La muestra estaba compuesta por un total de 530 escuelas (320 de primaria y 210 de secundaria) y los resultados más destacables son los siguientes:

- Un 5% del alumnado de primaria afirmaba ser victimizado una vez a la semana, mientras que en la postprimaria la cifra bajaba a un 2%.
- La incidencia más alta de maltrato se producía en el 2º curso de la enseñanza postprimaria (13-14 años).
- El 50% de los alumnos afirmaba que se uniría para hostigar a un compañero si les caía mal.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- La probabilidad de comunicar un maltrato decrecía notoriamente con la edad.

### 2.3.4. Países Mediterráneos

En Italia destacamos los trabajos realizados por Genta (1996) con alumnos de primaria y secundaria: 1379 alumnos de la zona de Florencia y 298 de la zona sur. El rango de edad fue de los 8 a 11 años en primaria y de 11-14 en secundaria. Los resultados más importantes de este estudio son los siguientes:

- Se distinguen tres tipos de maltrato: físico, verbal e indirecto.
- El número de agresiones verbales crece en proporción a otros países lo que se atribuye a las diferencias culturales, ya que en Italia es más frecuente reírse a costa de otras personas.
- Las agresiones físicas decrecen con la edad, las verbales permanecen estables y las indirectas tienden a incrementar su frecuencia. En cuanto al lugar, los escolares italianos muestran la mayor frecuencia en las clases y es más probable que se comunique al profesor el maltrato físico y el verbal.

A continuación exponemos los trabajos realizados en Grecia por Kalliotis (2000) sobre una muestra de 117 alumnos de 11-12 años de cinco colegios de educación primaria. Los resultados indican que las conductas de agresión entre chicos de 11-13 años son de mayor a menor: intentar pegarle patadas, pedirle dinero, amenazar con herirle, intentar herirle, romper algunas de sus pertenencias e intentar pegarle. También se destaca que los chicos son más agresivos que las chicas (Trianes, 2000).

En Portugal, como se recoge en el Informe del Defensor del Pueblo (2000), Pereira y otros (1996, 55) realizaron un estudio en 18 escuelas con un total de más de 6100 alumnos de la zona de Braga: 2846 de primaria y 3341 de secundaria. La educación obligatoria en Portugal tiene tres etapas: primaria (6-9 años), secundaria o preparatoria (10-11 años) y tercer ciclo (12-14 años). Entre los resultados más importantes de este estudio destacan los siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Los chicos, tanto en educación secundaria como en primaria, participan en los episodios de maltrato en mayor grado que las chicas, especialmente como agresores. La incidencia disminuye por edades o cursos superiores, aunque sólo en los chicos y chicas que se declaraban agresores y no en los que afirman haber sido agredidos.
- Las modalidades de maltrato más frecuentes son la violencia verbal directa tanto para chicos como para chicas en el ciclo secundario; y la violencia física directa en primaria para ambos géneros.

### 2.3.5. Países centroeuropeos

En Alemania, los estudios se han dirigido al tratamiento de la violencia juvenil desde los años 70, derivándose propuestas de intervención y prevención y sobre la necesidad de apoyo a la escuela. En los estudios realizados por Funk (1997) destacan el vandalismo y otras conductas violentas no interpersonales, lo que hace difícil comparar sus resultados con los estudios de otros países europeos centrados en el maltrato entre iguales.

Sobre los resultados de las investigaciones alemanas, Trianes (2000, 80) afirma que son cercanos a los de otros países europeos. En cuanto al tipo de maltrato predominan la violencia verbal y la violencia física leve. Las edades más frecuentemente implicadas en violencia están entre los 13 y 17 años. Tanto en los agresores como entre las víctimas suele aparecer bajo rendimiento escolar y escasas actitudes positivas hacia la escuela, aunque las víctimas parecen tener un ambiente familiar más normalizado.

Entre las investigaciones realizadas en Holanda, destacan los trabajos realizados por Mooij (1997) en escuelas de primaria con una muestra de 1065 alumnos de 88 escuelas y en centros de secundaria con 1055 alumnos. Entre los resultados encontrados es preciso señalar los siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Individualmente, los alumnos pertenecen a la categoría de agresor o de víctima.
- Cuando la agresión la realizaba un grupo, ambas categorías estaban relacionadas y aparecen victimas que eran agresores.
- El maltrato está relacionado con la edad y aparecen más episodios de agresión entre iguales en primaria que en secundaria aunque no son persistentes, siendo los agresores los de mayor edad.
- En secundaria, las victimas son poco simpáticas para los demás y los agresores más populares.
- La violencia escolar no se centra sólo en el maltrato entre iguales y mezcla violencia interpersonal con violencia hacia las propiedades, conductas de malestar, desorden, etc., que constituyen manifestaciones violentas diferentes del llamado comportamiento *bullying*.

En Francia, se trabaja también con un concepto de violencia escolar en un sentido más amplio, que incluye no sólo violencia interpersonal, sino también hechos relativos a un uso inadecuado del poder (crimen, ofensas contra personas o propiedades), hechos relativos a la violencia en la escuela, y las más frecuentes manifestaciones de mala educación (ruido, malas contestaciones, etc.).

García Correa (1996) expone que en Francia se han realizado varias investigaciones tanto desde las Universidades como desde el Estado, el Consejo Social y Económico, la Alta Inspección de Educación y el Poder Judicial y los resultados encontrados vienen a ser similares a otros estudios europeos. En educación secundaria, diferencia entre colegios de alto riesgo, que se hallan en las zonas pobres y extrarradio de las grandes ciudades como París, Lille, Lyon y los colegios normales.

En la investigación realizada por Payet (1995; cit. Trianes, 2000, 81), se concluye que en las escuelas de baja clase social la problemática que origina violencia



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

escolar procede no solo de fuera de la escuela sino de su interior, señalando el aumento de dos tipos de hechos: un incremento de la segregación social y racial, y la distancia social entre los profesores y alumnos procedentes de clase trabajadora. Respecto a la existencia de episodios de *bullying* escolar es quizás inherente al sistema escolar debido a la existencia de estas fricciones y tensiones en su seno.

### 2.3.6. España

En los últimos años, tanto desde el Ministerio de Educación como desde las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa, se han desarrollado un gran número de proyectos e iniciativas dirigidos a la prevención y a educar a los escolares en los valores de la paz, la convivencia y la tolerancia. Muchos de estos proyectos han sido esbozados en el apartado anterior; nos obstante, cabe destacar las iniciativas llevadas a cabo por el Gobierno Vasco, la Generalitat Catalana y Valenciana y la Junta de Galicia. A nivel nacional destacamos los proyectos siguientes: el Proyecto SAVE (Sevilla Antiviolencia Escolar) dirigido por Rosario Ortega de la Facultad de Sevilla tomando referencia el Proyecto Sheffield de Peter Smith y cuyas características hemos descrito en el aparatado anterior. El programa desarrollado en la Comunidad de Madrid Convivir es Vivir y, por último, los trabajos realizados sobre educación de la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes por María José Díaz-Aguado (1997) que intenta, por un lado, desarrollar desde la educación el respeto a los derechos humanos y pretende erradicar desde la educación problemas como la intolerancia, la violencia o la exclusión social.

#### 2.3.6.1. Investigación promovida por el CIDE (1995).

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) planteó un estudio basado en una encuesta realizada entre dieciocho mil profesores de Bachillerato y Formación Profesional. Los resultados recogen datos significativos sobre có-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mo los docentes españoles ven el tema de la disciplina en sus centros, entre los que destacamos los siguientes:

- 72% de profesores de enseñanza secundaria consideran que la disciplina escolar es un problema grave
- Un 92,9%, propone reducir el número de alumnos por aula.
- Un 62%, adaptar la enseñanza a las necesidades de los alumnos.
- Un 50,6%, aplicar en todas sus posibilidades el decreto de derechos y deberes de los alumnos.
- Un 76,7% de profesores rechaza que la solución del problema de la disciplina pase por elevar el porcentaje de aprobados.

**2.3.6.2. Informe del INCE (1998).**

En el curso 1996-1997, el Ministerio de Educación y Cultura se propuso realizar a través del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, un diagnóstico que pudiera reflejar la situación del sistema escolar español cuando se había previsto completar el proceso de transferencia de las competencias de gestión educativa a todas las Comunidades Autónomas, bajo el título *Diagnóstico general del sistema educativo.* .El informe se centró en el diagnóstico de la etapa terminal de la enseñanza obligatoria, por entender que es entonces cuando mejor cabe reflexionar sobre los resultados obtenidos. El objetivo fundamental del proyecto era evaluar la situación del sistema escolar especialmente en Comunidades Autónomas cuya gestión iba a ser transferida en 1998. Se adoptó el criterio de dejar libertad a las Comunidades Autónomas que ya tenían plenas competencias en materia de educación para participar o no en el diagnóstico.

El estudio se realizó con alumnos de entre 14-16 años de 544 colegios públicos y privados. Para elaborar y aplicar el diagnóstico, se establecieron cinco Comi-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

siones Especializadas, una por cada uno de los aspectos que iban a ser objeto de evaluación.

La primera Comisión trató el rendimiento escolar de los alumnos de 14-16 años y centró su actividad en aspectos que pudieran ofrecer datos más significativos. Se aplicaron pruebas de Lengua Española y de Matemáticas en todo el territorio nacional (salvo en Andalucía), por un lado, y de Ciencias de la Naturaleza y de Geografía e Historia sólo a los alumnos de las 10 Comunidades Autónomas del territorio MEC. La Comisión segunda realizó una amplia consulta al profesorado sobre planes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza secundaria obligatoria. La tercera seleccionó tres temas claves relativos al funcionamiento de los centros escolares: la dirección, la participación y la convivencia en los centros. La cuarta se centró en los aspectos de motivación y la formación inicial y permanente del profesorado y, la quinta, trató las relaciones entre familia y escuela.

Cuando se habían iniciado los trabajos en el conjunto de las Comisiones, el Consejo Rector del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa tomó la decisión de no aplicar en Canarias los instrumentos de evaluación que se estaban elaborando, salvo en el caso de las comisiones cuarta y quinta. Esta decisión impide que este informe proporcione datos de esta Comunidad, del mismo modo que en el caso de Andalucía y que los resultados obtenidos sean generalizables a todo el Estado Español. No obstante, dado el considerable número de personas (alumnos, profesores, directivos, padres) que han participado en las diversas pruebas y encuestas, la variedad de su representación geográfica y el rigor científico de los instrumentos de análisis, el diagnóstico refleja suficientemente la situación del sistema educativo español en todos los aspectos estudiados.

Entre las conclusiones que se pueden extraer de este estudio respecto a los aspectos de convivencia en los centros educativos, destacamos las siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En la encuesta, curso 1998-99, entre directores de colegios e Institutos del ámbito del MEC se desprende que el nivel de conflictividad en los centros escolares ha aumentado, sin que este incremento alcance unos niveles alarmantes.

- El nivel de convivencia de los alumnos fue considerado como bueno o excelente en el 79% de los casos, y de regular o malo en un 21%.
- El 25% de los encuestados decían estar algo preocupados por el tema de la violencia en el entorno del centro y sólo un 8% lo percibía como un asunto de preocupación grave. Dado el aumento
- El reglamento de régimen interno y las normas de convivencia de cada centro educativo se consideraron instrumentos adecuados para la mejorar convivencia y disminuir los problemas de disciplina.
- El 80% de las personas encuestadas afirmó que había habido situaciones de indisciplina en su centro durante los tres años anteriores y que los casos de indisciplina más frecuentes fueron alborotos fuera del aula y en el aula y faltas de respeto a compañeros. El estudio señala como causas principales de la indisciplina el desinterés de los alumnos y los problemas familiares.
- En los tres años anteriores, se impusieron sanciones en materia de disciplina de alumnos solamente en el 30% de los centros.
- El 60% de las respuestas indicaron que había habido agresiones entre alumnos en el centro en los últimos tres años, pero las agresiones eran aisladas. Sólo un 7% de las respuestas contabilizaron más de 10 agresiones en el centro durante ese período de tiempo.

#### 2.3.6.3. El Informe del Defensor del Pueblo (2000)

Este Informe recoge la investigación desarrollado en el ámbito de secundaria en una muestra de 3000 alumnos, lo que equivale a una cuarta parte de la muestra de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cada uno de los cursos de la ESO, pertenecientes a centros públicos, privados o concertados.

Los objetivos que se propuso el estudio son los siguientes:

- Determinar la incidencia de los diversos tipos de maltrato entre iguales (físico, social y verbal) tanto desde el punto de vista de las víctimas como de los agresores.
- Describir las circunstancias y escenarios en que se produce el maltrato en los centros educativos y las variables que afectan al problema.
- Contrastar la información dada por los alumnos con la visión de los profesores jefes de estudio del mismo centro.

Los resultados obtenidos en esta investigación 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 predomina el maltrato verbal y la exclusión social y, por último, son los espectadores. los que más contestan como testigos de los que lo hacen como víctimas o como agresores.
- 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, aunque las chicas tienen un papel muy relevante en el maltrato por exclusión social y maltrato verbal: hablar mal de otros.
- Respecto a la variable curso, los alumnos de primero de secundaria sufren en mayor medida los maltratos, y los de 2º suelen ser los agresores. Cada tipo de agresión se corresponde a un escenario determinado.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- La clase es el lugar habitual en el caso de insultar, poner motes y de acciones contra la propiedad o romper cosas. El patio es escenario de agresiones físicas y de exclusión activas.

El maltrato, mayoritariamente, se comunica a los amigos seguido de la familia y, menos, al profesorado. En cuanto a la ayuda prestada generalmente se recibe de los amigos.

Los profesores destacan las siguientes conductas como las más importantes:

- Las conductas disruptivas que se desarrollan en las aulas.
- Las malas maneras y agresiones al profesor.
- Vandalismo y destrozos.
- Absentismo y problemas de maltrato entre iguales.

Se destaca que lo que más preocupa al profesorado son aspectos referidos al aprendizaje, la falta de implicación de las familias o de recursos y los conflictos y agresiones entre los alumnos.

En cuanto a las medidas que los centros toman para abordar los conflictos destacan las siguientes:

- Trabajo en tutoría con programa de desarrollo de la convivencia
- Trabajo para debatir normas y reglamento de régimen interno.
- Sensibilizar a los profesores sobre las características personales de los alumnos.
- Favorecer la metodología participativa.
- Destacan la importancia de hacer cumplir las normas y la necesidad de crear un ambiente de tolerancia y de respeto mutuo.

El Informe concluye con una serie de recomendaciones que recogemos a continuación por su importancia:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Impulsar iniciativas y animar actuaciones e investigaciones específicas por parte de los distintos agentes y participantes en el sistema educativo.
- La elaboración y aplicación de planes y programas de intervención conjunta entre las autoridades educativas y locales para coordinar de forma adecuada las respectivas competencias y optimizar el uso de los recursos.
- La adecuada formación de los agentes que han de intervenir en los programas de intervención: profesores, equipos directivos, familias y alumnos.
- Incluir en los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado y en los contenidos del Curso de Cualificación Pedagógica aspectos relativos a la prevención, detección y resolución de conflictos de violencia escolar.
- Los proyectos educativos y curriculares deben contemplar previsiones organizativas y pedagógicas, en colaboración con otras administraciones, entre los sectores de la comunidad educativa que definan el marco adecuado para afrontar la violencia escolar.

#### 2.3.6.4. Informes e investigaciones de Sindicatos Docentes

Los sindicatos vienen implicándose en la realización de estudios sobre el problema de la disciplina. Entre los realizados por CCOO destacamos los siguientes trabajos y campañas:

- *Campaña de intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar,* dirigida por la ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (CC.OO). Tiene como objetivos generales convertirse en un instrumento para iniciar la intervención contra la violencia escolar desde la realidad de cada centro y vehículo para la sensibilización del profesorado. A través del programa se hacen propuestas metodológicas para iniciar la intervención y fichas de observación, así como una se-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

lección bibliográfica con referencias de publicaciones de carácter general desde una perspectiva de género y de carácter didáctico.

- *Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo,* organizada por la Federación de CC.OO y la Fundación Paz y Solidaridad y dirigida a estudiantes de primaria y secundaria. Su principal objetivo es sensibilizar sobre las diversas formas de explotación y xenofobia que padecen millones de personas en el mundo y para ello han preparado un material didáctico titulado: *Nuestro mundo es un proyecto solidario* y un vídeo, *Por manos pequeñas*, sobre la explotación infantil.

- *Informe del estudio de CC.OO.* 2000, que incorpora 2.206.616 alumnos (30.9% de los alumnos de todo el estado) que estudian en los centros privados y que son atendidos por 130.259 profesores (un 25.8% del total del profesorado español). El trabajo se ha realizado a través de 25 entrevistas personales con los agentes implicados: empresarios del sector, responsables de salud laboral, delegados de prevención, docentes y expertos en salud laboral de diferentes universidades.

Los objetivos del estudio tratan de identificar y analizar las competencias profesionales del personal docente de la enseñanza privada, conocer la evolución del sistema educativo y su incidencia en las competencias transversales de los docentes; detectar los riesgos laborales asociados a sus competencias para corregirlos; y, por último, determinar las necesidades de formación de los delegados sobre prevención. Estos objetivos se plantean teniendo en cuenta las diferentes situaciones que se manifiestan desde hace algunos años; en concreto, los cambios sociológicos que inciden en las condiciones de trabajo, la ruptura con los valores anteriores sobre todo los que se relacionan con la falta de criterios de los agentes de socialización, el incremento de las tareas atribuidas a la institución escolar, que hasta ahora eran atribuidas a las familias y aumento de la dificultad por la demanda de una enseñanza de calidad en



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

un contexto donde se cuestiona el propio saber de los profesionales. Este estudio intenta contribuir a preservar el bienestar del personal docente de los riesgos derivados de su trabajo; promover el desarrollo de la profesión docente en entornos saludables y avanzar en la consecución de una enseñanza de calidad.

Según García Correa (2000), el estudio realizado por CC.OO revela que el 80% de los profesionales de la enseñanza reconocen que los trastornos psicológicos son el problema de salud más importante de su trabajo. La causa principal es que se ven impotentes y desbordados ante unos alumnos que cuestionan permanentemente su autoridad y mantienen una actitud desafiante. Las consecuencias son alteraciones gastrointestinales, náuseas, dolores de cabeza y una menor resistencia a enfermedades de carácter vírico lo que origina el denominado profesor quemado, *el síndrome bournout.*

Entre las acciones realizadas por el Sindicato *U.G.T,* Lleó (2001) recoge las jornadas realizadas en 1997 para la mejora de la convivencia y la tolerancia, en las que se constató la necesidad de efectuar una revisión del desarrollo de los Planes de Formación del Profesorado, incluyendo una formación específica en técnicas de resolución de conflictos, el desarrollo de las áreas transversales y favorecer en el aula la cooperación y la ayuda mutua, procurando que no se genere un clima de competencia extrema que pueda engendrar violencia.

En síntesis, podemos afirmar que la disciplina se ha convertido en un objetivo fundamental de las políticas educativas de los distintos países de nuestro entorno cultural no tanto por su valor educativo, sino por la importancia que han adquirido en los últimos años los conflictos, las conductas violentas y, en general, los problemas de disciplina. Podemos destacar algunas conclusiones y propuestas:

- El maltrato entre iguales es un fenómenos que se produce en todos los países.
- Se advierten algunas diferencias en cuanto a la incidencia del problema en los distintos países estudiados pues los datos no son fácilmente comparables



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ya que se han utilizado direferentes procedimientos (muestra, grupos de edad, diseño, análisis estadístico, etc.).

- Los resultados apuntan que son los hombres los que aparecen más activos en el maltrato, como victimas o agresores. Por el contrario, las mujeres son más victimas de agresiones de carácter verbal o social (hablar mal de otros, exclusión social, aislamiento).
- El mayor número de actos violentos se sitúa en edades que oscilan entre los 11-14 años y se observa que los comportamientos violentos disminuyen con la edad.
- En general, para los cursos de primaria el recreo es el lugar de mayor riesgo; para secundaria el riesgo se incrementan en los pasillos y en el aula.
- Las manifestaciones de los comportamientos violentos se centran en los de tipo verbal (insultos, motes, etc.), seguido de violencia física (peleas, agresión con daños, etc) y, por último, maltrato psicológico (aislamiento, exclusión social, rechazo, etc).
- En España, los profesores ofrecen una visión positiva de la situación como se recoge en los distintos estudios realizados por los Consejos Escolares. No obstante, suelen comentar en sesiones de trabajo y en la prensa opiniones muy negativas sobre el deterioro de la convivencia en los centros debido del aumento de conductas inadecuadas por parte de un grupo cada vez más numeroso de alumnos problemáticos. Muchos proponen cambios sustanciales en el sistema y consideran que obligar los alumnos a estar escolarizados hasta los 16 años sin ninguna motivación por el estudio y permitirles promocionar automáticamente sin esfuerzo, es la raíz de los problemas de disciplina.
- Los alumnos ven los problemas de disciplina como un tema menos dramático que los profesores y parece que se han acostumbrado a cierto desorden en las



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

relaciones interpersonales y en el ambiente; o no concedieran a la disciplina el valor indiscutible que le otorgan los profesores.

- Para las familias el tema de la convivencia es muy importante porque se hayan implicadas en el problema. Se trata de sus hijos e hijas y la posibilidad de que sean maltratados, extorsionados, robados, etc. no les deja indiferentes. Además, muchas veces se les hace responsables de los problemas causados por sus hijos y distintos profesionales de la educación manifiestan que gran parte de los conflictos generados en los centros por los adolescentes se deben a la deficitaria educación o poca atención que les prestan sus familias. También las familias conceden gran relevancia a este tema por el factor contagio, debido al contacto de sus hijos con jóvenes asociales o problemáticos.
- En cuanto a las medidas y estrategias a tener en cuenta, las líneas de trabajo apuntan prioritariamente a la planificación en los centros de las medidas necesarias para la organización de la convivencia y la puesta en práctica de programas de resolución de conflictos como formas preventivas de intervención.

A continuación, y a modo de síntesis, construiremos un cuadro donde se recogen algunas de las actuaciones y líneas de intervención ante la violencia escolar más relevantes que se han llevado a cabo en las distintas comunidades autónomas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | NORMATIVA | INVESTIGACIONES / MEDIDAS LLEVADAS A CABO |
|---|---|---|
| ANDALUCÍA | - Decretos 200/1997, de 3 de septiembre y 201/1997, de 3 de septiembre, regulan el funcionamiento de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar y sus fines.<br>- Decreto 85/1999 por el que se promulgan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros públicos y privados concertados no universitarios. | - Programa de intervención Compañerismo sí, maltrato no (Ortega, 1998)<br>- Programa de "Prevención de los malos tratos y los abusos entre los compañeros".<br>- Plan para el desarrollo de la convivencia escolar y de la difusión, acción y proyección de una cultura de paz y no-violencia"<br>- Plan de Apoyo a Centros docentes de zonas de actuación educativa preferente.<br>- Proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar (Ortega, 1995-1998)<br>- Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (Ortega 1997)<br>- Teléfono "Amigo" (Ortega, 1997)<br>- Investigaciones de Melero (1993)<br>- Investigaciones de Cerezo (1997,1998). |
| ASTURIAS | | - Informe del Consejo Escolar de Castilla (2001) |
| CANARIAS | - Decreto 292/1995, de 3 de octubre, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios.<br>- Decreto 81/2001, de 19 de marzo, por el que se modifican aspectos del Decreto 292/1995, de 3 de marzo. | - Investigación realizada por Arencibia (1999)<br>- Investigación de Calvo y otros (2000, 2002) en la cual se trataba de conocer si el alumnado advertía la existencia de normas en el centro educativo y en el aula; si éstas se cumplían o no y en qué grado.<br>- Investigación de Calvo y otros (2000) en la que se plantearon conocer la percepción del profesorado sobre los problemas relacionados con la disciplina en las aulas y descubrir si hay grandes diferencias entre las opiniones del profesorado atendiendo a las variables género, edad y nivel educativo en el que imparten docencia<br>- Programa Comenius 3-1: La disciplina como ámbito de la mejora escolar (Centro del Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria, 2000)<br>- Informe sobre la convivencia en los centros realizado por el Consejo Escolar de Canarias (2001)<br>- Experiencia de conciliación realizada en el Colegio Aragón. |
| CATALUÑA | - Decreto 266/1997, de 17 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos en centros de educación no universitaria de Cataluña.<br>- Resolución de 5 de febrero de 1997 para crea una comisión de estudio de desajustes conductuales de alumnos en centros docentes y se establecen medidas sobre la disciplina<br>- Orden de 20 de marzo de 1983 que regula la intervención psicopeda. en los centros educativos y creación de equipos de asesoramiento y orientación psiopedagógica (EAP)<br>- Resoluciones de 12 de junio de 1998 del Dept .de Enseñanza y Organización y funcionamiento de los centros de Infantil, Primaria y Secundaria, prevé las adaptación curricular y las actuaciones en supuestos de lesiones a bienes y derechos particulares. Se establece una organización horaria en el currículo de la ESO para atención individualizada de alumnos que manifiestan conductas con riesgo de violencia. | - Durante el curso 1997/1998 empezaron a funcionar las Aulas de Adaptación Curricular<br>- Trabajo realizado durante cinco años para conocer la situación de la convivencia y los desajustes conductuales. (1997).<br>- Programas de formación del profesorado; se desarrolla el programa de Segura (1996), con más de 4000 profesores de 500 centros.<br>- En 1997 se crea la Comisión Antiviolencia Escolar |
| CASTILLA Y LEÓN | - Creación del servicio de apoyo a los alumnos con alteración del comportamiento, dependiente de la Unidad de Programas Educativos de Atención a la Diversidad en colaboración con los servicios de Psiquiatría Infanto Juvenil del INSALUD:<br>- Incorporación de la figura del Educador Social. | - Informe del Consejo Escolar de Castilla y León (2001)<br>- Proyecto educativo sobre "educación en valores.<br>- Convenio con la Universidad para promover investigación.<br>- Jornadas "Interculturalidad. |
| GALICIA | - Real Decreto 29/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia<br>- -Orden de 24 de julio de 1998 en la que se desarrolla el Real Decreto 29/1998 | - Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.<br>- Investigación en 1080 centro para conocer la situación de la convivencia en los centros escolares (Zabalza 2002). |
| MADRID | | - Informe sobre la "opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación.<br>- Informe sobre convivencia escolar realizado por el Consejo Escolar de Madrid.<br>- Programa "Convivir es Vivir". (Carbonel 1999).<br>- Programa. "Educación de la Tolerancia y prevención de la violencia". (Díaz Aguado 1996). |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| COMUNIDAD AUTÓNOMA | NORMATIVA | INVESTIGACIONES / MEDIDAS LLEVADAS A CABO |
|---|---|---|
| MURCIA | - En el curso 1998/1999 se crearon comisiones regionales sobre violencia y absentismo escolar con el fin de elaborar un plan regional para el desarrollo de la convivencia. | - Estudio realizado por la Inspección Educativa que analiza el cumplimiento de las normas de disciplina y convivencia así como los factores escolares que inciden en los conflictos.<br>- Investigación sobre conductas disruptivas (García, 1982, 1990)<br>- Investigación de Cerezo, y Esteban (1997) |
| NAVARRA | - Durante el curso 1997/1998 se han creado en algunos institutos las Unidades de Adaptación Curricular.<br>- Orden Foral 90/1998, de 2 de abril que regula las respuestas específicas a problemas de inadaptación escolar. | - Informe del Consejo Escolar de Navarra sobre La convivencia en los centros escolares como factor de calidad.<br>- Proyecto "Aprender a convivir" (1999)<br>- Estudio "Prevención de la violencia y resolución de conflictos en el alumnado de ESO en Navarra" (Hernández y Sarabia, 1997.) |
| PAIS VASCO | - Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca; el Título II contiene las normas generales sobre la convivencia escolar incluyendo las garantías prooccidentales de los alumnos respecto a la imposición de sanciones.<br>- Decreto 160/1994, de abril, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.<br>- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con n.e.e., en el marco de una escuela comprensiva e integradora.<br>- Orden de 30 de julio de 1998 por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentra en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para los alumnos y alumnas que manifiesten inadaptación escolar. | - Se diferencia entre programas extraescolares encaminados al desarrollado de valores y habilidades que fomentan la convivencia, y programas de innovación educativa en valores.<br>- Informe sobre el proceso de socialización en los/as jóvenes de Euskadi. (Elzo, y García, 1994), basado en el análisis de actitudes. |
| VALENCIA | | - Programa para el fomento de la convivencia en los centros educativos (Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1998)<br>- Trabajo de investigación para determinar el grado de conflictividad de las aulas de ESO (Grupo GICA, 1998) |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 3

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPITULO 3. MODELOS Y ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN E INTERVENCIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

## INTRODUCCIÓN

El concepto de modelo es complejo y no existe una definición que sea asumida sin discusión por los investigadores. En una aproximación sencilla, podemos definir el modelo como una representación simplificada de la realidad o una representación analógica de la realidad (Spence, 1956). Un modelo para que sea útil tiene que permitir hacer predicciones; la comprobación de éstas, verifican o rechazan aspectos del modelo y mejoran el propio modelo, aumentando la comprensión del sistema complejo.

Los modelos que se utilizan en la investigación científica muestran las condiciones ideales en las que se produce un fenómeno al verificar una ley o una teoría y constituyen una muestra particular de la explicación general de la teoría. Es decir, un modelo científico es una configuración ideal que representa, de manera simplificada, una teoría. Según Arnau (1979) el modelo es un intento de sistematización y descripción de lo real en función de presupuestos teóricos. Para Bisquerra (1989), un modelo es una estructura simplificada que representa una parte del mundo real, que se emplea para investigar la naturaleza de los fenómenos que se desean explicar.

Así, mientras que el estatus de la teoría viene determinado por su grado de dependencia de las observaciones directas de la realidad, como un sistema conceptual que pretende interpretar y explicar adecuadamente la realidad, el modelo no tiene relación con los datos y como construcción, es solamente una analogía. No obstante, el concepto de modelo ha experimentado un profundo cambio desde la psicología positivista hasta nuestros días puesto que, de ser considerado como una forma de construcción de teorías, negándole toda capacidad de organizar la realidad



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que se deseaba estudiar, pasa a ser casi el único tipo de teoría empleada como consecuencia de los nuevos planteamientos de la psicología que sostiene que la construcción de teorías consiste, esencialmente, en la construcción de modelos.

La teoría tiene como fin establecer e integrar leyes empíricas que se consideran existente en los datos, mientras que el modelo es un conjunto de reglas que producen unas acciones que conducen a unos resultados. Esta nueva concepción de modelo es relevante en la investigación actual. Si la psicología se ha caracterizado en el pasado por una pluralidad de escuelas y posteriormente por una pluralidad de especialidades (Pinillos, 1962), en la actualidad se caracteriza por una pluralidad de modelos. La teoría, como una aproximación a la verdad empírica, ha dejado paso a planteamientos más relativistas, lo que obliga a aceptar que los modelos ocupan el lugar de aquella.

### 3.1. Principales modelos de la disciplina escolar

Nuestra intención no es ofrecer una visión exhaustiva de cuáles son los modelos y perspectivas existentes sobre la disciplina escolar, pero sí dedicar este capítulo a dar a conocer algunos modelos y enfoques en la medida en que deben ser conocidos y utilizados como referente teórico o de ayuda práctica en los contextos escolares.

No se puede hablar de un enfoque único que sustente el estudio y la actuación de los problemas de comportamiento ya que inciden, aparte de la Psicología, otras ciencias (Educación, Sociología etc.) que son importantes tanto para la elaboración de un corpus propio de conocimientos como en la práctica profesional. En esta línea, los diferentes modelos explicativos parten de supuestos teóricos específicos, con sus propias técnicas de investigación, que han permitido elaborar un concepto y clasificación de las conductas disruptivas y diseñar técnicas de intervención.

Además, a pesar de las limitaciones que presentan los modelos abordaremos aquellos que creemos indispensables a la hora de tratar los problemas de disciplina, y



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

han aportado estrategias de intervención sobre los problemas de comportamiento: los modelos conductista, cognitivo, psicosocial y ecológico.

### 3.1.1. El modelo conductista

El conductismo es una escuela de pensamiento que enfatiza el papel de la experiencia en el control de la conducta. Entre los representantes más destacados es preciso citar a Paulov, Watson y Skiner. Para los conductistas los procesos más importantes que rigen la conducta son aprendidos; tanto los impulsos que dan lugar a la conducta como las conductas específicas motivadas por esos impulsos son aprendidos a través de nuestra interacción con el ambiente (Klein, 1994). El conductismo es radicalmente ambientalista aunque hay conductistas que admiten la existencia de impulsos instintivos y la determinación genética de la conducta (Pozo, 1989). El conductismo ha realizado importantes aportaciones a la enseñanza. La realidad psicoeducativa se ha beneficiado con su tecnología que implica control de estímulos y administración de refuerzos; además del control de las condiciones en la presentación de la información y la práctica repetida como procedimiento para garantizar el aprendizaje.

La modificación de conducta es la forma de intervención psicológica más utilizada y que mejores resultados ha obtenido. Pretende posibilitar los cambios de conducta para mejorar el comportamiento de los sujetos de forma que puedan desarrollar sus potencialidades y las oportunidades disponibles en su medio, optimicen su ambiente y adopten actitudes, valoraciones y conductas útiles para adaptarse a lo que no puede cambiarse (Cruzado, Labrador y Muñoz, 1998). Tiene su origen en el modelo psicológico (Ullman y Krasner, 1965) según el cual se ejerce una acción terapéutica directa sobre el problema que de forma manifiesta aparece. Los principios conductuales presuponen que los comportamientos se aprenden mediante las interacciones que el sujeto tiene con el medio. Todo comportamiento adaptado o desadaptado es aprendido y se mantiene de acuerdo a los mismos



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

principios, los cuales se refieren a las relaciones funcionales establecidas entre el comportamiento y sus antecedentes y consecuentes ambientales. (Gotzens, 1986).

En los años sesenta, la modificación de conducta empieza a consolidarse, aplicándose estas estrategias con éxito a problemas que hasta ese momento eran refractarios al tratamiento. Las técnicas operantes se aplican a la implantación del lenguaje, el retraso mental, el autismo y la delincuencia, a problemas en el aula y trastornos de la conducta en niños normales además se desarrollan nuevas técnicas como la economía de fichas que son de utilidad en programas de intervención con niños desfavorecidos en zonas social y económicamente marginadas y permiten mejorar los procedimientos existentes.

El modelo conductual se centra en la conducta y en sus relaciones funcionales con las condiciones ambientales presentes. Desde este planteamiento, la conducta disruptiva es entendida como un aprendizaje de hábitos inadecuados que desajustan al sujeto interfiriendo su relación con el medio, de ahí que surja una intervención basada en modificar las conductas inadaptadas controlando y manejando los estímulos que las provocan y mantienen.

Para Kozloff (1980) el tratamiento conductual abarca los siguientes aspectos: conductas que hay que enseñar o hacer mejor o más hábilmente; conductas cuya frecuencia haya que aumentar; conductas cuya frecuencia haya que eliminar o disminuir y conductas que hay que aprender a manifestar en determinados momentos o lugares. Por otra parte, es obvio que en la tarea docente surgen situaciones imprevistas que no siempre pueden solucionarse con este tipo de técnicas, aunque hay que reconocer las importantes aportaciones que ha hecho el conductismo a este campo.

El conductismo había negado la intencionalidad de la conducta y la naturaleza social del aprendizaje. Bandura y Walters (1969) desarrollan el modelo de aprendizaje observacional que se basa en el reconocimiento de la naturaleza social



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

del aprendizaje humano, en el que el factor a destacar es la imitación (aprendizaje vicario, modelado, de imitación social) ya que gran parte del proceso de socialización se basa en este tipo de aprendizaje que, aunque no sustituye a los modelos del condicionamiento clásico y operante, enfatiza los aspectos cognitivos. Esta teoría explica muchos fenómenos de aprendizaje; por ejemplo, el que se produce en el contexto escolar: observar al profesor o a los compañeros que están siendo reforzados positivamente por realizar una conducta, puede producir un incremento de dicha conducta en el observador ya que espera recibir el mismo refuerzo del modelo.

Bandura (1969) considera la existencia de una contigüidad (asociación) como condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje. También habla de dos procesos de medición que actúan en colaboración con la contigüidad: el sistema de mediación imaginativa y de mediación verbal. Los estímulos de la exposición elicitan respuestas perceptivas por parte del observador (contigüidad) y se integran en el nivel cortical (mediación imaginativa). Con la repetición sucesiva, un estímulo puede evocar imágenes (anteriores percepciones) y puede darse tanto en presencia como en ausencia de estímulos. En este sentido debe entenderse la interacción educativa y, por tanto, el estudio de temas como el control y la disciplina en clase, los estilos educativos del profesor, el rendimiento escolar etc.

El modelado puede emplearse para alcanzar cuatro efectos diferentes: enseñar conductas nuevas similares al modelo; modificar conductas inadecuadas; suscitar respuestas similares a las del modelo; y provocar antiguas conductas.

La implicación de los procesos cognitivos y sociales es uno de los principales centros de interés de Bandura que propone el concepto de autoregulación. Los sujetos no siempre actúan de acuerdo a las contingencias ambientales sino que disponen de criterios internos que juzgan la adecuación del comportamiento, dándole cierta consistencia y estabilidad a pesar de que cambien las circunstancias exteriores. Las influencias ambientales afectan a los sujetos, pero tanto su influencia como la



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

conducta resultante son mediadas por factores cognitivos y personales (expectativas, autopercepciones, metas, etc.) y, a su vez, el mismo ambiente es transformado, pues el sujeto interpreta, selecciona, influye y construye sus propios entornos. Los agentes sociales aportan información e intervienen como modelos.

Fontana (2001) recoge que el modelo conductista realiza aportaciones interesantes al trabajo con grupos. Los principios en lo que se apoya son los mismos que cuando se trata con niños de forma aislada. En primer lugar, el maestro estudia detenidamente la conducta que ha de cambiar en el grupo; a continuación, las consecuencias normales de ese comportamiento y, finalmente, el contexto en el que se produce dicho comportamiento. Como ocurre con los comportamientos individuales, una vez que el docente comprende el comportamiento de sus alumnos, puede intervenir para alterar las consecuencias y el contexto asociado a ese comportamiento y modificarlo en la dirección deseada.

Por último, menciona la importancia del enfoque ecoconductista como medio para entender y modificar determinadas conductas. Este modelo ayuda a formalizar el análisis y modificación de las interacciones que van mucho más allá de una simple modificación de conducta. Los principios en los que se sustenta son los que recoge de Molnar y Lindquist (1989; cit. Fontana, 2001, 103):

El comportamiento está determinado por la manera en que los individuos interpretan una situación dada.

- Frecuentemente hay más de una interpretación válida de esa situación
- Si se altera la interpretación, cambia el comportamiento.
- Este cambio de comportamiento influye en las percepciones y conductas de los demás.

A diferencia del enfoque cognitivo, las teorías ecosistémicas pretenden reconocer que la diferencia de interpretación de una conducta no debe solucionarse



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

por la vía del enfrentamiento sino por medio de la cooperación. Estos planteamientos son de gran utilidad para el estudio de los fenómenos del aprendizaje escolar (profesor y compañero como modelos) y la influencia en el control y gestión del aula.

### 3.1.2. El modelo cognitivo

Desde el punto de vista epistemológico, el panorama de la Psicología experimenta un cambio de perspectiva. De una postura mecanicista que identifica al sujeto como mero receptor de influencias ambientales y una concepción lineal de la causalidad (antecedente-consecuente) a una postura organicista orientada al estudio de los procesos mentales y a una concepción de la causalidad como algo recíproco. Es decir, el criterio de verificabilidad del neopositivismo lógico, que identifica lo científico con lo observable-cuantificable, empieza a ser superado y esto permite a la Psicología el estudio de los procesos que median entre los estímulos y las respuestas.

Esta nueva orientación se caracteriza por destacar los aspectos cognoscitivos de la conducta. Un enfoque que no considere estos aspectos de la conducta es un fraude al concepto de psicología, porque una conducta sin cognición o intencionalidad, no es conducta, es reacción orgánica, fisiológica, pero no-reacción psicológica. Es lo cognitivo lo que diferencia las conductas psicológicas de las fisiológicas (Hernández, 1991). Esta corriente admite variables mediacionales, como las imágenes, las expectativas, el carácter cognitivo del refuerzo, etc., que van destruyendo los postulados básicos del conductismo pues, un conductismo que admita expectativas, imágenes, estrategias, etc., comienza a ser cognitivismo.

Es al final de la década de los cincuenta cuando se produce la aparición del paradigma cognitivo. Contribuyen a su nacimiento las aportaciones de muchos autores, como Bruner, Goodnow y Austin (1956) que presentan su estudio sobre la formación de conceptos e incorporan la noción de estrategias como constructo teórico. Broadbent publica en 1958 *Percepción y Comunicación* donde analiza la



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

escucha, al tiempo que presenta un modelo de diagrama de flujo para explicar el proceso de atención selectiva.

La corriente cognitiva se manifiesta en la Psicología de la Gestalt, en el neoconductismo de Tolman y en el movimiento instruccional que permitió el desarrollo de técnicas como el análisis de tareas. El centro de atención pasa a ser el modelo de funcionamiento de la inteligencia, la actividad que el sujeto realiza para procesar la información.

Piaget desarrolla en Europa un modelo *construtivista homeostático* de la adquisición del conocimiento. La gran contribución de Piaget, al desvelar la génesis de las estructuras cognitivas poniendo el acento en las interacciones "organismo-medio" y destacando la actividad espontánea del sujeto en el proceso cognitivo, supone que el ser humano pasa por determinadas etapas en el modo de proceder cognoscitivo. Piaget tiene en cuenta las diferencias individuales y atiende al modo en que los sujetos utilizan su inteligencia; es decir considera la inteligencia como proceso más que como producto.

Piaget indica que el comportamiento moral evoluciona teniendo en cuenta diferentes estadios con características determinadas que van desde el estadio preoperatorio, que consiste en la percepción egocéntrica del sujeto que justifica su incapacidad para asumir otros puntos de vista y, por lo tanto, la ausencia de comportamiento cooperativos. En el siguiente estadio, de realismo moral, la obediencia a los adultos se convierte en la filosofía moral. La etapa de las operaciones concretas se caracteriza por la capacidad para entender distintos puntos de vista e intercambiar ideas, sentimientos y, por lo tanto, hace posible desarrollar trabajo cooperativo. A lo largo de este periodo evolutivo, los alumnos son capaces no sólo de comprender que las normas pueden cambiar de unos adultos a otros sino también que las normas propuestas por una misma persona pueden ser incoherentes Gotzens (1997). Por último, el estadio de las operaciones formales se caracteriza por



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

la capacidad de reflexionar sobre las ideas y los pensamientos, tanto propios como ajenos. En la medida que los individuos son capaces de conseguir este estadio tendrán un mayor nivel de autonomía y autocontrol.

Los trabajos que se han realizado atendiendo los estudios de Piaget (1932-1935) y Kohlberg (1981-194) sobre el desarrollo del criterio moral del niño, han aportado al tema de la disciplina escolar, no sólo aspectos explicativos, sino también recomendaciones de carácter preventivo. Si entendemos la disciplina-autodisciplina como algo que debe desarrollar el alumno, es necesario que el profesor facilite la tarea de maduración y el desarrollo personal.

Teniendo en cuenta el enfoque de Piaget sobre el desarrollo moral que parte de una concepción en la que el desarrollo moral se produce por la construcción de categorías conceptuales que el individuo va adquiriendo a través de su interacción con el medio, Tanner (1980; cit. Gotzens, 1997) estructura en tres apartados los estadios de disciplina: *estadio básico de disciplina* (los que los sujetos son capaces de escuchar, seguir instrucciones y demandar ayuda); *estadio constructivo*, (los sujetos desarrollan actividades cooperativas y emiten juicios sobre las acciones que conviene realizar y el *estadio generativo* (desarrollo del autocontrol y toma de decisiones ante diferentes situaciones).

Crece la convicción de que el estudio de la adquisición del conocimiento y la competencia humana en las complejas situaciones de la instrucción pueden constituir el medio idóneo para poner a prueba la adecuación de determinadas teorías del aprendizaje. Autores destacados promueven el cambio de modelo instruccional, desde el enfoque de las teorías del aprendizaje propias del conductismo a un enfoque más cognitivo y simbólico.

Dentro de este modelo coexisten numerosas variantes en la consideración de los aspectos cognitivos; unos se centran en contenidos del pensamiento como auto instrucciones o pensamientos automáticos (Beck, 1976; Meichenbaum, 1977); otros



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en estructuras, creencias o supuestos básicos como causas de las emociones y la conducta (Beck, 1976; Ellis, 1992), y otros en procesos como solución de problemas, distorsiones cognitivas, etc. (D´Zurilla y Goldfried, 1971). El planteamiento común es que la actividad cognitiva determina el comportamiento. Los distintos planteamientos conceden un papel central a los procesos cognitivos en la aparición, mantenimiento y modificación de la conducta humana. Tanto el comportamiento normal o alterado como las pautas de actuación para su modificación, pueden originarse a través de determinadas estructuras y procesos cognitivos como la atención selectiva, el procesamiento cognitivo de la información, etc. Por ello, para producir cambios en la conducta es necesario identificar y alterar sistemáticamente los aspectos cognitivos desadaptativos.

Entre las aportaciones que la psicología cognitiva ha realizado a la disciplina escolar, Gotzens (1997) las agrupa teniendo en cuenta dos enfoques diferenciados. Por una parte, el enfoque genético, que destaca el desarrollo de dos estructuras del conocimiento y razonamiento moral del ser humano y, por tanto, la posibilidad gradual de comportarse de acuerdo a unas normas socialmente establecidas que regulan el comportamiento moral de los sujetos; y, por otra, el enfoque cognitivo-conductual, basado en la necesidad de la actividad cognitiva para conseguir modificar el comportamiento y la actuación de los individuos.

Los problemas de indisciplina se han establecido en relación a los problemas de control de impulsos, agresividad, hiperactividad, falta de concentración, estar fuera del sitio, absentismo, etc. y las técnicas se basan en el modelamiento, interiorización de las instrucciones, refuerzo social, etc. Se trata de proporcionar un marco de referencia justificativo de las diversas aproximaciones que deben contemplarse en función del nivel de maduración de los alumnos. Los problemas más frecuentes abordados desde esta óptica se refieren a comportamientos agresivos e impulsivos que se espera sean autocontrolados por el alumno.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 3.1.3. Modelo Psicosocial

Desde 1940 se desarrollan modelos psicoeducativos basados en la psicología social que indican una preocupación por los aspectos humanos y las relaciones sociales. Se concibe el fenómeno educativo como acción social del sujeto fundamentada en la interacción personal y vinculada a la cultura del contexto educativo, sobre todo, al aspecto de las interacciones interpersonales entre los sujetos del proceso educativo Se orienta a la conceptualización de la interacción entre los sujetos del proceso educativo en el que el contexto es un medio de naturaleza psicosocial, grupal e interpersonal. El acento se pone en la interacción social y la influencia interpersonal entre los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pone de manifiesto García Correa (1988,1989 a, 1989 b).

En el ámbito conceptual, este enfoque ha experimentado un creciente proceso de diferenciación en la Sociología y en la Psicología Social desembocando en la formulación de un campo específico de estudio: la interacción educativa y su relación con los cambios y procesos individuales.

La perspectiva sociológica había constatado desde principios de siglo la fuerte asociación existente entre las características socioeconómicas y el rendimiento intelectual y escolar del alumno. A medida que la constatación de relaciones es sustituida por la búsqueda de explicaciones a los fenómenos de interacción y de representación, esta investigación educativa deja de ser una psicología social aplicada, para convertirse en una psicología social de la educación. Esta transformación es evidente en la evolución de los tópicos estudiados y en la manera de abordarlos. Mientras que los primeros tratados están saturados de referencias a problemas, modelos, métodos y resultados propios de laboratorios, desde finales de los años 70 la psicología de la educación se consolida como una disciplina propia. En este sentido, Rogers (1982) plantea que el interés por la Psicología social de la educación ha mostrado un notable incremento en los últimos años, donde se genera



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

una conciencia creciente de que los estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que no tienen en cuenta el contexto social en el que tienen lugar esas actividades presentan un valor limitado.

La diferencia entre la psicología de la educación y la psicología social de la enseñanza es, en gran parte, una cuestión de énfasis. El énfasis dentro de la psicología social de la enseñanza estará en lo que ocurre en realidad dentro de las escuelas, en la experiencia interna de la escuela. En una línea similar, Gilly (1986) define este enfoque como una parte de la psicología de la educación, entendiendo que la educación es, fundamentalmente, un fenómeno social. Las interacciones educativas no tienen lugar en un vacío social; al contrario, los procesos interactivos que denominamos educativos, se explicitan a partir de prácticas significativas. Para este autor, las preocupaciones se manifiestan en las siguientes afirmaciones:

- Las dimensiones más sociales generales del acto educativo en el seno de una sociedad determinada: ideologías y sistema de valores de referencia, adjetivos-normas, modelos de comportamientos esperados organización y funcionamiento de las instituciones.
- Comprender en qué y cómo estas condiciones generales que caracterizan al conjunto de un sistema educativo, contribuyen a determinar las expectativas de los diferentes actores, las concepciones que estos tienen de sus papeles, sus representaciones y su funcionamiento en el interior del sistema.
- La comprensión de las prácticas socioeducativas para la construcción de una psicosociología de las situaciones educativas, que tenga por finalidad precisar las estructuras de funcionamiento más adecuadas para la consecución de los objetivos educativos.
- Contribuir a la búsqueda de las condiciones más pertinentes para poner en práctica, desde el punto de vista de la naturaleza de las tareas, condiciones institucionales y modalidades de interacción social.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

También Genovard (1979, 1980) señala que desde 1940 se han venido desarrollando modelos psicoeducativos que tienen su referencia teórica en la psicología social. En este sentido, se conceptualiza el fenómeno educativo como acción que acontece en una sociedad y que está basada en la interacción personal y en la relación con la cultura. Desde este punto de vista, el enfoque psicosocial o, como lo denominan Genovard y cols. (1981) el "modelo social", remitirá a tres tipos de interacciones, (Tow, 1941; cit. Hernández, 1991, 148):

- Persona-persona: la interacción del maestro con los alumnos. Interacción social alumnos entre sí.
- Persona-grupo: interacción maestro-grupo clase. Alumnos en relación con el grupo de compañeros y alumno con la familia.
- Persona símbolo: los alumnos en relación con la cultura.

Genovard y Cols (1981) plantean como un contenido prioritario del enfoque psicosocial la organización social del grupo en la escuela que incluye los siguientes aspectos:

- La clase como grupo social
- Las propiedades específicas del grupo.
- La acción del liderazgo.
- Las aplicaciones de estos conceptos al campo de la psicología de la educación.

Beltrán (1985) aborda la dimensión social del grupo de clase y establece una distinción entre lo que son propiedades o características definitorias del grupo y procesos grupales. En cuanto a las propiedades, que son comunes a otros tipos de grupos, establece la cohesión, la interacción, las estructuras del grupo, las metas y las normas. En cuanto a los procesos grupales, indica el liderazgo, la amistad, la comunicación y el conflicto.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las consecuencias más importantes de este modelo son la consideración de la clase como grupo, es decir entender la realidad escolar como un ámbito de aplicación de las distintas leyes y principios psicosociales. Asímismo, se plantea la utilización del grupo de clase como herramienta psicopedagógica, sobre todo, en lo que se refiere a la dinámica de grupos y al interaccionismo simbólico.

El problema de indisciplina escolar es un contenido psicosocial que en la mayoría de las fuentes se vincula a la dimensión grupal del aula. Viene a ser un problema de ajuste o desajuste de los alumnos al grupo y se traduce en comportamientos disruptivos. La solución de los mismos supone la reestructuración de las influencias que se dan dentro del grupo. Por tanto, se concibe como un problema psicosociológico que no se puede aislar del contexto múltiple que lo afecta.

Cada grupo tiene un comportamiento específico y la diferencia entre los grupos se hace más notable en la medida en que son más reducidos a causa de las influencias individuales. Un grupo pequeño queda caracterizado por la influencia de dos o tres alumnos, ya que no sólo es el líder quien lo determina. Todo grupo tiene una estructura y una dinámica propia y los problemas de indisciplina suponen un problema de desajustes de los alumnos al grupo. La disciplina está inmersa en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que no sólo el profesor se presenta como el líder del grupo sino que todos y cada uno de los alumnos como miembros del grupo tienen la posibilidad de serlo. Los problemas de indisciplina, por tanto, han de solucionarse también dentro del grupo.

### 3.1.4. El modelo ecológico

Este modelo ha analizado el ambiente ecológico destacando la importancia del número, variedad y complejidad de los contextos en los que se desarrolla el sujeto y el papel de las interacciones entre dichos contextos. La familia, la escuela, el grupo de amigos, etc., son entornos independientes donde el sujeto se socializa, aprende y se desarrolla simultáneamente. Esta perspectiva arranca de los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

planteamientos de Kofka y Lewin, de la psicología ambiental y la ecología humana de Bronfenbrenner. La teoría de Lewin (1954,1958) enfatiza la importancia de la interacción del entorno con las características personales de individuo. Emplea el término *clima* para referirse a la relación entre las personas y el ambiente, donde se encuentra en un *espacio psicológico* de fuerzas internas y externas que actúan sobre el mismo.

Bronfenbrenner (1987) estudia los distintos escenarios naturales donde se desarrollan los procesos de socialización y de adquisición de conocimientos analizando las propiedades estructurales y dinámicas de los escenarios de conducta. Plantea que una ecología del desarrollo humano debe dar cuenta de los procesos de acomodación y ajuste progresivos y recíprocos que tienen lugar entre la persona en desarrollo y sus entornos, tanto mediatos como inmediatos. Aporta una visión clarificadora sobre los procesos de socialización, al señalar que el sujeto es un participante activo en los procesos de interacción social pero, además, señala que el contexto con el que interactúa también posee propiedades cambiantes y, por lo tanto, los efectos sujeto-contexto son bidireccionales y requieren un proceso de acomodación. Estas conductas se producen por un cambio de entorno, del rol o de ambos, y se reflejan en la necesidad de establecer nuevas relaciones personales, de conocer el contexto, así como la aparición de cambios en la conducta para adaptarse el nuevo sistema social.

Gotzens (1997) expone que en toda su estructura de acción hay que tener en cuenta dos dimensiones: por un lado, de la cantidad de estímulos que reciba el alumno, y, por otro, del tipo de actividad que debe desarrollar el alumno para dar la respuesta que se espera de él. Para esta autora, cuando las conductas de los alumnos son contrarias a la estructura de acción que se está desarrollando es cuando surgen los problemas de indisciplina.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las aportaciones del modelo ecológico a la disciplina escolar dan preponderancia al ambiente en la facilitación y consecución de comportamientos de disciplina, pues son las condiciones externas y no el desarrollo interno del individuo los responsables de su comportamientos Desde este planteamiento las distintas fuerzas que intervienen en el comportamiento de los sujetos deben considerarse como el resultado de la interacción de éste con su entorno, y, conocerlas permite tomar las decisiones más adecuadas para su intervención (Gotzens, 1997, 182).

El tipo de comportamiento disruptivo estará en función de las relaciones existentes en las estructuras de acción en las que pueden identificarse dos dimensiones; por una parte, el input que recibe el alumno bien sea activo o pasivo en función de los estímulos y, por otra, el ouput, el tipo de respuesta que dicha estructura de acción requiera el alumno. Sobre este planteamiento parece obvio incidir en la modificación de las estructuras de acción propuestas a los alumnos más que en la modificación la conducta inadecuada.

Otro concepto relevante de este modelo propuesto por Gotzens es el de proxemia que define la manera que tiene el sujeto de organizar su micro espacio: la distancia física y la distancia psicológica y la organización del espacio que funciona como un organizador de mensajes. Lo que se desprende de este planteamiento es que los centros escolares han de proporcionar mensajes de orden y organización a los alumnos y es imprescindible que los que se ocupan de su diseño, distribución y organización, conozcan el contenido de este mensaje.

Las características más importantes de este modelo son, por una parte, la especificidad del ambiente en que se lleva a cabo la conducta, y, por otra, la interpretación que del mismo hace el sujeto.

Este modelo, tanto en la investigación psicoeducativa como en la intervención, ha supuesto un cambio de perspectiva conceptual y metodológica. Parte de un concepto amplio de enseñanza considerándola como una serie de procesos



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

direccionales en los que participan diversas variables: profesor, alumnos, contextos. Además, este modelo cuestiona el uso exclusivo de la metodología cuantitativa preocupada por la medición, precisión y generalización de resultados e insiste en la necesidad de utilizar metodologías cualitativas más interesadas por la explicación y comprensión de los hechos. Utiliza técnicas de recogida de información como la observación participante, la entrevista, los diarios, las grabaciones en magnetofón o vídeo, etc.

Por último, indicar que los modelos planteados no son excluyentes pues el ser humano es una unidad biopsicosocial y, por tanto, una realidad multidimensional que puede ser abordada desde diferentes perspectivas, lo que permitirá ofertar programas de diagnósticos/intervención más eficaces en orden a la mejora de los problemas de indisciplina.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 3.2. Estrategias y técnicas para prevenir y modificar los comportamientos disruptivos

En este epígrafe pretendemos introducirnos en el conocimiento de las estrategias, entendiendo como tales un conjunto de medidas que los docentes pueden adoptar para intervenir en el control y gestión del aula y que deben 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 fundamental por parte del profesor. En los últimos años, con el aumento de la conflictividad en las aulas, los profesores muestran grandes dificultades para desempeñar con acierto el control y la gestión de las mismas. La utilización de estrategias por parte de los profesores es una medida aconsejable ya que ayuda a la desaparición de elementos perturbadores en el contexto escolar. Es preciso insistir en que el control de la clase no consiste en que el profesor pueda imponer con mayor o menor facilidad su autoridad sobre los alumnos, sino en facilitar el camino para que el ejercicio de este control sea cada vez menos necesario. Es obvio que las soluciones nunca son rápidas

ni sencillas, pero el conocimiento y utilización de ciertas estrategias permitirá prevenir algunos problemas o paliar otros.

Por lo general, la forma de abordar los problemas disciplinarios ha estado más centrada en la intervención puntual de determinadas conductas que en la organización y programación de estrategias globales encaminadas a conseguir el orden necesario en el aula, permitiendo no sólo el desarrollo de los objetivos educativos sino también de un clima de convivencia adecuado.

Antes de abordar en los apartados siguientes la clasificación de las estrategias es necesario mostrar la perspectiva de Vázquez Fernández (1996) sobre los aspectos que subyacen a la disciplina escolar. Para este autor, los niños copian en general el sistema de control que se desarrolla en su contexto escolar y, por tanto, lo emplearían en situaciones en las que tuvieran una posición de autoridad. En este sentido, señala tres tipos de estrategias de control:

- Estrategias coactivas: regulan las relaciones 'autoridad individuo' (grupo disgregante).
- Estrategias de consenso: rigen las relaciones 'autoridad – grupo silencioso'.
- Estrategias cooperativas y/o coexistencia: regulan las relaciones 'autoridad – grupo cohesionador'.

### 3.2.1. Estrategias de carácter preventivo

Son numerosos los autores que ofrecen algunas pautas de actuación para organizar y estructurar estrategias que permitan resolver los conflictos. Y apuntan la importancia de la planificación y organización de medidas y programas de prevención orientados a crear un clima favorable en el aula y en el centro donde se puedan cumplir los objetivos educativos y mejorar las relaciones interpersonales y la convivencia en los centros educativos. En esta línea, nos parece importante exponer los aspectos más relevantes del enfoque psicoeducativo en la prevención de los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

conflictos propuesto por Gotzens (1997). Destaca la ventaja que supone para los profesores este enfoque porque se realiza con los elementos propios de la realidad educativa (alumnos, objetivos, recursos, procedimientos, etc.) y existen más posibilidades de intervenir. Se refiere a la planificación de contenidos, procedimientos, actividades y materiales y previsión de una normativa básica que regula el funcionamiento del grupo, facilitación del aprendizaje de hábitos y actitudes y los procedimientos y estrategias adecuadas para su aplicación. Para la autora *prevención no se refiere sólo a las decisiones que toman los educadores de forma premeditada y previa a la instrucción, sino todo cuanto redunde en prever alteraciones, desde la opción de modificar una norma que de forma puntual presente más inconvenientes que ventajas para el grupo, hasta la elección del momento en que conviene recordar la necesidad de cumplirla* (Gotzens, 1997, 47). Asimismo, proponemos los siguientes niveles de actuación preventiva:

***A) Eficacia comunicativa en el aula***

Destaca la importancia de la comunicación verbal y no verbal como una de las claves para el éxito instruccional ya que proporciona indicios implícitos y explícitos de lo que marcha bien o mal. La falta de recursos en la comunicación puede crear confusión en la relación alumno-profesor. La eficacia de la comunicación radica en poder desarrollar vías que permitan, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno, dar a conocer las aportaciones significativas para todos. La responsabilidad de este proceso recae fundamentalmente en el profesor ya que la actividad docente implica claridad en la información. Para mejorar la eficacia comunicativa en el aula es preciso destacar:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*a) Disciplina escolar y comunicación de normas.*

Uno de los aspectos fundamentales es que el conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se pretende mantener el orden en el centro y en el aula debe ser conocido por todos los miembros de la comunidad. Dado que en gran medida estos procedimientos son incumplidos en numerosas ocasiones y hay que tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Tomar conciencia del valor del respeto y la convivencia supone observar modelos que actúen de acuerdo a estos valores y entender los beneficios que suponen tanto en el ámbito individual como grupal. Esto requiere tiempo y más si tenemos en cuenta que las respuestas que se esperan no son del todo gratas porque le suponen al alumno un esfuerzo personal.
- No podemos esperar que los alumnos den por hecho la necesidad de respetar a sus compañeros, al profesor o que deben guardar silencio, respetar el turno de palabra o que no deben destruir los bienes propios o ajenosn etc. Hay que comunicárselos y tratar de que se impliquen en su puesta en práctica.
- La forma de hacerlo dependerá de las características socio-afectivas de los alumnos, del contexto o de la edad, pero no podemos obviar que la disciplina tiene normas y hay que cumplirlas.
- El profesor debe estar atento a cualquier señal que haga pensar en alteración del orden, de manera que pueda desarrollar estrategias preventivas evitando así la aparición del comportamiento disruptivo.
- Intuir estos comportamientos significa tener un buen repertorio de patrones perceptivos que permitan detectarlos y poseer recursos de comunicación que no obstaculicen el desarrollo de otras actividades.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*b) Comunicación no-verbal en el aula.*

Gotzens (1997) subraya los trabajos realizados (Hall, 1989; Knapp, 1988, Siegman y Fledstein, 1987) y destaca la importancia que este nivel de la comunicación tiene y que actúa como reforzando, sustituyendo e incluso contradiciendo lo que expresamos verbalmente. En el aula se pueden distribuir distintos niveles que la autora concreta en las siguientes categorías: las que expresan actitudes, las relacionadas con las emociones y las referidas al contexto físico.

- En la primera categoría señala los que se refieren a la posición adoptada tanto por el profesor como por el alumno y que expresan actitudes de los mismos: la inclinación y la orientación del cuerpo informa sobre la mayor o menor predisposición de quienes interaccionan manteniendo una posición distante, amigable o de desafío.
- La segunda categoría destaca el tono y ritmo del hablar que deja entrever la situación emocional que las palabras tratan de ocultar. Asimismo, la mirada constituye una forma de expresión en relación con las emociones.
- En el entorno físico se incluye la distribución de los alumnos en el aula según se pretenda conseguir un ambiente de colaboración o de trabajo independiente.

Es claro que si nuestro discurso va acompañado de algún elemento contradictorio en la comunicación no verbal se producirá un desajuste importante en el mensaje que creará confusión.

***B) El clima emocional y control del aula***

La perspectiva más convencional reitera el protagonismo del profesor y destaca los estilos de enseñanza como determinantes de los éxitos y fracasos que podemos encontrar en las aulas (Díaz-Aguado,1985). Los estilos docentes se ubican entre valores opuestos, por ejemplo, autoritario frente a democrático y en cada



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

dicotomía uno de los polos se reconoce como positivo "democrático" y otro negativo "autoritario"

Actualmente, la investigación psicoeducativa señala el carácter interactivo de las situaciones instruccionales y desmonta muchos estereotipos sobre las relaciones existentes entre estilos de enseñanza y clima emocional del aula. La interactividad supone que en el aula todos los individuos tienen características que se perciben por los demás, de forma que la manera de actuar del profesor produce efectos diferenciales sobre los alumnos y sus respuestas afectan al profesor e influyen en la forma de relacionarse con ellos. En esta línea es preciso tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El clima del aula se construye entre todos.
- Hay que tener en cuenta la probable existencia de *subclimas* entre los distintos grupos existentes en el aula.
- Asumir que al hablar de estilos de enseñanza nos referimos a tendencias en la manera de actuar de cada sujeto, de forma que las diferentes condiciones, características y necesidades de los alumnos ponen de manifiesto que todos los estilos pueden resultar beneficiosos cuando interaccionan con las condiciones favorables.

*a) Comunicación de expectativas, clima emocional y disciplina.*

Las expectativas que tienen lugar en el aula resumen las implicaciones entre comunicación, clima emocional, y disciplina. Este planteamiento tiene como base el propuesto por Rosenthal y Jacobson (1986) que marcó un hito en la historia de investigación psicoeducativa, sobre las relaciones entre profesores y alumnos y apuntó conclusiones relevantes entre las que destacan las siguientes:

- En cuanto a si las expectativas del profesor pueden o no materializarse, Gotzens (1997) apunta que son las acciones del profesor las responsables de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

los efectos descritos ya que de forma más o menos implícita, expresan algún tipo de expectativa. Así, se considera importante la cantidad de tiempo que le conceda al alumno para responder una pregunta y al tipo de feeb-back en caso de error.

- Se cuestiona la influencia negativa asociada a las bajas expectativas. Si el profesor deduce la existencia de determinadas limitaciones en la capacidad de aprendizaje después de realizar un seguimiento, será coherente con las exigencias que le haga al alumno acordes con sus capacidades. Por esta razón, las expectativas del profesor actuarían como un mecanismo regulador de las exigencias instruccionales y no condicionarían el desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
- Las expectativas desempeñan un papel importante en el ámbito instruccional y no necesariamente negativo, y se produce en todas las direcciones, ya sea del profesor hacia sus alumnos; de éstos entre sí y hacia sus profesores.

Es interesante analizar los canales de comunicación de expectativas que usan los profesores, tanto de comunicación verbal como no-verbal, que generalmente utilizan de forma desigual. El profesor no debe emplear distintos o iguales canales de comunicación para enviar mensajes contradictorios al alumno respecto a qué o cuánto espera de él, ya que dichos mensajes pueden favorecer el desconcierto y el malestar del alumno. Otro factor importante para la estabilidad emocional de los alumnos y para su comportamiento, es la representación realista del docente sobre lo que pueden hacer y debe esperar de cada uno de ellos, lo que favorece una comunicación de las expectativas más estable y fluida.

La disciplina no debe concebirse como un conjunto de recetas que se aplican en momentos límites, sino ponerla en práctica a partir del planteamiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben llevarse a cabo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### *C) Prevención de los problemas de disciplina basada en la planificación de la enseñanza-aprendizaje.*

Es necesario indicar con claridad las dificultades que este proceso conlleva y que no debe entenderse de forma lineal de toma de decisiones sino como un proceso circular y recurrente. Lo importante es hacer de la disciplina objeto y tema de planificación en todos los ámbitos del contexto escolar.

*a) La planificación del proceso instruccional como requisito para la disciplina.*

Es la primera forma de disciplina en el contexto instruccional; por esto, Gotzens (1997) afirma que toda planificación realizada de manera lógica y realista, en tanto que evita la improvisación y prevé las medidas y condiciones necesarias, constituye una estrategia importante de carácter preventivo. Además de la planificación de las actividades y recursos, resulta necesario planificar los propósitos que dirigen el proceso instruccional con el fin de evitar problemas de comportamiento relacionados con la falta de reciprocidad entre las expectativas del profesor y las respuestas de los alumnos. El conocimiento de las situaciones ayuda a prevenirlas y, por tanto, no se puede negar que la planificación instruccional supone un acercamiento a las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

*b) La planificación de la disciplina propiamente dicha.*

Siguiendo a Gotzens (1997) existe una perspectiva relacionada con la prevención de los problemas de comportamiento en el aula que consiste en planificar las normas que regirán el orden del grupo y los procedimientos para hacer cumplirlas. Desde su punto de vista, la aparición de problemas de comportamiento en la escuela y en el aula se deben a un planteamiento erróneo de la normativa establecida, más que al deseo de incumplirla. Afirma que en el proceso de selección y planificación de las normas deben darse unas condiciones que recogemos a continuación:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- El Consejo Escolar debe llegar a un acuerdo en lo que afecta a las normas generales del centro que constituyen el núcleo fundamental del Reglamento de Régimen Interno.
- Las normas referidas a cada grupo se concretarán en función del nivel de edad de los alumnos y de los profesores. Por esta razón, las decisiones que sobre normativa de comportamiento se tomen a nivel de claustro no deben sustituir a la planificación individual del profesor en lo que a la normativa de su grupo respecta.
- Las normas que se pretendan hacer cumplir a los alumnos deben ser realmente para el buen funcionamiento del grupo.
- No hay que confundir las sugerencias de los educadores sobre los comportamientos que se consideran humana y socialmente adecuados con las normas que se imponen para que el grupo funcione. En el primer caso, se proponen normas de comportamiento con el fin de enriquecer la escala de valores. En el segundo caso, las normas designan obligatoriedad y pueden restringir la actividad espontánea de forma que si sobrecargamos a los alumnos con exigencias podemos correr el riesgo de que no quieran cumplirlas.
- Las normas han de ser realistas con el entorno debe existir cierta permeabilidad entre lo que sucede en los otros contextos que habita el alumno.
- El realismo con los individuos indica la congruencia que debe existir entre lo que exigimos a los alumnos y lo que ellos son capaces de hacer.
- Las normas tienen que ser positivas, informar qué hay que hacer sin expresarse en términos de prohibición.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Necesidad de restringir el número de normas para el buen funcionamiento del aula.
- El docente debe distinguir entre el tipo de normas de disciplina que establece y la forma de comunicarlas, incluyendo la versión positiva de la normas en el sentido de sugerir el tipo de comportamiento aceptable y deseable.
- El principio que subyace a todas estas consideraciones sobre la planificación de normas es que evitemos colocar al individuo en situación de fracaso e intentemos acercarlo al éxito, ya que las experiencias de éxito ofrecen conocimiento explícito sobre lo conveniente y sensación de seguridad, y el fracaso trae consigo sensación de disgusto y malestar.

El profesor debe determinar el esquema fundamental de la disciplina en su aula, definiendo las normas de funcionamiento del grupo, aunque puede mostrar sensibilidad ante las sugerencias de sus alumnos.

*c) De la planificación a la realidad del aula.*

Las previsiones y planificaciones que el docente realiza en torno a la disciplina escolar deben plasmarse en el aula, además de supervisarlas e introducir las correcciones precisas. Para ello dispone de mecanismos y procedimientos instruccionales que proporcionan resultados eficaces. Dichas aportaciones son la utilización del primer día de clase, las tutorías y las rutinas instruccionales.

*El primer día de clase.* Se refiere a los encuentros iniciales del profesor con sus alumnos. Permite comunicar a los alumnos las normas que regirán el comportamiento y las interacciones de los individuos en el aula, así como las sanciones que se derivarán del incumplimiento de las mismas, de manera que los alumnos conozcan desde el primer momento lo que se espera de ellos en cuanto al orden en el aula.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

El planteamiento de Evertson (1984; cit. Gotzens, 1997) aporta una propuesta de planificación y aplicación de la disciplina en el aula que incluye tres fases.

La primera, es previa al inicio del curso escolar y consiste en la preparación del entorno físico, la planificación de las actividades de comienzo de curso, así como la identificación y concreción de las expectativas acerca del comportamiento de los alumnos y las exigencias instruccionales. La segunda fase, se lleva a cabo durante el período inicial del curso académico, y ella el profesor comunica a los alumnos las expectativas relacionadas con los comportamientos y actividades instruccionales que se desarrollarán, establecerá las normas de comportamiento y trabajo y se iniciarán las rutinas y procedimientos que se utilizarán durante el curso. La tercer fase se desarrolla a los largo del curso, y consiste en el mantenimiento del orden deseado y en conseguir la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.

Las *tutorías* son el lugar donde se proporciona orientación personal, escolar y vocacional-profesional a los alumnos a lo largo de su escolaridad, mediante la acción colectiva e individual y puede contribuir a la prevención de problemas de disciplina escolar. Es el espacio ideal para la presentación y discusión de las normas que regularan el funcionamiento del grupo y las actividades que se pongan en práctica deben tener en cuenta la edad de los alumnos. Las sesiones de tutorías dirigidas a la presentación y comentario de las normas y reglamentos será fundamentalmente de discusión y debate sobre el valor de las normas, probables abusos en las exigencias planteadas o el carácter prescindible de las mismas.

No es lo mismo contrastar opiniones capaces de tomar en consideración las aportaciones de los compañeros y el tutor, que participar en un cúmulo de ideas muchas veces inconexas unas con otras. En el primer caso, se discute, se analiza y se puede llegar a pactos, negociaciones y acuerdos; en el segundo no. El diálogo resulta una práctica interesante por las destrezas y experiencias de aprendizaje que comporta

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

(dejar hablar a los demás, pedir turno de palabra, etc.) pero no tiene valor de pacto ni de negociación.

*Las rutinas instruccionales*. Son los procedimientos establecidos por los docentes que permiten llevar a cabo actividades originando un mínimo de interferencia y desorden en el conjunto del grupo. Existen diversas rutinas vinculadas con la disciplina en la escuela y en el aula entre las que destacan las rutinas que regulan las entradas y salidas del aula, que evitan probables altercados entre los alumnos; las rutinas relativas a los cambios y transiciones entre actividades, que previenen los tiempos libres; las rutinas sobre la recogida y devolución de materiales tanto al profesor como a los distintos espacios del aula; y las rutinas referidas al mantenimiento de la limpieza del aula y el cuidado del material de uso compartido, que fomentan el logro de cierto nivel de calidad de vida instruccional.

***D) Disciplina y atención en el aula.***

La atención de los alumnos supone uno de los procesos psicológicos básicos para el aprendizaje y el uso adecuado de algunas técnicas y estrategias instruccionales por parte del profesor facilita la detección y mejora de los niveles de atención/distracción. Gotzens (1997) considera que las técnicas de control y mantenimiento de la atención de Rinne (1984) permiten analizar y entender esta variable en el aula. No obstante, cualquier técnica utilizada para controlarla abarca desde una alta probabilidad de dispersión atencional hacia los acontecimientos, objetos o personas, hasta la mínima probabilidad de que esto ocurra, hecho que implica menor disrupción instruccional.

El uso eficaz de las técnicas de control atencional supone la capacidad del profesor para detectar los niveles de atención/distracción que manifiestan sus alumnos, así como los patrones perceptivos que le permiten captar indicios significativos de sus alumnos con valor instruccional. Dichos patrones se configuran a partir de elementos como la mirada del alumno fija o en movimiento siguiendo los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

estímulos, la tensión corporal y su disposición hacia el estímulo de aprendizaje el nivel de participación, etc.

*a) Estrategias instruccionales en el aula.*

El profesor en el aula emplea diversas estrategias instruccionales. La estabilidad de la atención de los alumnos depende en gran parte del uso que se haga de éstas estrategias entre las quepodemos señalar las siguientes:

*Estrategias de tipo expositivo*

- Permiten presentar conceptos y procedimientos para potenciar la adquisición de información en sus alumnos.
- Se incorporan ejemplos, demostraciones, lecturas e incluso anécdotas que facilitan la captación de la idea que quiere transmitir.
- Permite enunciar los conceptos, complementando la explicación con ejemplos relevantes de acuerdo a una secuencia apropiada.
- Las exposiciones que introducen errores en las definiciones de los conceptos o en los ejemplos ilustrativos de los mismos implican mayor riesgo de pérdida de atención.

*Estrategias que fomentan el aprendizaje por descubrimiento del alumno*

- Relacionadas principalmente con la solución de problemas, por lo que la pauta general es presentar un problema de interés para los alumnos.
- Formular hipótesis o soluciones al mismo, determinar el tipo de información que nos permitirá ponerlas a prueba y contrastar las informaciones obtenidas con las formuladas para comprobar su veracidad.
- Tratar de obtener la mayor optimización atencional planteando un problema que estimule el trabajo de sus alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- La pérdida de la atención, aparece cuando el profesor supone que los alumnos pueden resolver problemas sin ayuda ni experiencia previas, les priva de la estructura y procedimientos necesarios y no cuida el tipo de problemas extremos.
- La validez instruccional de esta estrategia depende también del uso que se haga de ella.

*La distribución de los alumnos en el aula.*

La atención de un alumno puede verse alterada cuando:

- La distribución en el aula no responde a las exigencias de la actividad instruccional.
- Cuando se introducen cambios constantes que alteran la concentración de los alumnos.
- La distribución de los alumnos favorecerá el mantenimiento de la atención cuando sea coherente y facilitadora de la actividad instruccional predominante en cada aula y, consecuentemente, se mantenga en los límites de la estabilidad contextual.

b) Sinomorfia, competencia ambiental y atención en el aula. El término sinomorfia propuesto por Gump (1980) define la compatibilidad entre un programa de acción instruccional y los aspectos físicos del contexto en los que dicho programa se pone en práctica. Enfatiza la combinación de los aspectos cognitivos, sociales y contextuales de la acción instruccional. Si la afinidad entre estos aspectos es alta hay bastantes probabilidades de que también lo sea la implicación de los alumnos en las tareas de aprendizaje. Gotzens (1997) destaca el concepto de competencia ambiental que designa la capacidad del docente para modificar el entorno físico del aula y así adaptarse a las necesidades instruccionales. La autora



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

manifiesta que la organización preventiva de los problemas de comportamiento se basa en el comportamiento docente de calidad, entendido como la capacidad de dilucidar e intervenir adecuadamente sobre las variables básicas de la instrucción. Es necesario estar dotado de destrezas que permitan una correcta manipulación de los procesos instruccionales con el fin de facilitar a los alumnos el acceso y participación en los mismos. El planteamiento preventivo de la disciplina en la escuela se asienta, principalmente, sobre la planificación y control de las variables instruccionales y de las aportaciones encaminadas al desarrollo moral y cívico de los alumnos.

Pearson (1989) nos aporta algunas ideas prácticas que los profesores deben tener en cuenta a la hora de tratar y establecer criterios de organización y gestión del aula, como son las siguientes:

- Escuchar todo aquello que los alumnos quieren transmitir.
- Preguntar a los alumnos lo que les ocurre y mostrarse abiertos a todo aquello que les preocupa.
- Estar atento a los problemas que les preocupen
- Reconocer sus sentimientos y no inundar a los alumnos ni en furia ni en los cariños.
- Considerar los usos constructivos del conflicto en la clase; estos pueden ofrecer lecciones afectivas que benefician más a los alumnos que las notas escolares.
- No dejarse llevar a una posición en la que deba decir a los alumnos que lo que están haciendo sólo es importante más adelante o en otra parte.

En relación con los alumnos, propone como normas mínimas de convivencia las siguientes: cuando comienzan una actividad tienen la responsabilidad de acabarla;



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

volver a poner en su sitio todo aquello que se utiliza porque somos responsables de su cuidado; ser respetuoso y no molestar al que está trabajando o jugando. En cuanto al sistema, las siguientes indicaciones: recordar que los alumnos están en la escuela por ley y pueden tener razones para oponerse; reflexionar sobre las diferencias entre disciplinarse uno mismo y ser disciplinado por otros; repasar las normas de conducta y preguntarse si algunas de ellas deben o no ser modificadas.

Es necesario hacer mención a la perspectiva propuesta por Curwin y Mendler (1987), o enfoque de "disciplina tridimensional" que integra tres fases: prevención, acción y resolución. Consideran los problemas de disciplina como algo personal de cada profesor y ofrecen un marco general en el que cada profesor puede desarrollar su propio estilo, qué puede hacer para prevenir o qué hacer para reducir los problemas disciplinarios cuando se presentan. Para estos autores la disciplina es un problema fundamentalmente grupal que forma parte del sistema social en su totalidad. Un problema de disciplina es una situación o hecho en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo. En muchas ocasiones los sujetos satisfacen sus necesidades individuales impidiendo que el grupo pueda satisfacer las suyas. Por esta razón parece necesario establecer en el grupo un clima en el que las necesidades individuales y grupales (necesidades de relación, identidad, poder y rendimiento) puedan sentirse satisfechas con el mínimo de conflicto:

*La dimensión preventiva.* Consiste en organizar un clima de clase o centro donde los problemas de disciplina puedan minimizarse o prevenirse e implica el seguimiento de las siguientes etapas: aumentar la autoconciencia del profesor, aumentar el conocimiento de los alumnos, expresar los verdaderos sentimientos, descubrir y reconocer las posibles alternativas y establecer y realizar contratos sociales. Para ello deben seguirse los siguientes pasos: en cuanto al profesor, debe preparar una lista de normas así como las consecuencias para los alumnos que las rompen; de igual modo, los alumnos preparan las reglas para ellos con sus



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

consecuencias y las que consideran que el profesor debe cumplir en las que también incluyen las consecuencias que tiene para el profesor su no cumplimiento.

*La dimensión activa.* Es en el aula donde tienen lugar los conflictos a pesar de los esfuerzos realizados en la dimensión preventiva. Es fundamental en esta etapa la actuación inmediata, la flexibilidad, etc. En este sentido, hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos: actuar, no sermonear, no negociar en ese momento, distribuir el aula de forma que los alumnos sientan la proximidad del profesor para su control y aplicar las reglas y sus consecuencias inmediatamente. Elegir, dentro de las consecuencias, la mejor alternativa, vigilar, recordar y revisar los contratos sociales mediante técnicas al uso.

*La dimensión resolutiva.* Se establece un contrato individual con el alumno, siempre y cuando no haya funcionado con el contrato social puesto en marcha previamente.

Si la planificación de estrategias preventivas y su utilización resultan extraordinariamente importantes de cara a la gestión y control del aula en orden a evitar la aparición de conflicto, no podemos olvidar que no siempre basta con aquellas. En efecto, la eventual aparición de los mismos, bien en un sujeto o en un grupo de sujetos, obliga en ocasiones a disponer de los mecanismos necesarios que permitan formas de intervención directa, debiendo utilizarse otro tipo de estrategias orientadas a promover los cambios oportunos. Nos referimos a las técnicas de intervención directa en los comportamientos que, siguiendo el enfoque propuesto por Gotzens (1997), exponemos a continuación.

### 3.2.2. Formas de intervención directa sobre los problemas de disciplina

Tras constatar que los planteamientos preventivos no resuelven, por sí solos, los problemas de disciplina, es imprescindible la intervención para enfrentarse a problemas concretos de comportamiento. Esto significa dos coordenadas fundamentales que deben tenerse en cuenta en su diseño y aplicación. Por un lado,



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

que la disciplina es un medio para el aprendizaje de los alumnos, no a la inversa y, por otro, que cualquier modificación que quiera inducirse en el comportamiento de los alumnos debe hacerse bajo principios psicológicos conocidos y contrastados. De ahí que se considere como perentorio incluir en la preparación de los docentes un cierto nivel de formación sobre disciplina escolar.

#### 3.2.2.1. Los profesores ante los problemas de comportamiento de los alumnos.

Se propone para los docentes un marco de referencia orientado a afrontar con éxito esta clase de problemas que incluye las siguientes consideraciones o planteamientos:

- Situar los problemas de conducta en sus justos términos, atendiendo a las circunstancias y condicionamientos de los alumnos que los provocan o a la situación en que se manifiestan. Sirve, en muchas ocasiones, para advertir la necesidad de corregir la norma o el planteamiento aplicado para adaptarlo a las posibilidades reales de autocontrol del alumno. El docente, en cuanto gestor y responsable de las condiciones instruccionales, debe estar preparado para apreciarlo así, más como un estímulo a su tarea que como un fracaso de su planteamiento anterior.
- La flexibilidad es la actitud adulta que mejores rendimientos obtiene de los planteamientos de disciplina. El carácter instrumental de la disciplina y la dificultad de dictar normas a la medida de todas las necesidades, aconsejan su utilización con la suficiente flexibilidad para compensar las diferencias que dentro de un grupo y a lo largo de todo un curso puedan observarse. No obstante, no puede confundirse con la permisividad, pues mientras el término flexibilidad refiere la capacidad de acomodarse a circunstancias cambiantes, el vocablo permisivo se aplica a quien consiente y malcría.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Es preciso encontrarse dispuesto a solicitar ayuda cuando se aprecie estar ante un caso que exceda del tipo de intervención que puede proporcionarse desde el aula. Es preciso desterrar la reticencia que tienen los docentes, ya sea por falta de confianza en los profesionales a los que corresponde atender estos casos o por equipararla erróneamente a una confesión de impericia ante esta clase de problemas, a solicitar apoyo y colaboraciones de terceros en este campo.

- Tampoco puede olvidarse la existencia de problemas de comportamiento que trascienden ampliamente del ámbito escolar. El profesor debe tomar conciencia de que los medios de que dispone son insuficientes para hacer frente a esta clase de problemas que, aún manifestándose en la escuela, no guardan relación directa con lo que en ella ocurre (violencia, drogadicción, etc.), debiendo, en tales casos, dirigirse, no ya a compañeros profesionales o colaboradores, sino a las instancias administrativas oportunas. Es decir, pasar del intercambio de ayuda y apoyo interprofesional al interinstitucional para la intervención en los problemas de disciplina que sobrepasan el ámbito estrictamente instruccional debe ser obligado para los docentes.

- Finalmente, la capacidad del docente para distinguir los comportamientos que realmente perturban la buena marcha de la clase de aquellos respecto de los que sólo bajo su percepción personal aprecia como molestos, establece la línea divisoria entre la actuación disciplinaria y la arbitrariedad. De ahí que pueda admitirse la compatibilidad entre diversas formas de acción disciplinaria de acuerdo al estilo del docente, sin caer en ningún despropósito educativo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 3.2.2.2. Estrategias para la modificación de los comportamientos de los alumnos

Mientras los procedimientos de tipo preventivo tienden a crear las condiciones óptimas para alcanzar el orden necesario en la escuelas y en el aula, las formas de intervención directa están orientadas a estimular algún tipo de cambio en el comportamiento del alumno o alumnos infractores.

Dentro del abanico de estrategias que se nos ofertan unas consisten en la aplicación de censuras o castigos, otras aspiran a sustituir la conducta disruptiva por otras más acordes con las normas de clase y otras pretenden convencer al alumno de la necesidad de cambiar mediante el diálogo y la reflexión sobre el problema; e incluso otras, se dirigen a involucrar a distintos miembros de la comunidad educativa con la finalidad de crear un entorno. Sin embargo, las estrategias empleadas no siempre se corresponden con tácticas de intervención previamente diseñadas y delimitadas; es más, en la mayoría de las ocasiones, la intervención es espontánea. Así pues, en la actuación disciplinaria escolar, se producen situaciones extremas que se extienden desde las perfectamente planificadas a las totalmente improvisadas, destacándose estas últimas como más numerosas o frecuentes, probablemente porque el tema de la disciplina se incluye entre los que dependen del buen o mal hacer del docente, independientemente de su nivel de formación.

El análisis planteado nos permite afirmar que, al margen de aquellos docentes capaces de resolver correctamente estos problemas porque han adquirido de forma autodidacta o espontánea el nivel de dominio profesional adecuado, es fundamental determinar las claves que sirvan para orientar a quienes no hayan alcanzado ese nivel.

No obstante, antes de exponer los diversos tipos de estrategias de intervención, debe recordarse la importancia de las denominadas rutinas, que si eran de interés para la prevención de comportamientos disruptivos, son igualmente



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

eficaces para la resolución rápida de dichos problemas en cuanto se desarrollen bajo las premisas de sencillez y rapidez de acción que deben caracterizarlas. Entre estas estrategias de intervención analizaremos las siguientes:

*a) Las estrategias punitivas*

Gotzens (1997) parte de los trabajos realizados por Harris S. y Bennett (1982); Gotzens (1986) y Kaplan (1992) define las estrategias punitivas como las que mediante la utilización de estímulos y situaciones que desagradan al alumno, pretenden ejercer una acción disuasoria sobre su comportamiento" (Gotzens, 1997,91). Su mecanismo es sencillo pues, al colocar al alumno en una situación incómoda o enojosa se pretende conseguir que trate de evitarla en lo sucesivo modificando su conducta. En teoría, estas estrategias son las que mejor satisfacen la condición de inmediatez que se requiere en la interrupción del mal comportamiento; pero su simplicidad es sólo aparente, pues su aplicación se sitúa en un punto indeterminado entre la ambigüedad de los estímulos, la suposición de quien los inflige y la percepción de quien los recibe.

La autora explica las principales dificultades vinculadas a su aplicación, para señalar después posibles alternativas a las mismas.

Los errores más frecuentes de la estrategia punitiva, como cualquier otra tipo de intervención disciplinaria, tienen como punto de partida el mal comportamiento de algún alumno y conllevan la decisión más o menos deliberada de acabar lo antes posible con dicha conducta. Sin embargo, en la práctica no siempre es posible crear las condiciones de punición en el momento preciso. Así, ocurre con frecuencia que, ya sea para no distraer a los restantes alumnos de sus tareas o para no interrumpir las explicaciones o ayudas que se están dispensando a otros, el profesor retrasa la aplicación del castigo con el convencimiento de que el alumno sabrá asociarlo a su comportamiento anterior, lo que no resulta aconsejable en alumnos de corta edad, cuyas asociaciones son de carácter inmediato, pudiendo suceder que el momento



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

elegido para imponer el estímulo punitivo coincida con un comportamiento plenamente aceptable del alumno, lo que restará todo sentido a la acción disciplinaria. De esta manera, puede afirmarse que cualquier estrategia punitiva, para que sea eficaz, precisa de una clara asociación con el comportamiento que ha determinado su aplicación", pues, de no ser así, el alumno podrá considerarla arbitraria, e incluso, en el peor de los casos, como inhibidora de su conducta en el momento de ser castigado. Es más, aunque el alumno sea capaz de establecer las oportunas asociaciones entre comportamiento y punición, debe tomarse en consideración que los aspectos emocionales negativos concomitantes al castigo no se hallan bajo control consciente de quien lo sufre, de manera que podrían dar lugar a la aversión o rechazo de aquello que hacía o de quienes le acompañaban en el momento que recibió el castigo.

Desde otro punto de vista, como quiera que en la aplicación de las estrategias punitivas no cabe ningún planteamiento próximo al ámbito de los malos tratos ni físicos ni psicológicos, el profesor se encuentra con un estrecho margen para elegir una estrategia punitiva que haga sentir al alumno lo suficientemente incómodo o enojado como para estar dispuesto a cambiar su conducta y poner fin a situación tan molesta. Los educadores se encuentran ante un dilema: el castigo es una forma útil, eficaz y espontánea de intervenir sobre los problemas de disciplina, pero es casi imposible aplicarlo porque cualquier estímulo punitivo está bajo sospecha o puede estarlo.

No obstante, no se ha renunciado a la práctica de las estrategias punitivas, sólo se ha deteriorado notablemente su aplicación, pues a base de prescindir de estímulos punitivos se ha optado por no pasar de la simple amenaza (lo que al ser captado rápidamente por sus destinatarios pierde toda su eficacia) o por aplicar castigos de muy baja intensidad (con los que los alumnos llegan a familiarizarse), e incluso por infligir al alumnos estímulos emocionales y afectivos negativos (ya sea mostrándole una decepción capaz de dar lugar a la fractura afectiva entre el profesor



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

y el alumno o ridiculizándolo ante el grupo de compañeros), manifestación punitiva esta última que, sin embargo, no es reconocida como tal por los profesores.

Otro importante error asociado a las prácticas punitivas se refiere al objeto del castigo que, desde una perspectiva psicoeducativa, no es más que una técnica dirigida a modificar comportamientos no deseables para el funcionamiento del aula o de la escuela, pero nunca un sistema para expresar el rechazo a personas ni como manifestación vindicativa contra el alumno de comportamiento perturbador. Se castigan los comportamientos, las actuaciones, pero no a las personas, pues el castigo, en cuanto estrategia de disciplina, es una forma de aprendizaje.

Finalmente, siendo el objetivo de las estrategias punitivas la modificación del comportamiento para lograr su adaptación, ha de evitarse una aplicación incorrecta de las mismas que podría agravar más que solucionar los problemas del alumno. Constituyen ejemplos de aplicación incorrecta de estas estrategias tanto la elección desafortunada del castigo por razón de la personalidad del alumno (piénsese en una medida de aislamiento a un alumno introvertido), como la utilización de estímulos instruccionales y de aprendizaje como formas de punición (la aversión inicial por el trabajo escolar se refuerza al detectar que incluso el profesor lo utiliza como elemento punitivo).

Debe significarse, por último, que el establecimiento de límites y el diagnóstico de errores asociados al empleo de estrategias punitivas no están dirigidos a entorpecer su aplicación sino que, por el contrario, el conocimiento de las estrategias de disciplina y sus criterios de utilización enriquecen y facilitan su utilización.

Respecto a las pautas para una aplicación eficaz, es preciso considerar las siguientes propuestas dirigidas a mejorar la eficacia y el valor educativo de las estrategias punitivas:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- El castigo debe ser siempre conocido de antemano por los alumnos de modo que, al tiempo de comunicar las normas de disciplina, debe informarse sobre las consecuencias de las infracciones que se detecten, lo que evitará que pueda atribuirse a la arbitrariedad del profesor y permitirá a éste su simple pero firme recordatorio para impedir el comportamiento no permitido, además de contribuir a que no se produzcan las asociaciones indebidas a que antes se aludía cuando la imposición del castigo convenga demorarla.

- Por otra parte, siendo el sentimiento de desagrado que sufre el alumno el que confiere al castigo su poder disuasorio, el estímulo punitivo ha de estar suficientemente garantizado, de modo que produzca siempre la incomodidad o desagrado que se trata de crear.

- Es necesario que el castigo tenga la intensidad suficiente pues, aunque sea imposible disponer de una medida estándar, su dosificación puede conducir a inmunizar al alumno a este tipo de estímulos, si bien deberá tenerse presente que no podrá suponer malos tratos físicos ni psicológicos.

- La aplicación del estímulo punitivo ha de obedecer a criterios de consistencia pues, asentándose todo aprendizaje sobre una base de estabilidad y de firmeza sin merma de la flexibilidad preconizada, los alumnos deben estar en condiciones de establecer las asociaciones correspondientes entre infracciones a las normas de disciplina y las consecuencias derivadas de las mismas, lo que exige que los comportamientos transgresores repercutan siempre de igual o parecida forma en quien los cometa a fin de que se identifique con claridad la inconveniencia de incurrir en ellos.

- Complementariamente, como la modificación de comportamientos disruptivos supone su sustitución por otro comportamiento que se adapte a las normas, es recomendable que los alumnos tengan conocimiento de aquellos otros comportamientos que son aceptables, lo que se encuentra resuelto



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cuando las normas se formulan en términos positivos, explícitos de lo que hay que hacer, pero no cuando las normas contienen prohibiciones, pues no cabe suponer que cada alumno sabrá encontrar el comportamiento alternativo a su acción indebida, siendo recomendable ofrecerle opciones a su alcance y cómo llevarlas a cabo.

*b) Tipos de estrategias punitivas*

Cuando se trata de examinar los tipos de estrategias punitivas que son aplicables en el entorno escolar, la teoría psicológica ha descrito dos tipos de castigos o técnicas punitivas: el que consiste en proporcionar al alumno una experiencia o estímulo aversivo y desagradable asociado a su mal comportamiento y aquel que se dirige a privarle de experiencias o estímulos placenteros y apetecibles de manera contingente a su infracción.

En la actualidad, la primera opción indicada encuentra en el aula, y en la escuela en general, un ámbito de aplicación muy restringido, reducido a las reprimendas verbales, gestuales o mediante la mirada pues, una vez erradicado el castigo corporal y desechado por contraproducente el consistente en el uso de tareas instruccionales, no resulta sencillo hallar formas de aplicación de este tipo de castigo, reduciéndose prácticamente a la aplicación de estímulos expresivos verbales (críticas y reprimendas) y no verbales (miradas de rechazo o de desilusión); no obstante, a pesar de ello se aprecia una elevada frecuencia de uso de esta clase de castigos, probablemente por diversos motivos: por la economía de recursos que significa (bastan palabras, miradas o gestos); porque permite una aplicación inmediata y acostumbra a dar buenos resultados; porque la frecuencia de su uso refuerza la estrategia punitiva del profesor; porque su baja capacidad punitiva representa escaso riesgo de conflictividad; porque constituye una de las escasas variantes punitivas que el profesor puede aplicar sin la ayuda ni la colaboración de ningún otro miembro de la comunidad educativa, etc. Sin embargo, los inconvenientes apuntados permiten

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

afirmar, sin negar por ello cierto interés y eficacia a estas técnicas, que las estrategias punitivas que mejor armonizan son las que consisten en privar al alumno de algo (actividad, situación u objeto) que sea de su interés y agrado.

Como conclusión, la autora aclara que, siendo necesario aplicar tales estrategias, es imprescindible respetar escrupulosamente las condiciones de aplicación a fin de maximizar sus garantías de éxito. No puede ocultarse que tales condiciones son bastante más complicadas que las requeridas para la aplicación de las estrategias antes descritas, pues es preciso determinar o identificar los estímulos que representan auténticas vivencias placenteras para el alumno y, además, es necesario que éste se encuentre en el ámbito de disposición del profesor para que pueda concederlo o denegarlo, según los casos. Además, debe ser compatible con el cumplimiento de las funciones del profesor para con el resto de la clase y con sus propias condiciones laborales.

El análisis de este planteamiento nos lleva a concluir que la aplicación de estrategias punitivas en el contexto escolar no es tarea sencilla y lo es menos cuanto más se ajusta a los parámetros de trato digno y respetuoso que todo ser humano merece y de coherencia con los propósitos que enmarcan el quehacer instruccional escolar.

Pero existe una tercera vía que también merece ser considerada: se trata del *castigo vicario* o por sustitución, basado en los supuestos efectos que la observación de un modelo social (p. ej. un compañero castigado a consecuencia de un comportamiento de indisciplina) puede llegar a ejercer en el observador en el sentido de inhibir esa misma respuesta (Bandura y Walters, 1963; cit. Gotzens, 1997, 106). Esta técnica exige la concurrencia de los siguientes requisitos:

- Conseguir que la atención de los alumnos no implicados inicialmente en el castigo se dirija hacia el intercambio punitivo entre el profesor y el alumno directamente afectado por el mismo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Asegurarse que los alumnos observadores conocen los motivos del castigo.
- Asegurarse de que el castigo aplicado no sólo cumple los requisitos relativos al impacto sobre el alumno afectado sino también respecto a los observadores.
- Garantizar, mediante la correcta elección del alumno-modelo, que los observadores encuentren verosímil la eventual sustitución de identidades o roles.
- Las consecuencias o sanciones impuestas deberán cumplirse en sus propios términos, pues de no ser así el efecto será inverso al deseado.

*c) Las alternativas al castigo*

Para Gotzens (1997) más que una alternativa al castigo, es una forma matizada de aplicación del mismo y nos presenta las siguientes propuestas:

La técnica de *administración de consecuencias naturales*, consistente en precipitar un tipo de consecuencias que, en condiciones favorables, deberían desprenderse espontánea o naturalmente de la acción del alumno (p. ej. la consecuencia natural de llegar tarde es encontrar la puerta cerrada). Sin embargo, la sociedad occidental actual es notablemente proteccionista y se preocupa de evitar a sus ciudadanos más jóvenes las consecuencias naturales de sus actos, de tal modo que administrar al alumno las consecuencias naturales de sus actos resulta actualmente impopular e incluso ilegal (el derecho del alumno a asistir a clase y no quedarse fuera del recinto escolar es incompatible con que se encuentre la puerta cerrada al intentar acceder a ella).

Los estudios realziados por Wheeler (1999) sobre cómo controlar a los alumnos que desarrollan conductas inadecuadas, destacan la importancia de tratarlos de forma que se refleje orden, control, justicia y consecuencias lógicas para facilitar la aparición de comportamientos adecuados y fomentar la responsabilidad de los mismos alumnos. En esta línea, Fontana (2000) indica que, si bien, la utilización de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

las técnicas de administración de las consecuencias lógicas, sirven para mejorar las conductas y mantener el control sobre los sujetos y los grupos, éstas, sólo puede aplicarse de manera limitada ya que los centros educativos deben ofrecer a sus a sus alumnos oportunidades educacionales apropiadas.

La técnica de *administración de las consecuencias lógicas*, no naturales y espontáneas, se orienta a que el alumno perciba la racionalidad de sus actos (la consecuencia lógica de dedicar el tiempo de descanso a la diversión debe ser que el tiempo de recreo lo dedique al trabajo, del mismo modo que la consecuencia lógica de destruir el material escolar ha de ser su restitución). Esta es una opción que parece ir cobrando interés en nuestro entorno social más próximo y posee la ventaja adicional de que, a la vez que inhibe el comportamiento, aporta un conocimiento valioso acerca de la no impunidad de las acciones del ser humano, resaltando los aspectos lógicos sobre los fortuitos, lo que exige especial cuidado de que las consecuencias se cumplan y, por tanto, una acción voluntaria, premeditada y organizada del educador.

Existen otras técnicas alternativas a la aplicación del castigo que son producto del esfuerzo desplegado desde la óptica psicoeducativa o desde la psicología experimental, pero cuyo rendimiento en laboratorio (en condiciones de control bien establecidas) no se corresponde con el constatable en las aulas, donde las variables incontroladas superan notablemente a las que están bajo el control del docente. Se trata de técnicas desigualmente convincentes y difícilmente aprovechables por los educadores que, no obstante, deben tener conocimiento de ellas y usarlas prudentemente cuando aprecien las circunstancias idóneas para su aplicación.

La técnica de la *saciación* consiste en obligar al alumno a practicar repetidamente un comportamiento inapropiado al extremo de que llega a perder todo interés por él (sólo es aplicable a los que no resultan perjudiciales para el propio



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumno, para sus compañeros ni para el ritmo normal de la clase, y únicamente es útil en relación con aquellos comportamientos que consiguen saciarse de forma rápida).

La técnica de la extinción supone la no presentación o la retirada sistemática de la fuente de placer que motiva el comportamiento del alumno (si lo que persigue un alumno con sus payasadas es la atención del profesor, la práctica de la extinción exige que aquél le ignore sistemáticamente y sólo cuando se comporte con normalidad le dispense la atención oportuna, aspecto integrante de una técnica complementaria consistente en potenciar un comportamiento deseable).

La técnica tiempo-fuera consiste en separar o alejar al alumno de la fuente que le proporciona estímulos agradables responsables del mal comportamiento que perturba el orden en el aula (una de las claves de su eficacia reside en la selección del lugar idóneo donde el alumno deberá cumplir su período de tiempo-fuera y el tiempo asignado al mismo).

### 3.2.3. Estrategias para facilitar las formas de actuación deseables en el aula

La solución de los problemas de disciplina requiere también ofrecer destrezas y formas de respuesta mediante las que el alumno pueda enfrentarse adecuadamente a la situación que le estimula el comportamiento inadecuado. Existen distintas opciones sobre cómo llevar a cabo estas estrategias, algunas contrapuestas, derivadas de las opciones epistemológicas sobre las que cada uno fundamenta su visión acerca del comportamiento humano. De ahí que para una mayor coherencia resulte conveniente introducir un cierto nivel de reflexión sobre el marco de referencia psicológico desde el que cada educador promueve nuevos comportamientos en sus alumnos.

A continuación, Gotzens (1997), presenta otros tipos de técnicas y los distintos tipos de estímulo que pueden asociarse a la adquisición y desarrollo de comportamientos, advirtiendo que desde la modificación de conducta se han articulado numerosas técnicas que permiten desarrollar los principios sobre



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

aprendizaje humano a la luz del condicionamiento operante Skinner, tanto desde el punto de vista del aprendizaje de inhibición como del aprendizaje facilitador de conductas.

Si antes señalábamos cómo una acción tiende a disminuir cuando las consecuencias asociadas a la misma eran negativas, a continuación examinaremos la situación a la inversa; es decir, cuando los resultados que siguen a un determinado comportamiento son del agrado del alumno, este comportamiento tenderá a incrementar su presencia en su actuación habitual. Por consiguiente, el concepto de refuerzo deviene fundamental para el condicionamiento operante y las aplicaciones que de él se han hecho; mientras su presencia justifica el incremento o adquisición del comportamiento, su ausencia explica la inhibición del mismo.

No obstante, su aparente simplicidad, no debe olvidarse que estamos ante un elemento más que nos permitirá aproximarnos a comprender la complejidad de la acción y el aprendizaje humano. En cualquier caso, el interés del refuerzo desde el punto de vista psicoeducativo como técnica de trasposición de comportamientos por consecuencia, nos lleva a centrarnos seguidamente en el concepto de refuerzo y en algunas de sus aplicaciones en la consecución y mantenimiento del orden en el aula.

Uno de los obstáculos con los que ha tropezado la aplicación del refuerzo en el ámbito educativo ha sido su asociación al concepto de premio que, al estar inevitablemente vinculado en nuestra sociedad a la idea de distinción o galardón que se concede por causa de méritos o servicios, ha motivado que algunos educadores hayan puesto reparos a su aplicación, pues no apreciaban los merecimientos que debían ser premiados. Por otra parte, también se aprecia un cierto rechazo a premiar lo que, en principio, no constituye más que una obligación del alumno o algo destinado a su provecho. En general, los educadores no están en contra de utilizar y aplicar refuerzos sobre los comportamientos pero sí de administrar premios a los alumnos. Sin embargo, no resulta fácil distinguirlos, pues el poder semántico del



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

lenguaje común, aunque facilita la comprensión, produce también interferencias que conviene clarificar:

El refuerzo se aplica al comportamiento que se aspira a conseguir, mantener o incrementar, y no a la persona. No hay que reforzar al alumno sino reforzar el comportamiento o la acción del alumno. El *refuerzo* tiene valor de mecanismo psicológico y se aplica a la actividad que muestran las personas con el propósito de fortalecerla; mientras que el *premio* supone valoración y distinción social que cumple una función de reconocimiento hacia la persona. El refuerzo es un mecanismo psicológico de carácter básicamente individual y dirigido a potenciar nuevos aprendizajes, mientras que el premio es también un mecanismo psicológico, de carácter marcadamente social y dirigido a actuar a modo de recompensa de lo realizado. Además, debe superarse el tópico que asemeja al refuerzo con el chantaje que unos creen detectar en el educador cuando ofrece al alumno determinada ventaja a cambio de que actúe en un sentido determinado y que otros perciben en el alumno que, sólo a condición de algún beneficio, se muestra dispuesto a comportarse conforme piden sus educadores. Sin embargo, ni es tan reprobable una acción cuyo resultado no implica perjuicio para el alumno pues sólo se pretende estimularle a desarrollar una serie de actividades de las que será el más directo beneficiario ni representa trastorno alguno el empeño del alumno dirigido a obtener algo a cambio de su esfuerzo.

Se considera conveniente que los elementos motivacionales acompañen a las demandas que los docentes formulan a los alumnos sobre cómo actuar o comportarse en determinadas circunstancias. La experiencia indica que la persuasión e incitación a la reflexión y deducción lógica no obtiene buenos resultados pues las emociones, los intereses y los deseos juegan un papel importante para que puedan ser dejados a un lado, apartados del aprendizaje, al menos hasta que el alumno desarrolle sus habilidades cognitivas y se encuentre capacitado para comprender relaciones de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

causa-efecto, para formular predicciones acerca de las consecuencias de sus actos, etc.

Respecto a las *consecuencias reforzadoras*, es preciso indicar que como el castigo, también el refuerzo se aplica con frecuencia de manera inconsciente y espontánea e independientemente de los planteamientos y diseños que realicen los profesionales de la psicopedagogía. Esto nos lleva a que los docentes conozcan y mejoren las técnicas reforzadoras, a cuyo efecto deberán distinguir entre reforzar y premiar, tanto conceptualmente como para determinar cuándo y cómo ha de utilizarse una u otra acción.

A la hora de analizar los estímulos que pueden utilizarse como reforzadores y/o premios de cuya privación resultan derivadamente formas de castigo, ha de tenerse presente que no existen reforzadores de carácter universal, y si bien hay algunos que, ya sea por razones biológicas o culturales, actúan como tales en buena parte de los seres humanos (especialmente cuando participan de un mismo entorno socio-cultural), es preciso indagar acerca de las preferencias de los alumnos según su edad, sexo, bagaje socio-cultural-económico y sobre experiencias previas de modo que, a mayor cantidad y variedad de experiencias acumuladas, mayor será la gama de reforzadores disponibles.

El propósito de los adultos de identificar estímulos eficaces, universales y socialmente aceptables para poder utilizarlos en el marco de las instituciones educativas, tropieza con el carácter heterogéneo de los mismos que se desprende de la historia personal de cada alumno y de las influencias culturales ligadas a su grupo socio-cultural de referencia, de donde se deduce que el empeño por consensuar los estímulos que pueden o deben aplicarse en el entorno escolar termina por dar paso a opciones sesgadas, que es favorable y asumible para un determinado grupo socio-cultural, pero no para otros. De ahí que se considere como uno de los aspectos claves que explican el fracaso de la disciplina escolar, el basar las intervenciones sobre los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comportamientos de indisciplina en estímulos considerados como primordiales por quien los impone en lugar de fundamentarse en estímulos apreciados como relevantes por quien los recibe. Lo que desde una perspectiva adulta constituye un claro reforzamiento, puede no serlo para quien, debido a sus escasas experiencias, no percibe interés alguno en la oferta recibida.

A continuación, planteamos algunas categorías de estímulos potencialmente reforzadores (Gotzens, 1986):

a) *Refuerzos de tipo social.* Son los que se basan en la influencia que sobre el comportamiento humano ejerce la atención, el interés o el aprecio de sus congéneres. Puede manifestarse en términos verbales o no verbales, pero tendrá valor de refuerzo social en tanto sea percibido como una forma de reconocimiento o estima. En el ámbito escolar, uno de los reforzadores más potentes de esta categoría es la atención que el profesor dispensa a sus alumnos. Incluso los alumnos que no están interesados en atraer la atención del profesor, es probable que lo estén por conseguir el reconocimiento de sus compañeros, o de alguno de ellos, lo que explica el fracaso ante determinados comportamientos de indisciplina, que tratan de ser refrendados por el profesor pero se ven reforzados socialmente por la atención que le dispensan sus compañeros.

Es curioso que mientras el alumno se comporta adecuadamente y de acuerdo a lo prescrito consigue la mínima atención de su profesor pero, en cuanto manifiesta algún comportamiento disruptivo, se convierte en su foco de atención principal; de hecho, algunos alumnos vulneran las normas sin otro propósito que conseguir dicha atención preferente, explicándose así el progresivo desplazamiento de los alumnos que inicialmente muestran un comportamiento adecuado hacia patrones de comportamiento disruptivo, simplemente con la finalidad de captar la atención que por otros medios no conseguían.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La constatación de que el profesor olvida a quienes cumplen las reglas de comportamiento, en tanto que desvía su atención y muestra interés y preocupación en quienes obstruyen el desarrollo normal de la clase, contribuye a reforzar el comportamiento que desearía inhibirse mientras se ignora el que debería potenciarse. No es fácil corregir esta actuación humanamente explicable pero inadmisible desde el punto de vista psicoeducativo, pues ya hemos visto que los comportamientos que suponen una trasgresión no pueden ignorarse; así la mejor opción será castigar el comportamiento de quienes perturban el desarrollo instruccional y reforzar el de quienes colaboran activamente al mismo. Se trata de una estrategia combinada de modificación de comportamientos: mientras se potencia un tipo de comportamiento, se inhiben o minimizan las actuaciones o comportamiento indeseables.

Entre las manifestaciones verbales de los refuerzos sociales podemos destacar algunos ejemplos.

- Los comentarios halagadores del profesor o de los compañeros en relación con actuaciones deseables de un alumno o grupo, ya sea mediante simples pero expresivas exclamaciones –¡excelente!– o mediante frases completas –"estoy satisfecho de tus progresos"–, cuya expresión pública puede producir efectos vicarios sobre los demás alumnos.
- Feedback u otro tipo de ayuda dirigido por el profesor al alumno en respuesta a una demanda o comentario formulado por éste.
- Las conversaciones amigables con el alumno sobre asuntos de interés para este último.
- La designación del alumno por su nombre.

Entre los refuerzos no verbales podemos destacar también algunos ejemplos como: reducir la distancia con el alumno; establecer contacto físico con él (tomarle por el brazo, estrecharle la mano, etc.); mantener contacto ocular, o mostrarle expresiones faciales o gestos que denoten aprobación y acuerdo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

b) Los *refuerzos de tipo material.* Paradójicamente, mientras en los ámbitos extraescolares funciona un discurso de tipo consumista, en la escuela el uso de refuerzos materiales se encuentra totalmente desaconsejado y, cuando se accede a su empleo, acostumbra a acompañarse de medidas que neutralizan el carácter materialista de estos estímulos (p. ej., la administración conjunta de refuerzos .tangibles con estímulos de carácter social). Su utilización comporta dos importantes desventajas: por una parte, difícilmente podrán proporcionarse de manera contingente al comportamiento que se desea reforzar, pues comportaría una alteración del curso normal de la clase; por otra, su coste económico difícilmente asumible por los desnutridos presupuestos destinados al material fungible preciso para el funcionamiento de las aulas. No obstante, al margen de la disparidad o diversidad, no debe olvidarse que en condiciones socio-culturales similares, la homogeneidad es considerable (aparte los refuerzos comestibles –golosinas, refrescos, etc.– eventualmente sujetos a campañas detractoras de su consumo, se encuentran los libros, cuentos, material de pintura, música, pósters, material informático o cualquier tipo de material escolar).

c) Las *actividades reforzadoras.* Las actividades que son del agrado de los alumnos también pueden intervenir como reforzadoras de otras actividades que no son de su gusto, o que lo son en menor grado. Premack (1959; cit. por Gotzens, 1997, 128) establece que los comportamientos deseables para el alumno y presentan alta probabilidad de producirse y pueden actuar como refuerzo de otras actividades de baja probabilidad de ocurrencia; así, las actividades que se dan en clase pueden organizarse y distribuirse en una secuencia que permita utilizar las más gratas como reforzadoras de las que lo son menos. Se destaca aquí el valor añadido que significa el que el propio refuerzo, además de proporcionar una experiencia satisfactoria, también facilita llevar a cabo un tipo de acción más o menos conocida para el alumno. Se trata de un doble refuerzo que actúa tanto sobre la acción de baja

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

probabilidad como sobre la propia acción reforzadora, en la medida que toda práctica adecuadamente realizada es potenciadora de sí misma.

La lista de actividades es amplia y sujeta a la diversidad de gustos y aficiones de los alumnos, a los que conviene consultar u observar en sus momentos de ocio con la finalidad de garantizar el efecto reforzador que se pretende.

Algunos ejemplos de tales actividades los constituyen la organización de debates sobre temas de interés para los alumnos, la preparación de concursos, juegos, fiestas, excursiones y visitas a lugares de su conveniencia e interés, e incluso la oferta de tiempo libre para que el alumno lo destine a la actividad que le resulte más atractiva, así como el desempeño de cargos o tareas (vigilancia del orden en la biblioteca, entrega de material a los alumnos, etc.), cuya atracción reside en el estatus o valor social que se supone más que en la actividad por sí misma.

d) Los *Refuerzos simbólicos*. Esta categoría de refuerzos comprende aquellos estímulos que, aunque desposeídos de valor intrínseco, alcanzan magnitud reforzadora en la medida que pueden ser intercambiados por materiales o actividades atractivas para el alumno. Al margen del dinero, que es el refuerzo simbólico mas universal en nuestra sociedad pero que no se utiliza en la escuela, tanto por lo oneroso que resultaría como por lo que significa de exaltación de lo material, han surgido las denominadas fichas de reforzamiento con la finalidad de aprovechar las ventajas que representan estos reforzadores y evitar los posibles perjuicios asociados al empleo del dinero.

Una ficha es cualquier elemento –fichas de plástico, cuentas, chapas, etc.– que puede administrarse con facilidad para ser canjeado posteriormente por privilegios deseados por los alumnos, que previamente han sido pactados con el profesor.

Entre las ventajas que se derivan de su valor simbólico cabe destacar las siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Todos los alumnos pueden beneficiarse de este tipo de refuerzo, se maximiza el carácter reforzador del intercambio.
- Permite una administración rápida y contingente al comportamiento deseado.
- La amplia gama de estímulos susceptibles de intercambio evita la saciación o habituación al estímulo positivo, al tiempo que habilita una administración rápida del refuerzo –la ficha– con el empleo de estímulos de carácter diferido (ya sea porque se requiera la acumulación de un número determinado de fichas o porque la actividad u objeto de intercambio se encuentre señalado para un momento posterior al de la propia clase).
- El carácter gradual del refuerzo asociado a las fichas permite aplicar otras medidas de refuerzo adicionales desde que comience a producirse el comportamiento que se aspira a estimular.

e) *Orientaciones generales sobre el uso de los refuerzos en el aula.* Aunque el marco de referencia psicológico de los premios y castigos viene constituido, fundamentalmente, por el condicionamiento operante y las denominadas técnicas de modificación de conducta, también cabe examinar la acción de reforzar y castigar desde una perspectiva más ceñida a los diversos niveles de interacción –algunos observables y otros inferibles– que se establecen entre profesores y alumnos a lo largo del desarrollo de los procesos instruccionales. Por eso se habla de orientaciones generales y no de programas de refuerzo: las primeras serán útiles a los profesores, mientras que los segundos, si se aplican, deben hallarse bajo la supervisión de profesionales de la psicopedagogía. Se trata, en síntesis, de formular sugerencias que sirvan para evitar los errores más frecuentes en la aplicación de estos métodos, técnicas o estrategias y que, al mismo tiempo, potencien su empleo en los términos que puedan resultar más provechosos según las exigencias de cada aprendizaje. Entre las orientaciones más adecuadas podemos destacar las siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Garantizar el valor apetitivo del refuerzo a fin de lograr el objetivo propuesto indagando los intereses de los alumnos a nivel general, atendiendo a su edad, entorno, etc., e incluso a nivel particular de aquéllos que precisen de intervención específica.

- Asegurarse que la interpretación del alumno acerca del estímulo recibido o retirado sea la adecuada, cuidando la relación temporal –la inmediatez– entre el comportamiento y sus consecuencias, así como la justificación de las mismas en función de las normas preestablecidas para excluir percepciones, aunque sean desacertadas de arbitrariedad o abuso.

- Los refuerzos y los castigos deben ajustarse al tipo y magnitud del comportamiento presentado por el alumno. La proporcionalidad de los primeros con el segundo también es excluyente de toda idea de arbitrariedad, si bien, excepcionalmente, en los primeros hitos del aprendizaje de un nuevo comportamiento, el refuerzo debe aplicarse con suficiente generosidad para recompensar el esfuerzo preliminar.

- Aumentar progresivamente y de acuerdo al ritmo de aprendizaje y cambio del alumno las demandas que se le plantean, sin eternizarse en los estadios preliminares de adquisición de nuevos comportamientos, pero sin forzar desproporcionadamente los avances.

- El marco de referencia de los intercambios entre profesores y alumnos lo constituyen las normas, lo que conlleva que las interacciones de uno u otro signo (reforzadoras y punitivas) provengan de acuerdos o pactos que, si bien han de ser flexibles y adaptables a las circunstancias, deben ser previsibles para los miembros del aula (salvo los estímulos sociales que, por lo general, no deben encontrarse encorsetados).

- Recordar que hay estímulos sociales –la atención y consideración de los compañeros– que no se encuentran bajo el control del profesor. Por otra



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

parte, deben moderarse los usos negativos de los estímulos sociales, pues tanto la restricción de esta clase de estímulos (omitiendo comentarios positivos o halagos) como la aplicación de estímulos sociales negativos (comentarios orientados a ridiculizar o a expresar desafecto) pueden ejercer influencias indeseables en los alumnos, sobre todo, cuando se dirigen más a mostrar desprecio por la persona que por su acción o conducta y, en mayor medida, cuando todavía los alumnos se sienten dependientes de los adultos que los rodean.

- El empleo reiterado de un tipo de estímulos puede redundar en saciación de los mismos y la consiguiente invalidación de sus efectos.
- El profesor debe ser consciente que dirige el proceso instruccional de todo un grupo y, por tanto, cuando ha de intervenir sobre el comportamiento disruptivo de un alumno no puede olvidar que sus interacciones serán presenciadas por los demás alumnos y que tal circunstancia afectará de una u otra forma al conjunto de la clase (por ejemplo, si utiliza estímulos reforzadores con este alumno a fin de estimular cierto tipo de actuación, deberá ponderar el efecto que la ausencia de tales refuerzos puede ejercer sobre quienes, comportándose adecuadamente, no reciben nada a cambio).

Los resultados de los estudios realizados por Rosengerg (1999) insisten en la necesidad de reconocer y advertir las buenas conductas de los estudiantes pues, en general, los estudiantes que originan las conductas disruptivas, reciben el 90% de la atención del profesor. Por otro lado, los resultados de los trabajos de Geiger (2000), basados en las opiniones de los alumnos y profesores de distintos centros sobre el tipo de estrategia más eficaz para mejorar conductas disruptivas, mostraron que los refuerzos positivos (elogios, aprobados, premios, ignorarlos intencionadamente e invitarlos a participar) tuvieron un 78% de éxito. El refuerzo positivo se mostró efectivo en los casos de agresiones y tuvo un 50% de éxito en situaciones de



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

comportamientos de malas conductas y desafíos. El bajar o subir la voz, hacer pausas y moverse cerca de los alumnos tuvieron 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 tuvo un 40% de éxito.

En cuanto a los métodos de castigo del tipo pérdidas de privilegios, castigos después de clase y asilamientos tuvo un 53% de éxito. Esta estrategia funcionó mejor con actos de desafío y agresión. La expulsión de clase de los alumnos problemáticos, dejaron de ser recomendables. Las amenazas, advertencias y no prestar atención obtuvieron un 27%, 14% y 20% de éxito respectivamente.

En síntesis, no cabe equiparar el optimismo pedagógico con la atribución de un poder ilimitado a las formas de intervención educativa, sino en la convicción de que, a pesar de las dificultades intrínsecas y extrínsecas, son capaces de modificar los comportamientos de los alumnos.

### 3.2.4. Propuesta de colaboración para la solución de problemas de disciplina

Si en el apartado anterior expusimos las técnicas que el profesor puede emplear para modificar comportamientos disruptivos, a continuación presentamos algunas técnicas y recomendaciones propuestas por Gotzens (1997) para establecer, con mayor eficacia, los distintos tipos de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa. Estas formas de colaboración se desarrollan a medida que surgen los procesos de interacción entre los alumnos y entre estos y los profesores y que clasifica en espontáneas o involuntarias, en la medida que el alumno no es consciente de su aportación y, voluntarias, en cuanto es necesaria la colaboración del grupo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 3.2.4.1. Colaboraciones involuntarias: los alumnos como modelos de comportamiento.

El aprendizaje vicario constituye uno de los ejemplos más claros de colaboración involuntaria de los alumnos que ejerce una gran influencia en el resto de los compañeros; por ello conviene que se utilice con las debidas precauciones para así minimizar los aspectos negativos y maximizar los positivos que resultan de su uso. Hemos de destacar que el aprendizaje vicario, ya sea utilizado para estimular el comportamiento del modelo como para retirar el comportamiento en cuestión, es decir, en forma de castigo, no ocurre de esta manera, por el simple hecho de reforzar o castigar en presencia del resto del grupo un determinado comportamiento.

Señala Gotzens que a pesar de la aparente simplicidad de las aportaciones iniciales de Bandura con su teoría del aprendizaje social, ningún aprendizaje ocurre en el alumno si no es asumido por este y así lo reconoce Bandura en sus trabajos más recientes. Por esta razón, desde la psicología cognitiva se dio paso al análisis del término *observar*, entendido no sólo como mirar sino también *percibir*; por lo tanto, no depende solamente de los estímulos sensoriales, sino también de otros factores que mezclan aprendizaje y expectativas del sujeto.

Entre las consecuencias que se desprenden destacamos la necesidad de garantizar que el modelo presentado tenga la garantía de actuar como tal. Nadie estará interesado en actuar como lo haría un compañero impopular; por el contrario, estarán más pendientes del comportamiento del líder. Por otra parte, hay que asegurarse que el comportamiento que está siendo observado por los alumnos es realmente el que queremos que asuman; por lo tanto, no resulta fácil, ya que el halo que rodea al alumno es difícilmente evitable. Por ejemplo, si un alumno es percibido en términos generales como poco grato para el grupo o, por el contrario, como un buen compañero. En cualquier caso, el aprendizaje por modelos depende en buena medida del carisma de aquél cuyo comportamiento se observa. En el uso de modelos



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

de disciplina en el aula es preciso tener en cuenta que tan importante es modelar situaciones que deben evitarse (castigo vicario), como fomentar los comportamientos que son la base de la convivencia y el orden en la clase.

### 3.2.4.2. Formas de colaboración voluntaria

La base común es el pacto que suscriben profesores y alumnos, que abarca desde la resolución de problemas de comportamiento que puedan afectar a un solo alumno, a un grupo o a toda la clase. Dentro de esta modalidad destaca Gotzens dos tipos de colaboración voluntaria.

a) *La tutoría como forma de colaboración entre profesores y alumnos.* La mayor aportación de la tutoría al tema de la disciplina es de carácter preventivo, auque en determinadas ocasiones constituye un procedimiento válido para el tratamiento de comportamientos que ya han surgido. Las formas de llevar a cabo sesiones son mediante entrevistas en las que se trata de obtener elementos de análisis que faciliten la autocomprensión, por parte del alumno de su propio comportamiento, entre los que destacamos las siguientes.

- Indagar sobre la percepción del alumno sobre su actuación y ver cual es el nivel de conciencia que tiene sobre el problema.
- Determinar si el comportamiento disruptivo puede estar motivado por desajustes entre el nivel y el ritmo de aprendizaje del alumnos en relación al establecido en el grupo.
- Averiguar el tipo de relación que mantiene con sus compañeros, o si se mantiene aislado, solitario, se siente marginado, etc.
- Recabar información sobre cual es su vivencia de las relaciones con sus profesores, si se siente aceptado y respetado por ellos.
- Obtener información sobre la situación personal-familiar y la posibilidad de establecer contactos con la misma.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Averiguar el tipo de actividades y ámbitos del conocimiento por los que se siente atraído.

La tutoría también puede constituir una aproximación eficaz a la resolución de problemas de comportamiento; así, cuando las normas no parecen encajar suficientemente con las características del grupo, es preciso llevar a cabo un nuevo planteamiento para su adaptación a las peculiaridades del grupo; de igual modo, al análisis, discusión y búsqueda de soluciones a los problemas causados entre diferentes subgrupos de alumnos, o entre un alumno y el grupo.

b) *Los alumnos como mediadores en la resolución de problemas de comportamiento.* Según la edad de los alumnos éstos se sienten más reforzados por sus compañeros que por el profesor. Por tanto, la solución a los problemas de comportamiento pasa por la implicación del resto del grupo. Esta estrategia de intervención no está exenta de dificultades y siguiendo a Stevenson (1991; cit. Gotzens, 1997) propone los siguientes aspectos a tener en cuenta para su aplicación.

- Debe explicitarse la existencia del problema y destacar la complicidad de todo el grupo-clase tanto en el desarrollo del problema como en la utilización de estrategias combinadas, ya sean punitivas o reforzadoras.
- Las estrategias deben incorporar, el tipo de sanción que se va a imponer y administrar el tipo de refuerzo que se va a desarrollar con el fin de reforzar la colaboración del grupo.
- Procurar que las contingencias reforzadoras sean fáciles de conseguir, sobre todo al inicio de la intervención.

La aplicación de esta estrategia supone mantener o restablecer el orden en la clase mediante la cooperación entre los miembros del grupo, sin olvidar que las aportaciones individuales al grupo tienen efectos positivos cuando éstas se desarrollan de acuerdo con las normas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 3.2.4.3. Formas de colaboración entre los educadores

Gotzens (1997) destaca la importancia que las estrategias de colaboración entre los diversos profesionales de la educación, sean o no docentes, tienen en el ámbito de la intervención educativa y aclara los pasos que hay que seguir para llevarlas a cabo.

El primer paso, consiste en especificar los objetivos que se pretenden conseguir mediante la puesta en funcionamiento del equipo. A continuación, una vez formado el equipo de trabajo, la tarea es determinar el problema o problemas concretos que se detectan en la situación que es objeto de intervención. Por este motivo, es conveniente acordar cuáles son los problemas y en qué orden se van a considerar. La elaboración de un ranking de preocupaciones concretas sobre disciplina escolar primero se confeccion de forma individual y, a partir de las propuestas individuales, se realiza una lista definitiva en la que se recogen todos los problemas apuntados. Cuando dispongamos de la lista definitiva de los problemas que se van a abordar y se hayan concretado los objetivos de la intervención, se determinarán las estrategias que se van a aplicar, así como la secuencia y condiciones de tal aplicación. El torbellino de ideas o brainstorming es una de las estrategias más utilizadas a tal efecto.

Este procedimiento de colaboración consiste en dar a conocer a los implicados en la resolución del caso cómo se pretende que actúen ante el problema, así como las acciones que conviene modificar en las interacciones con los alumnos a fin de no estimular y evitar el comportamiento disruptivo.

En cuanto a la colaboración entre los docentes y psicopedagogos, Gotzens manifiesta que el psicopedagogo debe obtener el máximo provecho de las reuniones con el profesorado y consensuar estrategias de modificación de comportamientos que sean adecuadas a las necesidades y características de los grupos. Asimismo, destaca la importancia que tiene para ambos profesionales la comprobación de cómo las



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

normas dirigidas a idénticos grupos se interpretan de forma diferente según el estilo docente. Cada profesor debe encontrar formas de acercamiento a la problemática disciplinaria coherentes con el estilo del centro, las características de los alumnos y su estilo de enseñar.

### 3.2.5. Perspectivas no instruccionales de intervención sobre los problemas de comportamiento

Tras el análisis de las distintas estrategias de intervención propuestas por Gotzens, (1997) desde una óptica psicoeducativa de los problemas de disciplina, pasamos a desarrollar las aportaciones, que la misma autora, inspirada en diversos enfoques que han dado origen a otros modelos psicológicos (Gotzens 1984, 1986) y desde los que se pretende modificar el comportamiento de los alumnos, desde otras perspectivas y que dan origen a las estrategias no instruccionales propuestas por Gotzens (1997). La autora indica que, aunque defienda una opción psicoeducativa de la disciplina, no ignora otras aportaciones que dependiendo de las circunstancias pueden resultar útiles para comprender las dificultades que rodean al tema.

A continuación pasamos a exponer algunos de estos enfoques que también proporcionan información sobre formas de intervención alternativas y que Gotzens (1997) recopila desde dos planteamientos distintos pero complementarios.

Por un lado aquellos enfoques que comparten un análisis individual del sujeto más que la modificación o adquisición de nuevos aprendizajes y, por otro, los que se han desarrollado desde planteamientos de carácter social que insisten en que el comportamiento, sea o no adaptado, es el resultado de las interrelaciones de los sujetos y los grupos, por lo que ciertas conductas no son imputables a los sujetos sino al resultado de estas interacciones. Desde este enfoque se entiende que las conductas disruptivas no aparecen motivadas sólo por problemas personales sino en gran medida en relación con los problemas sociales que ponen en evidencia las desigualdades entre grupos dominantes y dominados en los que unos establecen las normas que los otros deben cumplir



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Frente a esta primera dicotomía conceptual, Gotzens (1997) plantea otra que denomina "funcional" entre la acción disciplinaria desde dentro del sujeto y la acción disciplinaria que actúa sobre éste desde el exterior, contraponiendo la aplicación de la disciplina como un problema de autocontrol que se consigue de forma progresiva en la medida que el sujeto evoluciona hacia su madurez personal, frente a aquélla que desde fuera, establece las condiciones para que se dé el orden y el ambiente adecuado que se necesita en el aula.

### 3.2.5.1. Planteamientos individualistas de los problemas de disciplina

Parten de la idea de que los problemas de comportamientos escolares tienen origen, entre otros posibles, en las alteraciones que en el ámbito personal se producen en los sujetos. Comparten una perspectiva de análisis individual de los casos, orientando la intervención hacia la terapia más que a la adquisición de hábitos o aprendizajes nuevos, sin que lo uno excluya totalmente a lo otro. En esta perspectiva destcan el enfoque de Dreikurs, el análisis transaccional y el enfoque humanista.

a) *El enfoque Dreikurz.* Subraya la necesidad de esfuerzo que el alumno realiza para lograr su integración social y que consigue en la medida que acepta, respeta y cumple las normas del grupo. Por el contrario, los comportamientos inadaptados implican un desajuste que altera el funcionamiento del grupo. Aunque no siempre, la confrontación con las normas establecidas implica inadaptación de los alumnos más bien es el resultado de las necesidades que aparecen en cada grupo. Gotzens señala cuatro objetivos que proporcionan la creación de perfiles diferenciales de comportamientos de indisciplina:

- Conseguir la atención y aceptación de los adultos.
- Manifestar su poder mediante el desafío en una lucha de fuerza con los adultos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Venganza como único medio de ver compensado el daño que le ha sido infligido.
- Mostrar cierta incapacidad con el fin de salvaguardar su prestigio.

En cuanto a los perfiles diferenciales de los comportamientos determinados según el propósito de su actuaciones destaca las siguientes categorías.

- La categoría que hace referencia a los mecanismos para llamar la atención e incluye comportamientos tales como hacer payasadas, travesuras, desorden, timidez, falta de concentración, ansiedad, etc.
- La categoría que implica mecanismos de ostentación de poder, aglutina las conductas de desobediencia, desafío, rabietas, mentiras, etc.
- El tercer grupo de categoría se refiere a comportamientos de resentimiento y venganza e incorpora los comportamientos violentos y agresivos sobre personas o cosas.
- La categoría sobre mecanismos que indican incapacidad se manifiesta a través de comportamientos de pasividad, indolencia, ineptitud, etc.

La consideración de estos perfiles permite identificar el objetivo que persigue el alumno y determinar las estrategias de intervención más adecuadas. Siguiendo este planteamiento, Dreikurs y Cassel (1972 cit.Gotzens, 1984 y 1997) proponen una serie de soluciones que se fundamentan:

- En relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesor y alumno en las que primen las relaciones de igual, en las que el rol del profesor es más el de animar al alumno a la toma de decisiones que la de obligarlos.
- El profesor debe tratar de reemplazar el castigo por la aplicación de consecuencias naturales y lógicas, de tal modo que el alumno comprenda el funcionamiento de la realidad y no la fuerza del poder.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- El profesor debe tomar conciencia de la influencia que ejerce sobre sus alumnos de manera que sus actitudes hacia los mismos pueden cambiar notoriamente los problemas que suceden en la clase.

Estos principios suponen desarrollar actitudes favorables que permita mejorar ciertos comportamientos. Cualquier mejora que experimenten los alumnos debe ser reforzada y valorada por el profesor; de igual modo, es necesario que las interacciones profesor-alumnos deben estar inmersas en el desarrollo habitual del grupo de manera que el alumno adquiera mayor seguridad en sus posibilidades y en el grupo donde desarrolla sus actividades de aprendizaje.

De forma complementaria propone tener en cuenta algunas consideraciones sobre el comportamiento y actitudes del profesor ya que es el que mejor puede influir en la optimización de las actuaciones de los alumnos, reacordándoles que la reprobación constante de determinadas acciones no conducen a ninguna mejora; de igual modo, la comparación entre determinados alumnos empeora la situación, ya que genera sentimientos de rechazo. Asimismo, señala que a nivel práctico es conveniente tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Estimular y animar al niño, potenciando el desarrollo de actitudes favorables al cambio y ayudarlo a desarrollar sus potencialidades. Es preciso hacer una distinción entre estimular al alumno y alabarle, ya que la alabanza implica un juicio de valor en tanto que la estimulación no.

- Mostrar confianza en el niño facilita que éste aprenda a confiar en sí mismo; cree sinceramente en las capacidades del niño y gana su confianza sobre la base del respeto mutuo; reconoce el trabajo bien hecho y alaba el esfuerzo realizado.

- Utilizar el grupo de clase para facilitar el desarrollo del alumno; lleva a cabo una función integradora en el grupo con el fin de potenciar actividades constructivas



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La utilización de consecuencias lógicas y naturales constituye otra de las técnicas más recomendadas desde esta perspectiva. Las consecuencias naturales son aquellas que aparecen como resultado directo de una acción y, por tanto, no es preciso intervenir desde fuera sea para producir o para prevenir dichas causas. Las consecuencias lógicas no implican elementos de juicio moral, en tanto que esto se da a menudo en el castigo que serelaciona frecuentemente con el pasado. La actitud del adulto es calmada y amistosa en el caso de las consecuencias lógicas, en tanto que exasperada y de enfado cuando castiga. En la práctica, la utilización de consecuencias lógicas y naturales implica los siguientes pasos en la actuación de los adultos:

- Acordar con el alumno que es él quien tiene que cuidar de su problema y no limitarse a cumplir lo que le recomienda el profesor.
- No asumir las responsabilidades de los alumnos ni cargar con las consecuencias de sus acciones.
- No imponer los deseos del alumno, ni dejar que estos hagan peticiones inadecuadas.
- Orientarlos ya que la educación requiere de ayuda y liderazgo.
- No castigarlo, ni forzar por otros medios el comportamiento deseado.
- Estimularlo a que consiga el comportamiento deseado.
- No amenazar, ni coaccionar al aplicar las consecuencias lógicas.
- Antes de llevar a cabo alguna acción, pregúntese que ocurriría si no interviniera.

Para complementar, estas estrategias propone una serie de consideraciones relativas al comportamiento y actitudes del profesor en la medida que pueden contribuir a mejorar las acciones de los alumnos y que concreta en las siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- No responder a las provocaciones de los alumnos, ya que lo que persigue es su atención y hay que darla, pero no cuando trate de obtenerla por medios disruptivos.
- Reprender continuamente al alumno produce un efecto contrario ya que puede ocurrir que el alumno se vea reforzado por la palabra insistente del profesor.
- Evitar las comparaciones entre los alumnos, esto podría empeorar la situación ya que genera sentimientos encontrados.
- Dar soluciones a los problemas de forma progresiva y no pretender solucionarlos todos a la vez.

b) *El análisis transaccional.* Se centra en los procesos de interacción humana. Entiende la personalidad humana desde tres estadios del ego conceptualmente diferentes: el parental que nos recuerda lo que deberíamos hacer; el adulto, evalúa y recoge datos de la realidad y nos permite tomar las decisiones; y, el infantil, del que dependen nuestros sentimientos e impulsos. Con relación a la disciplina, el análisis transaccional se centra en la comprensión del alumno, de su personalidad, de sus relaciones sociales y de las interacciones que se producen en el grupo-clase. Por esta razón, los problemas de disciplina pueden solucionarse en la medida en que se mejore la comunicación efectiva entre los miembros del grupo y, por tanto, el conocimiento de los estadios del ego tanto del profesor como del alumno. Esto supone tener en cuenta una serie de estrategias dirigidas a la mejora en la eficacia comunicativa entre los profesores y alumnos; en primer lugar, que el profesor observe y valore el estadio del ego en el que se sitúa el alumno cuando se producen las conductas disruptivas y si su respuesta se dá de forma reiterada desde un mismo estadio, ayudarlo a que lo haga desde los otros y en segundo lugar, propone el programa denominado Cambio de actitud comportamental de Harris (1964) basado en los principios del análisis transaccional cuyo fin es el cambio de actitud en los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos con problemas de comportamiento en el aula, sobre todo de apatía, falta de interés y motivación, absentismo escolar, etc. Para mejorar los niveles de autoestima se ponen en marcha grupos de discusión que desarrollan a lo largo de cuatro etapas::

- Sensibilización del alumno ante los sentimientos ajenos y necesidades ajenas y aceptación de los suyos y de sus limitaciones.
- Entrenamiento para la identificación de las propias emociones tanto positivas como negativas.
- Reflexión sobre las vivencias comunes con los demás; tener en cuenta que los otros también poseen opiniones sobre ellos mismos.
- Entrenamiento sobre posibles alternativas que permitan modificar las emociones y los sentimientos negativos y potenciar los positivos como base para el desarrollo de la autoestima.

c) *El enfoque humanista.* Este modelo se basa en la interpretación que Rousseau hace acerca de la naturaleza humana a la que considera esencialmente buena. En relación a los problemas de indisciplina, afirma que los alumnos que lo manifiestan necesitan de un contexto relajado y distendido donde puedan manifestar y experimentar el afecto y la colaboración de los que conviven en el grupo y, en definitiva, mejorar las relaciones de ayuda mutua. Otra de las aportaciones de este enfoque están referidas al locus of control pues en la medida que los sujetos se sientan más controlados internamente consiguen un mayor desarrollo del autocontrol (Gotzens, 1997).

De las aportaciones más interesantes que este enfoque hace a la resolución de problemas de disciplina destacamos, por un lado, entender los problemas de indisciplina como la falta de destrezas que experimenta el profesor en el proceso de comunicación y guía del alumno y, por otro, supone un cambio de actitud del profesor en cuanto a saber reconocer y respetar los sentimientos; prevenir los comportamientos no deseados; y ayudar a los alumnos problemáticos a desarrollar



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

formas de expresión de sus deseos, sentimientos y destrezas adecuados, que les permitan cambiar sus actitudes.

Gotzens (1997) destaca dos consecuencias que tienen un efecto fundamental en el ámbito de la disciplina escolar. En primer lugar, los alumnos merecen respeto y consideración como cualquier otro adulto y, en segundo lugar, reforzar todas aquellas acciones que supongan mejora en el proceso de comunicación no sólo entre los miembros de la comunidad educativa sino también con aquellos miembros del entorno socio-familiar de los alumnos. En definitiva, lo importante es mantener abiertas distintas vías de comunicación con los alumnos que presentan problemas de disciplina, actuando de estímulo para la reflexión y el aprendizaje de destrezas y como mecanismo de información sobre el conocimiento de las consecuencias de sus actos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

#### 3.2.5.2. Planteamientos sociales

Este planteamiento se fundamenta a partir de las relaciones interpersonales que se establecen el seno de un grupo que, desde la perspectiva de la disciplina escolar, da origen a las conductas disruptivas y entiende que las soluciones a las mismas sólo pueden venir desde la reorganización de las interacciones que se producen entre ellos. Por tanto, determinados comportamientos grupales no son atribuibles a los sujetos ya que estos se producen como consecuencias de las normas que otros les obligan a cumplir. *La trasgresión no es inherente a determinadas acciones, sino al producto de una interacción entre las personas que las llevan a cabo y las que responden a ella.*(Gotzens 1997, p.176)

Respecto a las *normas sociales y problemas de comportamieto*, Gotzens parte del análisis del planteamiento interaccionista y relativista de los problemas de comportamiento de Hargreaves (1976) quien destaca que las conductas problemáticas aparecen no cuando el alumno actúa sino cuando éstas han sido definidas como tales por otros en función de las normas establecidas o la valoración

de quien la observe. Por esta razón valorar los comportamientos disruptivos como la confrontación que se da entre las actuaciones de los alumnos y las normas sociales impuestas. Esto explica porque ciertas conductas valoradas como negativas por los educadores dejan de serlo en la medida que las normas se van modificando.

En cuanto a la *responsabilidad social,* este planteamiento considera que los sujetos son responsables de sus actos y están obligados a reparar los daños causados. No obstante, no son los únicos culpables ya que al estar inmersos en un proceso de formación y de instrucción también lo son la familia y la comunidad social a la que pertenecen, que debe facilitar los medios necesarios para que los alumnos puedan cumplir con sus responsabilidades. En esta línea Gotzens destaca como posible intervención la necesidad de implicación de las familias en la resolución de los problemas; los padres deben ser conscientes de su responsabilidad con relación a los comportamientos de sus hijos. Además, contempla la posible cooperación de las autoridades civiles y judiciales con el fin de que el alùmno disponga de medios que le permitan restituir directa o monetariamente los daños causados.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 3.2.5.3. Propuestas eclécticas

Una aproximación realista a la disciplina escolar no debe basarse en un solo planteamiento y dejar relegados aspectos importantes del comportamiento humano, de la naturaleza social del mismo y de los ámbitos donde se desarrolla. Por eso, se han genereado caracterizadas por el eclecticismo y que pone de manifiesto formas de acción disciplinaria útiles a la realidad escolar. Gotzens (1997) destaca algunas de las más significativas que recogemos a continuación:

a) El *programa de entrenamiento eficaz* desarrollado por Gordon (1974) se fundamenta en la importancia de la comunicación entre los sujetos, el aprendizaje mediante modelos y otras técnicas de modificación de comportamiento, siendo su aportación más destacada sustituir los procedimientos de disciplina basados en el poder por otros basados en la comunicación. A la hora de poner en práctica este

programa el educador debe mostrar una actitud receptiva a los mensajes del alumno. Ante los problemas de indisciplina debe responder de forma descriptiva y nunca ofensiva. Además, debe involucrarse en el problema, tratando de diferenciar las conductas problemáticas y porqué suceden. Y, por último, debe llevar a cabo un proceso de negociación o pacto recurriendo a estrategias o técnicas de colaboración con el grupo. En definitiva, lo que se pretende es reducir las llamadas de atención o reprobación ante comportamientos disruptivos por una forma de comunicación basada en mensajes positivos y realistas.

b) La *terapia realista* desarrollada por Glasser (1978) tiene como objetivo capacitar al alumno para que tome conciencia de su comportamiento actual e intentar modificarlo. Para ello se centra en los comportamientos disruptivos y en la programación de estrategias que permitan la aproximación lógica y gradual al objetivo previsto. Depende de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, así como del entrenamiento en técnicas de reconocimiento y comunicación de sentimientos y emociones. Esta acción terapéutica se basa fundamentalmente en los siguientes principios:

- Los alumnos deben ser conscientes de sus propias acciones así como de los cambios que se producen a su alrededor.
- La intervención que se lleve a cabo debe fundamentarse en el comportamiento actual del alumno.
- Deben ser los propios alumnos los que valoren sus actuaciones y decidan los cambios que se deben introducir en su conducta.
- Las decisiones que tomen los alumnos deben ser supervisadas y planificadas con el profesor, y éste no puede aceptar pretextos y excusas de los alumnos como argumentos para no cumplir los cambios de comportamiento propuestos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- El profesor, siempre que lo considere necesario, puede poner en práctica estrategias de modificación del comportamiento del alumno exceptuando el castigo.
- La acción terapéutica debe continuar a pesar de los pequeños fracasos que puedan producirse durante el transcurso de la misma.

En cuanto a la actuación del profesor, debe tener en cuenta una serie de aspectos que recogemos a continuación:

- Atender al alumno que manifiesta el comportamiento disruptivo.
- Registrar las conductas que desarrolla paralela y simultáneamente al comportamiento indisciplinado.
- Valorar las estrategias utilizadas y prescindir de aquellas que hayan resultado inútiles o negativas.
- Las estrategias basadas en la comunicación de mensajes positivos y de expectativas estimulantes sobre el progreso del alumno son las más positivas.

Cada vez que el alumno manifieste un comportamiento inadecuado, el educador deberá interrogarle sobre lo sucedido. Este hecho frecuentemente obtiene el cese del comportamiento disruptivo y estimula la reflexión del alumno sobre su actuación. Si el comportamiento no adecuado continúa el profesor, en un clima de aceptación pero a la vez de firmeza, comentará de nuevo con el alumno lo sucedido y los cambios que deben producirse en su conducta. Si la intervención no da el resultado esperado, el profesor se volverá a reunir con el alumno y hablará con él sobre su comportamiento y los efectos que tiene en el grupo-clase. Seguidamente, ambos realizarán un plan realista que motive al alumno a respetar las normas que incumple. Dicha propuesta debe contener acciones positivas que fomenten el comportamiento responsable del alumno mediante actuaciones específicas y dirigidas a conseguir objetivos a corto plazo. Si el alumno insiste en su mal comportamiento se



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

le aislará de la clase, imposibilitándole participar en las actividades de grupo debido a que no respeta las normas de funcionamiento que rigen el mismo.

En caso de que el mal comportamiento siga, el siguiente paso consiste en que el alumno abandone la clase y vaya a otra habitación del centro donde no permanezca sólo, con el fin de que deje de molestar a sus compañeros. Para Glasser esta forma de aislamiento o "tiempo fuera" no presenta una amenaza para los alumnos, sino que en un clima distendido se le comunican las alternativas que tiene. Si con estas medidas no se consiguen los resultados esperados, el profesor se pone en contacto con los padres del alumno y lo envían a casa durante un período de tiempo determinado para que reflexione sobre su conducta y tome una decisión alternativa al respecto.

Por último, el alumno que fracasa en el intento anterior, permanecerá en casa y recibirá allí sus clases o bien es derivado a otros servicios de la comunidad que solucionen su problema.

c) *Prácticas de disciplina según el tipo de comportamientos presentados*. La variedad de problemas de comportamiento ponen de relieve la necesidad de aplicar estrategias de disciplina diferentes según el objetivo comportamental que se pretende conseguir. Así, nos encontramos con cuatro posibles procedimientos para tratar los problemas de disciplina.:

- *Permitir* el comportamiento dándole a conocer al alumno no sólo las normas sobre lo que no puede hacer, sino informándole sobre lo que está permitido.
- *Tolerar* el comportamiento si el alumno está en fase de aprendizaje de un comportamiento nuevo, si refleja el momento evolutivo que está pasando, o cuando padece algún trastorno o enfermedad.
- *Interferir* en el comportamiento indisciplinado porque perturba la dinámica del grupo-clase. En este caso, se puede ignorar sistemáticamente el comportamiento para que el alumno no consiga la atención del profesor. Se



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

pueden poner en práctica formas de expresión no-verbal y señales que muestren el desacuerdo del educador. La proximidad física con el alumno puede ser un mecanismo de control del mal comportamiento.

- La *planificación preventiva* que evita la aparición de comportamientos de disciplina mediante la programación adecuada y el correcto desarrollo de los procedimientos y estrategias instruccionales oportunos.

Auque buena parte de las estrategias propuestas se refieren a alumno, aula y profesor, no pueden ser consideradas opciones instruccionales en la medida que parecen prescindir de lo que es la consecución de los objetivos de aprendizaje y socialización que resulta contraria con la función terapéutica que se le asigna a algunas de las propuestas analizadas.

En síntesis, podemos indicar que el conocimiento de las estrategias propuestas ayuda al profesor a responder de forma más positiva ante la aparición de las conductas disruptivas. Consideramos que buena parte del control o modificación de las conductas inadecuadas, debería centrarse en la utilización de técnicas educativas eficaces que tengan en cuenta la necesidad de interactuar de los alumnos. En este sentido, parece que tanto los refuerzos positivos, como la administración de técnicas de consecuencias lógicas y facilitar la interacción verbal y manipulativa entre los alumnos y profesores, permiten un aprendizaje más activo y participativo mediante el trabajo en grupos de aprendizaje cooperativo, lo que reduce en buena medida los problemas de disciplina.

La investigación en disciplina escolar pretende adoptar e implementar técnicas desde un enfoque global y ordenado de la disciplina en el ámbito del centro, que permita alcanzar no sólo los objetivos educativos, sino también, el desarrollo de la personalidad, la responsabilidad, el autocontrol y el respeto a las normas de convivencia de los centros, con la participación de toda la comunidad educativa de manera que la adopción de medidas disciplinarias drásticas sea algo excepcional.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## INTRODUCCIÓN

Como hemos mencionado en esta investigación los problemas de disciplina y violencia escolar constituyen una de las mayores preocupaciones de todos los sistemas educativos de nuestro entorno cultural.

Los estudios empíricos realizados tratan de identificar y analizar los diferentes tipos de conductas con el fin de poner determinar la gravedad e incidencia de las mismas. A tal respecto, apuntan que las diferencias en cuanto a la incidencia del problema en los distintos países, obligan a armonizar la terminología internacional clarificar una metodología común de los estudios que se realicen. No obstante, los estudios científicos manifiestan la complejidad de determinados factores causales. De igual modo, concluyen que cada gobierno ha de tomar medidas al respecto, manifiestan la necesidad de ampliar el campo de estudio, la prevención, realización de proyectos comunes, así como la ampliación de la intervención a otros contextos implicados, como la familia y la comunidad donde se encuentra ubicado el centro escolar, y apuntan que los aspectos que más preocupan al profesorado están más relacionados con los aprendizajes, la falta de implicación de las familias, la falta de recursos y las agresiones entre los alumnos.

En cuanto a las medidas que se deberían tomar se destacan la importancia de debatir normas de convivencia del centro mediante una metodología participativa, la existencia de un sistema de normas claras, conocidas y consensuadas por toda la comunidad educativa que facilita la toma de decisiones y que el profesor debe considerar que para tomar conciencia de la importancia del valor de las normas como base de la convivencia debe ofrecerle a los alumnos modelos que actúen en beneficio no sólo del propio sujeto sino también del grupo. Fernández ( 2001) destaca, que cuanto más clara tengan los alumnos las normas que regulan la convivencia aprenden mejor a autorregular sus comportamientos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Igualmente, los estudios realizados por Watkins y Wagner (1991) revelan que la participación del alumnado en los procesos de toma de decisiones tiene efectos positivos sobre la actitud que desarrollan en el centro, lo que implica que los centros potencien espacios de participación y debate entre los miembros de la comunidad educativa.

En nuestra investigación pretendemos iniciar un acercamiento a la problemática planteada, tratando de dar respuesta a algunas de las cuestiones, contrastar los resultados y conocer la incidencia en los mismos, determinando las posibles causas que alteran la convivencia y originan problemas de indisciplina y comparar los resultados para descubrir la existencia de diferencias significativas entre los grupos y centros analizados.

Interesa conocer cuando analizamos la problemática en los centros el nivel de preocupación por la cuestión de la *de la violencia escolar*. Algunos autores señalan la impresión generalizada de que aumenta la violencia en las escuelas y considerar muchos de los problemas de convivencia en los centros educativos como *violencia escolar* cuando son faltas de respeto o de civismo. Conocer la realidad nos permite delimitar las responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa y las necesidades de implicación de otros sectores sociales.

Estas cuestiones y otras interrelacionadas permitirán desarrollar nuestro trabajo de investigación. A lo largo del capítulo cuatro se presenta el primer estudio empírico analizando las causas y estableciendo comparaciones entre las diferentes variables determinantes de estos conflictos, desde la perspectiva del profesorado y de los alumnos.

El capítulo cinco lo dedicamos al estudio observacional para conocer, analizar e interpretar, mediante el análisis de las opiniones de los distintos grupos, padres, profesores, alumnos y equipos directivos, la realidad del contexto y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el capítulo 6, exponemos la experiencia de intervención realizada. Se recoge el plan de trabajo, la opción metodológica seguida de las conclusiones que se derivan de los resultados. La intervención se centra fundamentalmente en la organización del centro de acuerdo con el plan de trabajo del equipo directivo y realizar un programa con los alumnos para concienciar sobre la importancia de las normas de convivencia para la mejora del clima escolar del aula.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 4

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO 1. DISCIPLINA Y CONFLICTO ESCOLAR

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo expondremos la investigación empírica llevada a cabo en dos institutos de enseñanza secundaria; uno del municipio de Las Palmas de Gran Canaria y otro del municipio de Santa Brígida, ubicados en la misma zona de influencia, y encaminado a conocer la situación de la disciplina en los dos centros, detectar las posibles causas que originan problemas de indisciplina y determinar las estrategias de intervención que hay que poner en marcha para corregirlos. El trabajo pretende realizar un análisis comparativo entre los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos que pertenecen a cada uno de los centros durante el curso 1999/2000. Pretendemos conocer la situación de la disciplina en cada centro y determinar las causas que originan problemas de convivencia, contrastando las opiniones de los profesores y alumnos. A partir de los datos obtenidos podremos determinar las estrategias de intervención especificas de acuerdo con la situación de cada uno de los centros. Se tendrán en cuenta en los profesores las variables edad, género, años de experiencia docente, estado civil, titulación y especialidad; y en los alumnos las variables género y curso.

## 4.1. OBJETIVOS Y VARIABLES

El objetivo general se centra en conocer la situación de la disciplina en los dos centros determinando las posibles causas que alteran la convivencia y originan problemas de indisciplina y comparar los resultados. Estos objetivos los concretamos en conocer como advierten los profesores y alumnos la existencia, desarrollo y cumplimiento de las normas en el aula; determinar el tipo de conflicto que observa el profesor en la clase; identificar las conductas disruptivas que con mayor frecuencia se dan en las aulas; conocer las actitudes y expectativas de los alumnos sobre la dis-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ciplina en el aula y comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos atendiendo a las variables indicadas. Estas variables son para los profesores centro, edad, género, años de experiencia docente, estado civil, titulación y especialidad; y para los alumnos centro, género y curso.

## 4.2. HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS

Las hipótesis están planteadas en relación con los objetivos anteriormente enumerados y son las siguientes:

*a) Hipótesis nulas*:

- Hipótesis nula $H_{01}$: no existen diferencias significativas entre los profesores de los centros.
- Hipótesis nula $H_{02}$: no existen diferencias significativas según los años de experiencia docente del profesorado.
- Hipótesis nula $H_{03}$: no existen diferencias significativas según el estado civil del profesorado.
- Hipótesis nula $H_{04}$: no existen diferencias significativas según la especialidad del profesorado.
- Hipótesis nula $H_{05}$: no existen diferencias significativas según la variable titulación.
- Hipótesis nula $H_{06}$: no existen diferencias significativas atendiendo a la variable edad.
- Hipótesis nula $H_{07}$: no existen diferencias significativas entre los alumnos de los dos centros encuestados.
- Hipótesis nula $H_{08}$: no existen diferencias significativas entre los alumnos atendiendo a la variable género.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Hipótesis nula $H_{09}$: no existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos de 1°, 2°, 3°, 4, ° de la ESO y 1° de Bachillerato.
- Hipótesis nula $H_{10}$: no existen diferencias significativas entre los alumnos y profesores.

*b) Hipótesis alternativas*:

- Hipótesis alternativa $H_{01}$: existen diferencias significativas entre los profesores de los distintos centros.
- Hipótesis alternativa $H_{02}$: existen diferencias significativas atendiendo a los años de experiencia docente del profesorado.
- Hipótesis alternativa $H_{03}$: existen diferencias significativas según el estado civil del profesorado.
- Hipótesis alternativa $H_{04}$: existen diferencias significativas según la especialidad del profesorado.
- Hipótesis alternativa $H_{05}$: existen diferencias significativas atendiendo a la variable titulación.
- Hipótesis alternativa $H_{06}$: existen diferencias significativas atendiendo a la variable edad.
- Hipótesis alternativa $H_{07}$: existen diferencias significativas entre los alumnos de los dos centros encuestados.
- Hipótesis alternativa $H_{08}$: existen diferencias significativas entre los alumnos atendiendo a la variable género.
- Hipótesis alternativa $H_{09}$: existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos de 1°, 2°, 3°, 4, ° de la ESO y 1° de Bachillerato.
- Hipótesis alternativa $H_{10}$: existen diferencias significativas entre los alumnos y profesores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las especificaciones de las variables a tener en cuenta en este estudio se presentan en las tablas siguientes: una para las variables de profesorado y otra para las variables del alumnado.

**TABLA 4.1. Variables para el profesorado.**

| | |
|---|---|
| **EDAD** | 1. menos de 30 años,<br>2. 31 a 40 años,<br>3. 41 a 50 años<br>4. más de 50 años. |
| **GÉNERO** | 1. masculino<br>2. femenino |
| **EXPERIENCIA DOCENTE** | 1. menos de 5 años<br>2. 6 a 10 años<br>3. 11 a 20 años<br>4. más de 20 años. |
| **ESTADO CIVIL** | 1. solteros<br>2. casados<br>3. separados<br>4. viudos. |
| **TITULACIÓN.** | 1. Diplomado<br>2. Licenciado<br>3. Doctor. |
| **ESPECIALIDAD** | 1. Ciencias<br>2. Letras |

**TABLA 4.2. Variables para alumnado**

| | |
|---|---|
| **GÉNERO** | 1. masculino<br>2. femenino |
| **CURSO** | 1. Primero de la ESO<br>2. Segundo de la ESO<br>3. Tercero de la ESO<br>4. Cuarto de la ESO<br>5. Primero de Bachillerato |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 4.3. MÉTODO

En este apartado concretamos la población y la muestra de los dos centros analizados, los instrumentos de medida utilizados, el diseño y el procedimiento y, por último, los análisis estadísticos empleados.

### 4.3.1. Población y muestra

Para la realización de este trabajo seleccionamos a los alumnos y profesores de enseñanza secundaria de dos institutos públicos de la misma zona de influencia, perteneciente uno al municipio de Las Palmas de Gran Canaria y otro al municipio de Santa Brígida. El primero, está situado en las afueras de la ciudad, en una zona residencial de nivel sociocultural medio-alto; y, el segundo, se encuentra a pocos metros del casco urbano del municipio de Santa Brígida. La edad media del profesorado se sitúa entre los 35 y 50 años, y la mayoría tiene destino definitivo en los centros estudiados.

La población de profesores que impartía docencia en el curso 1999/2000 era respectivamente en el centro A de 42 profesores y en el centro B de 62. Los cuestionarios se entregaron a la totalidad del profesorado; en el primero, se recogieron las encuestas pertenecientes a 32 profesores lo que supone el 85.7% del total y, en el segundo, las encuestas de 40 profesores, lo que supone el 64.5% del total.

La población de alumnos está constituida por todos los matriculados en el curso 1999/2000 en la Eso y 1º de Bachillerato en cada uno de los centros. En el centro A el número total de alumnos de secundaria obligatoria y 1º de Bachillerato era de 360 y en el centro B de 480.

Presentamos a continuación las tablas donde se recoge la muestra definitiva del profesorado y alumnado encuestados y que corresponde para el alumnado a todos los matriculados en los dos ciclos de secundaria y 1º de bachillerato que se encontra-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ban en las aulas los días que se señalaron para pasarles los cuestionarios y para el profesorado los que entregaron las encuestas.

**TABLA 4.3. Distribución de la muestra de alumnos por centro, curso y género.**

| | CENTRO A | | CENTRO B | |
|---|---|---|---|---|
| | HOMBRES | MUJERES | HOMBRES | MUJERES |
| 1° ESO | 18 | 16 | 47 | 42 |
| 2° ESO | 21 | 18 | 53 | 38 |
| 3° ESO | 24 | 25 | 40 | 39 |
| 4° ESO | 36 | 34 | 50 | 57 |
| 1° BACHILLERATO | 27 | 27 | 25 | 24 |
| **TOTALES** | **126** | **120** | **215** | **200** |
| **TOTALES CENTRO** | **246** | | **415** | |
| **TOTALES** | **661** | | | |

**TABLA 4.4. Distribución de la muestra de profesores por centros.**

| CENTRO | N° PROFESORES |
|---|---|
| A | 32 |
| B | 40 |
| **TOTALES** | **72** |

**TABLA 4.5. Distribución de la muestra de profesores por edad género y experiencia docente.**

| EDAD % | | GENERO % | | EXPERIENCIA DOCENTE % | |
|---|---|---|---|---|---|
| MENOS DE 30 AÑOS | 5.6 | | | MENOS DE 5 AÑOS | 12.5 |
| 31 A 40 AÑOS | 40.3 | MASCULINO | 41.7 | 6 A 10 AÑOS | 22.2 |
| 41 A 50 AÑOS | 44.4 | FEMENINO | 58.3 | 11 A 20 AÑOS | 36.1 |
| MAS DE 50 AÑOS | 9.7 | | | MÁS DE 20 AÑOS | 29.2 |
| **TOTALES** | **100%** | **100%** | | **100%** | |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.6. Distribución de la muestra de profesores por estado civil, titulación y especialidad.**

| ESTADO CIVIL % | | TITULACIÓN % | | ESPECIALIDAD % | |
|---|---|---|---|---|---|
| SOLTERO | 26.8 | DIPLOMADO | 15.9 | CIENCIAS | 43.1 |
| CASADO | 57.7 | LICENCIADO | 79.7 | LETRAS | 56.9 |
| SEPARADO | 11.3 | DOCTOR | 4.4 | | |
| VIUDO | 4.2 | | | | |
| **TOTALES** | | **100%** | | **100%** | |

### 4.3.2. Instrumentos

En esta investigación hemos trabajado con seis cuestionarios aplicados a profesores y alumnos y que señalamos a continuación:

- Cuestionario de Disciplina en el Aula: identificado como Cuestionario 1 de *Disciplina en el Aula* para los profesores y Cuestionario 2 de *Disciplina en el Aula* para los alumnos, y se recogen en los anexos 1 y 2.
- Cuestionario de conductas disruptivas: identificado como Cuestionario 3 de *Conductas Disruptivas* para los profesores y Cuestionario 4 *Conductas Disruptivas* de alumnos, y se recogen en los anexos 3 y 4.
- *Cuestionario de Actitudes y expectativas de los alumnos sobre disciplina escola*r: identificado como Cuestionario 5 y se recoge en el anexo 5
- Cuestionario 6 sobre la *Percepción del conflicto en el aula* por los profesores, y se recoge en el anexo 6.

A continuación detallamos las características de cada uno de estos cuestionarios para lograr una mejor clarificación en el análisis de los resultados.

*Cuestionario de disciplina en el aula*: pretende conocer los aspectos relacionados con el objetivo uno: conocer cómo advierten los miembros de la comunidad educativa la existencia, desarrollo y cumplimiento de las normas en el centro; identi-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ficado como Cuestionario 1 y 2 y consta de 30 ítems con cinco alternativas de respuesta: 1 (totalmente en desacuerdo con el enunciado del ítem), 2 (poco de acuerdo con lo que en él se dice), 3 (de acuerdo), 4 (bastante de acuerdo con lo afirmado) y 5 (su opinión coincide totalmente con lo expuesto en el ítem).

*Cuestionario de disciplina en el aula:* trata de identificar las conductas disruptivas que se dan con mayor frecuencia en los centros y que dan respuesta al objetivo dos. Identificado como Cuestionario 3 y 4, consta de 52 ítems agrupados en cuatro factores que, a su vez, se dividen en un total de catorce subfactores que recogen las opiniones de profesores y alumnos acerca de las conductas disruptivas que con mayor frecuencia se producen en sus aulas. Se trata de un cuestionario con cinco alternativas de respuesta que van desde el total desacuerdo (1) hasta el completo acuerdo (5). Además, el cuestionario añade dos cuestiones en las que los encuestados deben escoger aquellas tres conductas disruptivas que mayormente se dan en su aula.

*Cuestionario de actitudes y expectativas de los alumnos sobre disciplina escolar:* trata de obtener información acerca del objetivo cuatro: conocer las expectativas y actitudes de los alumnos acerca de la disciplina. Identificado como Cuestionario 5, consta de 26 ítems con cinco alternativas de respuesta que recogen el índice de preferencia de los alumnos desde lo que más les agrada (5) hasta lo que menos les agrada (1). Los ítems se presentan agrupados en torno a cuatro grandes preguntas para que los alumnos elijan dentro de cada una de las cuestiones las cinco respuestas (ítems) que mejor definen sus preferencias.

*Cuestionario sobre la percepción de conflictos en el aula por el profesor:* permite obtener información acerca del tipo de conflicto que el profesor percibe en su aula. Identificado como Cuestionario 6, consta de 15 ítems con cuatro alternativas de respuesta que va desde 1 (total desacuerdo); 2 (algo de acuerdo), 3 (bastante de acuerdo) y el 4 (muy de acuerdo) con lo que se afirma en los ítems.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La fiabilidad de los cuestionarios se operativizó mediante el alpha de Cronbach y permitió obtener a los coeficientes alpha que se recogen en el siguiente cuadro para cada uno de los cuestionarios.

**TABLA 4.7. Fiabilidad de los cuestionarios.**

| CUESTIONARIOS | COEFICIENTE ALPHA DE CRONBACH |
|---|---|
| DISCIPLINA EN EL AULA (PROFESORES) | 0,9280 |
| DISCIPLINA EN EL AULA ( ALUMNOS) | 0.8960 |
| CONDUCTAS DISRUPTIVAS | 0.9577 |
| PERCEPCIÓN DEL CONFLICTO POR LOS PROFESORES. | 0,8863 |

### 4.3.3. Diseño y procedimiento

Teniendo en cuenta las características de esta trabajo utilizamos un diseño de carácter descriptivo de las opiniones del grupo de los profesores y los alumnos.

Al colectivo del profesorado se les entregó el cuestionario en su lugar de trabajo de forma individual con las siguientes instrucciones:

> *Estamos realizado un estudio sobre la situación de la disciplina en el centro para descubrir las causas que provocan los problemas de convivencia. Le entrego tres cuestionarios; uno, para recoger información sobre cómo perciben la organización de las normas de disciplina en el aula; otro, sobre el tipo de conductas que con mayor frecuencia realizan los alumnos; y, por último, otro para conocer sus opiniones sobre como perciben el conflicto en sus aulas.*
>
> *Le ruego lea cada una de las afirmaciones y conteste según su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala de 1 a 5. Al final de cada cuestionario hay un espacio dedicado a "otras respuestas" y*



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*"observaciones", donde puede incluir cualquier cuestión que le resulte interesante aportar. Si tiene alguna duda, consúlteme. Esta información es anónima y no tiene límite de tiempo. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas.*

Al terminar el cuestionario se le agradecía su colaboración.

Al grupo de alumnos se le entregaron tres cuestionarios en los centros: uno de disciplina en el aula, otro de conductas disruptivas y un tercero que recoge sus actitudes y expectativas sobre la disciplina escolar. Las instrucciones son las mismas para los profesores.

### 4.3.4. Análisis estadísticos

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS y se manejaron los siguientes subprogramas:

- *Reliability* para la fiabilidad
- Análisis factorial.
- *Frequency* para las frecuencias porcentuales
- *T-Test* para muestras independientes. Este programa utiliza el estadístico *t* de Student teniendo en cuenta el test de Levene para estimar la igualdad de las varianzas.
- Análisis de varianza y el test a posteriori de Scheffé con una $p = ó < 0.05$, utilizando el subprograma *oneway*.

## 4.4. RESULTADOS DE LOS PROFESORES

A continuación presentamos los resultados obtenidos del colectivo de los profesores en cada uno de los cuestionarios.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 4.4.1. Disciplina en el aula: análisis de las normas

Este apartado pretende conocer las opiniones del profesorado sobre la existencia y desarrollo de las normas en los centros y ofrece respuestas al primer objetivo del estudio empírico planteado en este capítulo.

#### 4.4.1.1. Análisis factorial y descriptivo de frecuencias

A continuación exponemos los resultados obtenidos en el análisis factorial para el Cuestionario 1 Disciplina en el aula en el que los ítems han quedado agrupados en siete factores que explican el 69,2% de la varianza.

El primero de los factores, hace referencia a la opinión que los profesores tienen sobre su actuación y sobre el grado de cumplimiento de las normas que exigen a sus alumnos y agrupa 8 ítems; el segundo factor, engloba aspectos referidos a la organización de las normas de la clase y consta de seis ítems; el tercero, se refiere a los aspectos relacionados con el clima en el aula y consta de cinco ítems.

El cuarto factor, se relaciona con aspectos propios de la labor educativa del profesor, con el control y la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y está integrado por cinco ítems; el quinto, está formado por dos ítems relacionados con la puntualidad; el sexto factor, recoge aquellas opiniones acerca de la existencia de normas y de las consecuencias que conlleva su incumplimiento y agrupa tres ítems; por último, el séptimo factor, agrupa un solo ítem relacionado con las normas de convivencia.

Las siguientes tablas corresponden a la distribución de las frecuencias, la media, la desviación típica, la moda y la mediana obtenidas para todo el colectivo encuestado, así como los pesos obtenidos en cada uno de los ítems, atendiendo a cada uno de los factores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.8. Resultados del Factor 1. Disciplina en el Aula**

| FACTOR 1. CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 19.270% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEMS | PESO | Nº SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 09. SOY ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | .678 | 72 | 3.33 | 0.84 | | 15.3 | 44.4 | 31.9 | 8.3 |
| 11. EXPLICO CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | .753 | 72 | 3.56 | 1.07 | | 19.4 | 30.6 | 25 | 25 |
| 12. PROCURO QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | .847 | 71 | 3.86 | 0.91 | | 5.6 | 32.4 | 32.4 | 29.6 |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | .668 | 72 | 4.19 | 0.87 | | 4.2 | 16.7 | 34.7 | 44.4 |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | .650 | 71 | 4.24 | 0.89 | | 5.6 | 34.7 | 38.9 | 20.8 |
| 18. EXIJO ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR POR PARTE DE LOS ALUMNOS. | .741 | 71 | 4.24 | 0.89 | | 4.2 | 16.9 | 29.6 | 49.3 |
| 20. CUMPLO LAS NORMAS DE CLASE. | .550 | 71 | 4.17 | 0.81 | | 1.4 | 21.1 | 36.6 | 40.8 |
| 27. RESPONDO CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS. | .601 | 71 | 4.17 | 0.79 | | 1.4 | 15.3 | 45.8 | 36.1 |

En el factor 1, el profesorado manifiesta un alto grado de satisfacción en la realización de las actividades docentes que desempeña y destaca las puntuaciones más altas en los ítems 16 y 18. En general, el porcentaje de respuestas se concentra en las puntuaciones cuatro y cinco en la práctica totalidad de los ítems. Las puntuaciones más bajas se encuentran en los ítems 9 "Soy estricto en el cumplimiento de las normas" y 11 "Explico con precisión cuáles son las normas que hay que cumplir".



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.9. Resultados Factor 2. Disciplina en el Aula:**

| FACTOR 2: ORGANIZACIÓN DE LA CLASE | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 12.085% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEMS | PESO | Nº SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 01. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | .418 | 72 | 3.03 | 1.01 | 5.6 | 23.6 | 41.7 | 20.8 | 8.3 |
| 03. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | .441 | 72 | 3.19 | 1.08 | 2.8 | 30.6 | 22.2 | 31.3 | 11.1 |
| 04. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTAN EN SILENCIO. | .803 | 72 | 2.23 | 1.08 | 16.7 | 33.3 | 34.7 | 9.7 | 5.6 |
| 07. LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE AL TRABAJO. | .686 | 71 | 3 | 0.94 | 7 | 15.5 | 54.9 | 15.5 | 7 |
| 08. INDICA LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | .496 | 65 | 3.51 | 1 | 1.5 | 13.8 | 35.4 | 30.8 | 18.5 |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | .784 | 71 | 3.11 | 0.96 | 4.2 | 19.7 | 45.1 | 22.5 | 8.5 |

Aunque las puntuaciones obtenidas se sitúan dentro del acuerdo, hay que destacar que el ítem 4 obtiene la puntuación menor y ofrece un alto grado de dispersión en las respuestas, por lo que se hace necesario clarificar mejor las normas y controlar el silencio de los alumnos. Este hecho contrasta con el grado de acuerdo con el ítem 8, referido a las explicaciones que realiza a los alumnos acerca de las consecuencias que conlleva el incumplimiento, en el que el mayor porcentaje de puntuación (66.2%) se sitúa entre el tres y el cuatro.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.10. Resultados Factor 3. Disciplina en el Aula:**

| FACTOR 3: CLIMA DEL AULA | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 8.965% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEMS | PESO | Nº SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. TRATO DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | .600 | 72 | 3.93 | 1.01 | 2.8 | 5.6 | 20.8 | 37.5 | 33.3 |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | .622 | 70 | 3.74 | 0.94 | | 11.4 | 25.7 | 40 | 22.9 |
| 23. PRESTO ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | .816 | 71 | 3.99 | 0.77 | | 1.4 | 25.4 | 46.5 | 26.8 |
| 24. EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | .646 | 71 | 3.66 | 0.92 | 1.4 | 8.5 | 31 | 40.8 | 18.3 |
| 26. SOY RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS. | .473 | 71 | 4.28 | 0.80 | | | 21.1 | 29.6 | 49.3 |

Las puntuaciones obtenidas en este factor manifiestan que el profesorado se muestra bastante satisfecho con el clima de sus clases. Destacamos los ítems 19, 23 y 26 donde más del 70% de las respuestas se encuentran entre muy de acuerdo y totalmente de acuerdo.

**TABLA 4.11. Resultados Factor 4. Disciplina en el Aula**

| FACTOR 4: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 8.439% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEMS | PESO | Nº SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENEN QUE HACER. | .367 | 72 | 3.25 | 1.10 | 4.2 | 23.6 | 29.2 | 29.2 | 13.9 |
| 25. SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | .459 | 71 | 3.90 | 0.72 | | 1.4 | 26.8 | 52.1 | 19.7 |
| 28. EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | .534 | 71 | 4.17 | 0.81 | | | 25.4 | 32.4 | 42.3 |
| 29. INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | .604 | 71 | 4.17 | 0.77 | | | 22.5 | 38.0 | 39.4 |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE. | .839 | 71 | 4.37 | 0.76 | | | 16.9 | 29.6 | 53.5 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los resultados muestran la satisfacción de los profesores acerca del modo en que realizan su labor evaluadora de las tareas y aprendizajes de sus alumnos. En todos los ítems los mayores porcentajes de respuesta se sitúan entre el cuatro y el cinco. No obstante, es preciso destacar el ítem 15 "Los alumnos saben lo que tienen que hacer", en el que el grado dispersión es superior al resto de los ítems que agrupa el factor. Las puntuaciones se concentran en cuatro de los cinco ítems entre el bastante y totalmente de acuerdo.

**TABLA 4.12. Resultados Factor 5. Disciplina en el Aula:**

| FACTOR 5: PUNTUALIDAD | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 8.262% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ÍTEMS | PESO | Nº SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | .633 | 71 | 3.31 | 1.14 | 4.2 | 23.9 | 25.4 | 29.6 | 16.9 |
| 21. TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE. | .693 | 71 | 4.17 | 0.79 | | 1.4 | 19.7 | 39.4 | 39.4 |

Los profesores se consideran bastante puntuales a la hora de finalizar sus clases; en cuanto a la puntualidad en el comienzo de las clases destaca el alto grado de discrepancia entre las opiniones de los profesores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.13.Resultados Factor 6. Disciplina en el aula:**

| FACTOR 6: EXISTENCIA DE NORMAS Y CONSECUENCIAS DE SU INCUMPLIMIENTO. | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 7.902% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEMS | PESO | Nº SUJ | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 02. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | .397 | 72 | 4.01 | 0.96 | | 6.9 | 23.6 | 30.6 | 38.9 |
| 05. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | .795 | 71 | 2.11 | 1.10 | 35.2 | 35.2 | 15.5 | 11.3 | 2.8 |
| 06. SE SANCIONA AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | .664 | 72 | 2.71 | 1 | 11.1 | 31.9 | 34.7 | 19.4 | 2.8 |

El profesorado afirma que existen normas y que el alumno tiene que cumplirlas situándose el 69,5% de las respuestas entre el bastante y el totalmente de acuerdo; por el contrario, como reflejan las puntuaciones del ítem 6, el 43% de las respuestas se sitúa entre total desacuerdo y poco de acuerdo.

**TABLA 4.14. Resultados Factor 7. Disciplina en el Aula.**

| FACTOR 7: SANCIÓN ESPECÍFICA | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 4.283% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEMS | PESO | Nº SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA. | .852 | 72 | 1.99 | 1.09 | 38.9 | 38.9 | 12.5 | 4.2 | 5.6 |

Parece que no existe voluntad sancionadora por parte del profesorado y es el único ítem que compone este factor el que menor puntuación obtiene de todo el cuestionario. El 77,7% de respuestas se sitúa entre el totalmente o nada de acuerdo con la afirmación recogida en el ítem.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

#### 4.4.1.2. Análisis de las diferencias de medias

A continuación exponemos las tablas y los resultados más importantes encontrados en orden a contrastar las hipótesis planteadas en este capítulo y recogemos las diferencias significativas en función de las variables centro, edad, género, años de experiencia docente, estado civil, especialidad y titulación del profesorado.

*a) Diferencias significativas en función de los centros.*

En esta variable existen diferencias significativas entre las opiniones del profesorado como se recoge en la tabla siguiente.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.15. Diferencias significativas según la variable centro. Disciplina en el Aula.**

| ITEMS | TEXTO DEL ITEM | MEDIA CENTRO A | MEDIA CENTRO B | t | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | 3.25 | 2.85 | 1.712 | 0.091 |
| 2 | EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 4.22 | 3.85 | 1.723 | 0.089 |
| 3 | LAS NORMAS ESTÁN CLARAS | 3.59 | 2.88 | 2.974 | 0.004 |
| 4 | EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO | 2.94 | 2.23 | 2.986 | 0.004 |
| 5 | EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 2.16 | 2.08 | 0.771 | 0.293 |
| 6 | SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 2.91 | 2.55 | 1.526 | 0.132 |
| 7 | LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 3.31 | 2.74 | 2.644 | 0.010 |
| 8 | INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS | 3.88 | 3.15 | 3.107 | 0.003 |
| 9 | EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 3.41 | 3.28 | 0.646 | 0.521 |
| 10 | EN CLASE EXISTE ORDEN. | 3.34 | 2.92 | 1.865 | 0.067 |
| 11 | EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 3.75 | 3.40 | 1.384 | 0.171 |
| 12 | EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 4.00 | 3.74 | 1.186 | 0.240 |
| 13 | LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 4.19 | 4.20 | -0.062 | 0.951 |
| 14 | SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO SE LE SANCIONA | 2.09 | 1.90 | 0.750 | 0.456 |
| 15 | LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 3.72 | 2.88 | 3.507 | 0.001 |
| 16 | LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 3.94 | 3.60 | 1.742 | 0.086 |
| 17 | EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 3.66 | 3.03 | 2.432 | 0.018 |
| 18 | EL PROFESOR EXIGE ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 4.48 | 4.05 | 2.195 | 0.032 |
| 19 | EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 3.94 | 3.93 | 0.052 | 0.959 |
| 20 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CLASE | 4.38 | 4.00 | 1.999 | 0.050 |
| 21 | TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 4.19 | 4.15 | 0.177 | 0.860 |
| 22 | LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 3.78 | 3.71 | 0.311 | 0.757 |
| 23 | EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 3.84 | 4.10 | -1.429 | 0.158 |
| 24 | EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 3.75 | 3.59 | 0.724 | 0.472 |
| 25 | SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 3.97 | 3.85 | 0.711 | 0.479 |
| 26 | EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 4.41 | 4.18 | 1.208 | 0.231 |
| 27 | EL PROFESOR RESPONDE CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 4.28 | 4.10 | 1.012 | 0.315 |
| 28 | EL PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 4.28 | 4.08 | 1.058 | 0.294 |
| 29 | INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 4.34 | 4.03 | 1.755 | 0.084 |
| 30 | LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE. | 4.44 | 4.31 | 0.714 | 0.478 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Se encontraron diferencias significativas, en los ítems 3, 4, 7, 8, 15, 17 y 18 donde el profesorado del centro B obtiene menor puntuación que el del centro A; la diferencia más importantes se encuentra en el ítem 15 con un nivel de significación de 0.001. Los profesores del centro B son los que están menos de acuerdo con lo expresado en los ítems.

*b) Diferencias significativas según la edad.*

En esta variable no se encontraron diferencias significativas y recogemos los resultados en el anexo 7.

*c) Diferencias significativas en función del género.*

No se encontraron diferencias significativas en esta variable, pero recogemos los resultados en el anexo 8.

*d) Diferencias significativas en función de los años de experiencia docente.*

En la siguiente tabla presentamos las diferencias encontradas entre el profesorado en esta variable.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.16 Diferencias significativas según los años de experiencia docente. .Disciplina en el Aula**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 a 5 | 6 a 10 | 11 a 20 | más de 20 | | |
| 1 | LA CLASE ESTA ORGANIZADA | 3.11 | 2.81 | 3.27 | 2.86 | 0.415 | 1=2=3=4 |
| 2 | EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 4.22 | 3.94 | 4.12 | 3.86 | 0.717 | 1=2=3=4 |
| 3 | LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 3.67 | 3.00 | 3.12 | 3.24 | 0.502 | 1=2=3=4 |
| 4 | EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 2.33 | 2.19 | 2.62 | 2.81 | 0313 | 1=2=3=4 |
| 5 | EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 1.56 | 1.87 | 2.16 | 2.48 | 0.146 | 1=2=3=4 |
| 6 | SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 2.56 | 2.44 | 2.96 | 2.67 | 0.384 | 1=2=3=4 |
| 7 | LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 3.00 | 3.81 | 2.92 | 3.25 | 0.537 | 1=2=3=4 |
| 8 | INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 4.11 | 3.17 | 3.42 | 3.56 | 0.181 | 1=2=3=4 |
| 9 | EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 3.44 | 2.94 | 3.42 | 3.48 | 0.202 | 1=2=3=4 |
| 10 | EN CLASE EXISTE ORDEN. | 2.89 | 2.87 | 3.20 | 3.29 | 0.514 | 1=2=3=4 |
| 11 | EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 3.56 | 3.25 | 3.77 | 3.72 | 0.512 | 1=2=3=4 |
| 12 | EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 4.11 | 3.56 | 3.92 | 3.90 | 0.479 | 1=2=3=4 |
| 13 | LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 4.56 | 3.94 | 4.35 | 4.05 | 0.226 | 1=2=3=4 |
| 14 | SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO SE LE SANCIONA | 2.00 | 1.56 | 2.23 | 2.00 | 0.299 | 1=2=3=4 |
| 15 | LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 3.78 | 2.88 | 3.54 | 2.95 | 0.060 | 1=2=3=4 |
| 16 | LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS | 4.33 | 3.19 | 3.96 | 3.67 | 0.003 | 1>2<br>2<3 |
| 17 | EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 3.11 | 3.00 | 3.36 | 3.57 | 0.465 | --1=2=3=4 |
| 18 | EL PROFESOR EXIGE ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 4.33 | 3.81 | 4.40 | 4.33 | 0.181 | --1=2=3=4 |
| 19 | EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 4.11 | 3.63 | 4.04 | 3.95 | 0.571 | -1=2=3=4 |
| 20 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CLASE | 4.44 | 3.75 | 4.36 | 4.14 | 0.078 | -1=2=3=4 |
| 21 | TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 4.33 | 3.94 | 4.40 | 4.00 | 0.185 | -1=2=3=4 |
| 22 | LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 4.00 | 3.31 | 3.88 | 3.80 | 0.204 | 1=2=3=4 |
| 23 | EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 4.33 | 3.75 | 4.04 | 3.95 | 0.320 | 1=2=3=4 |
| 24 | EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 3.67 | 3.88 | 3.60 | 3.95 | 0.297 | 1=2=3=4 |
| 25 | SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 4.33 | 3.65 | 3.88 | 3.86 | 0.260 | 1=2=3=4 |
| 26 | EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 4.78 | 4.13 | 4.32 | 4.14 | .0187 | 1=2=3=4 |
| 27 | RESPONDO CON PRECISIÓN A LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 4.67 | 3.81 | 4.20 | 4.24 | 0.044 | 1>2 |
| 28 | EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 4.67 | 3.81 | 4.20 | 4.24 | 0.044 | 1>2 |
| 29 | INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS | 4.67 | 3.69 | 4.20 | 4.29 | 0.012 | 1>2 |
| 30 | LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE SE TRABAJA EN CLASE. | 4.89 | 4.19 | 4.48 | 4.14 | 0.54 | 1=2=3=4 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Se encontraron diferencias significativas en los ítems 16, 27, 28 y 29 y en todos ellos el grado de acuerdo es alto, aunque destaca el grupo de docentes de menor experiencia que obtienen mayores puntuaciones estando, por tanto, más de acuerdo con la afirmación recogida en el ítem..

*e) Diferencias significativas en función del estado civil.*

(ver tabla en página siguiente)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.17. Diferencias significativas según estado civil. Disciplina en el Aula**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Solteros | Casados | Separa-dos | Viudos | | |
| 1 | LA CLASE ESTA ORGANIZADA | 3.21 | 3.15 | 2.25 | 2.33 | 0.059 | 1=2=3=4 |
| 2 | EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 4.21 | 3.98 | 4.00 | 3.67 | 0.749 | 1=2=3=4 |
| 3 | LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 3.58 | 3.17 | 2.50 | 3.00 | 0124 | 1=2=3=4 |
| 4 | EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 2.42 | 2.66 | 1.88 | 3.67 | 0.062 | 1=2=3=4 |
| 5 | EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 1.63 | 2.27 | 2.13 | 3.00 | 0.092 | 1=2=3=4 |
| 6 | SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 2.84 | 2.85 | 2.00 | 1.67 | 0.035 | 3>2>1 |
| 7 | LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 3.26 | 3.03 | 2.25 | 3.33 | 0.069 | 1=2=3=4 |
| 8 | INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS | 4.06 | 3.42 | 2.75 | 4.00 | 0.009 | 3<1 |
| 9 | EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 3.37 | 3.32 | 3.25 | 3.67 | 0.903 | 1=2=3=4 |
| 10 | EN CLASE EXISTE ORDEN | 3.26 | 3.10 | 2.38 | 4.33 | 0.017 | 3<(1,4) |
| 11 | EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 3.58 | 3.56 | 3.38 | 3.67 | 0.968 | 1=2=3=4 |
| 12 | EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 4.00 | 3.78 | 4.00 | 3.67 | 0.786 | 1=2=3=4 |
| 13 | LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 4.32 | 4.17 | 4.13 | 3.67 | 0.679 | 1=2=3=4 |
| 14 | SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO SE LE SANCIONA | 2.00 | 1.90 | 2.13 | 3.00 | 0.410 | 1=2=3=4 |
| 15 | LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 3.68 | 3.07 | 3.38 | 2.33 | 0.100 | 1=2=3=4 |
| 16 | LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS | 4.00 | 3.59 | 4.00 | 3.67 | 0.283 | 1=2=3=4 |
| 17 | EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 3.50 | 3.27 | 3.13 | 3.33 | 0.866 | 1=2=3=4 |
| 18 | EL PROFESOR EXIGE ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 4.16 | 4.30 | 4.38 | 3.67 | 0.632 | 1=2=3=4 |
| 19 | EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 3.95 | 3.90 | 4.00 | 4.00 | 0.994 | 1=2=3=4 |
| 20 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CLASE | 4.16 | 4.15 | 4.38 | 3.67 | 0.650 | 1=2=3=4 |
| 21 | TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 4.00 | 4.18 | 4.25 | 4.67 | 0.557 | 1=2=3=4 |
| 22 | LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 3.84 | 3.72 | 3.71 | 3.67 | 0.972 | 1=2=3=4 |
| 23 | EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 4.00 | 3.91 | 3.87 | 4.33 | 0.858 | 1=2=3=4 |
| 24 | EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 3.58 | 3.65 | 3.75 | 4.33 | 0.626 | 1=2=3=4 |
| 25 | SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 4.21 | 3.80 | 3.75 | 3.67 | 0.180 | 1=2=3=4 |
| 26 | EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 4.53 | 4.20 | 4.00 | 4.33 | 0.367 | 1=2=3=4 |
| 27 | RESPONDO CON PRECISIÓN A LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 4.26 | 4.08 | 4.50 | 4.33 | 0.464 | 1=2=3=4 |
| 28 | EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 4.16 | 4.15 | 4.13 | 4.33 | 0.985 | 1=2=3=4 |
| 29 | INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 4.32 | 4.12 | 4.25 | 4.00 | 0.801 | 1=2=3=4 |
| 30 | LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE SE TRABAJA EN CLASE. | 4.26 | 4.40 | 4.50 | 4.33 | 0.860 | 1=2=3=4 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Con respecto a las diferencias encontradas en la variable estado civil, subrayamos los ítems 6, 8 y 10 donde los docentes solteros son los que muestran un grado de acuerdo mayor; por el contrario, son los docentes separados los que sitúan sus puntuaciones más cercanas al desacuerdo.

*f) Diferencias significativas en función de la especialidad.*

No se encontraron diferencias significativas en esta variable, y recogemos los resultados en el anexo 9.

*g) Diferencias significativas en función de la titulación.*

No se encontraron diferencias significativas en esta variable, y recogemos los resultados en el anexo 10.

### 4.4.2. Percepción del conflicto en el aula por los profesores

En este apartado pretendemos dar respuesta al objetivo dos "conocer y determinar el tipo de conflicto que observa el profesor en su aula", utilizando el análisis factorial y descriptivo de frecuencias y la diferencia de medias.

#### 4.4.2.1. Análisis factorial y descriptivo de frecuencias

A continuación exponemos los resultados obtenidos en el análisis factorial para el Cuestionario 6 *Percepción del conflicto por los profesores* en el que los ítems han quedado agrupados en cuatro factores que explican el 66,2% de la varianza.

El primero de los factores, hace referencia a la opinión que los profesores tienen sobre los tipos de comportamientos que se dan con mayor frecuencia en los centros y agrupa 5 ítems; el segundo factor, engloba aspectos referidos a las relaciones entre iguales y consta de 4 ítems; el tercero, se refiere a cómo afectan los problemas personales de los alumnos en la marcha de la clase y consta de tres ítems; el cuarto factor, se relaciona con aspectos referidos a como afectan al profesor los conflictos y está formado por tres ítems.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las siguientes tablas presentan la distribución de los ítems por factores y recogen, además de las frecuencias, la media, la desviación típica y el peso de cada uno de los ítems dentro del correspondiente factor.

**Tabla 4.18. Resultados Factor 1. Percepción de conflictos en el aula por el profesor.**

| FACTOR 1: CONDUCTAS DISRUPTIVAS Y ANTISOCIALES | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | |
| ITEM | PESO | Nº SUJ | $\overline{X}$ | SB | OPCIONES % | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FISICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS. | .748 | 72 | 1.46 | 0.65 | 61.1 | 33.3 | 4.2 | 1.4 |
| 2. HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | .645 | 71 | 1.87 | 0.77 | 33.8 | 47.9 | 15.5 | 2.8 |
| 3. SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | .615 | 72 | 2.48 | 0.89 | 12.5 | 45.8 | 27.8 | 13.9 |
| 7. DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR/ | .559 | 72 | 2.71 | 0.83 | 4.2 | 40.3 | 36.1 | 19.4 |
| 15. HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA AULA | .766 | 72 | 2.38 | 0.88 | 20.8 | 37.5 | 34.7 | 6.9 |

Como podemos apreciar en esta tabla destacan los ítems 3 y 7 que obtienen las mayores puntuaciones y señalan la existencia de faltas de respeto al material común y que la dinámica de la clase se interrumpe por llamadas al orden, situándose los porcentajes en el 73.6% y 76.4% respectivamente en las respuestas algo y bastante de acuerdo; en el ítem 15, aunque con menor puntuación, se observa que la tendencia de la respuesta también es hacia el acuerdo. En cuanto al ítem 1 destaca que el 61,1% del profesorado manifiesta que en su clase no ocurren agresiones verbales o físicas de carácter violento.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.19. Resultados Factor 2 . Percepción de conflictos en el aula por el profesor.**

| FACTOR 2: RELACIONES ENTRE IGUALES | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | |
| ITEM | PESO | Nº. SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES | .700 | 72 | 2.25 | 0.73 | 12.5 | 54.2 | 29.2 | 4.2 |
| 5. HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LES HACE LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | .769 | 71 | 2.11 | 0.92 | 29.6 | 36.6 | 26.8 | 7.0 |
| 6. HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | .694 | 72 | 3.24 | 0.80 | 1.4 | 18.1 | 36.1 | 44.4 |
| 9. HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | .523 | 72 | 2.42 | 0.85 | 13.9 | 40.3 | 36.1 | 9.7 |

Según se desprende de los resultados, el profesorado está algo de acuerdo con la afirmación presentada en el ítems 4,"Hay malas relaciones entre compañeros", donde el 54.2% elige la opción 2 y de acuerdo con las presentadas en el ítem 9,"Hay un nivel alto de falta de concentración impulsividad e hiperactividad," y el ítem 6 que obtiene el mayor grado de acuerdo situándose el 80.5 % entre bastante y muy de acuerdo con lo afirmado.

**TABLA 4.20. Resultados Factor 3. Percepción de conflictos en el aula por el profesor.**

| FACTOR 3: PROBLEMAS PERSONALES DE LOS ALUMNOS: IMPLICACIÓN EN EL AULA. | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | |
| ITEM | PESO | Nº. SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE MUY NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | .617 | 72 | 2.29 | 0.86 | 16.7 | 47.2 | 26.4 | 9.7 |
| 13. IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | .742 | 72 | 1.82 | 0.74 | 34.7 | 51.4 | 11.1 | 2.8 |
| 14. YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | .738 | 72 | 2.07 | 0.83 | 250 | 48.6 | 20.8 | 5.6 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La mitad del profesorado (63.9%) está algo de acuerdo en que los problemas personales y sociales del alumnado son causas de los problemas de control del aula y que, por tanto, poco pueden hacer para resolverlos.

**TABLA 4.21. Resultados Factor 4 Percepción de conflictos en el aula por el profesor.**

| FACTOR 4: CÓMO AFECTAN AL PROFESOR LOS CONFLICTOS EN EL AULA. | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS. | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | |
| ÍTEM | PESO | Nº. SUJ. | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE. | .812 | 72 | 2.15 | 0.88 | 22.2 | 50 | 18.1 | 9.7 |
| 10. PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | .666 | 71 | 1.55 | 0.81 | 60.6 | 28.2 | 7.0 | 4.2 |
| 12. ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | .378 | 72 | 1.78 | 0.83 | 45.8 | 31.9 | 20.8 | 1.4 |

En este factor destaca el ítem 8 donde el 50% del profesorado manifiesta que con frecuencia le asalta un terrible cansancio por el hecho de tener que ir a clase.

### 4.4.2.2. Análisis de las diferencias de medias

En las siguientes tablas se presentan las diferencias significativas encontradas entre las opiniones de los profesores sobre los tipos de conflictos que perciben en sus aulas atendiendo a las variables centro, edad, género, años de experiencia docente, estado civil, especialidad y titulación.

*a) Diferencias significativas según los centros*

(ver tabla en página siguiente)



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.22. Diferencias significativas entre los profesores del centro.**

| ITEM | TEXTO | CENTRO A | CENTRO B | t | SIGNIF. |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 1.84 | 1.55 | -1.413 | 0.162 |
| 2 | HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 1.81 | 1.92 | -0.614 | 0.541 |
| 3 | SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 2.28 | 2.55 | -1.295 | 0.200 |
| 4 | HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 2.06 | 2.40 | -2.079 | 0.041 |
| 5 | HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON EL. | 1.84 | 2.33 | -2.305 | 0.024 |
| 6 | HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS . | 3.13 | 3.33 | -1.061 | 0.293 |
| 7 | DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 2.50 | 2.88 | -2.030 | 0.046 |
| 8 | CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 2.19 | 2.13 | 0.296 | 0.768 |
| 9 | HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 2.28 | 2.53 | -1.244 | 0.218 |
| 10 | PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 1.56 | 1.54 | 0.124 | 0.902 |
| 11 | PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 2.03 | 2.50 | -2.441 | 0.017 |
| 12 | ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 1.72 | 1.83 | -0.542 | 0.590 |
| 13 | IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 1.75 | 1.88 | -0.734 | 0.465 |
| 14 | YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 2.06 | 2.08 | -0.065 | 0.948 |
| 15 | HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 2.28 | 2.28 | 0.031 | 0.976 |

Las diferencias significativas entre las opiniones del profesorado de ambos centros, se aprecian en los ítems 4, 5 y 11. Es el profesorado del centro B el que está más de acuerdo con que existen malas relaciones entre los alumnos y que los problemas personales de éstos son graves y repercuten negativamente en la marcha de la clase.

*b) Diferencias significativas según la edad*



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

No se encontraron diferencias significativas en esta variable y los resultados los recogemos en el anexo 11.

*c) Diferencias significativas según el género*

No se encontraron diferencias significativas en esta variable y los resultados los recogemos en el anexo 12.

*d) Diferencias significativas según los años de experiencia docente*

No se encontraron diferencias significativas en esta variable y los resultados los recogemos en el anexo 13.

*e) Diferencias significativas según el estado civil*

(ver tabla en página siguiente)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 4.23 Diferencias significativas profesores según el estado civil.**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Solteros | Casados | Separados | Viudos | | |
| 1 | EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 1.56 | 1.31 | 1.88 | 1.50 | 0.091 | 1=2=3=4 |
| 2 | HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 1.87 | 1.82 | 2.25 | 2.00 | 0.548 | 1=2=3=4 |
| 3 | SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 2.38 | 2.36 | 2.63 | 3.50 | 0.306 | 1=2=3=4 |
| 4 | HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 2.19 | 2.18 | 2.63 | 3.00 | 0.191 | 1=2=3=4 |
| 5 | HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | 2.07 | 2.02 | 2.25 | 3.00 | 0.469 | 1=2=3=4 |
| 6 | HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | 3.44 | 3.04 | 3.75 | 4.00 | 0.030 | 3>2 |
| 7 | DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 2.81 | 2.78 | 3.13 | 3.00 | 0.315 | 1=2=3=4 |
| 8 | CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 2.25 | 2.07 | 2.63 | 2.00 | 0.402 | 1=2=3=4 |
| 9 | HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 2.63 | 2.24 | 2.88 | 2.50 | 0.165 | 1=2=3=4 |
| 10 | PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 2.13 | 1.31 | 1.86 | 1.50 | 0.003 | 1>2 |
| 11 | PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 2.44 | 2.20 | 2.63 | 1.50 | 0.286 | 1=2=3=4 |
| 12 | ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 2.00 | 1.60 | 2.50 | 1.00 | 0.009 | 3>2 |
| 13 | IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 2.00 | 1.67 | 2.38 | 1.00 | 0.015 | 3>2 |
| 14 | YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 2.38 | 1.93 | 2.38 | 1.05 | 0.146 | 1=2=3=4 |
| 15 | HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 2.44 | 2.04 | 3.25 | 2.00 | 0.002 | 3>2 |

Se encontraron diferencias significativas en los ítems 6, 10, 12, 13, 14 y 15. Los solteros afirman estar "algo de acuerdo" en que su clase es más conflictiva que el resto; los separados indican "estar de acuerdo" con tener dificultades para dirigirse a ciertos alumnos; y es en el ítem 15 donde todos parecen estar más de acuerdo en manifestar que hay "Poco ambiente de trabajo, orden y concentración en sus aulas". Los separados se muestran en esta afirmación "bastante de acuerdo".

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*f) Diferencias significativas según la especialidad*

En esta variable no se encontraron diferencias significativas y recogemos los resultados en el anexo 14.

*g) Diferencias significativas según la titulación.*

No se encontraron diferencias significativas en esta variable y los resultados los recogemos en el anexo 15.

### 4.4.3. Análisis de las conductas disruptivas en el aula

En este apartado analizaremos los datos que dan respuesta a nuestro objetivo número dos: "identificar el tipo de conductas que se dan con mayor frecuencia en el aula". Para ello hemos agrupado los porcentajes de respuestas de cada ítem teniendo en cuenta los factores del cuestionario y se muestran en las siguientes tablas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.24. Resultados del profesorado. Factor I.**

| I. CONDUCTAS DE INDISCIPLINA EN LA CLASE QUE INTERFIEREN EN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIOS. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3ª OPCIÓN % | TOTALES % |
| 1-5 | COMPORTAMIENTOS DE MOTRICIDAD GRUESA | 3.8 | 3.8 | 1.9 | 9.5 |
| 6-10 | COMPORTAMIENTOS RUIDOSOS | | | 1.9 | 1.9 |
| 11-17 | COMPORTAMIENTOS VERBALES | 18.4 | 15.1 | 7.7 | 41.2 |
| 18-20 | COMPORTAMIENTOS DE ORIENTACIÓN | 3.7 | 3.8 | 1.9 | 9.4 |
| 21-23 | COMPORTAMIENTOS DE REBELDÍA | 3.7 | | 7.6 | 11.1 |
| 24-26 | COMPORTAMIENTOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN | 9.6 | 5.7 | 3.8 | 19.1 |
| 27-29 | RABIETAS | | 1.9 | | 1.9 |
| 30-32 | MOLESTAR A LOS COMPAÑEROS | | 9.4 | 5.7 | 15.1 |
| 33-35 | COMPORTAMIENTOS DESTRUCTIVOS | | | 7.7 | 7.7 |

Destacan las puntuaciones que se obtienen en "Comportamientos verbales" y "Comportamientos para llamar la atención" que han sido elegidos en primera, segunda o tercera opción y corresponden al 41.2% y al 19.1% de la muestra.

**TABLA 4.25. Resultados del profesorado. Factor II.**

| II. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA OCASIONADOS POR LA FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ALUMNO. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3° OPCIÓN % | TOTALES % |
| 36-38 | COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS A FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL (ROBO, ABSENTISMO, PALABRAS Y GESTOS OBSENOS, ETC.) | 1.9 | 5.7 | 7.7 | 15.3 |

En este factor, las tres opciones son elegidas por el 15.3% del profesorado.

**TABLA 4.26. Resultados del profesorado. Factor III.**

| III. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES EN LA CLASE. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3° OPCIÓN % | TOTALES % |
| 39-40 | COMPORTAMIENTOS QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES (HUIDA, AISLAMIENTO SOCIAL, ETC.) | 1.9 | 1.9 | 1.9 | 5.7 |

Este factor es el que menos elecciones ha obtenido en todas las opciones.

**TABLA 4.27. Resultados del profesorado. Factor IV.**

| IV. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3ª OPCIÓN % | TOTALES % |
| 41-48 | HIPERACTIVIDAD | 31.6 | 17 | 11.5 | 60.1 |
| 49-50 | COMPORTAMIENTOS DE FALTA DE ATENCIÓN. | 14.9 | 15 | 19.2 | 49.1 |
| 51-52 | COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA. | 11.2 | 20.7 | 21.2 | 53.1 |

En este factor destacan la "Hiperactividad" elegida por el 60.1%; el "Comportamiento de falta de atención" por el 49.1% y el "Comportamiento de holgazanería" por el 53.1% del total de la población. En este factor, el profesorado descubre un mayor número de conductas disruptivas o inadecuadas que influyen en



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mayor número de conductas disruptivas o inadecuadas que influyen en la falta de orden y organización en sus aulas.

A continuación vamos a seleccionar los tres tipos de conductas disruptivas que se producen con mayor frecuencia en la clase y que se reflejan en la tabla siguiente:

**TABLA 4.28. Resultados del profesorado. Factor V.**

| FACTOR IV: COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1ªOPCIÓN % | 2ªOPCIÓN % | 3ªOPCIÓN % | TOTALES % |
| HIPERACTIVIDAD | 41. INCAPACIDAD PARA ESTAR SENTADO. | | | | |
| | 42. HABLAR DEMASIADO | 24.1 | 13.2 | 1.9 | 39.2 |
| | 43. IRRITABILIDAD | 1.9 | | | 1.9 |
| | 44. IRSE DE CLASE SIN PERMISO | | 1.9 | | 1.9 |
| | 45. ESTROPEAR EL MOBILIARIO | | | | |
| | 46. PELEAS | | | | |
| | 47. NO ACABA LO QUE EMPIEZA | 1.9 | 1.9 | 1.9 | 5.7 |
| | 48. INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | 3.7 | | 7.7 | 11.4 |
| | **TOTAL.** | **31.6** | **17** | **11.5** | **60.1** |
| COMPORTAMIENTOS DE FALTA DE ATENCIÓN. | 49. CENTRAR LA ATENCIÓN EN OBJETOS DIFERENTES AL PROPUESTO POR EL PROFESOR. | 9.3 | 7.5 | 7.7 | 24.5 |
| | 50. CAMBIAR SU FOCO DE ATENCIÓN. | 5.6 | 7.5 | 11.5 | 24.6 |
| | **TOTAL** | **14.9** | **15** | **19.2** | **49.1** |
| COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA. | 51. ABANDONO O RETRASO DE LA TAREA ESCOLAR | 9.3 | 12.3 | 7.7 | 29.3 |
| | 52. PÉRDIDAS DE TIEMPO INÚTILES. | 1.9 | 9.4 | 13.5 | 24.8 |
| | **TOTAL** | **11.2** | **20.7** | **21.2** | **53.1** |

Las tres respuestas más votadas pertenecen al factor IV, "Comportamientos de indisciplina asociados a cierta incapacidad orgánica del alumno", que incluye los ítems de 41 al 52, siendo el subfactor más elegido el que hace referencia a las conductas de hiperactividad, formado por los ítems 41 al 48. A su vez, dentro de este subfactor, el ítem más seleccionado ha sido el número 42:"Hablar demasiado". El segundo subfactor elegido hace referencia también al factor anterior y al mismo ítem.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Destaca también con una ligera diferencia el subfactor "Comportamientos de demora y holgazanería" formado por los ítems 51 y 52, y siendo el ítem 51, "Abandono o retraso de la tarea escolar", el más elegido.

Por último, en tercer lugar, el subfactor más seleccionado vuelve a ser el referido a "Comportamientos de demora y holgazanería" pero, en esta ocasión, el ítem más elegido es el 52, "Pérdidas de tiempo inútiles", como se refleja en el siguiente cuadro.

**TABLA 4.29. Subfactor conductas disruptivas más frecuentes**

| CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE CON MAYOR FRECUENCIA SE PRODUCEN EN CLASE. | | | |
|---|---|---|---|
| ORDEN | FACTOR | SUBFACTOR | ÍTEM |
| 1° | COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO | HIPERACTIVIDAD | 42. HABLAR DEMASIADO |
| 2° | COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO | HIPERACTIVIDAD<br>COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA | 42. HABLAR DEMASIADO.<br>51. ABANDONO O RETRASO DE LA TAREA ESCOLAR |
| 3° | COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO | COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA | 52. PÉRDIDAS DE TIEMPO INÚTILES. |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 4.5. Resultados de los alumnos

A continuación, presentamos en los siguientes epígrafes los resultados obtenidos por los alumnos y que dan respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

### 4.5.1. Disciplina en el aula: análisis de las normas

En este apartado presentamos los resultados de los análisis factoriales y descriptivos de frecuencias y las diferencias de medias.

#### 4.5.1.1. Análisis factorial y descriptivo de frecuencias

Pretendemos conocer las opiniones del alumnado sobre los aspectos relacionados con el objetivo uno, "conocer cómo advierten los alumnos la existencia, desarrollo y cumplimiento de las normas en el aula". Para lograrlo exponemos los resultados obtenidos en el análisis factorial para el cuestionario *Disciplina en el aula* aplicado a los alumnos, en el que los ítems han quedado agrupados en seis factores que explican el 50.716 % de la varianza.

El primero de los factores, hace referencia a las opiniones que los alumnos tienen sobre cómo perciben sus relaciones con los profesores y agrupa 9 ítems; el segundo factor, engloba aspectos referidos al clima del aula y consta de 6 ítems; el tercero, recoge las opiniones que los alumnos tienen sobre la existencia y claridad normativa y está integrado por 7 ítems; el cuarto, está formado por cinco ítems y se relaciona con las consecuencias del incumplimiento de las normas; el quinto, agrupa a los dos ítems que están relacionados con la puntualidad; y, por último, el factor seis, formado por un solo ítem, plantea si las normas cambian con frecuencia.

Las siguientes tablas presentan la distribución de los ítems por factores, y recogen además de las frecuencias, la media, la desviación típica y el peso de cada uno de los ítems dentro del correspondiente factor.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.30. Resultados de los alumnos en el Factor 1**

| FACTOR 1: RELACIONES INTERPERSONALES ALUMNO- PROFESOR | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 16.065% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ÍTEM | PESO | N | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. EL PROFESOR NOS TRATA A TODOS DE LA MISMA MANERA. | 0.572 | 663 | 2.48 | 1.34 | 29.9 | 27.6 | 17.8 | 13.1 | 11.5 |
| 20. EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE LA CLASE. | 0.596 | 665 | 3.13 | 1.18 | 8.4 | 22.1 | 32.8 | 20.5 | 16.1 |
| 23. EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 0.669 | 664 | 2.63 | 1.17 | 17.9 | 32.1 | 27.6 | 14.3 | 8.1 |
| 25. EL PROFESOR ES JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 0.633 | 661 | 2.70 | 1.16 | 18.2 | 24.8 | 33.4 | 16.2 | 7.4 |
| 26. EL PROFESOR ES RESPETUOS O CON LOS ALUMNOS. | 0.695 | 663 | 3.02 | 1.18 | 9.7 | 26.2 | 29.4 | 21.4 | 13.3 |
| 27. EL PROFESOR RESPONDE CON PRECISIÓN A LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS. | 0.646 | 662 | 3.14 | 1.07 | 7.9 | 17.1 | 38.5 | 26.4 | 10.1 |
| 28. EL PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 0.651 | 661 | 3.23 | 1.14 | 7.7 | 16.2 | 37.4 | 22.5 | 16.0 |
| 29. EL PROFESOR INTENTA QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 0.610 | 663 | 3.02 | 1.11 | 9.5 | 21.0 | 37.7 | 21.1 | 10.6 |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE HEMOS TRABAJADO EN CLASE. | 0.518 | 658 | 3.31 | 1.22 | 8.7 | 15.5 | 32.8 | 21.4 | 21.4 |

Destacamos los ítems 19, 23 y 25 en que los alumnos manifiestan estar poco de acuerdo con la atención, respeto que les presta el profesor, y que el profesor no es justo calificando. Hemos de indicar que en estos ítems hay un alto grado de dispersión aunque el 47.5%, el 40% y el 43% de las respuestas se encuentran situadas entre el total desacuerdo y poco de acuerdo. Por el contrario, manifiestan estar de acuerdo con aquellos ítems que están relacionados con las tareas propias que el profesor debe realizar en el desarrollo de los contenidos de su materia y que destacamos en los ítems 27, 28 y 30 que obtienen las máximas puntuaciones de este factor.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.31. Resultados de los alumnos en el Factor 2**

| FACTOR 2: CLIMA DEL AULA | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 9.612% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEM | PESO | N | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA. | 0.686 | 664 | 2.42 | 0.88 | 13.4 | 41.9 | 35.8 | 6.9 | 2 |
| 4. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTAMOS EN SILENCIO. | 0.591 | 663 | 2.06 | 0.95 | 31.4 | 39.7 | 22.5 | 4.2 | 2.3 |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAMOS EL TIEMPO DE CLASE AL TRABAJO. | 0.580 | 664 | 2.86 | 1.06 | 8.9 | 27.7 | 36.7 | 19.3 | 6.9 |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 0.708 | 663 | 2.43 | 1 | 17.5 | 38.2 | 31.2 | 9.7 | 3.3 |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 0.486 | 665 | 2.68 | 1.06 | 14.9 | 26.8 | 39.1 | 13.7 | 5.6 |
| 24. EL CLIMA DE CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 0.680 | 663 | 2.71 | 1.04 | 12.2 | 29.6 | 37.1 | 16.0 | 5.0 |

Los alumnos manifiestan estar poco de acuerdo con el clima que se desarrolla en el aula. Ninguno de los ítems que forma este factor supera el 3 y destacamos los ítems 1 y 4 que obtienen las menores puntuaciones: el 62.1% y el 55.3% del alumnado está en total desacuerdo o poco de acuerdo. Estos datos indican que para los alumnos el clima de la clase no es el adecuado.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.32. Resultados de los alumnos en el Factor 3**

| FACTOR 3: EXISTENCIA DE NORMAS Y CLARIDAD NORMATIVA | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 6.771% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ÍTEM | PESO | N | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES . % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TENEMOS QUE CUMPLIR. | 0.528 | 664 | 3.58 | 1.15 | 4.5 | 10.5 | 34.9 | 21.4 | 38.5 |
| 3. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 0.520 | 664 | 2.94 | 1.25 | 9.8 | 27.0 | 29.5 | 16.0 | 17.3 |
| 12. EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 0.451 | 664 | 3.34 | 1.14 | 6.0 | 15.4 | 36.1 | 23 | 19.1 |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 0.672 | 662 | 3.91 | 1.11 | 4.5 | 4.2 | 24.9 | 27.2 | 39.0 |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENEN QUE HACER. | 0.642 | 662 | 3.40 | 1.15 | 5.9 | 13.4 | 36.6 | 21.8 | 22.2 |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 0.484 | 664 | 3.07 | 1.08 | 5.3 | 26.7 | 35.8 | 19.9 | 12.2 |
| 18. EL PROFESOR SOLICITA NUESTRA ATENCIÓN A SUS EXPLICACIONES. | 0.404 | 663 | 3.56 | 1.18 | 6.6 | 9.2 | 29.0 | 29.6 | 25.2 |

Los alumnos consideran que existen normas que hay que cumplir pero, en cuanto a la claridad normativa, encontramos mucha dispersión en las respuestas: la desviación típica es la más alta Teniendo en cuenta los ítems de mayor peso destacamos el ítem 13 donde el 66.2% del alumnado manifiesta estar bastante o totalmente de acuerdo con lo que se afirma en el enunciado.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.33. Resultados de los alumnos en el Factor 4.**

| FACTOR 4: INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 9.039% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEM | PESO | N | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. SE SANCIONA A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS. | 0.568 | 665 | 2.70 | 1.25 | 18.9 | 27.5 | 27.7 | 14.7 | 10.8 |
| 8. EL PROFESOR INDICA LO QUE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 0.396 | 665 | 3.07 | 1.25 | 13.7 | 17.7 | 32.9 | 19.4 | 16.2 |
| 9. EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | 0.469 | 665 | 2.89 | 1.11 | 10.5 | 24.2 | 39.7 | 15.2 | 10.1 |
| 11. EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE TENEMOS QUE CUMPLIR. | 0.400 | 664 | 2.86 | 1.18 | 11.6 | 28.2 | 33.0 | 15.4 | 11.4 |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA. | 0.631 | 665 | 1.77 | 1.07 | 55.5 | 22.9 | 14.4 | 2.6 | 4.4 |

Destacan las puntuaciones obtenidas por los ítems que componen el factor 4 referido a las consecuencias del incumplimiento de las normas. Teniendo en cuenta las bajas puntuaciones de los ítems y, en especial los de mayor peso, los ítems 6 y 14, se puede afirmar que los alumnos piensan que el no cumplir las normas no supone ningún tipo de consecuencias, pues el 46.4% y el 78.4% del alumnado está totalmente en desacuerdo o poco de acuerdo con lo que se afirma en su formulación.

**TABLA 4.34. Resultados de los alumnos en el Factor 5**

| FACTOR 5: PUNTUALIDAD | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 5.165% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEM | PESO | N | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. EL PROFESOR EMPIEZA LA CLASE PUNTUALMENTE. | 0.731 | 664 | 2.31 | 1.17 | 30.9 | 27.3 | 25.2 | 11.6 | 4.7 |
| 21. EL PROFESOR TERMINA PUNTUALMENTE LA CLASE. | 0.672 | 664 | 3.14 | 1.33 | 15.7 | 15.5 | 24.7 | 25.5 | 18.4 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los resultados del ítem de mayor peso indican que los alumnos tienen claro que las clases no comienzan puntualmente ya que el 58.2 % están totalmente en desacuerdo o poco de acuerdo con lo que se afirma en el ítem.

**TABLA 4.35. Resultados de los alumnos en el Factor 6**

| FACTOR 6: LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VARIANZA EXPLICADA: 4.064% | | ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS | | | DISTRIBUCIÓN EN PORCENTAJES | | | | |
| ITEM | PESO | N | $\overline{X}$ | SD | OPCIONES % | | | | |
| | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA. | 0.774 | 662 | 2.11 | 1.23 | 43.4 | 20.8 | 20.2 | 9.8 | 5.0 |

Las opiniones de los alumnos constatan que las normas no cambian con frecuencia.

### 4.5.1.2. Análisis de las diferencias de medias

A continuación exponemos los resultados más importantes encontrados en orden a contrastar las cuestiones planteadas en las hipótesis de nuestro estudio atendiendo a las variables centro, género y curso.

*a) Diferencias significativas según los centros.*

(ver tabla en página siguiente)

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.36. Diferencias significativas por centros. Disciplina en el Aula**

| ITEMS | MEDIA CENTRO A | MEDIA CENTRO B | T | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA. | 2.48 | 2.39 | 1.336 | 0.182 |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TENEMOS QUE CUMPLIR. | 3.59 | 3.58 | 0.200 | 0.842 |
| 3. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 3.24 | 2.92 | 3.272 | 0.001 |
| 4. EN LA CLASE LOS ALUMNOS ESTAMOS EN SILENCIO. | 2.11 | 2.03 | 1.060 | 0.290 |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA. | 2.05 | 2.15 | -1.024 | 0.370 |
| 6. SE SANCIONA A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS. | 2.55 | 2.79 | -2.413 | 0.016 |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAMOS EL TIEMPO DE CLASE AL TRABAJO. | 2.91 | 2.83 | 0.944 | 0.346 |
| 8. EL PROFESOR INDICA LO QUE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 2.91 | 3.16 | -2.491 | 0.013 |
| 9. EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | 2.83 | 2.93 | -1.136 | 0.256 |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 2.57 | 2.34 | 2.907 | 0.004 |
| 11. EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE TENEMOS QUE CUMPLIR. | 2.85 | 2.87 | -0.273 | 0.785 |
| 12. EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 3.29 | 3.37 | -0.825 | 0.410 |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 3.93 | 3.90 | 0.358 | 0.720 |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA. | 1.82 | 1.73 | 0.992 | 0.321 |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENEN QUE HACER. | 3.50 | 3.35 | 1.598 | 0.111 |
| 16. LAS NORMAS PARA REVISAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 2.97 | 3.12 | -1.757 | 0.080 |
| 17. EL PROFESOR EMPIEZA LA CLASE PUNTUALMENTE. | 2.48 | 2.20 | 2.951 | 0.003 |
| 18. EL PROFESOR SOLICITA NUESTRA ATENCIÓN A SUS EXPLICACIONES. | 3.52 | 3.58 | -0.610 | 0.542 |
| 19. EL PROFESOR NOS TRATA A TODOS DE LA MISMA MANERA. | 2.42 | 2.52 | -0.951 | 0.342 |
| 20. EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE LA CLASE. | 2.97 | 3.23 | -2.699 | 0.007 |
| 21. EL PROFESOR TERMINA PUNTUALMENTE LA CLASE. | 3.20 | 3.11 | 0.834 | 0.405 |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 2.77 | 2.63 | 1.736 | 0.083 |
| 23. EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 2.34 | 2.79 | -5.032 | 0.000 |
| 24. EL CLIMA DE CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 2.71 | 2.72 | -0.035 | 0.972 |
| 25. EL PROFESOR ES JUSTO CALIFICANDO. | 2.65 | 273 | -0.818 | 0.414 |
| 26. EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS. | 2.80 | 3.15 | -3.709 | 0.000 |
| 27. EL PROFESOR RESPONDE CON PRECISIÓN A LAS CUESTIONES QUE LES PLANTEAN. | 3.18 | 3.12 | 0.698 | 0.486 |
| 28. EL PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 3.09 | 3.30 | -2.320 | 0.021 |
| 29. EL PROFESOR INTENTA QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE. | 2.94 | 3.06 | -1.406 | 0.160 |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE HEMOS TRABAJADO EN CLASE. | 3.22 | 3.36 | -1.478 | 0.140 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Aparecen diferencias significativas entre ambos centros en 9 de los 30 ítems, de los cuales cuatro corresponden al factor 1 (20, 23, 26 y 28), "Relaciones interpersonales alumno-profesor". Es el centro A donde se concentra un mayor desacuerdo del alumnado con respecto a la atención y respeto que le presta el profesor. Destacamos también los ítems 10 y 17 ya que el centro B está más en desacuerdo con que no existe orden en la clase ni que el profesor sea puntual al comienzo de la clase.

*b) Diferencias significativas según el género*

En esta variable no se encontraron diferencias significativas.

*c) Diferencias significativas según el curso*

En esta variable se encontraron diferencias significativas en diecinueve de los treinta ítems, y las hemos agrupado teniendo en cuenta los distintos factores del cuestionario.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.37. Diferencias significativas por curso factor 1. Disciplina en el Aula**

| FACTOR 1: RELACIONES INTERPERSONALES ALUMNO-PROFESOR | GRUPOS/ MEDIA | | | | | SIGNIFIC. | SCHEFFÉE. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | 1º BACH | | |
| 19. EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 2.82 | 2.45 | 2.16 | 2.59 | 2.36 | 0.002 | 1>3 |
| 20. EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE LA CLASE. | 3.42 | 3.08 | 2.87 | 3.16 | 3.13 | 0.010 | 1>3 |
| 23. EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE | 3.11 | 2.73 | 2.16 | 2.72 | 2.38 | 0.000 | 1>(3,5) |
| 25. EL PROFESOR ES JUSTO CALIFICANDO | 3.18 | 2.72 | 2.31 | 2.63 | 2.69 | 0.000 | 1>(2,3,4,5) |
| 26. EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS. | 3.29 | 3.03 | 2.58 | 3.20 | 2.94 | 0.000 | 1>3<br>2>3<br>4>3 |
| 27. EL PROFESOR RESPONDE CON PRECISIÓN A LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS. | 3.36 | 3.25 | 2.84 | 3.28 | 2.91 | 0.000 | 1>(3,5)<br>4>3 |
| 28. EL PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 3.40 | 3.40 | 2.71 | 3.33 | 3.25 | 0.000 | 1>3<br>2>3 |
| 29. EL PROFESOR INTENTA QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE. | 3.20 | 3.14 | 2.75 | 3.09 | 2.28 | 0.007 | 1>(3,5) |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE | 3.34 | 3.39 | 2.98 | 3.46 | 3.34 | 0.019 | 4>3 |

Es el alumnado de 1º de E.S.O. el que obtiene las puntuaciones más altas, estando de acuerdo con lo que se afirma en los ítems que conforman el factor; con relación al alumnado de 3º de E.S.O. son los que muestran el mayor grado de desacuerdo con lo que se afirma en los ítems.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.38. Diferencias significativas por curso factor 2. Disciplina en el Aula.**

| FACTOR 2: CLIMA DEL AULA | GRUPOS/ MEDIA | | | | | SIGNIFIC. | SCHEFFÉER |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | 1º BACH | | |
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA. | 2.39 | 2.56 | 2.12 | 2.63 | 2.32 | 0.001 | 2>3<br>4>3 |
| 4. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTAMOS EN SILENCIO. | 2.09 | 2.09 | 2.08 | 2.03 | 2.04 | 0.969 | |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAMOS EL TIEMPO DE CLASE AL TRABAJO. | 2.72 | 2.39 | 2.71 | 2.94 | 2.82 | 0.021 | |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 2.46 | 2.55 | 2.26 | 2.47 | 2.36 | 0.181 | |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 2.60 | 2.66 | 2.55 | 2.90 | 2.62 | 0.036 | |
| 24. EL CLIMA DE CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 2.65 | 2.62 | 2.59 | 2.93 | 2.66 | 0.037 | |

Aunque ninguno de los cursos considere que la clase está organizada, son los alumnos de 3º de la E.S.O. los que mayor grado de desacuerdo manifiestan.

**TABLA 4.39. Diferencias significativas por curso factor 3. Disciplina en el Aula.**

| FACTOR 3: EXISTENCIA DE NORMAS Y CLARIDAD NORMATIVA | GRUPOS/ MEDIA | | | | | SIGNIFIC. | SCHEFFÉER |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1ºESO | 2ºESO | 3ºESO | 4ºESO | 1ºBACH | | |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TENEMOS QUE CUMPLIR. | 3.82 | 3.61 | 3.39 | 3.58 | 3.53 | 0.064 | |
| 3. LAS NORMAS ESTAN CLARAS. | 2.38 | 3.24 | 2.79 | 2.87 | 2.82 | 0.006 | 1<(3,4,5) |
| 12. EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 3.76 | 3.61 | 2.98 | 3.34 | 2.97 | 0.000 | 1>(3,4,5) |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS DE LA CLASE. | 4.06 | 3.91 | 3.71 | 4.03 | 3.80 | 0.064 | |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENEN QUE HACER. | 3.48 | 3.43 | 3.15 | 3.43 | 3.54 | 0.095 | |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTAN CLARAS. | 3.38 | 3.25 | 2.78 | 2.90 | 2.98 | 0.000 | 1>(3,4,5) |
| 18. EL PROFESOR SOLICITA NUESTRA ATENCIÓN. | 3.61 | 3.61 | 3.17 | 3.59 | 3.82 | 0.001 | 5>3 |

Destaca en el ítem 3 que los de 1º de E.S.O. son los que mayor grado de desacuerdo presentan alcanzando un nivel de significación de 0.006. En los ítems 12 y 16 son los que mayor grado de acuerdo manifiestan con un nivel de significación de 0.000. En el ítem 18, todos los cursos manifiestan un alto grado de acuerdo en que



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

"el profesor solicita nuestra atención", aunque es el alumnado de bachillerato el que mayor puntuación obtiene alcanzando un nivel de significación de 0.001.

**TABLA 4.40. Diferencias significativas por curso factor 4. Disciplina en el Aula.**

| FACTOR 4: CONSECUENCIAS QUE CONLLEVA EL INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | GRUPOS/ MEDIA | | | | | SIGNIFIC. | SCHEFFÉER |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1ºESO | 2ºESO | 3ºESO | 4ºESO | 1ºBACH | | |
| 6. SE SANCIONA AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 2.82 | 2.80 | 2.68 | 2.89 | 2.24 | 0.001 | 5<(1;2;4) |
| 8. EL PROFESOR INDICA LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 3.09 | 3.41 | 2.82 | 3.13 | 2.82 | 0.001 | 2>(3;5) |
| 9. EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | 3.29 | 3.21 | 2.55 | 2.81 | 2.66 | 0.001 | 1>(3;4;5) |
| 11. EL PROFESOR EXPLICA LAS NORMAS DE LA CLASE. | 3.31 | 3.22 | 2.55 | 2.75 | 2.52 | 0.000 | 1>(3;4;5) |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA. | 1.93 | 1.70 | 1.83 | 1.67 | 1.76 | 0.293 | |

En el ítem 6, el alumnado considera que no se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas, y es el alumnado de bachillerato el que se muestra más de acuerdo. Destacamos los ítems 9 y 11, donde son los alumnos de 1° de E.S.O. los que observan un mayor grado de acuerdo respecto a los de 3° y 4° de E.S.O, con un nivel de significación de 0.001.

**TABLA 4.41 Diferencias significativas por curso factor 5. Disciplina en el Aula.**

| FACTOR 5: PUNTUALIDAD | GRUPOS/ MEDIA | | | | | SIGNIFIC. | SCHEFFÉER |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1ºESO | 2ºESO | 3ºESO | 4ºESO | 1ºBACH | | |
| 17. EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE. | 2.17 | 2.30 | 1.90 | 2.37 | 2.75 | 0.001 | 4<(1;2;5)<3 |
| 21. EL PROFESOR TERMINA PUNTUALMENTE LA CLASE. | 3.06 | 2.90 | 3.00 | 3.30 | 3.38 | 0.014 | |

Es el alumnado de 3° de E.S.O. el que más claro tiene que las clases no empiezan puntualmente, con un nivel de significación de 0.001.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.42. Diferencias significativas por curso factor 6 Disciplina en el Aula**

| FACTOR 6: CAMBIO DE NORMAS EN CLASE | GRUPOS/ MEDIA | | | | | SIGNIFIC. | SCHEFFÉER |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1ºESO | 2ºESO | 3ºESO | 4ºESO | 1ºBACH | | |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA. | 2.23 | 2.02 | 2.26 | 2.09 | 1.97 | 0.250 | 1=2=3=$ |

Como podemos apreciar, en este factor no aparecen diferencias significativas entre los alumnos.

## 4.5.2. Actitudes y expectativas sobre la disciplina escolar

A continuación se recogen los datos de los porcentajes obtenidos por cada una de las preguntas del cuestionario y el orden en que fueron elegidas las respuestas. Las tablas siguientes recogen las respuestas a las preguntas 1, 2, 3 y 4.

**TABLA 4.43. Resultados pregunta 1. Actitudes y expectativas de los alumnos**

| CURSO | PREGUNTA 1. ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE GUSTA DE UN COMPAÑERO? | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Opción | I.1 Amistad | I.2 Compañe-rismo | I.3 Respeto | I. 4 Trabajo | I.5 Sinceridad | I. 6 Alegría | I.7 Confianza | I.8 Aceptación |
| 1° E.S.O. | 1ª<br>2ª<br>3ª | 22.9 | | 26.6% | 40.0% | | | | |
| 2° E.S.O. | 1ª<br>2ª<br>3ª | | | | | 26.5%<br>28.3% | 25.5% | | |
| 3° E.S.O. | 1ª<br>2ª<br>3° | | 21.0 | | | | | 24.1% | 28.6% |
| 4° E.S.O. | 1ª<br>2ª<br>3ª | | | 35.8 | 43.8 | | | 34.1 | |
| 1° BACH. | 1ª<br>2ª<br>3ª | | 24.5 | | | 23.5 | | | 31.3 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En general, no existe un consenso claro en las respuestas de los distintos cursos pues se observa una gran diversidad de opiniones; sin embargo, destacamos un alto grado de acuerdo entre el alumnado de 2º de E.S.O. a la hora de elegir el ítem 5 "sinceridad", que es seleccionado entre la 1ª y 2ª opción por el 54.8% del total del alumnado. Por otro lado, destaca que el mayor porcentaje lo obtuvo el ítem 4 en el que un 40% del alumnado de 1º de E.S.O. lo elige en primera opción y el 43.8% de 4º de E.S.O. en 2ª opción.

**TABLA 4.44. Resultados pregunta 2 Actitudes y expectativas de los alumnos**

| PREGUNTA 2: ¿QUÉ ES LO QUE MÁS TE DISGUSTA DE UN COMPAÑERO? | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CURSO | OPCIÓN | ÍTEMS | | | | | |
| | | 9 QUE MOLESTE | 10 RABIETAS | 11 QUE SEA EGOÍSTA | 12 QUE PEGUE | 13 QUE GRITE | 14 QUE SE BURLE |
| 1º E.S.O. | 1ª | 26.1% | 27.7% | | | | |
| | 2ª | | | | | | |
| | 3ª | | 28.6% | | | | |
| 2º E.S.O. | 1ª | | | | 28.6% | | |
| | 2ª | | | | 24.7% | | |
| | 3ª | | | | | | 22.4% |
| 3º E.S.O. | 1ª | | | | | 28.1% | |
| | 2ª | | | | | 20.0% | |
| | 3º | | | 23.3% | | | |
| 4º E.S.O. | 1ª | | | 35.4% | | | |
| | 2ª | 31.9% | | | | | |
| | 3ª | | | | | 30.8% | |
| 1º BACH. | 1ª | | | 29.9% | | | |
| | 2ª | | | | | | 23.6% |
| | 3ª | 28.3% | | | | | |

Destaca el ítem 10 "Rabietas" que fue elegido en 2ª y 3ª opción por el 56.3% del alumnado de 3º de E.S.O.; el ítem 12 "Que pegue", elegido en 1ª y 2ª opción por el 53.3 del alumnado de 2º de E.S.O. y el ítem 13 "Que grite" elegido en 1ª y 2º op-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ción por el 48.1% del alumnado de 3º de E.S.O. El ítem 11 "Que sea egoísta" que fue elegido por el alumnado de 3º y 4º de E.S.O. y Bachillerato en 3ª, 1ª y 1ª opción respectivamente, lo que determina que este ítem sea el que más cursos han elegido.

**TABLA 4.45. Resultados pregunta 3. Actitudes y expectativas de los alumnos.**

| PREGUNTA 3: ¿QUÉ ES LO MÁS QUE TE GUSTA QUE SUCEDA EN CLASE? | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CURSO | OPCIÓN | ITEMS | | | | | |
| | | 15. ADECUADO AMBIENTE DE TRABAJO | 16. CLIMA DE COMPAÑERISMO | 17. PASARLO BIEN | 18. TRABAJAR EN EQUIPO | 19. HACER AMIGOS | 20. APRENDER MUCHO |
| 1º E.S.O. | 1ª | | | | 22.5% | | |
| | 2ª | | | | 25.3% | | |
| | 3ª | | | 25.2% | | | |
| 2º E.S.O. | 1ª | | | | | | 23.3% |
| | 2ª | | | 23.9% | | | |
| | 3ª | | | 22.4% | | | |
| 3º E.S.O. | 1ª | 20.9% | | | | | |
| | 2ª | | | | | 19.7% | |
| | 3º | | | | 27.0% | | |
| 4º E.S.O. | 1ª | | 32.8% | | | | |
| | 2ª | 32.3% | | | | | |
| | 3ª | 40.0% | | | | | |
| 1º BACH. | 1ª | 29.2% | | | | | |
| | 2ª | | | | | | 29.6% |
| | 3ª | | | | | | 25.8% |

El ítem 17, "Pasarlo bien", fue elegido por 1º de E.S.O. en 3ª opción, mientras que 2ª de E.S.O. lo eligió en 2ª y 3ª opción respectivamente. El ítem 18, "Trabajar en equipo", fue elegido por 1º de E.S.O. en 1ª y 2ª opción y 3º de E.S.O. en 3ª opción. El ítem 15 fue elegido por un 72.3% del alumnado de 4º de E.S.O. en 2ª y 3ª opción respectivamente, en 1ª opción por el 20.9% del alumnado de 3º de E.S.O. y por el 29.2% del total de alumnado de bachillerato. El ítem 20 "Aprender mucho", ha sido elegido en 2ª y 3ª opción por el 55.4% del alumnado de bachillerato.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como podemos apreciar, en los resultados se observa que existe una tendencia a la elección de ítems relacionados con aspectos lúdicos por parte del alumnado del 1er ciclo de E.S.O., en contraposición con las elecciones realizadas por el alumnado de 4º de E.S.O. y bachillerato, que se centran en aspectos más relacionados con el aprendizaje y el ambiente de trabajo. Es el alumnado de 3º de la E.S.O. el que combina en su elección ítems relacionados tanto con aspectos lúdicos como académicos.

**TABLA 4.46. Resultados pregunta 4. Actitudes y expectativas de los alumnos.**

| PREGUNTA 4: ¿QUÉ ES LO MÁS QUE TE GUSTA DE TU PROFESOR? | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CURSO | OPCIÓN | ITEMS | | | | | |
| | | I.21. QUE EXPLIQUE CON CLARIDAD | I.22. QUE ME PRESTE ATENCIÓN | I.23. QUE MANTENGA EL ORDEN EN CLASE | I.24. QUE TENGA BUEN HUMOR | I.25. QUE SEA SIMPÁTICO | I.26. QUE SEA JUSTO CALIFICANDO |
| 1º E.S.O. | 1ª | | | | 27.0% | | |
| | 2ª | | | | 22.2% | | |
| | 3ª | | | | | 23.4% | |
| 2º E.S.O. | 1ª | | | | 23.4% | | |
| | 2ª | 22.8% | | | | 23.4% | |
| | 3ª | | | | | | |
| 3º E.S.O. | 1ª | | | | | 22.1% | |
| | 2ª | | | | 23.8 | | |
| | 3º | 20.8 | | | | | |
| 4º E.S.O. | 1ª | | | 37.0% | | | |
| | 2ª | 34.7 | | | | | 36.4% |
| | 3ª | | | | | | |
| 1º BACH. | 1ª | | | 29.6 | | | |
| | 2ª | | | | | | 32.2 |
| | 3ª | | | 25.6 | | | |

El ítem 24, "Que tenga buen humor", es elegido en 1ª y 2ª opción por el alumnado de 1º de E.S.O.; en 1ª opción por el alumnado de 2º de E.S.O. y en 2ª opción por el alumnado de 3º de E.S.O.; el ítem 24 "Que sea simpático", ha sido elegi-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

do en 3ª opción por 1º y 2º de E.S.O. y en 1ª por los de 3º de E.S.O. El ítem 21 "Que explique con claridad", fue elegido en 2ª opción por los de 2º y en 3ª opción por 3º y 4º de E.S.O. El ítem 23, "Que mantenga el orden en clase", y el 26, "Que sea justo calificando", han sido elegidos por alumnos de 4º de E.S.O. y Bachillerato. Esta última elección parece mantener una cierto vínculo con aspectos relacionados con el aprendizaje y el clima de trabajo, como se refleja en los ítem 15 y 20 de la pregunta 3, también elegida por estos mismos cursos.

### 4.5.3. Análisis de las conductas disruptivas en el aula

A continuación presentamos los resultados de las opiniones de los alumnos agrupando los porcentajes de respuestas de cada ítem teniendo en cuenta los factores del cuestionario y analizamos las siguientes tablas:

**TABLA 4.47. Resultados de los alumnos. Factor I**

| I. CONDUCTAS DE INDISCIPLINA EN LA CLASE QUE INTERFIEREN EN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIOS. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | SUBFACTOR | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3ª OPCIÓN % | TOTALES % |
| 1-5 | COMPORTAMIENTOS DE MOTRICIDAD GRUESA | 3.8 | 4.6 | 1.8 | 10.2 |
| 6-10 | COMPORTAMIENTOS RUIDOSOS | 1.9 | 1.9 | 1.5 | 5.3 |
| 11-17 | COMPORTAMIENTOS VERBALES | 24.9 | 13.9 | 15.4 | 54.2 |
| 18-20 | COMPORTAMIENTOS DE ORIENTACIÓN | 1.9 | 4.7 | 5.1 | 11.7 |
| 21-23 | COMPORTAMIENTOS DE REBELDÍA | 1.8 | 1.4 | 1.6 | 4.8 |
| 24-26 | COMPORTAMIENTOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN | 6.3 | 7.7 | 10.7 | 24.7 |
| 27-29 | RABIETAS | 0.9 | 3.2 | 1.8 | 5.9 |
| 30-32 | MOLESTAR A LOS COMPAÑEROS | 1.8 | 1.9 | 3.5 | 7.2 |
| 33-35 | COMPORTAMIENTOS DESTRUCTIVOS | 2.1 | 1.6 | 1.8 | 5.5 |

Destacamos los sub-factores "Comportamientos verbales" y "Comportamientos para llamar la atención" que han sido los más elegidos teniendo en cuenta las tres opciones; el primero, por un total del 54.2% del alumnado y, el segundo, por el 24.7 % de los alumnos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.48. Resultados de los alumnos. Factor II**

| II. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA OCASIONADOS POR LA FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ALUMNO. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | SUBFACTOR | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3ª OPCIÓN % | TOTALES % |
| 36-38 | COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS A FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL (ROBO, ABSENTISMO, PALABRAS Y GESTOS OBSCENOS, ETC.) | 5.4 | 7.1 | 5.4 | 17.9 |

De igual modo y teniendo en cuenta las tres opciones, este factor es elegido por el 17.9% del total de los alumnos.

**TABLA 4.49. Resultados de los alumnos. Factor III**

| III. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES EN LA CLASE. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3ª OPCIÓN % | TOTALES % |
| 39-40 | COMPORTAMIENTOS QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES (HUIDA, AISLAMIENTO SOCIAL, ETC.) | 6.1 | 4.7 | 4.2 | 15.0 |

Este factor es el que está formado por menos ítems y, teniendo en cuenta las tres opciones de respuesta, ha sido elegido por el 15% del alumnado.

**TABLA 4.50. Resultados de los alumnos. Factor IV**

| IV. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | 1ª OPCIÓN % | 2ª OPCIÓN % | 3ª OPCIÓN % | TOTALES % |
| 41-48 | HIPERACTIVIDAD | 20.4 | 14.6 | 16.9 | 51.9 |
| 49-50 | COMPORTAMIENTOS DE FALTA DE ATENCIÓN. | 3.5 | 2.8 | 5.3 | 11.6 |
| 51-52 | COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA | 4.5 | 4.8 | 6.6 | 15.9 |

En este factor, el subfactor "Hiperactividad" es el que concentra el porcentaje de elección más alto, lo que supone el 51.9% de los alumnos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación, seleccionamos los factores donde se producen las mayores frecuencias de elección y que recogemos en las tablas siguientes.

**TABLA 4.51. Resultados de los alumnos. Factor V**

| FACTOR I. CONDUCTAS DE INDISCIPLINA EN LA CLASE QUE INTERFIEREN EN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIOS. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | FREC.1 % | FREC.2% | FREC.3% | TOTALES% |
| COMPORTAMIENTOS VERBALES | **11 CONVERSAR CON OTROS** | **12.1** | **6.9** | **4.1** | **23.1** |
| | 12 INTENTAR LLAMAR LA ATENCIÓN. | 1.7 | 1.9 | 1.9 | 5.5 |
| | 13 GRITAR | 2.0 | 3.5 | 2.2 | 7.7 |
| | 14 LLORAR | 0.6 | 0.3 | 0.6 | 1.5 |
| | 15 CANTAR | 0.3 | 0.6 | 0.6 | 1.5 |
| | 16 SILBAR | 0.2 | 0.6 | 0.9 | 1.7 |
| | **17 REÍR** | **7.9** | **7.2** | **5.0** | **20.1** |

En esta tabla se recogen los ítems que forman el factor 1 y seleccionamos el subfactor más votado que hace referencia a los comportamientos verbales, formado por los ítems 11 al 17 y donde destacan como los ítems más elegidos el 11 "Conversar con otros" y el 17 "Reír".

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.52. Resultados de los alumnos. Factor VI**

| FACTOR IV: COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Frec.1% | Frec.2% | Frec.3% | Total% |
| HIPERACTIVIDAD | 41. INCAPACIDAD PARA ESTAR SENTADO. | 0.2 | 0.2 | 0.2 | 0.6 |
| | **42. HABLAR DEMASIADO** | **10.2** | **8.5** | **8.2** | **26.9** |
| | 43. IRRITABILIDAD | 0.6 | 0.6 | 0.6 | 1.8 |
| | 44. IRSE DE CLASE SIN PERMISO | 2.0 | 2.0 | 0.9 | 4.9 |
| | 45. ESTROPEAR EL MOBILIARIO | 1.1 | 0.8 | 2.0 | 2.0 |
| | 46. PELEAS | 3.3 | 1.9 | 2.5 | 7.7 |
| | 47. NO ACABA LO QUE EMPIEZA | 0.3 | 1.3 | 0.9 | 2.5 |
| | 48. INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 2.7 | 1.1 | 1.6 | 5.4 |
| COMPORTAMIENTOS DE FALTA DE ATENCIÓN. | 49. CENTRAR LA ATENCIÓN EN OBJETOS DIFERENTES AL PROPUESTO POR EL PROFESOR. | 1.1 | 0.8 | 2.0 | 3.9 |
| | 50. CAMBIAR SU FOCO DE ATENCIÓN. | 2.7 | 2.0 | 3.3 | 7.9 |
| COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA. | 51. ABANDONO O RETRASO DE LA TAREA ESCOLAR | 1.7 | 1.7 | 2.0 | 5.4 |
| | **52. PÉRDIDAS DE TIEMPO INÚTILES.** | **2.8** | **3.1** | **4.4** | **10.3** |

El factor IV incluye los ítems 41 al 52, siendo el subfactor más votado el que hace referencia a las conductas de hiperactividad, formado por los ítems 41 al 48. A su vez, dentro de este subfactor, el ítem más seleccionado ha sido el número 42 (Hablar demasiado) seguido de (Perdidas inútiles de tiempo).

En el siguiente cuadro recogemos las conductas disruptivas más elegidas por los alumnos en 1ª, 2ª y 3ª opción.

**TABLA 4.53. Conductas disruptivas que con mayor frecuencia se producen en clase**

| CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE CON MAYOR FRECUENCIA SE PRODUCEN EN CLASE. | | | |
|---|---|---|---|
| FREC. | FACTOR | SUBFACTOR | ÍTEM. |
| 1° | CONDUCTAS DE INDISCIPLINA QUE INTERFIEREN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIO | COMPORTAMIENTOS VERBALES | CONVERSAR CON OTROS Y REIR |
| 2° | COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO | HIPERACTIVIDAD<br>COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA | HABLAR DEMASIADO<br>PERDIDAS DE TIEMPO INÚTILES |
| 3° | CONDUCTAS DE INDISCIPLINA QUE INTERFIEREN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIO | COMPORTAMIENTOS VERBALES | LLAMAR LA ETENCIÓN |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 4.6. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

En este apartado exponemos el análisis comparativo entre los resultados obtenidos de los profesores y alumnos para dar respuesta a las cuestiones planteadas en el objetivo cinco de nuestro estudio. En primer lugar, hacemos un estudio comparativo sobre el tipo de conductas de indisciplina que más ocurren en las aulas según los profesores y los alumnos. Posteriormente, analizamos las diferencias de medias encontradas entre los profesores y los alumnos sobre como advierten la existencia, desarrollo y cumplimiento de las normas de convivencia en el aula.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*Resultados del estudio comparativo sobre el tipo de conducta de indisciplina que más ocurre en las aulas.*

**TABLA 4.54. Resultados Factor I . Análisis comparativo profesores/alumnos**

| I. CONDUCTAS DE INDISCIPLINA EN LA CLASE QUE INTERFIEREN EN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIOS. | | | |
|---|---|---|---|
| ITEMS | SUBFACTOR | ALUMNOS | PROFESORES |
| 1-5 | COMPORTAMIENTOS DE MOTRICIDAD GRUESA | 10.2 | 9.5 |
| 6-10 | COMPORTAMIENTOS RUIDOSOS | 5.3 | 1.9 |
| 11-17 | COMPORTAMIENTOS VERBALES | 54.2 | 41.2 |
| 18-20 | COMPORTAMIENTOS DE RIENTACIÓN | 11.7 | 9.4 |
| 21-23 | COMPORTAMIENTOS DE REBELDÍA | 4.8 | 11.1 |
| 24-26 | COMPORTAMIENTOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN | 24.7 | 19.1 |
| 27-29 | RABIETAS | 5.9 | 1.9 |
| 30-32 | MOLESTAR A LOS COMPAÑEROS | 7.2 | 15.1 |
| 33-35 | COMPORTAMIENTOS DESTRUCTIVOS | 5.5 | 7.7 |

Los dos grupos coinciden en los dos sub-factores "Comportamientos verbales" y "Comportamientos para llamar la atención" como los más elegidos. El primero ha sido el más elegido teniendo en cuenta las tres opciones, el 54.2% del alumnado y el 41.2 % del profesorado, seguido de los "Comportamientos para llamar la atención" con una puntuación superior en el alumnado.

**TABLA 4.55. Resultados Factor II. Análisis comparativo profesores/alumnos**

| II. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA OCASIONADOS POR LA FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ALUMNO. | | | |
|---|---|---|---|
| ITEMS | SUBFACTOR | ALUMNOS | PROFESORES |
| 36-38 | COMPORTAMIENTOS ASOCIADOS A FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL (ROBO, ABSENTISMO, PALABRAS Y GESTOS OBSCENOS, ETC.) | 17.9 | 15.3 |

Los datos demuestran una cierta preocupación en los dos grupos encuestados destacando ligeramente las puntuaciones de los alumnos, aunque los porcentajes no son altos.

**TABLA 4.56. Resultados Factor III. Análisis comparativo profesores/alumnos**

| III. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES EN LA CLASE. | | | |
|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | ALUMNOS | PROFESORES |
| 39-40 | COMPORTAMIENTOS QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES (HUIDA, AISLAMIENTO SOCIAL, ETC.) | 15.0 | 5.0 |

En este cuadro podemos apreciar que son los alumnos los que destacan más las conductas relacionadas con estos comportamientos perturbadores de las relaciones sociales.

**TABLA 4.57. Resultados Factor IV. Análisis comparativo profesores/alumnos**

| IV. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DE ALUMNO | | | |
|---|---|---|---|
| ITEMS | CONDUCTAS | ALUMNOS | PROFESORES |
| 41-48 | HIPERACTIVIDAD | 51.9 | 60.1 |
| 49-50 | COMPORTAMIENTOS DE FALTA DE ATENCIÓN. | 11.6 | 49.1 |
| 51-52 | COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA. | 15.9 | 53.1 |

Destacamos el sub-factor I "Hiperactividad" porque presenta el mayor porcentaje de frecuencias en los dos grupos. En los subfactores "Comportamientos de falta de atención" y "Comportamientos de demora y holgazanería" destacan más las puntuaciones de los profesores.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**TABLA 4.58. Diferencias significativas entre alumnos y profesores**

| ITEMS | TEXTO DEL ITEM | MEDIA PROF | MEDIA ALUMN | t | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | 3.03 | 2.42 | -5.992 | 0.000 |
| 2 | EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 4.01 | 3.58 | -3.556 | 0.001 |
| 3 | LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 3.19 | 3.04 | -1.160 | 0.249 |
| 4 | EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO | 2.59 | 2.06 | -3894 | 0.000 |
| 5 | EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 2.11 | 2.11 | 0.279 | 0.781 |
| 6 | SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 2.71 | 2.71 | -0.490 | 0.625 |
| 7 | LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 3 | 2.86 | -0.765 | 0.447 |
| 8 | INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 3.51 | 3.07 | -1.198 | 0.231 |
| 9 | EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 3.33 | 2.90 | -4.069 | 0.000 |
| 10 | EN CLASE EXISTE ORDEN. | 3.11 | 2.43 | -5.675 | 0.000 |
| 11 | EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR | 3.56 | 2.87 | -5.140 | 0.000 |
| 12 | EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS | 3.86 | 3.34 | -4.437 | 0.000 |
| 13 | LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 4.19 | 3.92 | -2.531 | 0.013 |
| 14 | SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO SE LE SANCIONA | 1.99 | 1.77 | -1.277 | 0.205 |
| 15 | LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 3.25 | 3.41 | 0.734 | 0.465 |
| 16 | LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 4.24 | 3.07 | -6.283 | 0.000 |
| 17 | EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 3.31 | 2.30 | -6.458 | 0.000 |
| 18 | EL PROFESOR EXIGE ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES DEL PROFESOR POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 4.24 | 3.56 | -4.851 | 0.000 |
| 19 | EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 3.93 | 2.49 | -11.124 | 0.000 |
| 20 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CLASE | 4.17 | 3.14 | -9.726 | 0.000 |
| 21 | TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 4.17 | 3.14 | -9.541 | 0.000 |
| 22 | LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL | 3.74 | 2.69 | -8.836 | 0.000 |
| 23 | EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE | 3.99 | 2.63 | -13.390 | 0.000 |
| 24 | EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO | 3.66 | 2.72 | -8.099 | 0.000 |
| 25 | SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS | 3.90 | 2.70 | -12.443 | 0.000 |
| 26 | EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 4.28 | 3.03 | -11.720 | 0.000 |
| 27 | EL PROFESOR RESPONDE CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 4.17 | 3.14 | -10.720 | 0.000 |
| 28 | EL PROFESOR EXPLICA CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN | 4.17 | 3.23 | -8.495 | 0.000 |
| 29 | INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS | 4.17 | 3.02 | -11.333 | 0.000 |
| 30 | LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE | 4.37 | 3.32 | -10.310 | 0.000 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Se encontraron diferencias significativas en 23 de los 30 ítems. Los profesores responden con puntuaciones medias superiores en la totalidad de los 23 ítems que aluden a tres tipos de cuestiones: la primera, tiene que ver con el desarrollo y evaluación de los aprendizajes que realiza el profesor y se refleja fundamentalmente en los ítems 27, 28, 29 y 30; la segunda, trata aspectos relacionados con el cumplimiento de las normas y la organización de la clase y destacan los ítems 1, 9, 10, 11 y 17; y, la tercera, alude al trato, cordialidad y respeto y destacan los ítems 19, 22, 23 y 26. Es preciso destacar que en los ítems 2, 12, 13, 16, 18, 20, 21 25, 26, 27, 28, 29 y 30 el nivel de significación es de 0.000. Como podemos apreciar, los resultados reflejan una gran discrepancia entre las opiniones de los dos grupos. No obstante, destaca el grado de acuerdo en los ítems 3 y 6, pues ambos grupos están de acuerdo en que no se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas y que las normas no están suficientemente claras.

## 4.7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La presente investigación había planteado seis objetivos: el primero, trataba de conocer como advierten los alumnos y profesores la existencia y cumplimiento de las normas de disciplina y de convivencia del aula; el segundo, determinar el tipo de conflicto que observa el profesor en la clase; el tercero, identificar las conductas disruptivas que se dan con mayor frecuencia en los centros; el cuarto, conocer las actitudes y expectativas del alumno hacia la disciplina; el quinto, estaba orientado a comprobar la existencia de diferencias significativas entre los grupos de profesores y alumnos; y, por ultimo, averiguar si existen diferencias significativas entre las variables estudiadas.

A continuación comentaremos los resultados que dan respuesta a los objetivos planteados para, posteriormente, contrastar los de hipótesis planteadas.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación con el primero de los objetivos, llama la atención el elevado grado de discrepancia entre las respuestas de los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

profesores y los alumnos. El profesorado se muestra satisfecho de la forma en que llevan a cabo su labor educativa, considera que confiere buen trato a los alumnos y que el clima de clase es distendido y de diálogo; por el contrario, los alumnos se muestran más críticos en sus opiniones sobre estos aspectos. El mayor grado de discrepancia se observa en los ítems relacionados con la atención y el respeto con el que se sienten tratados los alumnos, aspectos ligados a las relaciones interpersonales y afectivas de grupo, donde el tipo de interacción y comunicación que se establezca entre los miembros determina el comportamiento de los mismos. Si bien las relaciones satisfactorias y la comunicación fluida entre los alumnos y profesores son determinantes para la convivencia, no siempre se ofrecen oportunidades para que esto sea así.

Como hemos señalado en nuestra fundamentación teórica, autores como Ros y Watkinson (1999) manifiestan que algunos problemas de disciplina o de violencia tienen su origen en la "violencia la sistemática o burocrática" propia de los centros educativos. La uniformidad que exige el sistema educativo en cuanto a las necesidades, intereses o aprendizajes, el trato diferenciado de los alumnos y los estilos educativos del profesorado, en muchas ocasiones crea conflictos en las relaciones entre los profesores y los alumnos. En esta misma línea se manifiestan Glasser (1986) y Buck (1992), que analizan los problemas de disciplina como consecuencia de las frustraciones de los estudiantes y la falta de oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas dentro del aula o en el centro.

No obstante, el evidente desfase entre las opiniones de docentes y del alumnado al que nos hemos referido, es preciso destacar que en ambos grupos se observan pequeñas pero importantes coincidencias en cuanto a la falta de claridad de las normas, la importancia de cumplirlas y la ausencia de sanciones a los alumnos que no las cumplen. Este punto puede dar lugar a un enriquecimiento de las relaciones, la negociación y el consenso de aquellas cuestiones que afectan a la convivencia y que deben formar parte de la dinámica cotidiana del centro.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Recuérdese que en el marco teórico apuntábamos a que en la mayoría de las ocasiones las normas más que negociadas eran impuestas, por lo que resultaba necesario potenciar el entendimiento y el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa, pues, como señala Fontana (1995), ocurre así ya sea porque el profesor o el centro fallan en el intento de expresar con claridad lo que quieren o porque no se hayan enseñado con la eficacia debida ciertos tipos de destrezas interactivas, cuya posesión se da por sentada.

En esta línea, Fernández (2001) afirma que los alumnos que tienen claras las normas establecidas en el centro escolar, así como las consecuencias que se derivan de su incumplimiento, saben a que atenerse en cada momento y les resulta más fácil auto-regular sus comportamientos. Por ello, tiene trascendencia que el profesor comunique y explique claramente las normas de funcionamiento que se van a aplicar y la importancia de su cumplimiento, ya que gran parte de los conflictos que se producen en los centros tienen relación con la falta de clarificación de las normas.

En cuanto las diferencias encontradas en las opiniones de los profesores con respecto a la variable centro, aunque no se aprecia ningún dato revelante, debe significarse que son los profesores del centro B los que obtienen puntuaciones más bajas.

Si atendemos a la variable experiencia docente, aunque no existen demasiadas diferencias, apuntan a que son los profesores de menor experiencia los que obtienen, en general, puntuaciones más altas, y de manera significativa en los aspectos referidos a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos incluidos en el factor 4.

De igual modo, se hallaron diferencias cuando analizamos la variable estado civil, mereciendo destacar que son los profesores separados los que presentan, en general, las puntuaciones más bajas y significativas respecto al resto de los grupos. Estos profesores consideran que no se sanciona a los alumnos, que no se les indica lo que les sucede si no cumplen las normas y que no hay orden en clase.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Con relación a los alumnos, destaca el gran número de diferencias detectadas entre los distintos cursos, diferencias que se plasman en 25 de los 30 ítems del cuestionario, aunque se centran especialmente en tres de los seis factores resultantes del análisis factorial. El primero de los factores es el más destacado y se refiere a las relaciones interpersonales alumno-profesor. En todos sus ítems se encontraron diferencias significativas, siendo el alumnado de 1° con respecto a los de 3°, los que manifiestan estar de acuerdo en que el profesor cumple las normas, es justo calificando, es respetuoso y les presta la atención debida. Esta tendencia se repite en la práctica totalidad de los ítems, excepto en los aspectos incluidos en el factor 2° (Clima del aula), en el que todos los cursos manifiestan que ni están en silencio, ni dedican el tiempo de clase al trabajo, que la clase no acaba en un ambiente cordial y que el clima de clase no es distendido ni de diálogo.

Resulta significativo el cambio que se produce en las opiniones de los alumnos desde que se incorporan por primera vez al centro y cómo al iniciar el segundo curso sus opiniones empiezan a ser distintas. Lo más relevante es que, aunque sus expectativas al llegar el centro eran buenas, no percibieron un contexto de aprendizaje adecuado.

Parece interesante tener en cuenta este resultado de cara a las estrategias a poner en marcha y no dar por supuesto que los problemas que se presentan tienen su origen exclusivamente en las características personales de los alumnos. Es importante no sólo la corrección de determinados comportamientos sino también el cambio de actitud y la formación del que los ha protagonizado. En esta línea, Gotzens (1997) destaca la importancia de la prevención para dar respuesta a los problemas de comportamiento en el aula.

Como apuntábamos en la fundamentación teórica, los resultados del trabajo realizado por Giancola (2000) sostienen la teoría ecológica del comportamiento con arreglo a la cual los problemas de disciplina son el resultado de una compleja inter-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

acción de influencias pudiéndose tratar, por tanto, desde dentro del sistema en lugar de hacerlo de forma individual. Destaca como la influencia del grupo de iguales en los adolescentes pudo explicar la conducta de los estudiantes durante sus años en secundaria mejor que ninguna otra variable.

Respecto a la percepción del conflicto en el aula por el profesor los resultados ayudan a clarificar el tipo de conflictos que los profesores perciben en el aula y que habíamos planteado como el segundo objetivo de nuestra investigación. En general, podemos afirmar que la mayoría del profesorado no percibe de forma continuada problemas graves de violencia en sus aulas como se refleja en el ítem 1, donde el *61,1%* opina estar en total desacuerdo. Lo que perciben de forma continuada son problemas de disciplina, hiperactividad, impulsividad, falta de concentración, falta de orden, faltas de respeto, malas relaciones entre los compañeros, etc, que provocan continuas llamadas al orden por parte del profesor. Por otro lado, donde se consigue el mayor grado de acuerdo es en la pregunta relativa a si hay alumnos que pasan del trabajo de clase y no muestran el mínimo interés en la que el 80% del profesorado está totalmente de acuerdo.

En este sentido, y siguiendo a Trianes (2000), cabe señalar que la agresividad manifiesta una serie de niveles que van desde la agresividad ligada a la impulsividad y falta de control, hasta la conducta antisocial que impide las buenas relaciones, el proceso de adaptación escolar y el interés por el trabajo académico, lo que dificulta el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades sociales que deben adquirirse en estos niveles educativos. No obstante, y como argumentamos en la fundamentación teórica, debemos tener en cuenta que el tratamiento educativo de los conflictos exige cierta preparación teórica y práctica de los docentes, inviable en el perfil del docente como mero transmisor de conocimientos.

En cuanto a la visión que tienen los profesores sobre el conflicto y sobre la forma de abordarlo, opinan que los problemas personales, familiares y sociales del



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnado son la causa fundamental de la aparición de los problemas de disciplina del aula y que, por tanto, poco pueden hacer para resolverlos; manifestando un cierto cansancio e impotencia para hacer frente a los mismos.

Respecto a la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de los profesores y los alumnos hemos de destacar:

Los profesores del centro B son los que están más de acuerdo en que existen malas relaciones entre compañeros y que los problemas personales de los alumnos repercuten negativamente en la marcha de la clase. De igual modo, se hallaron diferencias cuando analizamos la variable estado civil, siendo de nuevo los profesores separados los que más conflictos detectan, están más de acuerdo con que les cuesta un esfuerzo tener que dirigirse a ciertos alumnos y están bastante de acuerdo en la falta de ambiente de trabajo, orden y concentración en sus aulas.

En cuanto a las variables género, edad, especialidad y titulación, no se apreciaron diferencias significativas, por lo que nos ratificamos en que estas variables no son discriminatorias a la hora de explicar los resultados.

Por último, resaltamos los datos obtenidos por Trianes (2000) porque algunos resultados de su investigación son coincidentes con los que hemos presentado. Así, el profesorado no percibe problemas graves de agresividad en sus aulas, aunque sí problemas cotidianos de disciplina, considerando su aula poco problemática e imputando a la sociedad y a los problemas personales de los alumnos las causas principales. Las discrepancias en los resultados aparecen fundamentalmente en los aspectos motivacionales del profesor para hacer frente a los conflictos pues, mientras en nuestra investigación el profesorado manifiesta cansancio e impotencia para afrontarlos, en la investigación de Trianes los profesores manifiestan una gran disposición para hacer frente a los mismos aunque, como aclara la autora, esta situación positiva puede ser fruto de su participación en la intervención ya que los datos no están contrastados con profesores ajenos a la misma.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a las *conductas disruptivas,* es preciso indicar que el análisis de las opiniones de los profesores y alumnos pretende dar respuesta al tercer objetivo de nuestra investigación. Se comprueba que tanto los docentes como el alumnado coinciden en los aspectos referidos al factor I coincidiendo ambos grupos al elegir las dos de las conductas que más se dan en el aula: "Hablar demasiado" y "Pérdidas de tiempo inútiles". No obstante, los profesores centran también sus opiniones en los aspectos referidos en el factor IV, "Comportamientos de indisciplina asociados a cierta incapacidad orgánica del alumno": hiperactividad, comportamientos de falta de atención, de demora y holgazanería. Respecto a las opiniones de los alumnos merecen señalarse los comportamientos asociados a falta de responsabilidad social (robo, absentismo, palabras y gestos obscenos, etc,) así como los que perturban las relaciones sociales (huida, aislamiento social, etc). Dichas conductas que han sido elegidas por el 17.9% y 15% de los encuestados deben considerarse datos relevantes a tener en cuenta.

En la cuestión referidas a las a*ctitudes y expectativas de los alumnos sobre la disciplina* resulta significativo el cambio que se produce en las opiniones de los alumnos desde que éstos se incorporan por primera vez a un centro de la ESO y cómo al iniciar el nuevo ciclo resultan tan divergentes, sobre lo que apuntábamos en los resultados del objetivo uno.

Si analizamos las opiniones de las expectativas del alumnado sobre aspectos esenciales de las relaciones de convivencia, cuando se les pregunta "Qué es lo más que te gusta de tu profesor", se observa como los alumnos de 1°, 2° y 3°, centran sus opiniones en aspectos lúdicos y socioafectivos (que tenga buen humor, que sea simpático) en tanto que los alumnos de cuarto de la ESO y 1° de bachillerato refieren sus opiniones a aspectos relacionados con el aprendizaje y el clima de trabajo (que mantenga el orden en clase; que sea justo calificando). Estas respuestas contrastan con las opiniones que los alumnos expresan a la pregunta "Qué es lo que más te gusta que suceda en clase" pues, mientras que los alumnos del primer ciclo eligen "pasarlo



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

bien" y "trabajo en equipo", a partir de tercero de la ESO, las respuestas se centran en elegir el "adecuado ambiente de trabajo".

A la vista de estos resultados parece que las posibles causas que originan los problemas en la convivencia de los centros pueden centrarse, por un lado, en la falta de consenso entre las opiniones de los profesores y alumnos en cuanto a la claridad en la existencia de las normas y la falta de sanciones ante su incumplimiento; y, por otro, en las diferencias existentes en las relaciones alumno-profesor que, en muchas ocasiones, están ligadas a las expectativas de los sujetos.

Como hemos observado, las conductas que se presentan con mayor frecuencia son las llamadas "conductas disruptivas"; esto es, aquellas que van contra las normas de convivencia, que dificultan la realización de las tareas, que rompen el orden en las aulas y fomentan el contexto adecuado para no aprender, lo que obliga a recordar que la disrupción tiene un marcado carácter académico. De ahí que sea necesario que los centros contemplen las medidas organizativas y de prevención de conflictos que permitan fomentar las buenas relaciones entre sus miembros como clarificar las normas de convivencia y exigir su cumplimiento, de modo que se pueda crear un clima favorable de trabajo y organización en las aulas y en el centro.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 4.8. CONCLUSIONES

La sistematización de las conclusiones de este capítulo las recogemos en tres apartados: conclusiones de los resultados de los profesores, de los alumnos y del estudio comparativo profesor-alumno.

a) Respecto al profesorado se obtienen las siguientes conclusiones:

- El profesorado manifiesta estar muy de acuerdo en como desempeña sus funciones docentes, opinan que son estrictos en el cumplimiento de las normas, que las explican con precisión y que procuran que se cumplan.

- El profesorado se encuentra, en general, satisfecho con la organización, orden y claridad normativa existente en sus aulas, aunque en estos ítems es donde se observa una mayor dispersión en las respuestas y las puntuaciones más bajas.
- Los docentes se muestran bastante satisfechos con el clima de sus aulas, consideran que el ambiente es cordial, que prestan atención a los problemas de la clase y que el clima es distendido y de diálogo.
- Se muestran igualmente satisfechos en cómo desarrollan su labor educativa, estando de acuerdo con que son justos calificando y en que explican bien los criterios de evaluación, facilitando el aprendizaje de los alumnos y que las evaluaciones y controles se ajustan a las tareas realizadas en clase.
- En cuanto a la puntualidad, manifiestan ser puntuales tanto al empezar como al acabar las clases, aunque sus opiniones son más firmes respecto a la segunda cuestión.
- En las pregunta relativas a "En clase los alumnos están en silencio", "Se sanciona al alumno que no cumple las normas" y "Si al iniciar la clase el alumno no está en su sitio se le sanciona", los docentes manifiestan desacuerdo, independientemente de las variables que se analicen.
- Los profesores están bastante de acuerdo en que se dan faltas de respeto al material común, que existe poco ambiente de trabajo, orden y concentración en el aula, y que la dinámica de la clase se ve interrumpida por las llamadas al orden del profesor.
- El 61% de los docentes no detecta de manera continuada ningún tipo de agresiones físicas o insultos violentos entre su alumnado.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Hay un alto porcentaje de profesorado que está algo de acuerdo en la existencia de malas relaciones entre el alumnado y de casos de alumnos a los que se les hace la vida imposible.
- El 45% del profesorado manifiesta estar algo de acuerdo con que no le cuesta un esfuerzo dirigirse a ciertos alumnos.
- El 76,4% del profesorado indica su acuerdo en que existe un alto grado de impulsividad e hiperactividad entre el alumnado.
- El mayor acuerdo entre el profesorado se produce en la pregunta "Hay alumnos que pasan del trabajo de clase y no muestran el más mínimo interés", pues el 80,5% opina estar bastante y muy de acuerdo.
- El 50% del profesorado se muestra algo de acuerdo en que los problemas personales de los alumnos dificultan el funcionamiento de la clase y que, por tanto, poco pueden hacer para resolverlo.
- El 60.6% manifiesta que su clase no es más conflictiva que cualquier otra.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los profesores es preciso señalar las siguientes:

- Son los profesores del centro B los que opinan con mayores puntuaciones que las normas no están claras, que existen malas relaciones entre los compañeros y que los problemas personales de los alumnos repercuten negativamente en la marcha de la clase.
- Atendiendo a la variable experiencia docente, destaca que son los profesores de menor experiencia los que en general muestran puntuaciones más altas. Estos se muestran más satisfechos en como desarrollan su labor educativa, que responden a las cuestiones planteadas por los alumnos, que explican con

claridad los criterios de evaluación facilitando el aprendizaje de los alumnos y que las evaluaciones y controles se ajustan a las tareas realizadas en clase.

- Con respecto a la variable estado civil, destaca que el grupo de profesores separados es el que está más de acuerdo con que en la clase "No existe orden", reconocen que "No indica a los alumnos lo que les ocurriría si no cumplen las normas", que "Le cuesta un esfuerzo tener que dirigirse a ciertos alumnos", y manifiestan estar bastante de acuerdo con la falta de ambiente de trabajo, orden y concentración que existe en sus clases.
- Atendiendo a las variables edad, género, especialidad y titulación, no se encontraron diferencias significativas, por cuyo motivo entendemos que estas variables no son determinantes a la hora de estudiar los problemas de disciplina.
- En cuanto al tipo de conductas que los profesores manifiestan que alteran el orden en su clase, sus respuestas se centran en comportamientos referidos a la hiperactividad; en concreto "Hablar demasiado" y "Comportamientos de demora y holgazanería", como el abandono o retraso en las tareas escolares y pérdidas de tiempo inútiles.

b) Respecto al alumnado, las conclusiones son las siguientes:

- En cuanto a las "Relaciones interpersonales alumno-profesor, los alumnos manifiestan estar poco de acuerdo con la atención, el trato y respeto que les presta el profesorado y opinan que el profesor no es justo calificando.
- Se muestran, en general, de acuerdo en que el docente explica con claridad los criterios de evaluación e intenta que las evaluaciones faciliten los aprendizajes y que los controles y evaluaciones se ajustan a lo que se explica en clase.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En cuanto al clima del aula, los alumnos manifiestan que no existe orden ni organización en clase, que no están en silencio, que no dedican el tiempo a trabajar y que el clima de clase no es distendido ni de diálogo.
- Respecto a la "existencia y claridad normativa", tienen claro que existen normas que hay que cumplir, pero no las perciben con claridad, aunque existe una gran dispersión una gran dispersión en sus respuestas.
- Los alumnos opinan que no se sanciona a los que incumplen las normas, que el docente no es estricto en el cumplimiento de las mismas ni las explica con precisión.
- En lo que se refiere a la puntualidad, manifiestan que las clases no empiezan puntualmente y mejoran sus opiniones cuando se les pregunta si acaban con puntualidad.
- Los alumnos de 1°, 2° y 3° de la Educación Secundaria Obligatoria cuando se les pregunta "Cómo les gustaría que fuese su profesor" centran sus respuestas en aspectos lúdicos y socioafectivos como el buen humor y la simpatía. Sin embargo, los alumnos de 4° de la Educación Secundaria Obligatoria y 1° de Bachillerato señalan aspectos relacionados con el aprendizaje y clima de trabajo, como mantener el orden en clase y que sea justo calificando.
- En cuanto a lo que más les gusta que suceda en clase, los alumnos del Primer Ciclo de Secundaria eligen pasarlo bien, mientras que a partir de 3° de la Educación Secundaria Obligatoria centran sus respuestas en un adecuado ambiente de trabajo.
- En lo que respecta al tipo de conductas disruptivas, podemos señalar que los alumnos destacan como relevantes hablar demasiado, pérdi-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

das de tiempo inútiles y llamar la atención. Además, manifiestan que existe algún comportamiento relacionado con la falta de responsabilidad social como el robo, el absentismo, las palabras y gestos obscenos, etc.

En cuanto a las diferencias significativas encontradas entre las variables correspondientes a los alumnos es preciso señalar las siguientes:

- En la variable centro, los alumnos del centro A son los que muestran mayor desacuerdo en el trato y atención que les muestra el profesor. Los del centro B son los que más consideran que no existe orden en clase y que no existe claridad en las normas.
- En lo que respecta a la variable curso, el alumnado de 1° de la Educación Secundaria Obligatoria es el que obtiene las puntuaciones más altas, estando de acuerdo en que el profesor cumple las normas, les presta atención y es respetuoso. Por el contrario, el alumnado de 3° de Educación Secundaria Obligatoria muestra el mayor grado de desacuerdo.
- El alumnado de 1° de la Educación secundaria obligatoria señala su acuerdo con que el profesor responde con precisión a las cuestiones que le plantean, es justo calificando, explica con claridad los criterios de evaluación e intenta que las evaluaciones faciliten el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos de 3° de la Educación secundaria obligatoria y 1° de Bachillerato son los que manifiestan un mayor descontento sobre estas cuestiones.
- En cuanto a la existencia de normas y claridad normativa, los alumnos de 1° de la Educación Secundaria Obligatoria son los que detectan menor claridad normativa con respecto al resto de grupos, aunque



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

muestran un mayor grado de acuerdo en que el profesor procura que se cumplan las normas.

- Los alumnos de 1° de Bachillerato son los que tienen más claro que no se sanciona a los alumnos que incumplen las normas. Por el contrario, cuando se les pregunta si el profesor es estricto en el cumplimiento de las normas y si explica las normas, son los alumnos de 1° de la Educación secundaria obligatoria los que manifiestan un mayor grado de acuerdo.
- En cuanto a la puntualidad al comienzo de las clases, son los alumnos de 3° de la Educación Secundaria Obligatoria los que están más de acuerdo con que no comienzan puntualmente.
- Se observa concordancia entre las opiniones de todos los grupos de alumnos en los aspectos referidos al clima del aula, ya que consideran que en el aula no existe orden ni organización y que el clima de clase no es distendido ni de diálogo.
- En la variable género no se encontraron diferencias significativas, por lo que aparentemente dicha variable no es determinante en este estudio.

c) Respecto al análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los alumnos y los profesores es preciso concretar las siguientes conclusiones:

- Los profesores y alumnos manifiestan están de acuerdo en que existen normas y que hay que cumplirlas. No obstante, no las perciben de forma continuada, ni con la claridad debida. Asimismo, manifiestan su acuerdo en que no se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas y que los alumnos no dedican el tiempo de clase al trabajo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Los profesores responden con medias muy superiores a los alumnos en las cuestiones planteadas para dar respuesta al objetivo uno.
- En cuanto al orden y organización de la clase los alumnos son los que manifiestan más desacuerdo en que no existe ni orden ni organización en clase y que los profesores ni son respetuosos ni les prestan la atención debida.
- El alumnado considera que el clima no es distendido ni de dialogo, que las clases no acaban cordialmente y que el profesor no es justo calificando; por el contrario, el profesorado se muestra bastante satisfecho con el clima percibido.
- En cuanto al desarrollo de las tareas docentes, son los alumnos los que están menos de acuerdo con que el profesor responda con precisión a las cuestiones que les plantean, explique con claridad los criterios de evaluación y que las evaluaciones les faciliten el aprendizaje.
- Los alumnos y profesores coinciden en señalar que los comportamientos que alteran normalmente la convivencia en los centros son "hablar demasiado" y las "pérdidas de tiempo inútiles"
- Los alumnos destacan comportamientos ocasionados por la falta de responsabilidad social de los alumnos como robo, absentismo, palabras y gestos obscenos, huida y aislamiento.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 5

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPITULO 5. ESTUDIO EMPÍRICO 2. ANÁLISIS OBSERVACIONAL DE LA INDISCIPLINA: CAUSAS Y ESTRATEGIAS.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es de exponer y argumentar la estrategia empírica que hemos diseñado, elaborado y aplicado para el análisis de los registros de las sesiones grabadas en cintas magnetofónicas a los grupos de discusión sobre su opinión acerca de las causas de la aparición de los problemas de indisciplina de los centros de secundaria y las técnicas que hay que poner en marcha para evitarlos. Para ello, presentamos las bases conceptuales de la observación indirecta (Anguera, 1988, 1990, 1995a) que permiten explicar y justificar el porqué de la adopción de la misma en nuestro estudio; los criterios que nos han guiado para la adopción de la estrategia metodológica y los restantes elementos que forman parte del procedimiento metodológico aplicado.

## 5.1. EL MÉTODO OBSERVACIONAL COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA: JUSTIFICACIÓN Y DEFINICIONES

Las conceptualizaciones que hemos seleccionado sirven de base para mostrar la pertinencia del método observacional que hemos aplicado en nuestro estudio. La caracterización que hace Anguera (1990, 1991, 1993, 1995a), preside nuestras decisiones metodológicas, especialmente, porque detalla cada una de las particularidades que apuntan a la adecuación de las unidades de análisis y al cumplimiento de los objetivos de nuestra investigación. Se ajusta a la especificidad de la situación, que, a través de su

> *(...) máxima objetividad y rigor permite la obtención de registros de elevada calidad informativa que pueden someterse a las técnicas de análisis de datos que mejor se adecuen a la obtención de*



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

> *aquellos resultados que no pretenden ser otra cosa que la respuesta a los objetivos planteados en cada caso* (Anguera, 1991, 125).

Entre los distintos modos que adopta la expresividad humana, el más importante desde el punto de vista de su capacidad para organizar la interacción social, es el representado por el lenguaje verbal. Como afirma Anguera (1995a), la conducta verbal ofrece la posibilidad de ser analizada desde una doble perspectiva. Por una parte, es susceptible de observación directa, sola o complementada con otros niveles de respuesta; pero, por otra parte, se abre lentamente un nuevo horizonte de posibilidades si tenemos en cuenta que además de ser directamente perceptible puede serlo también indirectamente (observación indirecta), dado que la interpretación de lo hablado puede tener diversos sentidos en función del contexto, del sujeto emisor, del sujeto receptor, de ambos, etc. Es obvio, además, que la conducta verbal se puede grabar y transcribir, como ocurre en nuestro caso, con lo que adopta la forma de material documental. Forman parte de la observación indirecta, entre otras posibilidades, los textos documentales obtenidos por la grabación de la conducta verbal de un sujeto o grupo de sujetos y que pueden ser sometidos a un análisis de contenido, proceso que corre en paralelo con el de observación directa (Markoff, Shapiro y Weitman, 1975), pero con la diferencia fundamental de delimitación de las unidades lingüísticas y su codificación (Krippendorf, 1980).

En nuestro caso, el análisis de la conducta verbal se hará sólo desde la perspectiva de la observación indirecta, pues el fin de nuestra investigación es conocer el contenido manifiesto de la comunicación existente entre distintos grupos de sujetos.

## 5.2. OBJETIVOS

Definiremos, a partir del conjunto de elementos teóricos y metodológicos que hemos ido delimitando, los objetivos de nuestro trabajo. Así, el objetivo general sería conocer si existen diferencias significativas entre los grupos de discusión, formados por los equipo directivos, profesores, padres y alumnos de los dos centros en los que



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

realizamos nuestra investigación sobre las causas que provocan los problemas de indisciplina, y las posibles estrategias que se pueden proponer para evitarlos o al menos prevenirlos. En cuanto a los objetivos específicos se concretarían en:

a) Diseñar un sistema de categorías que permita obtener información acerca de la opinión de los grupos de expertos sobre las causas de los problemas de disciplina en los centros.

b) Construir un sistema de categorías que permita obtener información de las estrategias que hay que poner en marcha para que prevenir los problemas de indisciplina.

c) Conocer si existen diferencias significativas entre los grupos de expertos acerca de su opinión sobre las causas que motivan los problemas de disciplina.

d) Determinar si existen diferencias significativas entre dichos grupos respecto a las estrategias que hay que establecer e impulsar por parte de toda la comunidad educativa y de los poderes públicos para prevenirlos.

e) Descubrir si existen diferencias significativas por razón de género.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 5.3. HIPÓTESIS

Las hipótesis formuladas para dar respuesta a nuestros objetivos específicos, son las siguientes:

*a) Hipótesis nulas*

La hipótesis nula $H_{01}$, no existen diferencias significativas entre los distintos grupos acerca de las causas de los problemas de indisciplina en los centros.

La hipótesis nula $H_{02}$, no existen diferencias significativas entre los diferentes grupos sobre las estrategias a aplicar con el fin de prevenir los problemas de indisciplina.

La hipótesis nula $H_{03}$, no existen diferencias significativas entre los centros, sobre las causas de los problemas de indisciplina.

La hipótesis nula $H_{04}$, no existen diferencias significativas entre los centros, a su opinión sobre las estrategias a aplicar con el fin de prevenir los problemas de indisciplina.

La hipótesis nula $H_{05}$, no existen diferencias significativas en la variable género sobre las causas de los problemas de indisciplina.

La hipótesis nula $H_{06}$, no existen diferencias significativas en la variable género, las estrategias a aplicar con el fin de prevenir los problemas de indisciplina.

*b) Hipótesis alternativas*

La hipótesis alternativa $H_{01}$, que existen diferencias significativas entre los distintos grupos las causas de los problemas de indisciplina.

La hipótesis alternativa $H_{02}$, existen diferencias significativas entre los diferentes grupos sobre las estrategias a aplicar para prevenir los problemas de indisciplina.

La hipótesis alternativa $H_{03}$, existen diferencias significativas entre los centros sobre las causas a aplicar para prevenir los problemas de indisciplina.

La hipótesis alternativa $H_{04}$, existen diferencias significativas entre los centros sobre las estrategias a aplicar para prevenir los problemas de indisciplina.

La hipótesis alternativa $H_{05}$, existen diferencias significativas en la variable género, sobre las causas para prevenir los problemas de indisciplina.

La hipótesis alternativa $H_{06}$, existen diferencias significativas en la variable género, sobre las estrategias a aplicar para prevenir los problemas de indisciplina.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 5.4. MÉTODO

Nos proponemos en este apartado tratar sobre la población objeto de estudio y la muestra elegida; el instrumento; el procedimiento empleado y el diseño.

### 5.4.1. Población y muestra

La población está formada en el caso de los equipos directivos por todos sus integrantes; en el caso de los profesores y de los padres eran miembros del consejo escolar o de las Ampas y, por último, en el caso de los alumnos eran miembros de los consejos escolares o delegados de curso.

En cuanto a los criterios de selección para cada grupo, los miembros de los grupos fueron elegidos aleatoriamente entre las personas que cumplían los requisitos siguientes: tres años de experiencia docente en cada una de los dos centros donde realizamos nuestra investigación, excepto en el caso de los alumnos en que no se tuvo en cuenta los años que llevaban en el centro

#### 5.4.1.1. Contexto situacional

El contexto situacional es el entorno físico y humano en el cual tiene lugar la aplicación de la observación indirecta. El estudio se llevó a cabo en los centros de secundaria donde realizábamos nuestra investigación. La sala escogida fue la misma para todos los grupos; en el primero, en la sala de profesores y, en el segundo, en la dirección, excepto a los alumnos que se realizó en una de las aulas del centro.

La convocatoria a los grupos de expertos se realizó mediante comunicación a los equipos directivos para que hicieran llegar a cada uno de los estamentos nuestro interés en su participación. En la mayoría de los casos correspondía a personas con experiencia en gestión académica, pues eran los directores, jefes de estudios, secretarios, miembros de los Consejos Escolares, etc. Se convocó a los distintos grupos a una reunión entre los meses de febrero y abril, en horas de tarde; las sesiones se programaron para una duración aproximada de sesenta minutos. Las reuniones se cele-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

braban siempre en la misma sala elegida en cada uno de los centros y los textos producidos por los grupos de discusión se grabaron en cinta magnetofónica.

El observador se limitaba a grabar las intervenciones de los integrantes de los grupos y en ningún momento intervenía en el proceso. Se realizó una grabación continua desde que el moderador introducía el tema, hasta el momento que lo daba por finalizado, una vez transcurrido el tiempo previsto.

#### 5.4.1.2. Características de la muestra

La muestra no responde a criterios de significación estadísticos sino estructurales. La razón es que el tamaño del grupo de discusión (formado por los expertos elegidos) se sitúa entre las cinco y las diez personas, que son los límites entre los que un grupo de discusión funciona correctamente. En efecto, se trata de una característica espacial que afecta a la dinámica del grupo; en este estudio se han elegido entre cuatro y siete miembros. Es sabido que a partir de un grupo de cinco componentes, los canales de comunicación entre sus miembros supera el número de estos, con lo que la relación entre los componentes del grupo se hace posible. Más allá de nueve, los canales son tantos que el grupo tenderá a disgregarse en conjuntos de menor tamaño, con lo que pueden presentarse dificultades para la conducción del debate, para la acción del moderador, etc.

La distribución y características de los grupos, con un total de ocho, fue la siguiente:

- Grupo 1. Equipo Directivo del Instituto de Secundaria de Tafira. compuesto por cinco personas: director, subdirectora, jefe de estudios, ayudante del jefe de estudios y secretaria.
- Grupo 2. Constituido por cinco profesores de más de tres años de experiencia docente.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Grupo 3. Integrado por cinco padres pertenecientes al Consejo Escolar y al AMPA
- Grupo 4. Formado por seis alumnos pertenecientes al Consejo Escolar o delegados de curso.
- Grupo 5. Equipo Directivo del Instituto de Secundaria de Santa Brígida compuesto por todos sus miembros: director, subdirectora, jefe de estudios y secretaria.
- Grupo 6. Constituido por cinco profesores de más de dos años de experiencia en responsabilidades de gestión y con una experiencia docente de más de cinco años.
- Grupo 7. Integrado por siete padres pertenecientes al Consejo Escolar y al Ampa.
- Grupo 8. Formado por seis alumnos pertenecientes al Consejo Escolar o delegados de curso.

#### 5.4.1.3 Funciones del moderador

La misión del moderador fue dirigir el debate pudiendo a su criterio formular preguntas a los miembros del grupo; así mismo, se le encargó dinamizar el encuentro dando un turno de palabra si nadie la tomaba a fin de evitar silencios prolongados. El moderador no participaba de manera explícita en la discusión; de este modo, el grupo queda instituido como espacio de habla cerrado en sí mismo y se logra que el grupo converja en sí mismo.

El moderador debía fomentar las relaciones simétricas, la igualdad de los miembros; interviene como testigo del encuadre, no permitiendo que la discusión discurra por caminos ajenos a él. Por último, interviene en los nudos del discurso requiriendo completar o aclarar determinados argumentos, señalando aquellas con-

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tradicciones que se pudiesen presentar, aludiendo a aspectos que el grupo no aborde espontáneamente, etc.

### 5.4.2. Instrumento

Un requisito indispensable en la investigación observacional para la posterior recogida de datos es la construcción del sistema de categorías que brinda el apoyo pertinente para explorar el problema de investigación planteado. Según Bakeman y Gottman (1989), el sistema de categorías es como una lente mediante la cual se podrá contemplar el mundo y ofrecernos una visión más clara de éste. Para Anguera (1991,115-116),

> *(...) el sistema de categorías puede considerarse como el instrumento de medida en la investigación observacional, dado que no existe ninguna situación que pueda considerarse prototípica, ni conducta estándar, ni replicación de ocurrencia, sino que, por ser imprevisible el contenido de la observación, se requiere la construcción de una especie de andamiaje que proporcione soporte y cobertura a aquellas conductas que, mediante la correspondiente operación de filtrado, son consideradas relevantes de acuerdo con los objetivos de la investigación, y todo ello con un máximo de flexibilidad que posibilite la adaptación al flujo de conducta tal cual transcurre y a la situación y contexto en que se inscriba.*

En nuestro caso, el sistema de categorías cumple las tres condiciones básicas reconocidas: "ad hoc", exhaustividad y mutua exclusividad. Es un sistema elaborado "ad hoc", es decir propio y específico según los objetivos de la presente investigación; es un sistema exhaustivo (cumple la condición de exhaustividad), o sea, que cualquier comportamiento del ámbito considerado como objeto de estudio puede asignarse a una de las categorías que se establecen; y mutua exclusividad significa el



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

no solapamiento de las categorías que componen un sistema, por lo que a cada expresión verbal se le asignaría una sola categoría.

La elaboración de nuestros sistemas de categorías se basó tanto en las investigaciones empíricas realizadas en años anteriores como en la teoría en la que el estudio se apoya. El proceso de construcción, autoconstrucción en realidad, ha sido lento y se ha optimizado en acciones sucesivas hasta que las categorías se acomodaron a la situación para la cual fueron pensadas.

Entendemos que la estructura de cada categoría se compone de un núcleo categorial y un nivel de plasticidad denominado "grado de apertura" (Anguera, 1993). El núcleo categorial consiste en el contenido básico o fundamental que da razón de ser a una categoría y que la diferencia de otras; se trata de la esencia de cada categoría. El nivel de plasticidad viene dado por la hetereogeneidad aparente de características de ocurrencias que, sin embargo, participan del mismo núcleo categorial y comparten las mismas propiedades abstractas indicadas.

En este estudio hemos definido cada categoría contemplando todos sus matices con el fin de ubicarlas dentro o fuera del grado de apertura que se ha dado a cada una. En la definición de cada categoría incluimos ejemplos para ilustrar el procedimiento seguido. Las categorías se suelen agrupar por grandes afinidades en conjuntos, que reciben el nombre de macrocategorías y que representan unas ciertas categorías de características más amplias.

Presentamos a continuación la definición de cada macrocategoría y las respectivas categorías que forman parte del sistema en cuanto a las causas de los problemas de indisciplina en los centros. Posteriormente, introduciremos las correspondientes a las estrategias para disminuir la incidencia de las diferentes causas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Macrocategoría y categorías de las causas de los problemas de indisciplina**

*Aspectos referidos a los alumnos.* Se incluyen en esta macrocategoría aquellas características pertenecientes a los alumnos o que les son propias y que incorpora las siguientes categorías:

*a) Falta de interés, motivación*

Esta categoría agrupa todas las expresiones o argumentos que implican falta de interés, pasividad, motivación, carencia de incentivo, desgana, escasa capacidad de esfuerzo, fracaso escolar, baja autoestima, etc. hacia el estudio y en el desarrollo de los trabajos diarios de clase o de las actividades del centro. Se incluyen también expresiones que se refieren a alumnos que no quieren estar en el centro y presentan comportamientos inadecuados respecto a la realidad escolar.

Ejemplo: "... al chico hoy lo veo con una pasividad total ... son niños valiosos a nivel personal pero muy poco motivados para el estudio..."

Ejemplo: "... los alumnos conflictivos son los que se han acuñado *objetores escolares* que son alumnos que no quieren estar en el centro y que están constantemente fuera del aula".

*b) Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e.*

Reúne aquellas expresiones referidas a los alumnos que presentan algún tipo de necesidades educativas especiales.

Ejemplo "... ahí está el alumno X, es un niño con n.e.e., con retraso de conocimientos y alguna deficiencia, también agresivo, parece mayor de lo que es y nadie lo quiere en clase porque es un revienta clase..."

*c) Existencia de grupos de poder*

Agrupa todas las manifestaciones verbales referidas a la existencia de alumnos o pequeños grupos de alumnos que con sus comportamientos influyen directamente en el resto de los miembros del grupo; se trata de líderes o alumnos carismáti-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cos capaces de controlar las conductas de sus compañeros (grupos internos y externos al centro) y ejercen un liderazgo negativo, grupos de presión, acoso, intimidación, malos tratos, peleas etc.

Ejemplo: "...Hay grupos de alumnos que manejan dinero por el tema de droga, por robo, incluso por delincuencia y aquí hay gente que los toma como modelo."

*d) Incumplimiento de las normas de convivencia*

Esta categoría contiene todas las expresiones que aluden a la falta de cumplimiento o inexistencia de normas de convivencia y que ocasionan gran parte de las conductas disruptivas tanto en el aula como en el centro, que se manifiesta a través de la baja laboriosidad en los aprendizajes, en la falta de participación en las actividades propuestas tanto a nivel de centro como de aula, la impuntualidad, las continuas salidas y entradas de clase cuando les da la gana, interrumpir la clase sin motivo razonable, etc. Se engloban también en esta categoría todas aquellas conductas que constituyen comportamientos irregulares como la falta de respeto y cuidado del material y/o mobiliario del centro.

Ejemplo: "...yo creo que les han dado mucha libertad a los alumnos en la ESO, como tu opinión vale, ... y se saltan las normas ..."

Ejemplo. "... el patio precioso en las escaleras, donde entablan sus relaciones de ocio...¡ están las paredes de apoyar los zapatos, todas sucias! Todo..."

*e) Relaciones interpersonales entre los alumnos*

Contiene expresiones que hacen referencia al tipo de relaciones que los alumnos desarrollan entre ellos, así como a manifestaciones y actitudes agresivas y autoritarias, tanto físicas como verbales.

Ejemplo: "... los grupos que en clase empiezan a hablar detrás, los otros saltan y no te dejan oír la clase. Como, por ejemplo, el grupo que empieza a hablar está

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

detrás, los que no pueden estudiar piden que se callen y respeten, pues ya ellos saltan y empieza el conflicto..."

*f) Trato del alumno al profesor*

Contiene expresiones que hacen referencia al tipo de relaciones que los alumnos desarrollan de forma directa con los profesores e incluyen manifestaciones y actitudes agresivas y autoritarias, las faltas de respeto, insolencia, hostilidad, discutir por discutir, incumplimiento de las instrucciones que les dan los profesores, etc.

Ejemplo: "... el profesor intenta solucionarlo pero el grupito lo manda callar y empieza a decirle: tú no mandas ..."

*g) Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos*

Incluye los argumentos que contienen expresiones que manifiestan distintas maneras que el profesor y los alumnos tienen de entender el lenguaje y las formas de relacionarse y crean situaciones de enfrentamiento.

Ejemplo: "Algunos profesores dicen que nos faltamos el respeto porque yo digo ¡que pasa tío¡ o lo llamas algo, pero no le estoy faltando, es una confianza que yo le doy, es una confianza que me permite decirle, yo no lo considero falta de respeto porque le digo simplemente cabrón".

*h) Falta de conocimientos previos básicos*

Contiene las expresiones que hacen referencia a la inexistencia o pobreza de los instrumentos y herramientas básicas para la comprensión y asimilación de los aprendizajes.

Ejemplo: "Es que si tú tienes un curso con un perfil de alumnos que ha llevado una línea de conocimientos básicos mínimos y que no han superado y esa historia que promocionan con cuatro, con dos, tres asignaturas, ese disparate tan horrible, indudablemente esto influye ..."



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*Aspectos referidos a los profesores.* Se incluye en esta macrocategoría aquellos aspectos que pertenecen a las características personales del profesorado o que están relacionados con las funciones que desarrollan y se han considerado las siguientes:

*a) Falta de interés y motivación*

Hace referencia a la falta de motivación por el trabajo, a la satisfacción personal que obtienen de él y al reconocimiento social que esta profesión les ofrece.

Ejemplo: "La visión que tiene de nosotros la sociedad ha cambiado de ser totalmente un grupo más o menos estimado, querido e incluso admirado, hemos pasado a ser personas a tumbar, a quitar de en medio."

*b) Falta de implicación y consenso en las tareas que les son propias*

Relaciona todas aquellas expresiones que suponen que los profesores trabajen en equipo. Esto implica respeto y cumplimiento de las normas de convivencia, consensuar un proyecto educativo de centro y un determinado estilo de enseñanza, la participación de todo el colectivo docente en las actividades que se organicen y en la dirección y gobierno del centro. Incluye también las expresiones que hacen referencia a las relaciones interpersonales que mantienen entre ellos y el equipo directivo.

Ejemplo: "Porque yo creo que el principal problema estriba en los profesores, en que no hay una unificación de críterios ni de formas de actuar,..."

Ejemplo: "Discusiones de profesores entre ellos delante de los alumnos..."

*c) Trato del profesor al alumno*

Se incluyen todas las expresiones que manifiestan la existencia de malas relaciones o conflictos y que tienen que ver con la falta de preocupación del profesorado por los temas personales del alumnado, sobre sus intereses y necesidades, así como a la inexistencia de vínculos de relación entre los profesores y sus alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ejemplo: "Los profesores están preocupados por otras cosas ante de preocuparse por los alumnos. Ellos se quejan del alumnado, pero cómo quieren que el alumnado les trate bien, si tú no te preocupas, si tú no los tratas bien ..."

*d) Formación psicopedagógica del profesorado*

Contiene todas aquellas expresiones que aluden a la falta de formación psicopedagógica y de las funciones propias en su actividad profesional. Incluye también las diferencias existentes entre el profesorado de la antigua E.G.B. y B.U.P.

Ejemplo: "... o asumimos que ese es el panorama que tenemos delante y reciclamos nuestra labor de educadores o estamos perdidos porque cada vez nos va a costar más llegar a ellos..."

Ejemplo: " ... hay un colectivo que procede de la antigua Enseñanza Media y otros de la antigua E.G.B. con formas de funcionar diferentes con respecto a planteamientos pedagógicos e incluso organizativos" .

*Aspectos referidos a la organización de la docencia.* Esta macrocategoría incluye aspectos relacionados directamente con el sistema educativo, tanto a las responsabilidades de la administración como a la organización de la docencia en los centros y que son propias de los equipos directivos.

*a) Sistema educativo*

Implica todas las expresiones que hacen referencia a las dificultades de adaptación del nuevo sistema educativo LOGSE y los problemas que conlleva la puesta en marcha del mismo; supone cambios en el perfil del alumnado, sobrecarga y nuevas funciones en el perfil del profesorado.. Incluye también todas las expresiones que aluden a políticas educativas y políticas más orientadas a favorecer los centros privados en detrimento de los públicos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ejemplo: "El profesorado no está de acuerdo en el fondo con la reconversión de la LOGSE, que es una reconversión del profesorado, les han cambiado a los alumnos, les han cambiado la metodología, el engancharse es muy duro..."

Ejemplo: "La política educativa que es algo más complejo, porque si lo que interesa a los políticos no es el tema educativo, porque tienen otras cosas más importantes desde el punto de vista político y cada vez son más cicateros para invertir."

*b) Falta de recursos materiales y humanos*

Incluye todo lo relativo a la falta de materiales necesarios en los centros y a la deficiente infraestructura: masificación, falta de talleres y otros. Incluye también las afirmaciones referidas a la necesidad de dotar a los centros del personal especializado: profesores especialistas y de apoyo, orientadores, trabajadores sociales, etc.

Ejemplo: "... este centro no dispone de espacios de reunión, las instalaciones deportivas son pocas; los medios influyen."

Ejemplo "... hay un trabajadora social que va desde Tafira hasta Tejeda, ... "

*c) Falta de planificación y organización de los centros*

Se refiere a todas aquellas cuestiones relacionadas con la organización del centro, con las responsabilidades de los equipos directivos, así como a la falta de un proyecto educativo, reglamento de régimen interno, etc. adecuado a las necesidades del entorno y del centro.

Ejemplo: " Lo que falta es Proyecto Educativo en el centro, lo que falta es un proyecto común".

*Aspectos referidos a las causas familiares y sociales.* Incluye esta macrocategoría todas aquellas afirmaciones referidas a las relaciones entre los alumnos y sus familias, así como entre éstas y el centro (profesores, equipo directivo, etc.). También agrupa las expresiones que hacen mención al tipo de estilo educativo que han

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

elegido los padres, a su implicación y preocupación por la educación de sus hijos, etc.

*a) Tipo de familia*

Incluye aquellos argumentos que describen distintos tipos de familias teniendo en cuenta los aspectos sociales, culturales y económicos (familias deestructuradas, de bajos recursos económicos y culturales, etc.).

Ejemplo: "Detrás de esos chavales hay una problemática social, familias rotas, centros de acogida ..."

*b) Delegación de responsabilidades*

Agrupa aquellas expresiones referidas a los padres, a su falta de participación e implicación en los asuntos del centro; abandonan la responsabilidad de educar a sus hijos delegándola en el centro y en los profesionales que en él trabajan.

Ejemplo: "... El problema también está en los padres, en la participación de los padres que no acuden al centro; hay una reunión para informarles de cualquier problema que haya en el centro y de doscientos vienen...pocos".

*c) Estilo educativo de los padres*

Se refiere a la forma en que los padres educan a sus hijos; pérdida de autoridad e inexistencia de normas de convivencia en las familias.

Ejemplo: "En la familia hay problemas que es que criamos hijos caprichosos,... existe una generación que ha crecido bastante bien arropada. Hay necesidades sociales en determinados sectores desfavorecidos pero, en general, hay una generación bastante bien arropada."

*d) Relaciones entre padres, profesores y equipos directivos*

Agrupa aquellas expresiones referidas al tipo de relaciones que mantienen los padres con los miembros de la comunidad educativa.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ejemplo: "¿Cómo pretendemos que los alumnos estén en una clase normal callados, si nosotros venimos y montamos un cirio ...?".

Ejemplo: "Eso es una vergüenza, venimos a las reuniones a pelearnos, que si los niños van para allá ..."

*e) Cambios en la estructura y organización social*

En esta categoría se incluyen todas las expresiones que se refieren a causas sociales, crisis de valores, etc.

Ejemplo: "Estamos en dos realidades, la de aquí dentro y la de ahí fuera. Estamos superprotegiendo a los niños, dándoles normas, unas cosas que no les sirven fuera, es otro mundo, nos hemos desligado totalmente de la sociedad".

**Macrocategoría y categorías respecto de las estrategias propuestas para mejorar la disciplina.**

*a) Mejora en la formación psicopedagógica del profesorado.*

Contiene todas aquellas referencias a las necesidades de formación específica del profesorado y en todos aquellos aspectos encaminados al desarrollo de sus funciones.

Ejemplo: " ... formación no de los contenidos de la clase, yo me refiero a cómo dar la clase y también cómo dirigirse al alumno, controlar la clase, etc."

*b) Fomentar la participación y el consenso del profesorado.*

Incluye las expresiones verbales que destacan la necesidad de favorecer el consenso y la participación de los profesores en los trabajos de equipo y en todas las actividades que se organicen en el centro. También incluye las expresiones que aluden a la obligación de cumplir y hacer cumplir las normas.

Ejemplo: "... hace falta que el profesor se involucre en la comisión de convivencia y el profesor no está involucrado".



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ejemplo "... y los profesores, si ven que un alumno les falta el respeto, creo que deben tomar medidas desde la primera vez, no esperar.

*c) Motivar al profesor*

Se refiere a todos los argumentos relativos a la necesidad de reconocimiento social, de autoridad y de capacidad profesional del profesor.

Ejemplo: ".... que el profesor esté respaldado; respaldado y atendido, las dos cosas."

*d) Motivar al alumnado*

En esta categoría están recogidas todas las afirmaciones referidas a la importancia de motivar a los alumnos.

Ejemplo: "El profesor aparte de enseñar y decir bla, bla, bla, y decir lo que sabe, tiene que motivar."

*e) Realizar mejoras en el sistema educativo*

Se refiere a los argumentos relativos a la necesidad de revisar, cambiar o modificar la organización del sistema educativo actual en la educación secundaria obligatoria e incluye también las responsabilidades de las administraciones educativas.

Ejemplo: "Yo creo que esta Ley hay que revisarla, desde mi punto de vista dar un paso atrás es dar un paso adelante".

Ejemplo: "ni somos ONGs, ni los profesores son profesionales de la enseñanza. Entonces quien primero se lo tiene que creer es la Consejería...porque no aplican la parte económica que tiene que aplicar".

*f) Mejora de las infraestructuras de los centros*

Alude a la necesidad de dotar o mejorar a los centros de infraestructura y medios suficientes para la docencia. (biblioteca, sala de estudios, talleres, instalaciones deportivas, etc.). Incluye también las expresiones referidas a la necesidad de mejorar o dotar de recursos humanos (profesores de apoyo, orientadores, etc.).



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Ejemplo: "Los centros deben tener un orientador o dos, que hay centros que no tienen, aparte de eso, sería bueno que los centros tuvieran un trabajador social."

Ejemplo: "... las propuestas alternativas, a mi se me ocurre el tema de talleres, desarrollar talleres en los que se vean las áreas instrumentales, etc."

*g) Mejoras en la organización del centro.*

En esta categoría están recogidas todas las ideas referidas a las funciones de los equipos directivos que incluyen la elaboración y/o actualización, mejora y puesta en marcha de los distintos reglamentos dirigidos a la organización del centro, tanto en los aspectos referidos al desarrollo curricular, como a la organización y puesta en marcha de las normas de convivencia.

Ejemplo: "... y unas normas claritas, unas normas en el Reglamento de Régimen Interno que estén perfectamente claras, para que todos las asuman y las lleven todos a cabo de la misma manera."

*h) Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa*

Contiene todas las referencias que aluden a la necesidad de estrategias dirigidas al desarrollo de valores de respeto y tolerancia con el fin de mejorar la convivencia del centro, así como el cambio de actitud y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa.

Ejemplo: "Hablando... y conviviendo unos con otros, mejor trato...".

*i) Fomentar la participación e implicación de los padres en los centros*

Alude a la necesidad de un cambio de actitud de los padres que favorezca su implicación y participación efectiva en el centro y en las actividades que se realizan y un mayor grado de compromiso sobre las decisiones que se adopten con respecto a sus hijos.

Ejemplo: "...esa es una labor que debemos hacer y cuando los padres vienen al centro reconducirlos un poco..."



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Todas las macrocategorías y categorías definidas tanto para detectar las causas de los problemas de indisciplina como para establecer las estrategias para prevenirlas se resumen en los cuatros siguientes.

CUADRO 5.1. Instrumento de medida para las causas de indisciplina .

| Macrocategoría | Categoría |
|---|---|
| Aspectos referidos a los alumnos | - alta de interés, motivación.<br>- Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e.<br>- Existencia de grupos de poder.<br>- Percepción de las normas de convivencia.<br>- Relaciones interpersonales entre los alumnos.<br>- Relaciones del alumnos con el profesor.<br>- Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos.<br>- Falta de conocimientos previos básicos. |
| Aspectos referidos a los profesores. | - Falta de interés y motivación.<br>- Falta de implicación y consenso en las tareas que le son propias.<br>- Relaciones entre profesores.<br>- Formación psicopedagógica. |
| Aspectos referidos a la organización de la docencia | - Sistema educativo.<br>- Infraestructura del centro.<br>- Falta de planificación y organización de los centros. |
| Aspectos referidos a las causas familiares y sociales. | - Tipos de familias.<br>- Delegación de responsabilidades.<br>- Estilo educativo de los padres.<br>- Relaciones padres, profesores y equipos directivos.<br>- Cambios en la estructura y organización social |

CUADRO 5.2. Instrumento de medida para las estrategias de control de la indisciplina .

| Macrocategoría | Categoría |
|---|---|
| Profesorado | -Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado.<br>-Fomentar la participación y el consenso del profesorado.<br>-Motivar al profesor. |
| Alumnado | -Motivar al alumnado. |
| Organización de la docencia | -Realizar mejoras en el sistema educativo.<br>-Realizar mejoras en las infraestructura del centro.<br>-Realizar mejoras en la organización de los centros. |
| Relaciones interpersonales | -Mejorar las relaciones interpersonales de los miembros de la comunidad educativa.<br>-Fomentar la participación de los padres en el centro. |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 5.4.3. Procedimiento

En este apartado se recoge la justificación metodológica, el material utilizado, las unidades de análisis empleadas, el tipo de registro, el control de calidad de los datos y los sesgos detectados y su control.

#### 5.4.3.1. Justificación metodológica

Como forma de recogida de datos se adoptó la discusión de grupo que es una modalidad propia de la metodología cualitativa que ha sido poco empleada en el pasado pero que, según Ortí (1989), posee un gran potencial. Se está dando un proceso de desplazamiento o ampliación de modalidades de recogida de datos en investigación cualitativa y la discusión de grupo ha surgido bajo este efecto. En el grupo de discusión se desarrolla una conversación entre los miembros del mismo en el sentido de que se orienta a producir algo y existe por y para ese objetivo. El grupo, por consiguiente, se halla constituido por la tensión entre dos polos: el trabajo (razón de su existencia) y el placer del habla (que supone el consumo placentero de la relación grupal).

Al entrar en la sala de reuniones no tenemos sino participantes inicialmente individualizados. Nada, sino la común respuesta a una convocatoria exterior, los liga todavía. El grupo se constituirá en un proceso y habrá de hacerlo de la única forma en que le es posible: hablando.

En un grupo de discusión hay dos clases de relaciones: la que conecta a cada individuo con el grupo de pares y la que conecta a éste con el moderador. La constitución de un grupo se da en el punto de cruce de ambas. Estas relaciones no son simétricas. Las que conectan a cada individuo con el grupo son secundarias a las que relacionan al grupo con el moderador. La razón es que el grupo se constituye en, por y para el moderador.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los participantes tendrán a su debido tiempo la palabra, pero ésta se halla sujeta al moderador que la concede, que enuncia el encuadre técnico, el marco temático y que opera sobre su producción a lo largo de la reunión.

Existe acuerdo en reconocer que el análisis de contenido se trata de una técnica de tratamiento cualitativo de datos que permite realizar inferencias reproducibles y válidas de dichos datos al contexto de los mismos (Krippendorff, 1980). No obstante, en la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo, como ocurre en nuestro caso, como inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cualitativo como cuantitativo.

El análisis de contenido, como explica Behar (1991), posee características específicas y diferenciadoras respecto a otras modalidades de tratamiento cualitativo de datos. Pretende conocer el contenido simbólico de los mensajes, pero teniendo en cuenta que éstos no tienen un solo significado dada su naturaleza simbólica. Es posible establecer categorías entre las frases que se pronuncien, la forma igualmente válida y simultáneamente describiendo la estructura lógica de las expresiones y descubriendo asociaciones existentes. Como afirma López Aranguren (1989), el contenido tradicional del análisis de contenido ha sido la descripción; el objetivo principal es entonces la descripción de ese contenido, de su fondo o de su forma.

Siguiendo la clasificación de este autor situamos la presente investigación en un análisis del contenido en cuanto a su "sustancia" o "fondo". Como ejemplo, en el anexo 16, presentamos una transcripción de una parte de la discusión del primer grupo de trabajo a modo de ilustración general.

#### 5.4.3.2. Material

Denominamos materiales a los instrumentos correspondientes a la recogida de información: los equipos y el instrumento de medida. En cuanto a los equipos, el registro se realizó mediante una grabadora Aiwa 3x Recording TP-VS615.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

La cinta de grabación constituye un registro oral para detectar de manera precisa el flujo de palabras que nos llevará a establecer el sistema de categorías. Cada una de las sesiones registradas se llevaron a cabo de manera similar.

La intervención inicial del moderador era la siguiente:

> *"Buenas tardes. Antes de comenzar el debate quería agradecerles su asistencia. Le hemos convocado para hablar de las causas que favorecen los problemas de indisciplina y de las estrategias que desde su punto de vista habría que organizar para prevenirlas. Estamos realizando una investigación sobre este tema y para ello estamos convocando a reuniones como ésta, a los distintos miembros representativos de la comunidad educativa, se trata de que ustedes discutan sobre el tema, como en una mesa redonda, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más relevante u oportuna. Después iremos concretando los diversos aspectos que vayan apareciendo espontáneamente y otros de interés para el estudio. Como comprenderán, para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión sus opiniones y que comenten todo cuanto se les ocurra sobre este tema".*

### 5.4 3.3. Unidades de análisis

Una vez registrados en cinta magnetofónica a los distintos grupos de discusión se procedió a su transcripción a papel para realizar el análisis de contenido de todo el material grabado.

Para Behar (1991), las unidades de análisis son segmentos de significación a codificar, no tienen carácter absoluto y su delimitación depende de los objetivos de la investigación y de la realidad empírica.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Siguiendo los criterios establecidos por Krippendorf (1980), en cuanto a la delimitación de unidades para su posterior análisis, hemos desarrollado una metodología basada en una combinación de criterios (ortográfico, sintáctico y contextual).

Denominamos unidad de registro a cada parte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente porque aparezca en ella una de las referencias en las que estamos interesados. En otras palabras, la unidad de registro es la mínima porción del contenido que aislamos y separamos por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave o afirmaciones que consideramos significativos.

A través de varios ejemplos de nuestros registros podemos aclarar el concepto explicado anteriormente:

> *"Profesores de otro tipo, que se implique en nuestros problemas de forma desinteresada, y charlar, ¿qué le pasa? Pero claro eso aquí hay dos o tres contados."*
>
> *"Pero en la práctica la mayoría del profesorado no cree que la educación sea un tema que se tiene que abordar en el centro".*
>
> *"No tenemos la culpa, no nos han preparado, hay que decirlo también."*
>
> *"Porque el instituto está en muy malas condiciones en cuanto a su infraestructura".*
>
> *"... con respeto a los profesores, los problemas mejorarían si se pusieran de acuerdo entre ellos porque unos dicen una cosa y otros, otras muy diferentes."*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 5.4.3.4. Registro observacional

Con la definición previa del sistema de categorías se crea una plantilla de registro. El registro cumple dos funciones: por un lado, recoge el texto en toda su extensión y literalmente, de modo que el análisis pueda operar sobre este material bruto, sin ningún filtro intermedio. Por otro, viene a objetivar la dimensión de trabajo del grupo.

En la plantilla de registro las secuencias de cada categoría las hemos registrado según el orden de aparición, la persona que interviene y el grupo al que pertenece dicha persona, dentro de los grupos del 1 al 8, que intervienen en el proceso. (Anexo 17).

### 5.4.3.5. Control de calidad de los datos

En los estudios observacionales, dicen Bakeman y Gottman (1989), es de interés especial poder probar que lo que se ha observado no refleja, indebidamente, el deseo del investigador o alguna perspectiva idiosincrásica de éste. La solución dada a este problema es trabajar con más de un observador y evaluar en qué medida concuerdan los observadores.

La inconsistencia del observador en el manejo de las categorías es una fuente de variabilidad intrapersonal que debe ser reducida antes de establecer un coeficiente que estime la concordancia de los observadores. Este requisito implica el adiestramiento y entrenamiento de los observadores en el manejo del sistema de categorías y de los símbolos utilizados.

El esfuerzo realizado por definir correctamente las categorías, mantener un nivel de baja inferencia, definir las reglas de trabajo de los observadores, el adiestramiento a los observadores y las precauciones tomadas para hacer realizar la grabación en cinta magnetofónica correctamente, hace que el sistema de codificación utilizado sea objetivo y se elimine la subjetividad que puede parecer inherente al mismo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En este estudio tomaron parte tres observadores independientes que consensuaron un registro en forma de categorías midiéndose la concordancia en función del grado de acuerdo en el registro entre dichos observadores.

#### 5.4.3.6. Sesgos y control de los sesgos

Conviene recordar que un sesgo es un efecto contaminador de los resultados y su relevancia queda indicada en la siguiente afirmación: *Son diversos los sesgos y dificultades que acechan al observador, pudiéndose solventar en su práctica totalidad con una planificación adecuada y un correcto adiestramiento de los observadores* (Anguera, 1990, 140).

Se ha controlado el efecto de expectancia al no ser el investigador y los observadores las mismas personas, y estos últimos no recibir información sobre el objetivo final de la investigación.

El único sesgo que se produce en esta investigación, como resulta evidente, es el de la reactividad, pues comprende el conjunto de efectos generales y específicos que una situación de observación, experimentación o prueba psicológica tiene sobre las variables conductuales estudiadas en una muestra de sujetos (Riba, 1993, 77-78). Este sesgo puede quedar minimizado teniendo en cuenta que los interlocutores de los distintos grupos de discusión tienen en general una experiencia considerable en situaciones similares a las que se dan en nuestro trabajo. Todos están acostumbrados a hablar en público o interviniendo en coloquios o mesas redondas.

### 5.4.4. Diseño

Existen diferentes posibilidades de estructurar los diseños observacionales y nosotros nos basaremos en la propuesta por Anguera (1995b) para quien los diseños no son más que una forma de organizar empíricamente la información recogida para obtener el análisis de los datos que debemos realizar. Se consigue una vez delimitados los objetivos de la investigación y superado el control de calidad de los datos

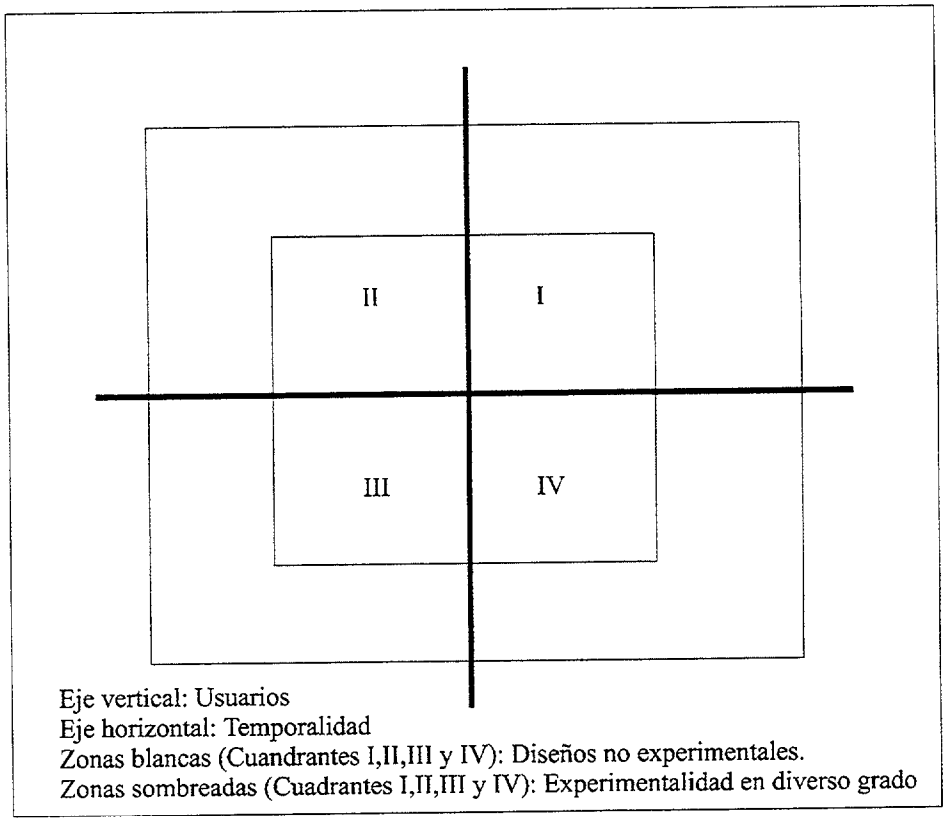


© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

obtenidos en función de la estructura del diseño planteado de acuerdo con los objetivos.

En la Figura 1.1., los Cuadrantes I, III y IV representados en las zonas blancas corresponden, respectivamente, a los diseños diacrónicos, sincrónicos y mixtos. El Cuadrante II, al tratarse de una recogida puntual de información en un usuario o unidad informativa no presenta entidad suficiente para dar lugar a un estudio evaluativo.

**FIGURA 1.1 Esquema directriz para la configuración de diseños en evaluación de programas.**




Eje vertical: Usuarios
Eje horizontal: Temporalidad
Zonas blancas (Cuandrantes I,II,III y IV): Diseños no experimentales.
Zonas sombreadas (Cuadrantes I,II,III y IV): Experimentalidad en diverso grado

A continuación, recogemos algunos elementos claves de los diseños diacrónicos, sincrónicos y mixtos.

*Diseños diacrónicos.* Cualquier programa de intervención se estructura sobre la base de un sistema de factores interrelacionados que actúan de una u otra forma a lo largo del tiempo. No puede considerarse una evaluación de un programa de inter-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

vención realizada puntualmente en el tiempo ya que cercenaría cualquier perspectiva de la dinámica del proceso.

El seguimiento en un estudio idiográfico configura una situación propicia para la aplicación de la metodología observacional que en evaluación de programas se traduce en una implantación de la intervención en un sujeto o unidad a lo largo de un período de tiempo. Mediante este diseño se consigue reunir información de un usuario del programa a lo largo del tiempo necesario, registrando sistemáticamente a partir del sistema de categorías elaborado a lo largo de un período de tiempo.

El concepto de seguimiento presenta muchos matices, pues no es lo mismo una evaluación realizada observando intensamente durante un fin de semana que a lo largo de tres meses una hora diaria; por lo tanto, en este cuadrante cabe una amplia casuística.

*Diseños sincrónicos*. En evaluación de programas son frecuentes las situaciones en las que es necesario conocer la distribución de un grupo de usuarios respecto a la aplicación simultánea de varios sistemas de categorías, así como la evaluación en varios niveles simultáneos de respuesta y que habrán permitido desarrollar diversos sistemas de categorías.

Segun Bakeman y Gottman (1989), la estrategia de registro más adecuada es la de eventos clasificados de forma cruzada, de forma que no se requiere ningún tipo de continuidad entre eventos sucesivos, sino que resulta al ser aprehendidas secuencias conductuales que son clasificadas desde varias dimensiones, siendo clave los sistemas de categorías aplicados concurrentemente. El registro de eventos de forma cruzada siempre resulta muy simple, presentándose los datos como tablas de contingencia a partir de las cuales interesa saber si existe relación entre las variable y cuál es la intensidad de la asociación.

En este tipo de diseño se reconocen las investigaciones de naturaleza simétrica en que sólo interesa la presencia o ausencia de asociación entre las variables, sin



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

direccionalidad u orden causal entre ellas y las investigaciones de carácter asimétrico, en las que una variable asume el estatus de explicativa o independiente y otra el de respuesta o dependiente.

*Diseños mixtos*. La evaluación de un programa implantado a un grupo de usuarios y a lo largo de un seguimiento temporal, implica la resolución de problemas metodológicos complejos. Por una parte, desde un acercamiento al cuadrante I, cabría realizar el estudio de la secuencialidad en paralelo a cada uno de los integrantes del grupo y que, como caso particular, podría dar lugar en algunas ocasiones a la designación de un sujeto prototípico que pudiera considerarse representativo de todos los que mantuvieran los atributos de membrecía respecto al grupo inicialmente establecido. También es posible enfocar el estudio desde un acercamiento al cuadrante III, considerando el cruzamiento mencionado anteriormente no en una única ocasión, sino en una sucesión de análisis puntuales cercanos en el tiempo, lo que implicaría un seguimiento a lo largo del período considerado.

Nuestro análisis se ubica precisamente en el cuadrante III correspondiente, como hemos explicado, a los diseños sincrónicos simétricos.

El tratamiento analítico que pueden recibir los diseños sincrónicos simétricos es diverso. En esta investigación el análisis de datos que se ha juzgado más adecuado es el siguiente:

- Análisis descriptivo de frecuencias de las categorías, realizado mediante el paquete estadístico SPSSWIN 10 y el subprograma *Frequency* para los estadísticos descriptivos y frecuencias porcentuales.
- Comparación de proporciones entre las frecuencias de cada una de las macrocategorías y categorías en todos los pares posibles de grupos de discusión.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 5.5. RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados más relevantes de nuestra investigación, en función del análisis descriptivo de frecuencias, del análisis de $chi^2$ y de la comparación de proporciones.

### 5.5.1. Análisis descriptivo de frecuencias.

En primer lugar, destacamos los resultados obtenidos en el análisis de frecuencias y el comentario de todas las tablas estará basado en tres criterios generales:

- ¿Qué causa o estrategia ha sido la más valorada por el conjunto de grupos?
- Qué colectivo originó en su discusión un número mayor de frecuencias sobre las distintas causas y estrategias para superarlas?
- Dentro de cada colectivo, ¿qué causas o estrategias han sido las que han originado una mayor frecuencia?

Los grupos son ocho, correspondientes a dos centros, cuatro en cada uno de ellos. A la hora de analizar los resultados para dar más consistencia a la muestra y, dado que los centros se encuentran en la misma zona de influencia y un gran número de profesores han impartido docencia en los dos centros, hemos considerado cuatro grupos como a continuación se detalla.

1= Equipo directivo del centro de Tafira y Santa Brígida.

2= Grupo de profesores del centro de Tafira y Santa Brígida.

3= Grupo de padres del centro de Tafira y Santa Brígida.

4= Grupo de alumnos del centro de Tafira y Santa Brígida.

*Análisis de las frecuencias emitidas por el conjunto del colectivo*

En cuanto a qué causas y estrategias han sido la más valoradas por el conjunto de los grupos observamos los resultados recogidos en las tablas siguientes.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

TABLA 5.1. Causas de los problemas de indisciplina

| Macrocategoría 1: Aspectos referidos a los alumnos | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Item | % | $\overline{X}$ | Md | M | Sd |
| 1.1.Falta de interés, motivación. | 43.9 | 0.44 | 0.00 | 0 | 0.50 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 22.0 | 0.22 | 0.00 | 0 | 0.42 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | 48.8 | 0.49 | 0.00 | 0 | 0.51 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 48.8 | 0.49 | 0.00 | 0 | 0.51 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 58.8 | 0.59 | 1.00 | 1 | 0.50 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 48.8 | 0.49 | 0.00 | 0 | 0.51 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | 34.1 | 0.34 | 0.00 | 0 | 0.48 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 26.8 | 0.27 | 0.00 | 0 | 0.45 |

En cuanto a las causas destacamos los aspectos más valorados por el conjunto de los grupos los ítems que aluden a las "relaciones entre los alumnos", que obtiene el mayor porcentaje de frecuencia llega al 58.8%; "existencia de grupos de poder", "incumplimiento de las normas" y el "trato del alumno al profesor" que obtienen el mismo porcentaje de respuesta: 48.8%.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Tabla 5.2. Causas de los problemas de indisciplina

| Macrocategoría 2: Aspectos referidos a los profesores | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Item | % | $\overline{X}$ | Md | M | Sd |
| 2.1. Falta de interés y motivación. | 29.3 | 0.29 | 0.00 | 0 | 0.46 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso en las tareas que le son propias. | 75.6 | 0.76 | 1.00 | 1 | 0.43 |
| 2.3.Trato del profesor al alumno. | 48.8 | 0.49 | 0.00 | 0 | 0.51 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 68.3 | 0.68 | 1.00 | 1 | 0.47 |

En las frecuencias obtenidas en los ítems que hacen referencia al profesor; destaca el que corresponde a la "falta de implicación del profesor en las tareas que le son propias" que alcanza el 75.6% de las respuestas seguido de la "falta de formación psicopedagógica del profesor" que obtiene el 68.3% y, en tercer lugar, las "malas relaciones alumnos profesor" con el 48.8%.

Tabla 5.3. Causas de los problemas de indisciplina

| **Macrocategoría 3: Aspectos referidos a la organización de la docencia** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Item | % | $\overline{X}$ | Md | M | Sd |
| 3.1. Sistema educativo. | 61.0 | 0.61 | 1.00 | 1 | 0.49 |
| 3.2 Falta de recursos materiales y humanos. | 58.5 | 0.59 | 1.00 | 1 | 0.50 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro | 73.2 | 0.37 | 1.00 | 1 | 0.45 |

En cuanto a las causas sobre los aspectos referidos a la docencia; los tres ítems han sido altamente valorados y destaca el que alude a la "falta de planificación y organización del centro" que obtiene el porcentaje más alto: 73.2%

Tabla 5.4. Causas de los problemas de indisciplina

| **Macrocategoría 4: Aspectos referidos a las causas familiares y sociales** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Item | % | $\overline{X}$ | Md | Mo | Sd |
| 4.1. Tipos de familias, | 41.5 | 0.41 | 0.00 | 0 | 0.50 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades | 46.3 | 0.46 | 0.00 | 0 | 0.50 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | 58.5 | 0.59 | 1.00 | 1 | 0.50 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | 58.7 | 0.46 | 0.00 | 0 | 0.50 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 46.3 | 0.54 | 1.00 | 1 | 0.50 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por último, en cuanto a los aspectos familiares y sociales; aunque en todos los ítems se obtienen porcentajes altos, destaca el referido a las "relaciones entre padres, profesores y equipos directivos" y "estilos educativos de los padres" con el 58.7% y el 58.5% de las respuestas.

Algunas de las características que se pueden extraer de las tablas anteriores en cuanto a qué causas han sido las más valoradas por el conjunto de los grupos destacan dos que aluden a la macrocategoría Aspectos referidos al profesor: "falta de implicación en las tareas que le son propias" (75.6%) y la "formación psicopedagógica" (68.3%) y dos referidas a la macrocategoría Aspectos referidos a la docencia: "Planificación y organización del centro" (73.2%) y "Sistema educativo" (61.0%). De las causas menos valoradas destacan dos que corresponden a la macrocategoría Aspectos relacionados con los alumnos: "alumnos que presentan n.e.e" (22.0%) y "falta de conocimientos previos" (26.8%.).

Respecto a las estrategias sugeridas para prevenir los problemas de indisciplina, en la siguiente tabla se encuentran recogidos los resultados (ver página siguiente).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.5. Estrategias para mejorar los problemas de indisciplina.**

| Macrocategoría 5: Estrategias | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Item | % | $\overline{X}$ | Md | M | Sd |
| 5.1.Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | 46.3 | 0.46 | 0.00 | 0 | 0.50 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | 41.5 | 0.41 | 0.00 | 0 | 0.50 |
| 5.3.Motivar al profesor. | 17.1 | 0.17 | 0.00 | 0 | 0.38 |
| 5.4. Motivar al alumnado. | 51.2 | 0.51 | 1.00 | 1 | 0.51 |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | 24.4 | 0.24 | 0.00 | 0 | 0.43 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro | 63.4 | 0.63 | 1.00 | 1 | 0.49 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros | 48.8 | 0.49 | 0.00 | 0 | 0.51 |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | 53.7 | 0.54 | 1.00 | 1 | 0.50 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 39.0 | 0.39 | 0.00 | 0 | 0.49 |

Las estrategias que más han sido propuestas para disminuir los problemas de indisciplina son las que se refieren a "mejorar los recursos materiales y humanos del centro" (63.43%,), "mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa" (53.7%), "motivar al alumno" (51.2%) y "mejorar la organización del centro" (48.8%).

*Análisis de las frecuencias emitidas por los distintos grupos sobre las causas y estrategias*

En las siguientes tablas se recogen los resultados del análisis de frecuencias tanto para las causas como para las estrategias para cada uno de los grupos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.6. Análisis de frecuencias para las causas.**

| ¿Qué colectivo originó en su discusión un número mayor de frecuencias sobre las distintas causas? | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Aspectos referidos a los alumnos | % | Aspectos referidos a los profesores | % | Aspectos referidos a la docencia | % | Aspectos referidos a los padres | % |
| Equipo directivo | 1.1.<br>1.4. | 66.7<br>66.7 | 2.1. | 55.6 | - | | 4.2 | 77.8 |
| Profesores | 1.2.<br>1.7.<br>1.8. | 36.4<br>63.6<br>63.6 | 2.4. | 72.7 | 3.1<br>3.2 | 90.9<br>72.7 | 4.1<br>4.3<br>4.4 | 72.7<br>90.9<br>72.7 |
| Alumnos | 1.3<br>1.5.<br>1.6. | 63.6<br>81.8<br>72.7 | 2.2.*<br>2.3. | 100.0<br>90.9 | - | | - | |
| Padres | - | | 2.2.* | 100.0 | 3.3 | 100.0 | 4.5. | 90.0 |

De los resultados de la tabla anterior podemos concluir que el colectivo del equipo directivo presentó mayores frecuencias en cuatro de las veinte causas; dos en "aspectos referidos al alumno" que corresponden a la 1.1 y 1.4; la tercera en "aspectos referidos al profesor", la 2.1; y la cuarta a los "aspectos referidos a los padres", la 4.2. El colectivo de profesores, señala nueve de las veinte causas y corresponden tres a los "aspectos referidos a los alumnos, la 1.2, 1.7, y 1.8; una a los "aspectos referidos al profesor", la 2.4; dos a "aspectos referidos a la docencia", la 3.1 y 3.2; dos a los "aspectos referidos a los padres", 4.3 y 4.4.

*Pregunta, ¿qué causas han mostrado dentro de cada colectivo una mayor frecuencia?*

Las causas más valoradas por los distintos grupos las representamos teniendo en cuenta las cuatro macrocategorías que señalamos en negrita en las siguientes tablas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.7. Frecuencias en la macrocategoría 1.**

| MACRO CATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | GRUPOS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | EQUIPO DIRECTIVO | PROFESORES | ALUMNOS | PADRES |
| 1.1. Falta de interés, motivación. | **66.7** | **54.5** | 45.5 | 10.0 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 33.3 | 36.4 | 18.0 | 0.00 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | 33.3 | 36.4 | **63.6** | **60.0** |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | **66.7** | **54.5*** | **63.6** | 10.0 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 44.4 | 45.5 | **81.8** | **60.0** |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 44.4 | **54.5** | **72.7** | 20.0 |
| 1.7 .Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | 44.4 | **63.6** | 18.2 | 10.0 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 22.2 | **63.6** | 9.1 | 10.0 |

En cuanto a las causas más valoradas por el colectivo equipos directivos destacamos la 1.1 y 1.4; los profesores valoran más la 1.7 y el 1.8; los alumnos destacan 1.3, 1.4,1.5 y 1.6; los padres la 1.3 y 1.5. Destacamos también como los tres grupos más implicados en la vida escolar señalan como una causa importante el "incumplimiento de las normas de convivencia"; los alumnos y padres manifiestan como causa importante, la "existencia de grupos de poder" y las "relaciones entre los alumnos" y, por ultimo, para profesores y alumnos el "trato del alumno al profesor".



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.8. Frecuencias en la macrocategoría 2.**

| MACRO CATEGORÍA 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | GRUPOS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | EQUIPO DIRECTIVO | PROFESORES | ALUMNOS | PADRES |
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | **55.6** | 36.4 | 18.0 | 10.0 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias. | **55.6** | 45.5 | **100.0** | **100.0** |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | 22.2 | 18.2 | **90.9** | **60.0** |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | **66.7** | **72.7** | **63.6** | **70.0** |

Entre las causas más valoradas por el colectivo equipos directivos destaca la 2.1, 2.2 y 2.4; los profesores se centran fundamentalmente en la 2.4; y los padres señalan la 2.2, 2.3 y 2.4. Destacamos en esta categoría como los cuatro grupos valoran como una causa importante la falta de "formación psicopedagógica del profesorado"; y como los alumnos y padres consideran también importante, la "falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias" y el "trato del profesor al alumno".

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.9. Frecuencias en la macrocategoría 3.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | GRUPOS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | EQUIPO DIRECTIVO | PROFESORES | ALUMNOS | PADRES |
| 3.1. Sistema educativo. | **66.7** | **90.9** | 45.5 | 40.0 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | **55.6** | **72.7** | 45.5 | **60.0** |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro | **55.6** | **54.5** | **81.8** | **100.0** |

Destacamos que los "aspectos referidos a la docencia" son causas muy valoradas por los distintos grupos. Destacamos la "falta de planificación y organización del centro".

**Tabla 5.10. Frecuencias en la macrocategoría 4.**

| MACRO CATEGORÍA 4<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | GRUPOS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | EQUIPO DIRECTIVO | PROFESORES | ALUMNOS | PADRES |
| 4.1. Tipos de familias. | **66.7** | **72.7** | 00.0 | 30.0 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades. | **77.8** | 54.5 | 9.1 | **50.0** |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | **66.7** | **90.9** | 36.4 | 40.0 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | 44.4 | **72.7** | **45.5** | 20.0 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 55.6 | 45.5 | 27.3 | **90.0** |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los datos reflejan que los profesores y equipos directivos consideran causas importantes los "aspectos referidos a la familia" destacando 4.1, 4.3. y 4.4 para los profesores y 4.1, 4.2 y 4.3 para los equipos directivos. Los alumnos centran sus respuestas en las "relaciones padres, profesores y equipo directivo".

*Análisis de las frecuencias emitidas por los distintos grupos sobre las estrategias*

**Tabla 5.11. Análisis de frecuencias para las estrategias.**

| ITEMS | GRUPOS | | | |
|---|---|---|---|---|
| | EQUIPOS DIRECTIVOS | PROFESORES | ALUMNOS | PADRES |
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | **88.9** | 18.2 | 54.5 | 30.0 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | 44.4 | 36.4 | 27.3 | **60.0** |
| 5.3. Motivar al profesor. | 33.3 | 9.1 | 0.0 | 30.0 |
| 5.4. Motivar al alumnado. | 55.6 | 36.4 | 54.5 | **60.0** |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | **44.4** | 27.3 | 0.0 | 30.0 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 66.7 | 54.4 | 54.5 | **80.0** |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | 66.7 | 36.4 | 27.3 | **70.0** |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | 55.6 | 18.2 | **81.8** | **60.0** |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 22.2 | 54.5 | 9.1 | **70.0** |

Las estrategias 5.1 y 5.5 han sido las más valoradas por los equipos directivos; la 5.8 por los alumnos y las seis restantes por los padres.

En cuanto a qué estrategias han originado dentro de cada colectivo una mayor frecuencia se observa que en el colectivo equipos directivos, destaca "mejorar la formación psicopedagógica del profesorado"con 88.9%; con el 66.7% "mejorar los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

recursos materiales y humanos del centro" y "realizar mejoras en la organización del centro" y con el 55.6% "motivar al alumno" y "mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa"; en cuanto a los profesores, con el 55.4% "mejorar los recursos materiales y humanos del centro" y con el 54.5% "fomentar la participación de los padres en el centro". En los alumnos las estrategias "mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa", "mejorar los recursos materiales y humanos" y "mejorar la formación psicopedagógica del profesorado". El colectivo de los padres también destaca "mejorar los recursos materiales y humanos", "realizar mejoras en la organización del centro" y "fomentar la participación de los padres".

### 5.5.2. Análisis de Chi$^2$

Como los grupos no eran homogéneos en sus valoraciones se procedió al análisis de Chi$^2$ atendiendo al cruce de los grupos con los niveles dentro de cada categoría. En las tablas siguientes presentamos los resultados obtenidos en los distintos grupos dentro de cada uno de los niveles de las diversas categorías de causas y estrategias así como las diferencias encontradas atendiendo a la variable género y centro; de igual modo, describimos los resultados más significativos que se presentan comparando los grupos a pares.

Siguiendo el desarrollo que se viene utilizando y comparando los distintos grupos, las causas y estrategias que resulten significativas están sombreadas en cada uno de los cuadros siguientes. Para que dicho valor sea considerado significativo hemos utilizado

$$p = o > 0.05.$$



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.12. Diferencias significativas equipo directivo/ profesor.**

| MACRO CATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | EQUIPOS DIRECTIVOS | PROFESORES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. Falta de interés, motivación. | 66.7 | 54.5 | 0.582 | 1=2 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 33.3 | 36.4 | 0.888 | 1=2 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | 33.3 | 36.4 | 0.888 | 1=2 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 66.7 | 54.5 | 0.582 | 1=2 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 44.4 | 45.5 | 0.964 | 1=2 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 44.4 | 54.5 | 0.653 | 1=2 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | 44.4 | 63.6. | 0.391 | 1=2 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 22.2 | 63.6 | 0.064 | 1=2 |

En la tabla anterior se contrastan los resultados correspondientes a los grupos de equipos directivos/profesores; aunque no se encontraron diferencias significativas; destacamos en la categoría 1.8 un ligero contraste entre los dos grupos.

**Tabla 5.13. Diferencias significativas equipo directivo/ profesor.**

| MACRO CATEGORÍA 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | EQUIPOS DIRECTIVOS | PROFESORES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | 55.6 | 36.4 | 0.391 | 1=2 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias. | 55.6 | 45.5 | 0.653 | 1=2 |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | 22.2 | 18.2 | 0.822 | 1=2 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 66.7 | 72.7 | 0.769 | 1=2 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

De igual modo, en la macrocategoría 2 no se encontraron diferencias significativas, pero en la categoría 2.1 se apunta una cierta tendencia a la discrepancia.

**Tabla 5.14. Diferencias significativas equipo directivo/ profesor.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | EQUIPOS DIRECTIVOS | PROFESORES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. Sistema educativo. | **66.7** | **90.9** | 0.178 | 1=2 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | **55.6** | **72.7** | 0.423 | 1=2 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro. | 55.6 | 54.5 | 0.964 | 1=2 |

Destacamos la categoría referida al "Sistema educativo" pues, aunque no existen diferencias significativas, se aprecian discrepancias entre las opiniones de los grupos.

**Tabla 5.15 Diferencias significativas equipo directivo/ profesor**

| MACRO CATEGORÍA 4<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | EQUIPOS DIRECTIVOS | PROFESORES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. Tipos de familias. | 66.7 | 72.7 | 0.769 | 1=2 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades. | **77.8** | **54.5** | 0.279 | 1=2 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | **66.7** | **90.9** | 0.178 | 1=2 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | **44.4** | **72.7** | 0.199 | 1=2 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 55.6 | 45.5 | 0.653 | 1=2 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En esta última tabla tampoco se aprecian diferencias significativas, aunque aparece en las categorías 4.2, 4.3 y 4.4. un cierto nivel de discrepancia entre las opiniones de los equipos directivos y los profesores.

A continuación presentamos la tabla que recoge las diferencias significativas en las estrategias propuestas por equipos directivos y profesores.

**Tabla 5.16. Diferencias significativas equipo directivo/ Profesor.**

| MACRO CATEGORÍA 4<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS ESTRATEGIAS | EQUIPOS DIRECTIVOS | PROFESORES | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | **88.9** | 18.2 | 0.002 | 1>2 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | 44.4 | 36.4 | 0.714 | 1=2 |
| 5.3. Motivar al profesor. | **33.3** | **9.1** | 0.178 | 1=2 |
| 5.4. Motivar al alumnado. | 55.6 | 36.4 | 0.391 | 1=2 |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | 44.4 | 27.3 | 0.423 | 1=2 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 66.7 | 54.4 | 0.582 | 1=2 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | **66.7** | **36.4** | 0.178 | 1=2 |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | **55.6** | **18.2** | 0.081 | 1=2 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | **22.2** | **54.5** | 0.142 | 1=2 |

En cuanto a las estrategias se encontraron diferencias significativas en la categoría 5.1 (Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado), más valorada por los equipos directivos, aunque se aprecian discrepancias entre las opiniones de los grupos siendo de nuevo los equipos directivos los que manifiestan claramente la necesidad de poner en marcha estas estrategias. Por el contrario, la estrategia más



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

valorada por los profesores es la 5.9 (Fomentar la participación de los padres en el centro).

A continuación, presentamos la tabla que recoge las diferencias significativas en las causas propuestas por los equipos directivos y alumnos.

**Tabla 5.17. Diferencias significativas equipo directivo /alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | EQUIPOS DIRECTIVOS | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. Falta de interés, motivación. | 66.7 | 45.5 | 0.343 | 1=2 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 33.3 | 18.2 | 0.436 | 1=2 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | **33.3** | **63.6** | 0.178 | 1=2 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 66.7 | 63.6 | 0.888 | 1=2 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | **44.4** | **81.8** | 0.081 | 1=2 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | **44.4** | **72.7** | 0.199 | 1=2 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | **44.4** | **18.2** | 0.202 | 1=2 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 22.2 | 9.1 | 0.413 | 1=2 |

Aunque no se encuentran diferencias significativas destacamos una alta discrepancia entre las opiniones manifestadas por los grupos en las categorías que se refieren a las relaciones entre los alumnos y alumnos y profesor (1.3, 1.5, 1.6), y son los alumnos los que las mencionan como una de las causas fundamentales. En cambio, discrepan con los alumnos en la categoría 1.7. en la que los profesores manifiestan estar más de acuerdo. Por último, en la categoría que manifiestan estar de acuerdo es en el "incumplimiento de las normas de convivencia".



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.18. Diferencias significativas equipo directivo /alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | EQUIPOS DIRECTIVOS | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | 55.6 | 18.2 | 0.031 | 1>2 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias. | 55.6 | 100.0 | 0.013 | 2>1 |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | 22.2 | 90.9 | 0.002 | 2>1 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 66.7 | 63.6 | 0.888 | 1=2 |

Al comparar equipo directivo con los alumnos se encontraron diferencias significativas en "falta de interés y motivación del profesor", "falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias"( 0.013) y en el "trato del profesor al alumno" (0.002.).

**Tabla 5.19. Diferencias significativas equipo directivo /alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | EQUIPOS DIRECTIVOS | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. Sistema educativo. | 66.7 | 45.5 | 0.343 | 1=2 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | 55.6 | 45.5 | 0.653 | 1=2 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro. | **55.6** | **81.8** | 0.202 | 1=2 |

En estas categorías no se encontraron diferencias significativas, aunque destaca cierta discrepancia en las categorías 3.1 y 3.3.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla.5.20. Diferencias significativas equipo directivo /alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 4<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | EQUIPOS DIRECTIVOS | ALUMNOS | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. Tipos de familias. | 66.7 | 0.00 | 0.001 | 1>2 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades. | 77.8 | 9.1 | 0.002 | 1>2 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | **66.7** | **36.4** | 0.178 | 1=2 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | 44.4 | 45.5 | 0.964 | 2=1 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | **55.6** | **27.3** | 0.199 | 1=2 |

Las causas "tipos de familias" y "delegación de resposabilidades", son las que presentan diferencias significativas cuando se comparan las opiniones de los dos grupos con un nivel de significación del 0.001 y 0.002 respectivamente. El equipo directivo manifiesta que estas causas son determinantes. De igual modo, aunque no se encontraron diferencias significativas, se observa un nivel de discrepancia en la categoría "estilo educativo de los padres."

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.21. Diferencias significativas para las estrategias equipo directivo /alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 5<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS ESTRATEGIAS | EQUIPOS DIRECTIVOS | ALUMNOS | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | **88.9** | 54.5 | 0.095 | 1=2 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | **44.4** | 27.3 | 0.423 | 1=2 |
| 5.3. Motivar al profesor. | 33.3 | 0.00 | 0.038 | 1>2 |
| 5.4. Motivar al alumnado. | 55.6 | 54.5 | 0.964 | 1=2 |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | 44.4 | 0.0 | 0.013 | 1>2 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 66.7 | 54.5 | 0.582 | 1=2 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | **66.7** | 27.3 | 0.068 | 1=2 |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | 55.6 | **81.8** | 0.202 | 2=1 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 22.2 | 9.1 | 0.413 | 1=2 |

El contraste entre las respuestas correspondientes a los equipos directivos y a los alumnos origina diferencias significativas en las categorías "motivar al profesor" y "realizar mejoras en el sistema educativo", siendo los equipos directivos los que más las proponen como estrategias para mejorar los problemas de disciplina. Existe discrepancia respecto a la estrategia para mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que es más importante para los alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.22. Diferencias significativas equipo directivo/ padres.**

| MACRO ATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | EQUIPOS DIRECTIVOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. Falta de interés, motivación del alumnos. | 66.7 | 10.0 | 0.011 | 1>2 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 33.3 | 0.00 | 0.047 | 1>2 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | 33.3 | **60.0** | 0.245 | 2=1 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 66.7 | 10.0 | 0.011 | 1>2 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 44.4 | 60.0 | 0.498 | 1=2 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 44.4 | 20.0 | 0.252 | 1=2 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | **44.4** | 10.0 | 0.089 | 1=2 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 22.2 | 10.0 | 0.466 | 1=2 |

Cuando se comparan los resultados correspondientes a ambos grupos, aparece la existencia de diferencias significativas en la causa referida a aspectos de los alumnos como la "falta de interés y motivación" y "alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial". Estas categorías son consideradas por los equipos directivos y prácticamente nada por los padres. Destaca también la discrepancia que se observa respecto a la causa "existencia de grupos de poder", que es más importante para los padres.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.23. Diferencias significativas equipo directivo/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | EQUIPOS DIRECTIVOS | PADRES | CHI$^2$ | COMPARACIÓN |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | 55.6 | 10.0 | 0.033 | 1>2 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias | 55.6 | 100.0 | 0.018 | 1>2 |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | **22.2** | **60.0** | 0.096 | 2=1 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 66.7 | 70.0 | 0.879 | 2=1 |

Se encontraron diferencias significativas en las categorías "falta de interés y motivación del profesorado", y "falta de implicación y consenso en las tareas que le son propias al profesorado". Esta última es muy importante para los padres con un nivel de significación del 0.018. En cuanto a la categoría "relaciones profesor-alumno", existen discrepancias entre los grupos, siendo más señalada como una causa importante por el grupo de los padres.

**Tabla 5.24. Diferencias significativas equipo directivo/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | EQUIPOS DIRECTIVOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. Sistema educativo. | 66.7 | 40.0 | 0.245 | 1=2 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | 55.6 | 60.0 | 0.845 | 2=1 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro. | 55.6 | 100.0 | 0.018 | 2>1 |

Las diferencias se centran en la categoría 3.3. siendo para los padres una de las causas explicativas más relevantes.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.25. Diferencias significativas equipo directivo/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 4<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | EQUIPOS DIRECTIVOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. Tipos de familias. | 66.7 | 30 | 0.110 | 1=2 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades. | 77.8 | 50.0 | 0.210 | 1=2 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | 66.7 | 40.0 | 0.245 | 1=2 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | 44.4 | 20.0 | 0.252 | 1=2 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 55.6 | **90.0** | 0.089 | 1=2 |

Aunque no aparecen diferencias significativas, podemos destacar el nivel de discrepancia existente entre ambos grupos y los padres consideran más importante los "cambios en la estructura y organización social".

**Tabla 5.26. Diferencias significativas equipo directivo/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 5<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS ESTRATEGIAS | EQUIPOS DIRECTIVOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | 88.9 | 30.0 | 0.009 | 1>2 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | 44.4 | 60.0 | 0.498 | 2=1 |
| 5.3. Motivar al profesor. | 33.3 | 30.0 | 0.876 | 1=2 |
| 5.4. Motivar al alumnado. | 55.6 | 60.0 | 0.845 | 2=1 |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | 44.4 | 30.0 | 0.515 | 1=2 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 66.7 | 80.0 | 0.510 | 2=1 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | 66.7 | 70.0 | 0.876 | 2=1 |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | 55.6 | 60.0 | 0.845 | 2=1 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 22.2 | 70.0 | 0.037 | 2>1 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En la tabla anterior se pueden apreciar diferencias significativas en las estrategias "mejora en la formación psicopedagógica del profesorado", y "fomentar la participación de los padres en el centro", con un nivel de significación del 0.009 y 0.037. Con respecto a la formación de los profesores son los equipos directivos quienes le otorgan mayor importancia y los padres le dan mayor relevancia a la participación de la familia en los centros.

**Tabla 5.27 Diferencias significativas profesores/ alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | PROFESORES | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. Falta de interés, motivación. | 54.5 | 45.5 | 0.670 | 1=2 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 36.4 | 18.2 | 0.338 | 1=2 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | 36.4 | 63.6 | 0.201 | 1=2 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 54.5 | 63.6 | 0.665 | 1=2 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 45.0 | 81.8 | 0.076 | 1=2 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 54.5 | 72.7 | 0.375 | 1=2 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | 63.6 | 18.2 | 0.030 | 1>2 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 63.6 | 9.1 | 0.008 | 1>2 |

Como se puede observar existen diferencias significativas en las categorías "cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos" y "falta de conocimientos básicos" con un nivel de significación del 0.030 y 0.008. En ambos casos, son los docentes quienes las consideran como más importantes.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.28. Diferencias significativas profesores/ alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | PROFESORES | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | 36.4 | 18.2 | 0.338 | 1=2 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias. | 45.5 | 100.0 | 0.004 | 2>1 |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | 18.2 | 90.9 | 0.001 | 2>1 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 72.7 | 63.6 | 0.647 | 1=2 |

La causas "falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias" y "relación del profesor con el alumno" presentan diferencias significativas con un nivel de significación de 0.004 y 0.001 respectivamente, siendo los alumnos quienes las consideran causas importantes.

**Tabla 5.29. Diferencias significativas profesores/ alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | PROFESORES | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. Sistema educativo. | 90.9 | 45.5 | 0.022 | 1>2 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | **72.7** | 45.5 | 0.193 | 1=2 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro. | 54.5 | **81.8** | 0.170 | 2=1 |

En la macrocategoría relacionada con aspectos referidos a la docencia, sólo existe una causa, "sistema educativo", que presenta diferencias significativas entre los profesores y los alumnos, con un nivel de significación de 0.022, siendo los pro-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fesores quienes muestran un mayor acuerdo. No obstante, también se observan discrepancias en el resto de las categorías sin llegar a ser significativas.

**Tabla 5.30. Diferencias significativas profesores/ alumnos**

| MACRO CATEGORÍA 4<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | PROFESORES | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. Tipos de familias. | 72.7 | 0.00 | 0.000 | 1>2 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades. | 54.5 | 9.1 | 0.022 | 1>2 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | 90.9 | 36.4 | 0.008 | 1>2 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | **72.7** | 45.5 | 0.193 | 1=2 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 45.5 | 27.3 | 0.375 | 1=2 |

En esta tabla se observa la existencia de diferencias significativas entre las categorías "tipos de familia", "delegación de responsabilidades" y "estilo educativo de los padres". En todos los casos, los profesores consideran estas causas más importantes que los alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.30. Diferencias significativas profesores/ alumnos.**

| MACRO CATEGORÍA 5<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS ESTRATEGIAS | PROFESORES | ALUMNOS | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | 18.2 | 54.5 | 0.076 | 1=2 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | 36.4 | 27.3 | 0.647 | 1=2 |
| 5.3. Motivar al profesor. | 9.1 | 0.0 | 0.306 | 1=2 |
| 5.4. Motivar al alumnado.. | 36.4 | 54.5 | 0.392 | 1=2 |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | 27.3 | 0.0 | 0.062 | 1=2 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 54.4 | 54.5 | 1.000 | 2=1 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | 36.4 | 27.3 | 0.647 | 1=2 |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | 18.2 | 81.8 | 0.003 | 2>1 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 54.5 | 9.1 | 0.022 | 1>2 |

En las categorías referidas a las estrategias, hay que destacar que "las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa" y "fomentar la participación de los padres en el centro" son las que presentan diferencias significativas, con un nivel de significación del 0.003 y 0.022. Los alumnos consideran como estrategia importante fomentar buenas relaciones, y los profesores otorgan importancia a la participación de las familias en el centro para facilitar la convivencia. Destaca la categoría "mejorar los recursos materiales y humanos" que presenta el mayor grado de acuerdo entre los profesores y alumnos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.31. Diferencias significativas profesores padres**

| MACRO CATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | PROFESORES | PADRES | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. Falta de interés, motivación. | 54.5 | 10.0 | 0.031 | 1>2 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 36.4 | 0.0 | 0.034 | 1>2 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder. | 36.4 | **60.0** | 0.279 | 1=2 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 54.5 | 10.0 | 0.031 | 1>2 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 45.0 | 60.0 | 0.505 | 1=2 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 54.5 | 20.0 | 0.104 | 1>2 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | 63.6 | 10.0 | 0.011 | 1>2 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 63.6 | 10.0 | 0.011 | 1>2 |

Cuando se comparan las respuestas de los profesores y los padres, se observa la existencia de diferencias significativas en las causas "falta de interés y motivación", "alumnos que presentan algún tipo de n.e.e.", "incumplimiento de las normas de convivencia", "cambios de valores y formas de relacionarse con los alumnos" y "falta de conocimientos básicos", lo que destaca el alto grado de discrepancia entre los dos grupos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.32. Diferencias significativas profesores/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA. 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | PROFESORES | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | 36.4 | 10.0 | 0.157 | 1=2 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias. | 45.5 | 100.0 | 0.006 | 2>1 |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | 18.2 | 60.0 | 0.049 | 2>1 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 72.7 | 70.0 | 0.890 | 1=2 |

Como se puede observar, existen diferencias significativas en las categorías "falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias" y "trato del profesor al alumno", donde los padres opinan que ambas causas son importantes.

**Tabla 5.33. Diferencias significativas profesores/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | PROFESORES | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. Sistema educativo. | 90.9 | 40.0 | 0.013 | 1>2 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | 72.7 | 60.0 | 0.537 | 1=2 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro. | 54.5 | 100.0 | 0.015 | 2>1 |

En cuanto a los aspectos referidos a la docencia, al comparar las respuestas de los grupos, se obtienen diferencias significativas en dos categorías: "sistema educativo", con un nivel de significación del 0.013, y "falta de planificación y organización del centro", con un 0.015. Los profesores manifiestan la importancia del sistema



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

educativo, mientras que los padres opinan que el centro carece de una adecuada organización.

**Tabla 5.34 Diferencias significativas profesores/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 4<br><br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | PROFESORES | PADRES | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 4.1 Tipos de familias. | 72.7 | 30 | 0.050 | 1>2 |
| 4.2. Delegación de responsabilidades. | 54.5 | 50.0 | 0.835 | 1=2 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | 90.9 | 40.0 | 0.013 | 1>2 |
| 4.4. Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | 72.7 | 20.0 | 0.016 | 1>2 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 45.5 | 90.0 | 0.031 | 2>1 |

En la macrocategoría referida a las causas familiares y sociales existen diferencias significativas entre los profesores y los padres en cuatro de las cinco categorías. Los profesores le conceden importancia al "tipo de familia", al "estilo educativo de los padres" y a las "relaciones que se establezcan entre los padres, profesores y equipos directivos"; mientras que los padres le dan más relevancia a los "cambios en la estructura y organización social".

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.35. Diferencias significativas profesores/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 5<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS ESTRATEGIAS | PROFESORES | PADRES | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | 18.2 | 30.0 | 0.525 | 1>2 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | **36.4** | **60.6** | **0.279** | **2>1** |
| 5.3. Motivar al profesor. | **9.1** | **30.0** | **0.223** | **2>1** |
| 5.4. Motivar al alumnado. | **36.4** | **60.0** | **0.279** | **2>1** |
| 5.5. Realizar mejoras en el sistema educativo. | 27.3 | 30.0 | 0.890 | 2>1 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 54.4 | 80.0 | 0.217 | 2>1 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | **36.4** | **70.0** | **0.123** | **2>1** |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | 18.2 | 60.0 | 0.049 | 2>1 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 54.5 | 70.0 | 0.466 | 2>1 |

En cuanto a las estrategias solo existe una diferencia significativa en la categoría "mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa" con un nivel de significación del 0.049, siendo los padres los que la valoran más. También existen discrepancias en las estrategias, 5.7, 5.4 y 5.2, sin llegar a ser significativas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.36. Diferencias significativas alumnos/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 1<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS ALUMNOS | ALUMNOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 1.1. Falta de interés, motivación. | 45.5 | 10.0 | 0.072 | 1>2 |
| 1.2. Alumnos que presentan algún tipo de n.e.e. | 18.2 | 0.0 | 0.156 | 1>2 |
| 1.3. Existencia de grupos de poder | 63.6 | 60.0 | 0.864 | 1>2 |
| 1.4. Incumplimiento de las normas de convivencia. | 63.6 | 10.0 | 0.011 | 1>2 |
| 1.5. Relaciones entre los alumnos. | 81.8 | 60.0 | 0.269 | 1>2 |
| 1.6. Trato del alumno al profesor. | 72.7 | 20.0 | 0.016 | 1>2 |
| 1.7. Cambios de valores y formas de relacionarse de los alumnos. | 18.2 | 10.0 | 0.593 | 1>2 |
| 1.8. Falta de conocimientos básicos. | 9.1 | 10.0 | 0.943 | 2>1 |

En esta macrocategoría aparecen diferencias significativas en el "incumplimiento de las normas de convivencia" y "relaciones alumno y profesor". Los alumnos consideran que dichas categorías son importantes, mientras que los padres les dan menos relevancia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.37. Diferencias significativas alumnos/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 2<br>ASPECTOS REFERIDOS A LOS PROFESORES | ALUMNOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 2.1. Falta de interés y motivación del profesor. | 18.2 | 10.0 | 0.593 | 1=2 |
| 2.2. Falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias. | **100.0** | **100.0** | | |
| 2.3. Trato del profesor al alumno. | **90.9** | 60.0 | 0.097 | 1=2 |
| 2.4. Formación psicopedagógica del profesorado. | 63.6 | 70.0 | 0.757 | 1=2 |

En los aspectos referidos al profesor, no se presentan diferencias significativas, aunque destaca la discrepancia existente en la causa "trato del profesor al alumno" que es muy valorada por los alumnos. También es preciso señalar en el ítem 2.2, el alto grado de acuerdo entre los dos grupos.

**Tabla 5.38. Diferencias significativas alumnos/ padres.**

| MACRO CATEGORÍA 3<br>ASPECTOS REFERIDOS A LA DOCENCIA | ALUMNOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 3.1. Sistema educativo. | 45.5 | 40.0 | 0.801 | 1>2 |
| 3.2. Falta de recursos materiales y humanos. | 45.5 | 60.0 | 0.505 | 2>1 |
| 3.3. Falta de planificación y organización del centro. | 81.8 | 100.0 | 0.156 | 2>1 |

El contraste entre las opiniones de los alumnos y de los padres en los "aspectos referidos a la docencia" no revela la existencia de diferencias significativas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.39. Diferencias significativas alumnos/padres.**

| MACRO CATEGORÍA 4<br><br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS CAUSAS FAMILIARES Y SOCIALES | ALUMNOS | PADRES | $CHI^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 4.1. Tipos de familias. | 0.00 | 30.0 | 0.050 | 2>1 |
| 4.2 .Delegación de responsabilidades. | 9.1 | 50.0 | 0.038 | 2>1 |
| 4.3. Estilo educativo de los padres. | 36.4 | 40.0 | 0.864 | 2=1 |
| 4.4.Relaciones padres, profesores y equipos directivos. | 45.5 | 20.0 | 0.217 | 1=2 |
| 4.5. Cambios en la estructura y organización social. | 27.3 | 90.0 | 0.004 | 2>1 |

Al comparar ambos grupos obtenemos diferencias significativas en las causas "tipos de familia", "delegación de responsabilidades" y "cambios en la estructura y organización social", respectivamente. Los padres consideran que dichas causas son más importantes, fundamentalmente los "cambios en la estructura y organización social"con un nivel de significación del 0.004.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 5.40. Diferencias significativas alumnos/ padres**

| MACRO CATEGORÍA 5<br>ASPECTOS REFERIDOS A LAS ESTRATEGIAS | ALUMNOS | PADRES | CHI$^2$ | GRUPO |
|---|---|---|---|---|
| 5.1. Mejorar la formación psicopedagógica del profesorado. | 54.5 | 30.0 | 0.256 | 1=2 |
| 5.2. Fomentar la participación y el consenso del profesorado. | 27.3 | **60.6** | 0.130 | 1=2 |
| 5.3. Motivar al profesor. | 0.0 | 30.0 | 0.050 | 2>1 |
| 5.4. Motivar al alumnado. | 54.5 | 60.0 | 0.801 | 2>1 |
| 5.5 Realizar mejoras en el sistema educativo. | 0.0 | 30.0 | 0.050 | 2>1 |
| 5.6. Mejorar los recursos materiales y humanos en el centro. | 54.5 | 80.0 | 0.217 | 1=2 |
| 5.7. Realizar mejoras en la organización de los centros. | 27.3 | 70.0 | 0.050 | 2>1 |
| 5.8. Mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. | **81.8** | 60.0 | 0.269 | 1=2 |
| 5.9. Fomentar la participación de los padres en el centro. | 9.1 | 70.0 | 0.004 | 2>1 |

Al comparar los resultados de los grupos aparecen diferencias significativas en las estrategias "motivar al profesor," "realizar mejoras en el sistema educativo", "realizar mejoras en la organización de los centros" y "fomentar la participación de los padres en el centro", a favor de los padres que están más de acuerdo con dichas estrategias Por otro lado, en la categoría 5.2 se refleja una discrepancia entre las opiniones de los grupos, siendo los padres quienes la consideran una estrategia importante.

## 5.6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos los hemos dividido en función de los grupos que debatieron tanto las causas como las estrategias para mejorar la convivencia en el centro. Así, comentamos los resultados sobre los equipos directivos, profesorado, alumnado y padres.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

*a) Equipos directivos.* Este colectivo centró su discusión en seis de las veinte causas que les parecieron más importantes; dos corresponden a los a*spectos referidos a los alumnos* y hacen hincapié en la falta de interés y motivación de los alumnos así como al escaso cumplimiento de las normas de convivencia; en cuanto a los *aspecto referidos al profesor,* opinan que deberían consensuar e implicarse más en las tareas que le son propias y corregir la falta de interés, de motivación o la carencia de una formación psicopedagógica especifica. En esta línea, los trabajos realizados por Gairin (1995) asignan a los equipos directivos funciones de carácter integradora y con capacidad de gestionar y considera que no podrán actuar sin tener un mínimo de consenso en los centros educativos.

En cuanto a los *aspectos referidos a la docencia,* manifiestan que los recursos con los que cuentan no son suficientes y que se hace necesario mejorar la planificación y organización del centro en las cuestiones que son responsabilidad de los equipos directivos. Dentro de los *aspectos referidos a los causas sociales y familiares* centran su discusión en el tipo de educación que reciben los alumnos en sus familias o en la delegación de responsabilidad que los padres hacen a los centros en cuestiones que ellos deben asumir.

Por otra parte, en el apartado de estrategias, se descubre que este grupo fue el que más aportó a la discusión y opinan que tanto en lo que se refiere a la mejora de los recursos materiales y humanos como a la mejora de la formación psicopedagógica del profesorado, es imprescindible abordar esta problemática acompañada de una buena organización en los centros educativos y propone la necesidad de buscar soluciones que permitan mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

*b) Profesorado.* Este grupo cuando apunta a los *aspectos referidos a los alumnos,* centra su discusión en que no tienen un nivel adecuado de conocimientos básicos, en la falta de cumplimiento de las normas y del trato que estos les confieren



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

y en los cambios de valores y formas de relacionarse y opinan que esta falta de entendimiento dificulta las relaciones con los alumnos. En cuanto a los *aspectos relacionados con el profesorado* la causa que más priorizan es la falta de formación psicopedagógica.

Las causas que discutieron en cuanto a los a*spectos referidos a la docencia* se centraron en las dificultades que supone adaptarse al nuevo sistema educativo que conlleva la LOGSE, tanto al nuevo tipo de alumnos como a la metodología y a la falta de recursos de apoyo materiales y humanos. Por último, se queja de la falta de implicación de los padres, que no asumen sus responsabilidades a la hora de educar a sus hijos lo que se traduce en una inexistencia de normas de convivencia en las familias y en dificultades para poder ponerlas en práctica en los centros.

En cuanto a las estrategias que impulsarían son las que se relacionan con las causas propuestas anteriormente, fomentar la participación de los padres en los centros y mejorar los recursos materiales y humanos. Estos resultados concuerdan con los de Cortázar y otros (2001) quienes destacan la visión que tienen de los padres a los que consideran responsables de la conflictividad creciente y se quejan de la intromisión de estos en sus funciones docentes. En cuanto a las opiniones de los padres, si bien sus criticas están más dirigidas al sistema educativo, se quejan también de que los profesores utilizan su competencia profesional para negarles una participación real.

*c) Alumnos.* En los *aspectos referidos a los alumnos,* alude de forma prioritaria a las malas relaciones existentes entre los profesores y los alumnos y es el colectivo que centra su discusión en la existencia de grupos de poder dentro o fuera del centro, como los principales causantes de determinamos conflictos o que actúan de forma negativa en algunos alumnos. También manifiestan que el incumplimiento de las normas es algo habitual en el centro.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a loa *aspectos referidos a los profesores,* señalamos que fue el colectivo que más aportó a la discusión. Sus quejas se centran primordialmente en que los profesores no se implican en las tareas que le son propias y que no consensuan las acciones a llevar a cabo en el centro y en el aula. De igual modo, hacen una aportación importante respecto a la falta de formación del profesorado para llevar a cabo sus funciones. Al dirigirse a los a*spectos referidos a la docencia,* se discute fundamentalmente sobre la falta de planificación y organización del centro. Con respecto a los aspectos familiares discutieron más sobre la importancia de los estilos educativos de los padres y las relaciones con estos. En cuanto a las estrategias centran su discusión prioritariamente en la mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

*d) Los padres.* Con diferencia respecto a otras causas, destacan los cambios en la estructura y organización social que se han desarrollado en los últimos años. Asimismo, teniendo claro que las características propias de las familias son factores determinantes, opinan que este problema se agrava cuando los centros están poco organizados y no existe una opinión unánime acerca de determinadas acciones que sirvan de marco de referencia para los alumnos.

En cuanto a las estrategias proponen centrarlas en mejorar los recursos y la organización del centro y la importancia de la participación de los padres en los centros educativos. En este sentido, destacamos los trabajos realizados por Brimhall y Nord (1997) que ponen de manifiesto que la participación de los padres en los centros educativos de sus hijos mejora los logros y el comportamiento de éstos de forma significativa cuando el nivel de participación es mayor en los padres que en las madres.

Por último, destacamos algunas manifestaciones que nos parecen relevantes y que fueron expuestas por los distintos grupos de discusión; en cuanto a la "falta de planificación y organización del centro" y "falta de implicación y consenso del pro-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

fesor en las tareas que le son propias", se observa que tanto los alumnos como los padres las señalan entre las causas más importantes que originan los problemas de disciplina en los centros. En esta sentido, Rutter (1979) muestra que con independencia del entorno familiar, los centros pueden a veces constituir un factor relevante a la hora de tratar situaciones conflictivas ya que constituyen el contexto donde se establecen relaciones sociales.

En esta misma línea, Cerezo (1997), aclara que los centros educativos pueden considerarse como una organización grupal definida por la cultura en que se enmarca cuyos miembros se coordinan para alcanzar unos objetivos de eficacia docente y deben ser capaces de fijar sus propias reglas de funcionamiento interno y establecer sus propios acuerdos teniendo en cuenta sus circunstancias. Palomero y Fernández (2001) insisten también en que los centros educativos juegan un papel importante en el origen de la violencia escolar, pues la organización sobre la convivencia en los centros está condicionada por todo un conjunto de reglas, oficiales unas y oficiosas otras, que pueden fomentar la competitividad y los conflictos entre sus miembros. Por último, Bardisa (2001) manifiesta la necesidad de que la escuela se replantee los espacios de poder y control mediante la participación de los miembros de la comunidad educativa que permitan desarrollar sentimientos de pertenencia.

## 5.7. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados descritos anteriormente sobre las causas y las posibles estrategias para la mejora de la convivencia, se hace necesario establecer una serie de conclusiones provisionales:

- Uno de los hechos que se puede deducir de forma inmediata es que se aportan un gran número de causas del problema y de estrategias aunque en menor número.

- Existen cinco causas que presentan un amplio consenso entre los colectivos correspondientes a las macrocategorías "aspectos referidos al profesor" y



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

"aspectos referidos a la docencia". En cuanto al primero, la discusión se centra en "falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias" y "la falta de formación psicopedagógica del profesorado". Por lo que se refiere a los "aspectos referidos a la docencia," se hace hincapié en la "falta de planificación y organización del centro" y "falta de recursos materiales y humanos".

- Hay que resaltar otras causas valoradas por los tres colectivos más implicados en la vida escolar: alumnos, profesores y equipos directivos y que se refieren al "incumplimiento de las normas de convivencias".
- Hay que resaltar que los diferentes grupos manifiestan las malas relaciones existentes entre los diferentes colectivos
- Los grupos de alumnos, equipo directivo y profesores coinciden en la falta de interés y motivación del alumno, el incumplimiento de las normas de convivencia y el trato del alumno al profesor.
- Los grupos de padres y alumnos coinciden en la existencia de grupos de poder y en la falta de implicación y consenso entre los profesores en tareas que le son propias.
- Por lo que se refiere al estudio de las estrategias propuestas por los grupos destacamos que los mayores porcentajes de acuerdo se centran en "mejorar los recursos materiales y humanos" y "motivar al alumnado".
- El colectivo de padres y alumnos insisten en la necesidad de mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- El colectivo de equipos directivos y padres sugieren realizar mejoras en la organización del centro.
- Los profesores y los padres coinciden en la necesidad de fomentar la participación de los padres en el centro.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Respecto a la existencia de diferencias significativas destacamos las siguientes afirmaciones que recogemos a continuación:

- No se encontraron diferencias significativas entre los profesores y equipos directivos en cuanto a las causas. La única diferencia aparece en relación a las estrategias donde la formación del profesorado se considera por los equipos directivos como muy importante
- Las diferencias encontradas en los alumnos con respecto a los profesores y equipo directivo, se centran en que los primeros señalan un mayor grado de acuerdo en que los profesores deben consensuar e implicarse más en las tareas que le son propias y mejorar el trato que dan a los alumnos. Otra diferencia entre estos grupos es que los profesores consideran, en relación a los alumnos, los factores familiares, la falta de conocimientos básicos y el cambio de valores y formas de relacionarse como causas importantes del problema.
- El grupo de los padres es el que más discrepa con respecto a los restantes e indica que los problemas no tienen tanto que ver con los alumnos, destacando en sus opiniones la falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias, el trato del profesor al alumno la falta de planificación y organización del centro y los cambios en la estructura y organización social.
- Otras diferencias encontradas en cuanto a las estrategias se centran fundamentalmente en los alumnos que no consideran importante motivar al profesor, realizar mejoras en el sistema educativo o fomentar la participación de los padres en el centro.

En síntesis, es importante destacar que la existencia de diferencias significativas entre los equipos directivos, padres, profesores y alumnos tanto en las causas de la indisciplina como en las estrategias de control nos indica que estamos ante una



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

cuestión compleja y que es urgente y fundamental el dialogo y la mejora de la comunicación entre los colectivos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 6

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CAPÍTULO 6. ESTUDIO EMPÍRICO 3. INTERVENCIÓN EN EL CENTRO

## INTRODUCCIÓN

A continuación presentamos la intervención que hemos desarrollado en un centro educativo con el fin de obtener una visión práctica sobre cómo se desarrolla una intervención de respuesta global y comparar sus resultados.

Esta propuesta parte de los fundamentos del modelo ecológico en el que se destaca la importancia del contexto en el que se desarrolla el sujeto y el papel de las interacciones entre dichos contextos, donde la familia, la escuela y el grupo de amigos son entornos independientes en los que el sujeto se socializa, aprende y se desarrolla simultáneamente. A este respecto, Bronfenbrenner (1987) señala la importancia de estudiar los distintos escenarios naturales donde se desarrolla el proceso de socialización analizando los distintos escenarios de conductas. Conocer el contexto sociocultural en el que se ubica el centro nos permite conformar una respuesta educativa y cultural más adecuada a las necesidades del entorno y de la comunidad educativa. En la línea de Escámez (2002), entendemos que difícilmente el proyecto educativo de un centro tendrá valor si no tiene relación con el contexto en el que se desarrollan las experiencias vitales de sus miembros.

Otro aspecto que nos parece importante tener en cuenta en los programas de intervención, es el concepto de *disciplina positiva,* definido por Castro (2002), en contraposición con la dimensión negativa y sancionadora de la disciplina tradicionalmente concebida, como un programa, o una serie de actividades, soportado por un conjunto de actitudes de los educadores (profesores y padres) que se dirigen a orientar al alumnado en la consecución de sus objetivos académicos, personales y sociales.

Esta experiencia nos han resultado muy útil en la medida en que hemos podido observar y vivenciar una serie de acontecimientos que nos han permitido profun-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

dizar en el conocimiento de las variables que inciden en los problemas de convivencia y el impacto de los programas de intervención en ellos. También nos ha facilitado, a su vez, obtener un conocimiento más ajustado de la realidad del centro. Esto nos permite adaptar la respuesta educativa a las necesidades del centro y del aula mediante la implicación y concienciación de la necesidad del trabajo en equipo como forma de intervención adecuada para la resolución de conflictos.

El programa que presentamos trata de mejorar la disciplina escolar en el centro como núcleo complementario de socialización, buscando la progresiva toma de conciencia de la comunidad escolar como colectivo responsable de la disciplina, mediante la incorporación de estrategias y técnicas concretas que pueden aplicarse en el centro.

Se trata también de un modelo de trabajo preventivo que incide en el clima general de convivencia, ofreciendo cauces para que se puedan expresar, gestionar y resolver dentro del propio centro los conflictos, conductas antisociales, sentimientos y emociones provocadas por las relaciones interpersonales de la comunidad educativa.

Este programa fue presentado en dos institutos de Gran Canaria: en el IES Tafira, situado en las afueras de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, a petición nuestra, y en el IES Santa Brígida, localidad rural y residencial situada a 14 kms de la ciudad, por la demanda planteada en el claustro por un grupo de profesores y, posteriormente, asumida por el equipo directivo del mismo.

De este modo, durante el curso 1999-2000 se llevó a cabo la recogida de la información para explorar la situación de la disciplina en ambos centros. Se trataba de detectar los datos más relevantes sobre la convivencia escolar, mediante entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión, etc. y no sólo las relaciones entre el profesorado, los padres, el equipo directivo y el alumnado, sino también sobre el tipo de organización, el orden, las normas y las actividades existentes en el centro.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Por una parte, los cuestionarios permiten el análisis del clima real de los centros, del percibido y del deseado, las entrevistas nos permitirían corroborar y/o aclarar ciertos aspectos medidos por los cuestionarios.

Realizadas estas dos fases de exploración y analizados los primeros datos, estamos en condiciones de devolver a la comunidad escolar la información sobre los problemas de indisciplina detectados.

Una vez analizados los resultados y estudiadas las posibilidades de intervención en los centros, optamos por seguir trabajando en el IES Santa Brígida, ya que las condiciones y posibilidades materiales y humanas eras más favorables.

## 6.1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO DEL CENTRO

Santa Brígida es uno de los municipios más pequeños de la isla de Gran Canaria, ubicado en la mitad noroeste de la isla de Gran Canaria, a 14,7 kms. de la capital (Las Palmas de Gran Canaria).

En cuanto a la población, cabe destacar un elevado número de jóvenes, con un 48,4%, y una población adulta del 37,2%. La población de mujeres es ligeramente superior a la de los hombres.

Respecto a los niveles educativos, un 52,7% ha alcanzado las enseñanzas básicas, un 20,4% sin estudios, un 15,5% tiene enseñanzas medias, un 5,5, % de analfabetos, un 3% de licenciados y un 2,8% de diplomados. Destaca que una cuarta parte de la población es analfabeta o analfabeta funcional.

En relación a la actividad laboral, el 32,7% de la población trabaja, frente al 8,5% que se encuentra en paro. La población estudiantil es del 16,3%, siendo relevante la dedicación a las labores del hogar de las mujeres (31,1%).

La realidad social de la población del contexto en el que se ubica este centro educativo está determinada por:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Bajo nivel de instrucción, que se relaciona con la escasa participación de los padres y madres en la labor educativa de sus hijos.
- Escasez de salidas laborales que se derivan de las condiciones socioeconómicas de la zona.
- Falta de equipamientos socio-culturales.
- Necesidad de una mayor participación ciudadana en asociaciones y actividades.

## 6.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

En el centro se produjo un cambio de equipo directivo al finalizar el curso 1999-2000, y se dio la circunstancia de que el grupo de profesores que había propuesto nuestra intervención en el centro presentó un Proyecto de Actuación por el que fue elegido Equipo Directivo del Instituto por el Consejo Escolar en sesión celebrada en el mes de mayo de 2000. En el proyecto se incluía la necesidad de un *plan de actuación en el centro para conocer la situación de la disciplina en el mismo, con el fin de promover las estrategias más adecuadas para la mejora de la convivencia.* Esta circunstancia fue determinante para continuar con el trabajo que se había iniciado en este instituto durante el curso anterior .

De los primeros resultados de nuestra investigación, se descubrió la necesidad de realizar una serie de mejoras en la organización del centro que se concretan, entre otras, en las siguientes:

1. Establecer Normas de Convivencia como base para elaborar, dada su inexistencia, el Reglamento de Régimen Interior del centro,
2. La mejora de las infraestructuras y organización del centro en aspectos como reubicación y distribución de los espacios, aulas, material didáctico y funcionamiento de centro.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3. La mejora de las relaciones interpersonales entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

4. La formación del profesorado, no en contenidos científicos sino en aspectos relacionados con la metodología y el conocimiento de estrategias y técnicas de habilidades sociales y dinámica de grupo.

## 6.3. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

1. Colaborar y asesorar al equipo directivo en la organización, selección y puesta en marcha, de las estrategias de intervención que permitieran dar respuesta a las necesidades detectadas en la fase de evaluación del centro.

   1.1. Elaboración consensuada por todos los miembros de la comunidad educativa de las normas de convivencia del centro como base para la realización del Reglamento de Régimen Interno (RRI).

   1.2. Desarrollar una nueva organización del centro de acuerdo con el plan de trabajo del Equipo Directivo.

2. Realizar un programa de trabajo con los alumnos con el fin de reflexionar y concienciar sobre la importancia de las normas de convivencia y las sanciones que conlleva su incumplimiento.

3. Comprobar el tipo de conductas que se originan en el centro.

4. Verificar los cambios que estas medidas han supuesto en el centro.

## 6.4. ELABORACIÓN DE LAS NORMAS

El nuevo equipo directivo del centro es nombrado por la Administración Educativa en mayo de 2000. Dada la necesidad planteada de una nueva organización del centro y, de acuerdo con el Programa de Dirección presentado, en los últimos días de junio se prepara un *Documento-contrato de normas mínimas* que tenía que ser obligatoriamente firmado por el alumno y el padre, madre o tutor. La dirección



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

del centro entendía que este trámite era necesario para la mejora de la convivencia en el centro y como respuesta a las nuevas expectativas despertadas en toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, padres y madres y personal de administración y servicios).

Este documento formó parte de una serie de medidas previas a la elaboración del RRI, documento que el equipo directivo se comprometió a elaborar y finalizar su redacción y difusión en el curso 2000-2001. El documento-contrato ya venía haciéndose en cursos precedentes por lo que algunas de sus normas ya estaban recogidas con anterioridad. Otras fueron incluidas de acuerdo con el nuevo modelo de organización y las necesidades planteadas en el centro que pretendían regular los siguientes aspectos.

- Las actividades culturales y extraescolares que se programen dentro del horario escolar son obligatorias, por lo que, en ningún momento, el alumnado puede optar por no participar en ellas. La inasistencia al centro cuando se celebre una actividad de este tipo será considerada como falta que tendrán que justificar la madre, el padre o quien tenga la tutoría legal del alumno.
- No se podrá fumar dentro del recinto escolar. El incumplimiento de esta norma está considerado falta grave. Los menores que sean vistos fumando en el centro serán conducidos a la dirección para establecer las medidas disciplinarias oportunas.
- Para no perturbar el puntual comienzo de la actividad lectiva, las puertas de acceso al aulario se cerrarán a las 8.10 horas. Los alumnos y alumnas que lleguen posteriormente, sin una justificación escrita, no podrán acceder a las clases, permaneciendo en el patio anterior del instituto hasta las 9.00, hora en la que se les permitirá la entrada para la segunda clase de la mañana. Los profesores de guardia informarán inmediatamente a las familias del retraso de sus hijos para que tengan constancia del hecho. Los retrasos injustificados



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tienen la consideración de falta leve. La acumulación de tres retrasos será considerada como falta grave.

- Los alumnos de ESO podrán acceder a la cafetería en las horas de recreo y, entre clase y clase, permanecerán en el aulario o en los patios interiores.
- El alumnado de ESO no puede abandonar el recinto escolar durante el horario lectivo, salvo causa justificada. Al alumnado de Bachillerato y Ciclos Formativos se le facilitará un carné de identificación para poder entrar y salir del centro cuando proceda.
- Cuando falte algún profesor, el grupo de clase de ESO tendrá que permanecer en la Mediateca junto con el profesorado de guardia. Esa hora de clase se dedicará a la realización de tareas, lectura o juegos didácticos, según el criterio de los profesores responsables del recinto.

Estas nuevas normas fueron presentadas en asambleas informativas de padres, alumnos y delegados de curso en los últimos días de junio; de igual modo, fueron presentadas en el último claustro y al Consejo Escolar del mes de junio, con el compromiso de que al comienzo del curso 2000-2001 se difundirían entre los miembros de la comunidad educativa.

Entre otros motivos, porque la planificación de la actividad lectiva para dicho curso se tuvo que hacer durante los meses de vacaciones de verano y el equipo directivo entendía que estas medidas deberían contar con el mayor consenso posible de todos los estamentos de la comunidad educativa, en especial de aquellas que hacen referencia a las normas de convivencia. Todas las normas tuvieron una fase de debate y consenso en la que se recogieron las sugerencias de los distintos colectivos de la comunidad educativa.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 6.5. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO

En paralelo con el establecimiento de nuevas normas se lleva a cabo también en los meses de verano una nueva organización del centro, a través de la reubicación de los espacios, con el objetivo de mejorar el desarrollo de la actividad docente y su incidencia directa en la convivencia del centro. Estas medidas organizativas implicaron una remodelación de ciertos aspectos de la vida del centro como la configuración de los grupos, de los espacios, de las aulas, de los horarios, etc. Esto supuso la implicación de toda la comunidad educativa, especialmente la del profesorado, en todas aquellas acciones que se lleven a cabo. Entre las medidas que más repercusiones han tenido en cuanto a mejorar la convivencia del centro, destacan las siguientes:

- Puesta en marcha de la *Mediateca*: un espacio lúdico-académico de unos 200 $m^2$ aproximadamente, donde se ubican diferentes zonas con actividades diversas a la vez que simultáneas, como son la biblioteca con su zona para lectura y estudio, sala multimedia, juegos de mesa o zona para trabajos en grupos, y otros espacios que se utilizan para actividades diversas.

El objetivo de este recurso consiste, fundamentalmente, en la existencia de un aula multiusos donde ubicar a un gran número de alumnos, bien por la ausencia del profesorado o por cualquier otro motivo, sin que estén sometidos, a diferencia del aula ordinaria, a un estricto control o vigilancia exhaustiva del profesorado de guardia o, en su defecto, que los alumnos ante la inexistencia de algunas clases, abandonen el centro o permanezcan en sus dependencias molestando y alterando el normal desarrollo del resto de las clases. De igual forma, la Mediateca es un recurso que permite que los alumnos se relacionen, compartiendo actividades lúdicas comunes entre ellos o la realización de trabajos académicos, con la supervisión de un profesor.

La Mediateca fue posible, gracias al trabajo de los alumnos, profesorado, PAS y algunas madres, que convirtieron durante los meses de verano, un almacén lleno de material deteriorado e inservible en la Mediateca. Los alumnos trabajaron en



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

el desalojo del local y los demás colaboradores en la limpieza, pintura, traslado de la biblioteca y decoración de este nuevo espacio.

- Creación del *Aula de la Cultura* como forma de configurar un espacio que sirviera de foro abierto para celebrar charlas, reuniones de profesorado, alumnado y padres, conferencias, exposiciones o cualquier otro tipo de actividad cultural. Esta aula es resultado del traslado de la biblioteca a la Mediateca, que fue realizado con la colaboración de padres, profesores, alumnos y PAS.

- Creación de la *Radio Escolar* del centro, a través de la cual se emite, una vez por semana y para todo la zona, un programa dirigido por el director del centro, profesor de Lengua y Literatura, y elaborado por los propios alumnos en el que se tratan diferentes aspectos y problemáticas que tienen lugar en el centro. De igual forma participan, en ocasiones, padres, profesores, profesionales especialistas, que son entrevistados por los propios alumnos sobre temas que consideran importantes no sólo para ellos, sino también para la comunidad donde está ubicado el centro, pues los radioyentes tienen un tiempo para participar en los programas. Entre las actividades retransmitidas para todo el municipio, destaca la lectura de *El Quijote* por los alumnos en la celebración del Día del Libro y que tuvo una gran acogida en todo el municipio.

- Habilitación de una *sala para tutoría* donde poder desarrollar algunas de las funciones que con respecto a los padres se establecen. Entre ellas, podemos destacar: informar y recoger información de los padres para un mejor conocimiento de sus hijos y una mejor comprensión del proceso educativo, favoreciendo una actitud positiva y de colaboración entre aquéllos y el centro. Por ello se hace imprescindible disponer de un lugar adecuado que permita las relaciones fluidas ente los padres, alumnos y tutores, sobre todo, en aquellos casos que requieran el tratamiento individualizado de algún alumno.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Preparación de una sala para fumadores adultos, para cumplir la normativa vigente.

- Colocación de 80 taquillas personales para uso del alumnado, como forma de disminuir el índice de robos de materiales escolares, que fueron cedidas por los comerciantes del municipio.

- Organización de los grupos clase en *aulas específicas*. La norma general de los centros es que las aulas-clase se asignen a cada uno de los grupos de alumnos, sin embargo, este curso la organización se realizó de forma diferente, no asignando a cada grupo un aula, sino que éstos rotaran por ellas, según la materia a impartir. En el IES Santa Brígida se cambió la distribución habitual y se llevó a cabo la asignación de un número suficiente de aulas a cada Departamento, de manera que en la actualidad hay aulas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc. además de las ya existentes de Música, Plástica, Tecnología, Educación Física (gimnasio y cancha), laboratorios y Pedagogía Terapéutica. Esta medida tiene dos finalidades: por un lado, como forma de mejorar la dotación de materiales didácticos a cada una de las aulas en función de la materia a impartir, mejorando, a su vez, la conservación del mismo; y, por otro lado, como forma de hacer viable la reubicación de los diferentes grupos de alumnos, ya que el centro cuenta con 34 grupos y con 24 aulas disponibles.

En anteriores reuniones, claustros y consejos escolares se comentaron las ventajas e inconvenientes de este importante cambio y, sopesadas las mimas, se llegó a la conclusión de que el dotar adecuada y progresivamente de material y recursos didácticos específicos para cada materia, iba a ser enriquecedor para el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que suponía un ahorro en el coste económico, pues se favorecía el cuidado y conservación del aula y del mobiliario, la limpieza y el orden, recursos bibliográficos, energía eléctrica, etc. El mayor inconveniente lo podía



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

suponer el retraso derivado de la movilidad del alumnado entre clase y clase (que había que subsanarlo con una mayor puntualidad por parte del profesorado). Sin embargo, esta movilidad tendría la ventaja de acabar con la diferenciación del profesorado de los dos ciclos de la ESO, terminando con la distinción de zonas de alumnos *pequeños* y *mayores*. A ello se une el que los alumnos en vez de esperar en clase el tiempo que el profesor tarda en llegar a ella, con la consiguiente algarabía que se puede formar; el ir de una clase a otro, supone un tiempo de distensión y relax que repercute favorablemente en las clases posteriores.

Después de tres meses de curso se ha podido constatar que, efectivamente, el mayor inconveniente se ha convertido en uno de los mayores logros: la puntualidad en el comienzo de las clases y la mejor convivencia entre el profesorado y el alumnado.

Una vez distribuidas las a*ulas específicas*, se presenta al profesorado otro documento con las *normas para el buen uso del aula*, las cuales tratan de establecer las medidas que deben tener en cuenta en relación al orden, limpieza y conservación de los materiales que se encuentran en las distintas aulas. Este documento iba acompañado de una notificación en la que se les anima a participar en el proceso de elaboración de las normas definitivas, con sus propuestas, opiniones, sugerencias, críticas, etc., aunque se les invita a aplicar de inmediato las que se les entregan, sin perjuicio de que éstas puedan ser modificadas posteriormente. Pero, dada la importancia de que existan unas normas mínimas, se decidió partir de éstas, pues se trata de unas normas de organización que inciden en el clima de convivencia dentro del aula.

Otro de los objetivos que se plantearon y al que se le dedicó la mayor parte del tiempo, fue tratar de mejorar la *puntualidad del profesorado y del alumnado* y controlar *el absentismo escolar*. Como acciones más importantes se llevaron a cabo las siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Puesta en práctica de las normas contenidas en el Documento-contrato, ya comentadas con anterioridad.
- Las normas para establecer las funciones del profesorado de guardia y las guardias de cargos directivos. El cumplimiento de estas funciones inciden en la organización del centro, ya que son los encargados de velar por el cumplimiento de la marcha del centro en las horas que tengan designadas, así como de resolver los problemas que surjan dando curso a los procedimientos establecidos con carácter general.
- La contratación de un nuevo subalterno que realiza exclusivamente tareas de control y vigilancia de la puerta de acceso al centro.
- La emisión del carné escolar en diferentes colores para diferenciar fácilmente al alumnado de ESO y a los que utilizan el transporte.
- Este equipo directivo continuó utilizando una medida anterior que consistía en la firma por los padres de un Documento-certificado de permiso de salida, que permite salir del Instituto solamente al alumnado del 2° Ciclo de ESO, cuando en la última hora no tienen clase por ausencia de un profesor.
- Otra de las medidas organizativas importantes para el control del absentismo escolar es la incorporación a las tareas de dirección, como apoyo a Jefatura de Estudios, de cinco profesores *tutores-técnicos* que llevarán el control de faltas del alumnado y la *tutoría de alumnado conflictivo*. Estos últimos son profesores voluntarios que realizan las tareas de seguimiento y atención cuando son requeridos para ello por parte de la Dirección del Centro. Esta medida no tuvo todo el éxito esperado, salvo casos excepcionales en los que se realizaron algunos seguimientos. Las razones esgrimidas por el profesorado eran la falta de tiempo y de formación para abordar este tipo de problemática.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Una buena organización tiene que ir acompañada de las infraestructuras necesarias. El IES Santa Brígida tiene una carencia importante de espacios cerrados (aulas, departamentos, salas, etc.) y abiertos. Al tratarse de una construcción con excavación previa, todas las aulas de la planta baja quedan por debajo del nivel del terreno en que se construyó. En su parte delantera hay un pequeño espacio para la entrada de guaguas del transporte escolar y en la trasera el espacio justo para una cancha que utiliza el departamento de Educación Física. El único espacio libre es un lateral de apenas 10 $m^2$, un largo pasillo de aparcamiento de coches y motos.

Con este panorama, cuando faltan varios profesores, el alumnado no tiene un lugar adecuado para estar, salvo en los pasillos interiores del aulario o en las aulas, *semicontrolado* por el profesor de guardia. Así se venía haciendo en cursos anteriores con un coste importante en material, por los destrozos que se producían en el mobiliario e instalaciones y en la convivencia en el centro. Para evitar que esto siguiera produciéndose se aplicaron las siguientes medidas y normas:

- La organización ya comentada del centro en aulas específicas por materias y sus normas de utilización. Esta medida tiene el inconveniente de que hay que buscar un lugar donde poder estar si faltan profesores (en el pasillo no podía ser por las molestias que se ocasionan a otros profesores y alumnos que están trabajando en las aulas). Para ello se debería utilizar la Mediateca como área de estudio, trabajo, lectura o juegos.
- Como la capacidad de la Mediateca es limitada (máximo 70 alumnos) se habilitó, en la parte más ancha del pasillo, un pequeño patio con bancos para que un grupo de alumnos pudiera permanecer en él.

El resultado de estas medidas, que han tenido que ir ajustándose a lo largo de todo el primer trimestre, ha sido positivo; la rotura de material y los desperfectos en las instalaciones han desaparecido prácticamente; el ambiente en el aulario es totalmente adecuado para que se impartan las clases, incluso con las puertas de las aulas



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

abiertas; se han hecho avances importantes en la limpieza de todo el centro; y los conflictos entre el alumnado han ido disminuyendo progresivamente. En general, el clima de convivencia y trabajo en el centro ha cambiado radicalmente.

Aunque directamente no influya en la convivencia, los nuevos servicios para el alumnado (instalación de una fuente de agua potable, bancos exteriores, pintura del centro, taquillas personales, la radio escolar, algunos cambios en la decoración, mayor limpieza, nuevos espacios, etc. ) junto con un aumento considerable de los materiales y recursos didácticos (gracias a la colaboración económica del 95% de las familias y dos empresas del municipio) han tenido el efecto esperado de una mayor identificación de todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, padres y madres, alumnado y PAS) con el centro, lo que, incluso a corto plazo, se detecta en la mejora del clima de convivencia.

Aun así, un centro con 60 profesores y algo más de 600 alumnos y alumnas, no está exento de problemas de indisciplina. En este sentido, el profesorado ha venido trabajando con el sistema heredado de los *Partes de incidencia* mediante los que registran los incidentes ocurridos en el centro y se propone el cauce adecuado para solucionarlos. Este procedimiento no convence al actual equipo directivo ya que considera que la solución de conflictos concretos hay que mejorarla con una mayor participación y consenso de todos los sectores educativos en aspectos referidos a la organización del centro y cumplimiento de las normas de convivencia.

Paralelamente al parte de incidencia y su canalización a través de las tutorías y Jefatura de Estudios, la Dirección del centro ha creado una base de datos informatizada en la cual se anotan diariamente las incidencias en las que ha mediado directamente el director y su actuación en el conflicto. Esto nos sirvió para conocer con mayor exactitud, no sólo el tipo de conductas que alteran la convivencia en el centro, sino detectar alumnos o grupos de alumnos que son reincidentes y cuyos resultados exponemos en el apartado de "resultados de la intervención".



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 6.6. ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DEL RÉGIMEN INTERNO (RRI)

Para su elaboración se parte de lo establecido en el Decreto 129/1998 de 6 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria como *la norma que se da a sí mismo cada centro escolar para establecer la organización propia que le permita desarrollar su proyecto educativo en el marco de las disposiciones generales de la educación y los derechos y libertades reconocidos a todos los miembros de la comunidad educativa.* También se tuvieron en cuenta algunas características que entendemos deben contener las normas de convivencia: que sean coherentes y razonables con el ambiente que se desarrolla en su entorno, fáciles de aplicar, válidas y consensuadas por los miembros de la comunidad educativa.

El nuevo equipo directivo incluyó en su Proyecto de Dirección la urgencia de su redacción "desde comienzos del curso 2000-2001", dado que el IES Santa Brígida comenzó a funcionar en el curso 1996-97 y todavía no se había concretado el RRI.

Esta tarea se ha llevando a cabo por una de las comisiones del Proyecto Curricular del Centro formada por siete profesores y coordinada por el director. Esta comisión tiene como objetivo fundamental consensuar las diferentes sensibilidades de los miembros de la comunidad educativa en aspectos tan relevantes como la concreción de las normas de convivencia del centro que consideramos necesarios e imprescindibles para la organización de la vida del centro y de las interacciones y relaciones que tienen lugar entre los miembros.

Los trabajos de esta comisión se iniciaron en los primeros días de octubre y estuvieron encaminados al análisis de la problemática fundamental del instituto: absentismo escolar, cumplimiento del profesorado y normas generales de funcionamiento del centro elaboradas por el equipo directivo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los distintos capítulos y artículos del nuevo reglamento se distribuyeron entre los miembros de la comisión y del equipo directivo siendo éstos los que asumieron la mayor responsabilidad a la hora de configurar el articulado. Una vez concluido este primer paso, se redactó un borrador que se dio a conocer a todos los sectores educativos (alumnado, profesorado, padres y PAS) abriéndose un plazo de debate y sugerencias para que éstas fueran remitidas a dicha comisión.

A este respecto hay que manifestar la baja participación de los padres pues sólo un madre presentó enmiendas; en cuanto al profesorado, aportó un gran número de prepuestas. En la asamblea de delegados de curso para que éstos transmitieran el documento a sus representados, no se obtuvo una respuesta concreta. Posteriormente, el anteproyecto con la inclusión de las sugerencias y propuestas, además del expediente completo de los trabajos realizados, se envió al Consejo Escolar para su aprobación definitiva.

## 6.7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN CON LOS ALUMNOS

Como respuesta a la escasa participación del alumnado y dada la importancia que tenía la elaboración, cumplimiento y puesta en marcha de este RRI, se decidió la organización de una serie de sesiones de trabajo con distintos grupos de alumnos de 2°, 3° y 4° de ESO. Esta elección se fundamenta en que el alumnado de 1° de ESO de este curso no pertenecía al centro cuando se realizó la recogida de los datos iniciales de la intervención, y con respecto al alumnado de bachillerato, no fue posible por razones de tiempo según los tutores consultados.

Estas sesiones se realizaron durante las horas de tutoría, ya que entendemos que la tutoría es un recurso de carácter preventivo muy valioso que está pensado, entre otras funciones, para ejercer la mediación entre los alumnos, entre éstos y el profesorado y entre éste y las familias. Además, se presenta como el lugar adecuado para desarrollar y abordar cuestiones relacionadas, entre otras, con la convivencia y la organización de las normas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

No obstante, se utilizaron algunas otras horas lectivas que, por ausencia justificada del profesor, se aprovecharon para ello. Esto nos facilitó poder realizar un buen número de sesiones en los cursos ya que a la hora de poner en marcha nuestro programa nos encontramos con una serie de problemas, entre otros, el tiempo que dentro del horario lectivo se dedica a las tutorías, por lo general, una hora semanal. Por ello, los profesores manifiestan sus dificultades para realizar las sesiones, pues las tareas de carácter burocrático absorben gran parte de las horas destinadas a las tutorías. No obstante, y con la colaboración de un grupo de tutores, logramos organizar cinco sesiones de trabajo a lo largo de los meses de febrero, marzo y abril. La respuesta de los alumnos fue muy buena (así lo manifestaron los tutores y propios alumnos) y mostraron un gran interés por reflexionar sobre estas cuestiones si bien al principio costó que entraran en esta dinámica, la participación fue luego en aumento.

**Características del programa de intervención con los alumnos**

Un programa se entiende como la planificación de una serie de actuaciones que están relacionadas entre sí, durante un tiempo determinado, con el fin de lograr una meta. En los centros educativos deberían estar organizados, orientados y supervisados por los departamentos de orientación. El programa que llevamos a cabo con los alumnos titulado *Programa para el aprendizaje, concienciación y respeto a las normas de convivencia,* se adapta del programa de Escámez (1998): *Programa para generar normas de autogobierno en la clase.* Se organizaron cinco sesiones de trabajo y se realizaron cuatro. La última no pudo llevarse a efecto por falta de tiempo; las vacaciones, los "puentes" lectivos, las bajas del profesorado y los retrasos en la realización de algunas de las sesiones anteriores, provocaron que estas se prolongaran hasta entrado el mes de mayo, y como debíamos realizar la evaluación antes de que empezaran los exámenes finales de junio, se estimó oportuno no realizar la última.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Objetivo general**

Conseguir que los alumnos se conciencien y se responsabilicen de la elaboración, aceptación y cumplimiento de las normas de convivencia del centro y del aula.

**Presentación del programa (sesión previa)**

La puesta en marcha del programa se inicia con las sesiones de trabajo con los profesores tutores para presentar y explicar en que consisten y como llevar a cabo las sesiones de trabajo. Esta primera etapa del programa consta de dos sesiones de trabajo con los tutores antes de iniciar las sesiones para aclarar los aspectos más importantes que deben tener en cuenta y un seguimiento después de cada una de las sesiones con los alumnos, para recoger las sugerencias y analizar las dificultades con las que se encontraron. En una primera fase, se contó con la colaboración de ocho tutores y el equipo directivo y, en especial la del director, que colaboró en la realización de algunas de las sesiones. El trabajo de la investigadora consistió en realizar las primeras sesiones con los tutores y observar la realización de las mismas y estar pendiente de cualquier sugerencia o propuesta que pudieran plantear los profesores. Hemos de destacar que el interés de los profesores fue en aumento a medida que se realizaban las sesiones, manifestando que los alumnos se mostraban muy interesados en las sesiones de trabajo. Esto originó un incremento en el número de profesores que colaboraron en la realización de las mismas.

En cuanto a la puesta en marcha de las sesiones, en la primera, se planteaba a los alumnos la necesidad de responsabilizarse de organizar la convivencia, participando en la toma de decisiones de las normas convivencia que les afectan y teniendo en cuenta las normas que vienen institucionalizadas.

Este objetivo se pretende llevar a cabo mediante la realización de una serie de actividades en las que tendremos que analizar las normas existentes aportando nuestras opiniones, ideas, propuestas, etc. con el fin de mejorarlas, modificarlas y tomar las decisiones que creamos pertinentes. Los responsables de hacer cumplir las nor-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

mas serán los profesores siguiendo los criterios adoptados, pues se organizarán asambleas de aula en que los alumnos podrán exponer sus quejas, dudas, argumentos, propuestas, etc .

Las actividades para llevar a cabo estos objetivos están desarrolladas en este programa que incluye las siguientes características:

**Metodología del programa**

Las técnicas que se pondrán en marcha serán mediante grupos de discusión supervisados y moderados por los profesores-tutores y otros colaboradores.

**Temporalización del programa**

El programa se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del curso 2000/2001, concretamente, entre los meses de febrero y abril de 2001.

**Participantes**

Dirigido a los cursos de segundo, tercero y cuarto de secundaria, pudiendo realizarse cuatro de las cincos sesiones programadas en nueve de los doce cursos correspondientes a los cursos de 2º, 3º, y 4º de Educación Secundaria Obligatoria.

**Contenidos**

Se programaron seis sesiones de trabajo cuyos contenidos eran los siguientes:

- Bloque 1º: compuesto por dos sesiones donde se analizó la importancia de las normas en la sociedad en que vivimos, en nuestro centro y aula, así como reflexionar sobre las consecuencias que conlleva su incumplimiento.
- Bloque 2º: compuesto por dos sesiones de trabajo con las normas sobre respeto y convivencia entre compañeros y profesores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Bloque 3°: compuesto por dos sesiones de trabajo con las normas sobre respeto al trabajo del aula y a los materiales y espacios comunes del centro.

**Las sesiones del programa**

A continuación, presentamos las sesiones de trabajo que se realizaron en los distintos cursos. El material se les entregó a los profesores colaboradores acompañado de las fichas de trabajo de los alumnos que se elaboraron para cada una de ellas. Al final de cada una de las sesiones exponemos los resultados de las sugerencias e inquietudes manifestadas por los alumnos en los distintos grupos de discusión. Para la obtención de los datos seleccionamos cincuenta hojas de respuesta de los alumnos de cada uno de los cursos correspondientes a 2°, 3° y 4° de ESO. Los resultados del análisis de las frecuencias se obtuvieron agrupando las respuestas similares de los alumnos. Todas las sesiones de trabajo se desarrollaron teniendo en cuenta tres fases en cada una de ellas: la primera, lectura y opinión personal de cada miembro del grupo; a continuación debate y consenso a nivel grupal; y, por último, los portavoces de los grupos exponen las conclusiones al gran grupo dando paso al debaten. El tiempo que se dedicó a cada una de las sesiones fue de 60 minutos.

**1ª SESIÓN: Necesidad de normas**

*Objetivo:* Que el alumnado debata sobre las leyes y normas que regulan la vida en nuestra sociedad, valoren la utilidad de las mismas para la convivencia de sus miembros y reflexionen sobre las consecuencias de su incumplimiento.

*Contenidos* Las normas de la convivencia en la sociedad y consecuencias de su incumplimiento.

El profesor inicia la sesión realizando una breve introducción en la que explica cómo nuestra sociedad se rige por leyes y normas que permiten la convivencia entre sus miembros. Estas se han ido elaborando con el paso del tiempo y de no exis-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

tir las mismas sería imposible la vida en sociedad. En todas las sociedades existen normas por las que se rigen sus miembros; unas las tienen más desarrolladas que otras, pero todas son imprescindibles. En las sociedades democráticas las leyes y normas responden, de un modo más preciso, a lo que demandan los miembros de las mismas.

Seguidamente se forman grupos de cinco o seis miembros y entre los miembros de cada grupo se elige al moderador. Los alumnos realizarán las siguientes actividades recogidas en el anexo 18:

1. Elaborar una lista de normas que consideran más importantes para la convivencia social.
2. Reflexionar sobre las siguientes preguntas:
   2.1. ¿Por qué las leyes y normas nos prohíben u obligan a mantener determinados comportamientos?
   2.2. ¿Se podría vivir en una sociedad sin leyes y normas? Razona las afirmaciones.
   2.3. ¿Es suficiente con la existencia de normas que regulen la convivencia o es necesario establecer y concretar las consecuencias de su incumplimiento?
3. ¿Qué consecuencias pueden tener los siguientes incumplimientos? Saltarse con el coche un semáforo en rojo. No pagar impuesto de basura. Robar en un supermercado. Emborrachase en la calle. Contaminar un río con productos químicos. Agredir físicamente a una persona. Tirar papeles o basura a la calle. Traficar con drogas prohibidas. Gritar fuerte en un cine. Cruzar la calle por donde no hay un paso de peatones.
4. Reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Cuales son las infracciones que tienen los castigos más duros? ¿Por qué crees que existen diferencias



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

en la dureza de los castigos? ¿Qué pasaría si de repente se dejasen de aplicar las sanciones establecidas a las personas que no cumplen las normas?

Al terminar, los portavoces del los grupos exponen las conclusiones; el profesor va copiando en la pizarra las respuestas emitidas, refundiendo aquellas que sean similares y dará paso al debate general sobre el tema.

*Resultados de la primera sesión*

El objetivo planteado se fundamentaba en la necesidad de que el alumno reflexionara y valorara la utilidad de las normas sociales, así como sobre la importancia de las consecuencias. De esta primera sesión, seleccionamos las siguientes cuestiones.

1. Elaborar una lista de normas que considere más importantes para la convivencia social.
2. ¿Se puede vivir en una sociedad sin normas?
3. ¿Qué sanciones puede tener el emborracharse en la calle?
4. ¿Qué sanciones pondrías a la persona que contamina un río con productos químicos? Y ¿a la persona que agrede físicamente a otra?

En la tabla siguiente se recoge el porcentaje de respuestas emitido por el total de los alumnos seleccionados, teniendo en cuenta que eligieron entre una y tres normas, por lo que la suma de los porcentajes no coincide con 100%.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| ELABORAR UNA LISTA DE NORMAS QUE CONSIDERE MÁS IMPORTANTES PARA LA CONVIVENCIA SOCIAL | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. No contaminar el medio ambiente y conservar limpios los espacios. | 22 | 62 | 50 |
| 2. Respetar las normas de tráfico. | 24 | 4 | 15 |
| 3. Respetar la propiedad privada y los servicios públicos. | 12 | 0 | 0 |
| 4 Respetar a las personas y sus diferencias (raza, sexo, religión, etc). | 50 | 70 | 62 |
| 5. No robar, violar, destrozar y matar. | 30 | 38 | 35 |
| 6. Prohibir fumar y las drogas. | 16 | 10 | 10 |
| 7. Terrorismo y violencia. | 34 | 0 | 27 |
| 8. No pelearse y prohibir el maltrato a niños y mujeres. | 28 | 0 | 16 |
| 9. Pagar impuestos. | 16 | 0 | 0 |
| 10. Penalizar a los políticos corruptos. | 0 | 0 | 2 |
| 11. Cumplir con sus obligaciones y más si están cobrando un sueldo. | 0 | 0 | 5 |

Destacamos las normas 4, respetar a las personas y sus diferencias (raza, sexo, religión, etc) y 5, no robar, violar, destrozar y matar , ya que fueron las más elegidas en los tres cursos.

| ¿SE PUEDE VIVIR EN UNA SOCIEDAD SIN NORMAS? | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| No, pues no habría buena convivencia. | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| No, porque las personas no son conscientes de lo que hacen. | | | |
| No, porque no habría tolerancia ni respeto | | | |
| Si, pero fracasaríamos. | | | |
| No, porque sería un caos y volveríamos al neolítico. | | | |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Señalamos la unanimidad en la respuesta en cuanto a que los alumnos opinan que no es posible vivir en una sociedad sin normas.

| ¿QUÉ SANCIONES PODRÍA TENER EMBORRACHARSE EN LA CALLE? | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| Nada | 30 | 46 | 48 |
| Cárcel (entre un día y una semana) y al cuartelillo. | 24 | 14 | 8 |
| Multa Leve (5000 a 10.000ptas). | 38 | 34 | 34 |
| Rehabilitación/ Desintoxicación. | 6 | 2 | 8 |
| NS/NC. | 10 | 4 | 2 |
| Totales. | 100% | 100% | 100% |

A la vista de los resultados de las sanciones impuestas parece que este comportamiento es grave para los alumnos que, en general, o consideran que no merece sanción o, en su caso, una multa leve.

| ¿QUÉ SANCIONES PONDRÍAS A LA PERSONA QUE CONTAMINA UN RÍO CON PRODUCTOS QUÍMICOS? | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| Multa grave (entre 100.000 y 500.000 ptas.). | 42 | 74 | 64 |
| Cárcel (años). | 36 | 12 | 30 |
| Muerte por silla eléctrica. | 4 | 4 | 2 |
| Contaminar a esas personas que lo han hecho. | 6 | 4 | 0 |
| Hacerle un juicio. | 0 | 6 | 2 |
| NS/NC | 12 | 0 | 2 |
| Totales | 100% | 100% | 100% |

Como muestra el resultado de las sanciones sugeridas por los alumnos se entiende que consideran este comportamiento como falta grave.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| ¿QUÉ SANCIONES PONDRÍAS A LA PERSONA QUE AGREDEN FÍSICAMENTE A OTRA? | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| Llamar a la pandilla. | 4 | 4 | 2 |
| Cárcel ( entre 8 y 15 años o perpetua). | 44 | 38 | 40 |
| Multa e indemnización (según la gravedad). | 36 | 42 | 48 |
| Cuartelillo ( 1 ó 2 noches). | 4 | 6 | 4 |
| NS/NC | 2 | 10 | 0 |
| Totales | 100% | 100% | 100% |

Como muestran los resultados, los alumnos consideran este comportamiento como una falta grave.

### 2ª SESIÓN: Análisis de las normas del centro y del aula y de las sanciones que se imponen a los alumnos

*Objetivo:* Analizar las normas que rigen el centro y el aula y las diferentes sanciones que los profesores emplean en el aula.

*Contenidos:* Normas y sanciones.

*Desarrollo.* El profesor plantea a los alumnos que la tarea a realizar consiste en analizar las normas y sanciones cuyo cumplimiento es exigido por la comunidad educativa tanto a nivel de centro como de aula, y realizar una reflexión sobre las mismas, valorando si son apropiadas o no para facilitar la convivencia y desarrollar los objetivos educativos.

El profesor explica a los alumnos la diferencia que existe entre las normas formales, que son las que se encuentran escritas, y las informales, cuyo cumplimiento es exigido por diversos profesores del grupo. Las normas pueden ser muy variadas: buen comportamiento, puntualidad, respeto a los profesores, trato con los profesores, etc. Es necesario especificar claramente las diferencias que existen entre las normas y las sanciones, ya que siendo conceptos diferentes siempre van asociados.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación, se constituyen los grupos de trabajo, se les entrega la hoja de actividades recogidas en el anexo 19, el listado de normas del centro y del aula y el decreto de derechos y deberes para trabajar sobre las siguientes cuestiones:

- Señalar las normas que consideran más importantes para la convivencia en el centro y para el aula.
- Elaborar una lista de sanciones que habitualmente el profesor les impone en clase ante la infracción de una norma.
- Concretar si los profesores sancionan el incumplimiento de una norma de igual manera o hay diferencias entre ellos.

Finalizado el tiempo marcado, los portavoces de cada grupo exponen sus conclusiones al resto, señalando y justificando aquellas normas que su grupo considera más importantes. El profesor anota en la pizarra las normas que mencionan los alumnos obviando aquellas que se encuentran repetidas y subrayando las que los distintos grupos van resaltando como fundamentales. A continuación, da paso a un debate general sobre el tema tratado.

*Resultados de la segunda sesión*

El objetivo planteado en esta sesión se centra en la necesidad de analizar las normas que rigen el centro y el aula y las diferentes sanciones que los profesores emplean en el aula. Entre las cuestiones planteadas destacamos las siguientes:

- Señalar las normas que consideran más importantes para el centro y para el aula.
- Elaborar una lista de sanciones que habitualmente el profesor les impone en clase ante la infracción de una norma.
- Concretar si los profesores sancionan el incumplimiento de una norma de igual manera o hay diferencias entre ellos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| SEÑALAR LAS NORMAS QUE CONSIDERAN IMPORTANTES PARA EL CENTRO | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. Puntualidad. | 0 | 30 | 26 |
| 2. No fumar ni vendar drogas. | 22 | 32 | 38 |
| 3. No agredir, robar ni avasallar a los menores e indefensos. | 6 | 6 | 30 |
| 4. Respetar a los compañeros y a las instalaciones. | 4 | 26 | 32 |
| 5. No ensuciar ni comer chicle. | 20 | 12 | 26 |
| 6. Cuidar el huerto. | 8 | 0 | 0 |
| 7. Más seguridad, vigilancia y orden. | 12 | 0 | 2 |

Destacamos las cuestiones planteadas en las propuestas 2, 3, 4 y 5, ya que han sido las propuestas más elegidas por los tres cursos, especialmente la propuesta 2: No fumar ni vender drogas.

| SEÑALAR LAS NORMAS QUE CONSIDERAN IMPORTANTES PARA EL AULA | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. Puntualidad. | 10 | 16 | 26 |
| 2. Orden, controlar a los alumnos. | 0 | 10 | 6 |
| 3. Cuidar el material. | 4 | 8 | 10 |
| 4. Respeto a los alumnos. Que se respeten los derechos de los estudiantes. | 30 | 56 | 60 |
| 5. Respeto a los profesores. | 8 | 4 | 12 |
| 6. Respetar el turno de palabra, no hablar demasiado. | 10 | 20 | 22 |
| 7. No insultar. | 0 | 2 | 6 |
| 8. No ensuciar y no comer en clase ni masticar chicle. | 22 | 34 | 28 |
| 9. No conectar los móviles, gorras ni walkman en clase. | 8 | 2 | 10 |
| 10. Asistencia y no fugarse de clase. | 8 | 12 | 12 |
| 11. Traer el material adecuado a clase. | - | - | 4 |
| 12. No copiar en los exámenes. | - | - | 4 |
| 13. Ir al baño cuando tengas ganas. | - | - | 4 |
| 14. Que nos dejen escuchar música siempre que se pueda. | - | - | 4 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Destacamos las propuestas comunes y con mayores porcentajes, que se centran fundamentalmente en aspectos referidos a la puntualidad, respeto a los alumnos, respeto el turno de palabra, el cuidado y limpieza.

| ELABORAR UNA LISTA DE SANCIONES QUE HABITUALMENTE EL PROFESOR LES IMPONE EN CLASE ANTE LA INFRACCIÓN DE UNA NORMA | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. Parte de incidencia. | 50 | 60 | 52 |
| 2. Llevarlo al director. | 60 | 72 | 76 |
| 3. Echarlo de clase. | 8 | 44 | 32 |
| 4. Estar de pie. | 14 | - | - |
| 5. Llamar a los padres. | 18 | 34 | 24 |
| 6. Colocar negativos. | - | 12 | 8 |
| 7. Recoger la basura de todo el centro. | - | 6 | - |
| 8. Pagar lo que rompe. | - | 10 | - |
| 9. Expulsión. | | 12 | 10 |

Según las manifestaciones de los alumnos con porcentajes similares en los tres cursos las sanciones más usuales son el parte de incidencia, llevarlo al director, echarlo de clase y llamar a los padres.

| ¿EXISTEN DIFERENCIAS ENTRE LOS PROFESORES A LA HORA DE SANCIONAR EL INCUMPLIMIENTO DE UNA NORMA? | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| Si:<br>Depende del profesor y del día que tenga.<br>Algunos las aplican y otros no.<br>No todos los profesores son iguales. | 100 | 90 | 96 |
| No | 0 | 10 | 4 |
| NS/NC | 0 | 0 | 0 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Los alumnos manifiestan la disparidad por parte de los profesores a la hora de aplicar las sanciones.

**3 SESIÓN: Relaciones entre los alumnos, profesores y entre los iguales**

*Objetivo:* Elaborar normas sobre las relaciones de los miembros de la comunidad educativa y las consecuencias derivadas de su trasgresión.

*Contenidos:* Características generales de las normas y de las consecuencias que se derivan de su incumplimiento.

*Desarrollo:* El profesor hace un resumen sobre los conceptos trabajados en las sesiones anteriores recordando la importancia de la existencia de normas tanto desde la perspectiva social como su prolongación en los centros educativos y sobre la necesidad de sancionar los incumplimientos de las mismas. Con el objetivo de facilitar esta tarea proponemos tres bloques de cuestiones:

- Bloque 1: Normas sobre respeto y convivencia entre profesores y compañeros.
- Bloque 2: Normas sobre respeto al trabajo en el aula.
- Bloque 3: Normas sobre materiales y espacios comunes del centro.

Como hemos descubierto al estudiar las normas en nuestra sociedad, es necesario establecer las consecuencias en caso de incumplimiento puesto que, de lo contrario, dejarían de ser efectivas y se producirían situaciones injustas y peligrosas que deterioran la convivencia. Estas normas no pueden ir en contra de los derechos fundamentales de la persona; deben ser realistas, es decir, que se puedan llevar a cabo; deben ser eficaces para resolver el problema creado; deben ir orientadas a corregir o prevenir problemas más que a penalizarlos y deben establecer varias consecuencias y aplicarlas de forma gradual teniendo en cuenta la gravedad de los hechos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación, empezaremos a trabajar el bloque *Normas sobre respeto convivencia entre profesores y compañeros*. El profesor aclara las normas que se refieren a las siguientes interrelaciones: relaciones individuales entre alumnos; relaciones alumno-profesor; y relaciones profesor-alumnos.

Posteriormente, se constituyen los grupos de trabajo y realizan sus propuestas teniendo en cuenta los apartados señalados anteriormente. Para mayor facilidad se les entrega la siguientes ficha a los alumnos (ver anexo 20).

| NORMAS DE RESPETO ENTRE LOS ALUMNOS | CONSECUENCIAS |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| **NORMAS DE RESPETO DEL ALUMNO AL PROFESOR.** | **CONSECUENCIAS** |
| | |
| | |
| **NORMAS DE RESPETO DEL PROFESOR AL ALUMNO** | **CONSECUENCIAS** |
| | |
| | |

Al finalizar la tarea, los portavoces de cada grupo leen las normas y consecuencias elaboradas por su grupo y el profesor las anota en la pizarra, seleccionando y reorganizando aquellas que tienen un contenido similar y da paso al debate.

*Resultados de la tercera sesión*

El objetivo planteado en esta sesión se centra en la necesidad de analizar y reflexionar sobre las normas que se deben respetar entre los miembros de la comunidad educativa y proponer las sanciones en caso de incumplimiento. Los resultados de los grupos se presentan a continuación en las tablas siguientes.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| NORMAS DE RESPETO QUE DEBEN MANTENERSE ENTRE LOS ALUMNOS | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. No agredir ni pelearse, no robar, no insultar. | 40 | 20 | 48 |
| 2. Respetar el turno de palabra y de opiniones. | 14 | 20 | 30 |
| 3. Hablar con respeto, no discriminar, no marginar. | 50 | 22 | 30 |
| 4. Compañerismo, ayudarse. | - | - | 16 |
| 5. No maltrato físico y psicológico. | | | 12 |
| 6. Tolerancia con los ideales de religión y sexo. | - | - | 14 |
| **SANCIONES QUE PROPONEN** | | | |
| Negativo. | | | |
| Parte, expediente. | | | |
| Desprecio. | | | |
| Pagar lo roto o estropeado. | | | |
| Hablar con los alumnos. | | | |
| Servicio al centro. | | | |

Nos parece interesante destacar las opciones 1 y 3 por ser las que ofrecen los mayores porcentajes en los tres cursos. En los alumnos de cuarto destacan las propuestas más concretas que realizan. Las sanciones son las que están institucionalmente establecidas y las que habitualmente se les imponen.

| NORMAS DE RESPETO QUE DEBE MANTENER EL ALUMNO AL PROFESOR | % 2º E.S.O. | % 3º E.S.O. | % 4º E.S.O. |
|---|---|---|---|
| 1. No faltarles al respeto (no vacilar, hablarle bien, no contestarle, llamarle de usted). | 48 | 52 | 48 |
| 2. Atenderlo, no interrumpir, escuchar, no protestar. | 22 | 28 | 32 |
| 3. No masticar chicle en clase. | 8 | 28 | 30 |
| 4. Apagar el móvil en la clase. | - | 4 | 16 |
| 5. No chantajear. | - | - | 18 |
| 6. Colaborar en clase, realizar las tareas que mande. | 26 | 38 | 40 |
| **SANCIONES QUE PROPONEN** | | | |
| Parte, expulsión, expediente. | | | |
| Negativos. | | | |
| Servicios en el centro. | | | |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| |
|---|
| Consejo Escolar, llevarle al director, echarlo de clase. |

Los alumnos centran sus opiniones en tres aspectos fundamentales: el respeto al profesor, la atención y la colaboración en las tareas que se desarrollan en la clase. Las sanciones están en la línea propuesta anteriormente.

| NORMAS DE RESPETO QUE DEBE MANTENER EL PROFESOR AL ALUMNO | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. Que no nos pegue ni amenace, que no grite. | 10 | 12 | 18 |
| 2. No insultar ni burlarse de sus alumnos. | 48 | 40 | 42 |
| 3. Que no humille a los alumnos, no expulsar sin razón. | 56 | 49 | 54 |
| 4. Que nos dejen expresar libremente, respetar nuestras opiniones. | 30 | 35 | 34 |
| 5. Que no nos coja manía, no ignorarnos. | 22 | 20 | 20 |
| 6. Evaluar objetivamente, explicar bien. | 4 | 20 | 24 |
| **SANCIONES QUE PROPONEN** | | | |
| Desprecio del alumno. | | | |
| Hablar con el director. | | | |
| Bajarle el sueldo, no cobrar. | | | |
| Expulsión, expediente, inhabilitación para dar clase, sanción, despido. | | | |
| Lo mismo que nos pasaría a nosotros. | | | |
| No sabe. | | | |

Como observamos, los alumnos centran sus demandas en aspectos relacionados fundamentalmente con el trato que esperan del profesor y en los cursos de tercero y cuarto también demandan mejorar aspectos relacionados con la eficacia de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las sanciones que habitualmente se les imponen destacamos las siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| ELABORAR UNA LISTA DE SANCIONES QUE HABITUALMENTE EL PROFESOR LES IMPONE EN CLASE ANTE LA INFRACCIÓN DE UNA NORMA | % 2º ESO | % 3º ESO | % 4º ESO |
|---|---|---|---|
| 1. Parte de incidencia. | 50 | 60 | 52 |
| 2. Llevarlo al director. | 60 | 72 | 76 |
| 3. Echarlo de clase. | 8 | 44 | 32 |
| 4. Estar de pie. | 14 | - | - |
| 5. Llamar a los padres. | 18 | 34 | 24 |
| 6. Colocar negativos. | - | 12 | 8 |
| 7. Recoger la basura de todo el centro. | - | 6 | - |
| 8. Pagar lo que rompas. | - | 10 | - |
| 9. Expulsión. | | 12 | 10 |

Como se puede observar, existe una relación entre las sanciones que se les imponen y las que ellos manifiestan que impondrían.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

### 4ª SESIÓN: Conductas que perturban el clima de trabajo y convivencia en el aula y en el centro.

*Objetivo:* Reflexionar sobre las conductas que con mayor frecuencia alteran el clima de convivencia en el aula e interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje y proponer las normas y sanciones que se deben llevar a cabo.

*Contenidos:* Conductas que perturban la convivencia.

*Desarrollo:* El profesor comenta la importancia del trabajo que se realiza en clase para la formación de todos los alumnos, pero que no siempre se puede llevar a cabo en las debidas condiciones, como consecuencia de situaciones inadecuadas, vulnerándose un derecho fundamental del alumnado a recibir formación.

A continuación se forman los grupos de trabajo como se viene haciendo en las sesiones anteriores.

1. Se entrega a los alumnos la ficha para que valoren en qué medida afectan al grupo los comportamientos que se proponen, teniendo en cuenta los siguientes criterios (mucho, bastante, normal, poco, nada) (anexo 21).
    - No comenzar la clase puntualmente.
    - Salir frecuentemente y sin necesidad al servicio.
    - Levantarse con frecuencia del sitio.
    - Utilizar los teléfonos móviles y los walkman.
    - Hablar fuerte o gritar cuando el resto de compañeros están trabajando en grupo.
    - Hablar con los compañeros cuando el profesor está explicando.
    - No entregar los trabajos en las fechas establecidas.
    - Interrumpir constantemente al profesor mientras está explicando por causas que no tienen que ver con el tema tratado.
    - Discutir con un compañero cuando los demás están trabajando.
    - No colaborar con los compañeros cuando se pertenece a un grupo de trabajo.
    - Entablar peleas y discusiones violentas con compañeros.
    - No obedecer las indicaciones del profesor.
    - Interrumpir a los compañeros cuando están en el uso de la palabra.
    - Realizar juegos u otras actividades ajenas al trabajo que se está desarrollando en el aula.
2. Se le pide que señale al menos tres comportamientos que consideren que alteran la convivencia en el aula.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

3. Teniendo en cuesta el listado de conductas propuestas y las aportadas por el grupo, elaborar las sanciones que crean oportunas y adecuadas.

Los portavoces de cada equipo leen al resto del grupo sus conclusiones y se da paso al debate.

*Resultados de la cuarta sesión*

El objetivo planteado en esta sesión se centró en reflexionar sobre cuales son las conductas que con mayor frecuencia alteran el clima de convivencia en el aula y proponer sanciones que se deben llevar a cabo ante su incumplimiento.

A continuación en la tabla 6.1. presentamos los datos porcentuales que se obtuvieron en los distintos grupos sobre los tipos de comportamientos que para los alumnos perturban el clima del aula.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Comportamientos que perturban el clima del aula.**

| ITEMS | 2º ESO | | | 3º ESO | | | 4º ESO | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Nada Poco | Regular | Mucho Bastante | Nada Poco | Regular | Mucho Bastante | Nada Poco | Regular | Mucho Bastante |
| 1. NO COMENZAR LA CLASE PUNTUALMENTE. | 44.0 | 26.0 | 30.0 | 38.0 | 22.0 | 40.0 | 28.0 | 38.0 | 34.0 |
| 2. SALIR FRECUENTEMENTE Y SIN NECESIDAD AL SERVICIO. | 34.0 | 32.0 | 34.0 | 38.0 | 22.0 | 40.0 | 24.0 | 22.0 | 54.0 |
| 3. LEVANTARSE CON FRECUENCIA DEL SITIO. | 40.0 | 20.0 | 40.0 | 32.0 | 40.0 | 28.0 | 36.0 | 18.0 | 46.0 |
| 4. UTILIZAR LOS TELÉFONOS MÓVILES Y WALKMAN. | 20.0 | 20.0 | 60.0 | 22.4 | 30.6 | 46.9 | 20.0 | 12.0 | 68.0 |
| 5. HABLAR FUERTE O GRITAR CUANDO EL RESTO DE COMPAÑEROS ESTÁN TRABAJANDO EN GRUPO. | 6.0 | 16.0 | 78.0 | 10.2 | 24.5 | 65.3 | 10.0 | 26.0 | 64.0 |
| 6. HABLAR CON LOS COMPAÑEROS CUANDO EL PROFESOR ESTÁ EXPLICANDO. | 18.0 | 36.0 | 46.0 | 14.0 | 42.0 | 44.0 | 14.0 | 42.0 | 44.0 |
| 7. NO ENTREGAR LOS TRABAJOS EN LAS FECHAS ESTABLECIDAS. | 34.0 | 34.0 | 32.0 | 38.0 | 30.0 | 32.0 | 26.0 | 46.0 | 28.0 |
| 8. INTERRUMPIR CONSTANTEMENTE AL PROFESOR MIENTRAS ESTÁ EXPLICANDO. | 24.0 | 12.0 | 64.0 | 18.0 | 16.0 | 66.0 | 10.0 | 12.0 | 68.0 |
| 9. DISCUTIR CON UN COMPAÑERO CUANDO LOS DEMÁS ESTÁN TRABAJANDO. | 18.0 | 26.0 | 56.0 | 16.0 | 36.0 | 48.0 | 14.0 | 30.0 | 56.0 |
| 10. NO COLABORAR CON LOS COMPAÑEROS CUANDO SE PERTENECE A UN GRUPO DE TRABAJO. | 22.0 | 20.0 | 58.0 | 12.2 | 10.2 | 77.6 | 12.0 | 18.0 | 70.0 |
| 11. ENTABLAR PELEAS Y DISCUSIONES VIOLENTA CON COMPAÑEROS. | 10.0 | 8.0 | 82.0 | 12.0 | 20.0 | 68.0 | 12.0 | 12.0 | 76.0 |
| 12. NO OBEDECER LAS INDICACIONES DEL PROFESOR. | 10.0 | 36.0 | 54.0 | 12.2 | 32.7 | 55.1 | 8.0 | 34.0 | 58.0 |
| 13. INTERRUMPIR A LOS COMPAÑEROS CUANDO ESTÁN EN EL USO DE LA PALABRA. | 20.0 | 26.0 | 54.0 | 14.0 | 36.0 | 50.0 | 6.0 | 26.0 | 68.0 |
| 14. REALIZAR JUEGOS U OTRAS ACTIVIDADES AJENAS AL TRABAJO QUE SE ESTÁ REALIZANDO EN CLASE | 32.0 | 32.0 | 36.0 | 34.0 | 30.0 | 36.0 | 32.0 | 32.0 | 36.0 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A la vista de los resultados podemos observar que existen comportamientos que en opinión de los alumnos perturban mucho o bastante el clima de trabajo en el aula. Destacamos a continuación los más valorados por la totalidad del alumnado.

- Hablar o gritar cuando el resto de los compañeros están trabajando en grupo y no colaborar con los compañeros cuando se trabaja en grupo (ítems 5 y 10 respectivamente).
- Interrupciones constantes al profesor mientras está explicando (ítem 8) y no obedecer las indicaciones del profesor (ítem 12). Quienes más consideran que estos comportamientos son perturbadores es el alumnado de 4º de ESO con una puntuación de 68.0, aunque en el resto de los cursos se observan también puntuaciones altas.
- Interrupciones a los compañeros cuando están en el uso de la palabra (ítem 13), se presenta como un comportamiento perturbador importante para los alumnos y, en especial, para el alumnado de 4º de ESO.
- Finalmente, en el ítem 11: entablar peleas y discusiones violentas con los compañeros; encontramos las puntuaciones más altas en los grupos de 2º y 4º de ESO (82.0 y 76.0 respectivamente).

Como se ha podido observar, los comportamientos que el alumnado considera como más perturbadores para el clima de trabajo dentro del aula, están relacionados, de una u otra manera, con la interacción entre alumno-alumno o profesor-alumnos.

En cuanto a las sanciones propuestas por los grupos de alumnos, destacamos en la tabla las siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Sanciones propuestas por los alumnos**

| COMPORTAMIENTOS | SANCIONES |
|---|---|
| Falta de puntualidad. | Poner negativos, mandarlo a dirección, echarlo de clase, expulsarlo. |
| Comer en clase . | Tirar la comida, salir de clase, parte grave |
| Salir frecuentemente y sin necesidad al servicio. | No dejarlo salir a ningún sitio en lo que quede de curso. |
| Levantarse con frecuencia del sitio. | Escribir 100 veces tengo que estar sentado, ponerlo de pie |
| Usar el móvil o walkman. | Advertencia, salir de clase, hablar con los padres o embargo, quitárselo durante unos días, prohibirle traerlo. |
| Hablar, gritar o jugar en clase mientras se hacen los deberes. | Negativo, salir de clase, suspenderle la evaluación, ponerlo de cara a la pared, escribir 100 veces tengo que respetar a mis compañeros cuando están trabajando, llamarle la atención, marcarle deberes. |
| No entregar los trabajos de clase en las fechas establecidas. | Marcarle más deberes, ponerle un control o explicar los deberes. |
| No obedecer las indicaciones del profesor. | Expulsarlo, llamar a sus padres, escribir 100 veces "tengo que obedecer al profesor", decir lo que ha dicho el profesor, marcarle deberes, ponerlo en la esquina. |
| No colaborar con los compañeros en un trabajo e interrumpir. | No calificarlo las veces que no trabaje, salir fuera de clase, que no participe más en trabajos de grupos, no dejarle expresar su opinión, suspender la asignatura, llamar al padre. |
| Pelearse o agredir a los compañeros en el instituto. | Expulsarlo del centro, hablar con los padres, abrirle un expediente, ponerse en una esquina de cara a la pared después de pedir perdón. |
| Realizar juegos u otras actividades ajenas al trabajo que se está realizando. | Fuera de clase, llevarlo a dirección, quitarle el juego. |
| Falta de respeto a los compañeros. | Expediente, salir de clase, mandarlo a jefatura o dirección; si lo repite expulsión definitiva. |
| Falta de respeto al profesor. | Sacarlo de clase, mandarlo al jefe de estudio, expediente, hablar con los padres, expulsarlo. |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En cuanto a las sanciones propuestas por los grupos de alumnos destacamos que van en la línea de las que habitualmente se les imponen y que vienen determinadas por la administración educativa.

**5ª SESIÓN: Conservación y limpieza del centro y del aula**

*Objetivo:* Conocer el estado de conservación y limpieza de los materiales y espacios comunes del aula y centro y proponer normas que consideren necesarias para su cuidado y mantenimiento, así como las consecuencias que se deriven de su incumplimiento.

*Contenido:* La conservación de los materiales y espacios comunes del aula y del centro.

*Desarrollo:* El profesor introduce el tema explicando la importancia que tiene todo lo que constituye nuestro entorno de trabajo para hacerlo más agradable. En el centro educativo pasamos muchas horas y somos muchos alumnos y si no conservamos cuidadosamente los materiales que utilizamos para el estudio, para las actividades deportivas, para la experimentación, para el aprendizaje de idiomas, para los juegos, etc., se deterioran y hacen muy difíciles nuestras condiciones de trabajo y estudio. También supone un perjuicio para los compañeros que los van a utilizar en cursos sucesivos. Por eso, elaboraremos una serie de normas que nos permitan mantener y conservar estos materiales y espacios comunes en las mejores condiciones.

Los alumnos formarán grupos de trabajo para realizar las siguiente actividades (anexo 22):

1. Se le entrega una lista con los materiales o espacios que deben evaluar según el estado en el que se encuentre cada uno y les asignarán una calificación entre muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| AULA | Muy Bueno | Bueno | Regular | Malo | Muy Malo |
|---|---|---|---|---|---|
| Mesas. | | | | | |
| Sillas. | | | | | |
| Biblioteca del aula. | | | | | |
| Material didáctico. | | | | | |
| Suelos. | | | | | |
| Paredes. | | | | | |
| Material de e. artística. | | | | | |
| Material de música. | | | | | |

| CENTRO | Muy Bueno | Bueno | Regular | Malo | Muy Malo |
|---|---|---|---|---|---|
| Espacios ajardinados. | | | | | |
| Limpieza del suelo. | | | | | |
| Papeleras. | | | | | |
| Instalaciones deportivas. | | | | | |
| Servicios del patio. | | | | | |
| Fuente. | | | | | |

| ESPACIOS COMUNES | Muy Bueno | Bueno | Regular | Malo | Muy Malo |
|---|---|---|---|---|---|
| Sala de Audiovisuales. | | | | | |
| Laboratorio. | | | | | |
| Biblioteca. | | | | | |
| Colegio. | | | | | |
| Sala de Idiomas. | | | | | |
| Gimnasio. | | | | | |
| Servicios. | | | | | |

2. Se les invita a reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Qué les parece el estado de conservación y limpieza de nuestro colegio?
- ¿Cuáles son las razones de que algunos materiales se encuentren en un estado de conservación mucho peor del que sería normal por su uso?



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- ¿Qué consecuencias tiene el deterioro del centro?

Los equipos pueden salir de clase a observar las dependencias que tienen que evaluar, pero teniendo cuidado en no molestar a los compañeros y profesores que está trabajando (5 min.). Finalmente, se realiza un debate general sobre la experiencia realizada. Como indicamos anteriormente la falta de tiempo, las vacaciones, los puentes, las bajas del profesorado y los retrasos en la realización de algunas de las sesiones, provocaron que se prolongaran hasta entrado el mes de mayo, y como debíamos realizar la evaluación antes de que empezaran los exámenes finales de junio, se estimó oportuno no realizar la última sesión programada.

*Dificultades encontradas para poner desarrollar con mayor eficacia el programa*

Iniciar la primera sesión fue algo complicado ya que a los alumnos les parecía *un rollo,* pero esta sensación no tardó en modificarse y el interés, la participación y el debate activo de las propuestas de cada una de las sesiones, fue la tónica general en cada una de ellas, manifestando en muchas ocasiones, que era una buena forma de hablar sobre cuestiones que eran importante para mejorar las relaciones con sus compañeros. No obstante, encontramos otras dificultades que actúan en detrimento de la eficacia del programa y que señalamos a continuación.

*a) Dificultades en los alumnos:*

- Se centraron fundamentalmente en la falta de hábitos para trabajar en grupo.

*b) Dificultadas en los profesores:*

- Están poco motivados; bien porque no tienen confianza en los resultados o porque piensan que las tareas de socialización no forman parte de sus funciones y que es labor de los tutores; en definitiva, no lo asumen como algo que debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Falta de formación específica.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Pocas horas destinadas a las tutorías.
- Falta de consenso en cuanto a las tareas que son propias de la dinámica global del centro y que tienen que ser asumidas por toda la comunidad educativa.

A partir de esta experiencia proponemos tres sugerencias fundamentales:

- Entrenar al profesorado en técnicas de trabajo en grupo, habilidades sociales y técnicas de mediación y potenciar el aprendizaje cooperativo en el centro.
- Formar e incentivar al profesorado para realizar las funciones tutoriales.
- Facilitar el cambio de actitud del profesorado en cuanto a las funciones que deben desarrollar.

## 6.8. RESULTADOS DEL REGISTRO DE CONDUCTAS

El objetivo de esta medida era conocer el tipo de conflictividad en el centro y en las aulas. Hemos registramos las conductas teniendo en cuenta las dos grandes categorías *conductas disruptivas* y *conductas violentas* desde la perspectiva que hemos analizado en la fundamentación teórica.

En los siguientes cuadros presentamos los porcentajes de las conductas teniendo en cuenta las variables mes y el lugar en que ocurren (contexto). Las conductas analizadas son las registradas por la dirección del centro y que están recogidas en su base de datos (anexo 23).



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| MES | % | CONTEXTO | % |
|---|---|---|---|
| 1. Septiembre | 3.3% | 1. Centro (pasillo, puerta de entrada, patio interior) | 63.1 |
| 2. Octubre. | 26.4% | 2. Aula | 28.7% |
| 3. Noviembre | 9.9 | | |
| 4. Diciembre. | 5.2% | 3. Baño | 2.0% |
| 5.Enero | 30.7% | 4. Mediateca | 2.4% |
| 6. Febrero | 15.1% | 5. Transporte Escolar | 1.0% |
| 7. Marzo | 9.4% | 6. Cancha | 1.0% |
| | | Sin especificar | 0.9% |
| TOTALES | 100% | TOTALES | 100% |

En cuanto a la variable *mes* los que registraron un mayor número de incidencias son octubre y enero con el 26.4% y 30.7 % respectivamente, que son los meses en los que se inician el 1$^{er}$ y 2º trimestre del curso. Estos meses coinciden con la vuelta de los alumnos al centro después de periodos vacacionales lo que implica un proceso de adaptación a la vida escolar. Hemos de destacar que el mes de diciembre se redujo a doce días el periodo lectivo en los cuales se desarrollaron los exámenes del primer cuatrimestre.

Con respecto a la variable *contexto* en el que se registran las incidencias, destaca el centro con un 63.78%. Le sigue el aula, como espacio en el que se registraron el 28.7% de las conductas recogidas.

En el siguiente cuadro, observamos las conductas registradas en función de la variable *curso* al que pertenecían los alumnos y la variable *género.*

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| CURSO | % | GENERO | % |
|---|---|---|---|
| 1° de la ESO | 11.8 | 1. Hombre | 72.2 |
| 2° de la ESO | 24.1 | 2. Mujer | 18.4 |
| 3° de la ESO | 40.6 | 3. Hombre /mujer | 2.4 |
| 4° de la ESO | 17.9 | 4. Hombre / hombre | 5.7 |
| Bachillerato | 2.4 | 5. Mujer / mujer | 1.4 |
| Varios Cursos | 3.3 | TOTALES | **100** |
| TOTALES | **100** | | |

Podemos observar cómo el alumnado que más incurre en la realización de las conductas perturbadoras lo constituyen los hombres que alcanzan el 72.2% de las mismas. También podemos destacar que es superior el porcentaje de conductas disruptivas que realizan hombres con hombres (5.7%) que las conductas cometidas por grupos o parejas mixtas (2.4%). El alumnado que más realiza acciones disruptivas pertenece a los cursos de tercero y segundo de la ESO, con un 40.6% y 24.1% respectivamente.

En los cuadros siguientes representamos los porcentajes de conductas que más se suceden en los distintos contextos. En el primero, se exponen aquellas conductas que van en contra de las normas de convivencia seguidas de las que afectan directamente a las relaciones entre alumnos y profesores.

| 1. CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE VAN CONTRA LAS NORMAS DE CONVIVENCIA | % |
|---|---|
| 1.1 Fumar | 3.3 |
| 1.2 Faltar a clase. | 5.7 |
| 1.3 Fugarse. | 14.2 |
| 1.4 Puntualidad. | 32.1 |
| 1.5 Limpieza. | 1.4 |
| 1.6 Alterar el orden en clase. | 6.6 |
| TOTALES | **63.2** |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En este cuadro se observa que las dos conductas que más se repiten son la puntualidad a la hora de entrada al centro o al inicio de las distintas clases (32.1%), seguida de fugarse del centro (14.2%). Hemos de destacar que las conductas recogidas son las que más ocurren en el centro, pues alcanzan el 63.2% del total.

| **2. CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE AFECTAN A LAS RELACIONES ENTRE LOS PROFESORES Y ALUMNOS** | **%** |
|---|---|
| 2.1 Molestar a los compañeros | 8.0 |
| 2.2. Falta de respeto al profesor, no obedecer, no le dejan dar la clase | 4.7 |
| 2.3. Falta de respeto, no obedecer al personal no docente. | 4.7 |
| **TOTALES** | **17.4** |

Podemos observar que la conducta disruptiva que más se repite en cuanto a la interacción profesor-alumno es molestar a los compañeros con un 8%, seguida muy de cerca y con el mismo porcentaje (4.7%) de las conductas falta respeto al profesor y al personal no docente del centro.

| **3. COMPORTAMIENTOS VIOLENTOS** | **%** |
|---|---|
| **3.1. Violencia Física:** agresiones con objetos o daños físicos/ peleas. | 6.1 |
| **3.2. Violencia Verbal:** amenazas, insultos, motes o expresiones dañinas. | 5.7 |
| **3.3. Violencia Psicológica:** chantaje, reírse, sembrar rumores, intimidación, abusos. | 1.9 |
| **3.4. Violencia indirecta**: hacia objetos del centro, instalaciones, destrozos, vandalismo. | 0.5 |
| **4. INCIDENCIAS RELACIONADAS CON LA DROGA** | 5.2 |
| **TOTALES** | **19.4** |

Con respeto a los comportamientos violentos, destaca con un 6.1% la violencia física, entendida como agresiones o daños físicos. Muy cerca se encuentra la violencia verbal (amenazas, insultos, motes, etc.) que alcanza un 5.7%, seguida de las incidencias relacionadas con las drogas con un 5.2%.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En el cuadro siguiente mostramos las actuaciones que desde el centro se realizaron ante las conductas citadas anteriormente:

| ACTUACIONES REALIZADAS | % |
|---|---|
| 1. Amonestación verbal, control en dirección. | 37.3 |
| 2. Realizar trabajos, pedir disculpas, negociar una tarea. | 5.0 |
| 3. Expulsión. | 4.0 |
| 4. Entrevista con los padres. | 43.3 |
| 5. Apercibimiento. | 10.4 |
| TOTALES | **100** |

En la mayoría de las incidencias registradas se optó por llamados a los padres de los alumnos y manteniendo entrevistas con ellos (43.3%). Le sigue con un 37.3% la amonestación verbal y el control del alumno/a en dirección. Las demás actuaciones realizadas ofrecen porcentajes más bajos como se recoge en el cuadro anterior.

A continuación, presentamos los cuadros correspondientes a las incidencias de las distintas conductas en relación a los cursos de los alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| RELACIÓN CONDUCTAS / CURSO | 1º ESO | 2º ESO | 3º ESO | 4º ESO | Bachillerato | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.1 Fumar | 28..6 | 14.3 | **42.9** | 14.3 | | 100% |
| 1.2 Faltar a clase. | | 25.0 | **41.7** | **16.7** | 16.7 | 100% |
| 1.3 Fugarse. | 16.7 | 16.7 | **53.3** | 6.7 | 6.7 | 100% |
| 1.4 Puntualidad. | 10.3 | 19.1 | **35.3** | **35.3** | | 100% |
| 1.5 Limpieza. | - | - | **66.7** | 33.3 | | 100% |
| 1.6 Alterar el orden en clase. | 14.3 | **50.0** | 21.4 | 14.3 | | 100% |
| 2. Molestar a los compañeros | | 17.6 | **82.4** | | | 100% |
| 3. Falta de respeto al profesor, no obedecer, no lo deja dar la clase | 10.0 | **40.0** | **40.0** | 10.0 | | 100% |
| 4. Falta de respeto, no obedecer al personal no docente. | 10.0 | **40.0** | **40.0** | 10.0 | | 100% |
| 5. Violencia Física<br>Agresiones con objetos o daños físicos y peleas. | 20.0 | **35.0** | **25.0** | 15.0 | 5.0 | 100% |
| 6.Violencia Verbal<br>Amenazas, insultos, motes o expresiones dañinas | 20.0 | 20.0 | **40.0** | 15.0 | 5.0 | 100% |
| 7.Violencia Psicológica<br>Chantaje, reírse, sembrar rumores, intimidación, abusos, | | | 40.0 | 20.0 | 40.0 | 100% |
| 8Violencia indirecta.<br>Destrozos, desperfectos hacia objetos del centro, compañeros. | 25.0 | | **75.0** | | | 100% |
| 9. Incidencias relacionadas con la droga. | 9.1 | 36.4 | **45.5** | 9.1 | - | 100% |

Con respecto a las conductas disruptivas que van contra las normas de convivencia, destaca que la mayoría tiene una mayor expresión en 3° de ESO, siendo las más comunes la falta de limpieza (66.7%) y fugarse de clase (53.3%). Sin embargo,



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

destaca que el 50% de las conductas referidas a alteraciones del orden de la clase se produjeron en 2° de ESO.

En esta misma línea, molestar a los compañeros que es una conducta disruptiva que afecta a la relación alumno-alumno se produce de forma mayoritaria (82.4%) en el curso de 2° ESO. Los otros dos comportamientos que se engloban dentro de este tipo de conductas diruptivas, faltar el respecto al profesor y faltar el respeto al personal no docente, tienen el mismo porcentaje (40%) en los cursos de 2° y 3° de ESO.

El análisis de los comportamientos violentos indica que tanto la violencia física como verbal se produce en todos lo cursos, aunque con mayor incidencia la violencia física en 2° y 3° de ESO (35 % y 25% respectivamente) y la violencia verbal en tercero con el 40%. Sin embargo, la violencia psicológica se da más en cursos superiores. En cuanto la violencia indirecta se observa que tiene una mayor incidencia en los cursos de 3° de la ESO.

Finalmente, las incidencias relacionadas con las drogas alcanzan el mayor porcentaje en 3° de la ESO, con una puntuación del 45.5%.

A continuación presentamos los porcentajes totales de las conductas por curso teniendo en cuanta las dos grandes categorías que hemos utilizado en nuestro estudio: conductas disruptivas y conductas violentas.

| CURSOS | N° DE INCIDENCIAS | CONDUCTAS DISRUPTIVAS | CONDCTUAS VIOLENTAS | TOTALES |
|---|---|---|---|---|
| **1° ESO** | 39 | 67.5 | 32.5 | 100% |
| **2° ESO** | 57 | 66.6 | 33.3 | 100% |
| **3° ESO** | 80 | 88.7 | 14.3 | 100% |
| **4° ESO** | 40 | 80.0 | 20.0 | 100% |
| **BACHILLERATO** | 12 | 58.3 | 41.7 | 100% |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Así pues, analizados los registros de incidencias podemos concluir que, en todos los cursos, los mayores porcentajes engloban las conductas que agrupamos como disruptivas. En cuanto a las conductas violentas o agresivas se observa una incidencia menor que, paradójicamente, son las que con mayor frecuencia se magnifican tanto en los propios centros como en los medios de comunicación.

De las incidencias registradas, la mayoría se solucionaron con apercibimientos verbales del director, llamadas a los padres y control de los infractores en el centro escolar. La efectividad de las medidas adoptadas por el centro tuvieron mejores resultados cuando los padres se implicaron en las mismas, llegándose a solucionar alrededor del 70% de ellas.

Sin embargo, son doce alumnos reincidentes los protagonistas de conductas como absentismo, deterioros graves, peleas, agresiones, robos y venta de drogas, cuyas familias están poco implicadas, bien porque no participan en las medidas acordadas previamente o manifiestan su impotencia ante la situación de sus hijos. A estos doce alumnos se les abrió expediente disciplinario, que se resolvieron de la siguiente manera:

- Un alumno inhabilitado definitivamente para cursar estudios en el centro.
- Dos alumnos: pidieron la baja voluntaria o la posibilidad de integrarse en un programa de Garantía Social.
- Tres alumnos cuyos expedientes fueron sobreseídos, pidieron integrase a un Programa de Garantía Social.
- Tres alumnos siguieron en el centro mediante un proceso de conciliación.
- Tres alumnos absentistas: se notificó al Ayuntamiento; uno pidió integrarse en un Programa de Garantía Social.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Hemos de destacar que el informe emitido por el Consejo Escolar de Canarias (2000) recoge que la realidad de la convivencia en los centros educativos de la comunidad estaría dentro del concepto de *normalidad,* no se considera alarmante ni irresoluble; sin que ello signifique ausencia de conflicto ya que en ciertas zonas y centros concretos los problemas de disciplina son acuciantes.

## 6.9. RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

A continuación presentamos los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los distintos grupos después de realizar y poner en marcha las distintas estrategias de intervención.

*Muestra:* Los cuestionarios se pasaron a cuatro grupos que son los siguientes: alumnos (378) profesores (40) y padres de alumnos (100) escogidos al azar y los cuales cumplimentaron el cuestionario bien en las reuniones de padres o en su domicilio.

### 6.9.1. Cuestionario de Disciplina en el aula

A continuación, mostramos los resultados obtenidos por los grupos para comprobar la existencia o no de diferencias significativas con respecto a las opiniones emitidas por estos en el Cuestionario *Disciplina en el aula* ya que en las sesiones de trabajo hicimos hincapié en la concienciación sobre la necesidad de las normas, las sanciones ante su incumplimiento y aspectos que conlleva la mejora del clima del aula. Estos resultados se recogen en las tablas siguientes:

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 6.1. Diferencias significativas de los profesores en el Cuestionario de Disciplina en el aula.**

| ITEMS | TEXTO DEL ITEM | PROFESOR | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | X | | | |
| | | PRE | POST | | |
| 1 | LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | **2.85** | **3.10** | -1.247 | 0.216 |
| 2 | EXISTEN N ORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | **3.85** | **4.10** | -1.177 | 0.243 |
| 3 | Las normas están claras. | 2.88 | 3.46 | -2725 | 0.008 |
| 4 | EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 2.23 | 2.34 | -0.572 | 0.569 |
| 5 | EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 2.08 | 1.88 | 0.921 | 0.360 |
| 6 | SE SANCIONA A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 2.55 | 2.88 | -1.554 | 0.124 |
| 7 | LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 2.74 | 2.78 | -0.184 | 0.584 |
| 8 | EL PROFESOR INDICA LO QUE LE SUCEDE A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS. | **3.15** | **3.46** | -1.348 | 0.182 |
| 9 | EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 3.28 | 3.41 | -0.690 | 0.492 |
| 10 | EN CLASE EXISTE ORDEN. | **2.92** | **3.07** | -0.721 | 0.473 |
| 11 | EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 3.40 | 3.63 | -1.013 | 0.314 |
| 12 | EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 3.74 | 3.88 | -0.665 | 0.508 |
| 13 | LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 4.19 | 3.85 | 1.684 | 0.096 |
| 14 | SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA | 1.90 | 2.12 | -1.005 | 0.318 |
| 15 | LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER. | 2.88 | 3.32 | -2.038 | 0.045 |
| 16 | LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 3.60 | 3.54 | 0.229 | 0.765 |
| 17 | EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE. | 3.03 | 3.80 | -3.254 | 0.002 |
| 18 | EXIJO ATENCIÓN A LOS ALUMNOS EN LAS EXPLICACIONES | 4.05 | 4.28 | -1.112 | 0.270 |
| 19 | EL PROFESOR TRATA DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 3.93 | 3.83 | 0.411 | 0.682 |
| 20 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CLASE | 4.00 | 4.03 | -0.136 | 0.892 |
| 21 | LAS CLASES ACABAN PUNTUALMENTE | 4.15 | 4.24 | -0.474 | 0.637 |
| 22 | LAS CLASES ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 3.71 | 3.88 | -0.828 | 0.410 |
| 23 | EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 4.10 | 3.90 | 1.071 | 0.288 |
| 24 | EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 3.56 | 3.73 | -0.662 | 0.510 |
| 25 | EL PROFESOR ES JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 3.85 | 4.10 | -1.453 | 0.150 |
| 26 | EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 4.18 | 4.37 | -1.0.94 | 0.227 |

Esta tabla refleja los datos comparativos de los profesores con respecto a las respuestas de los cuestionarios aplicados PRE y POST intervención. A la vista de los



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

resultados, observamos que la mayoría de los ítems mantienen la línea de respuesta que los profesores establecieron en el cuestionario PRE y que se vuelven a reflejar sin cambios sustanciales en el cuestionario POST. Las variaciones que se han producido son, en su mayoría, de carácter positivo, es decir, en la línea de un mayor acuerdo con respecto a lo planteado en el ítem.

Podemos destacar, no obstante, tres ítems que presentan diferencias significativas. Así, en el ítem 3, los docentes pasan de una media de 2.88 a 3.46 lo que indica que se ha mejorado en que las normas están claras. A esta claridad normativa se une su cumplimiento, pues los profesores aumentan sus puntuaciones favorables en este sentido ítem 2 aunque no de forma significativa.

El ítem 15, los alumnos saben lo que tienen que hacer, también presenta un alto índice de significación pues los profesores, aún manteniéndose en la línea del acuerdo, puntúan mucho más alto en esta ocasión que en la anterior, pasando del 2.88 al 3.32, lo que indica que, desde su perspectiva, los alumnos saben más lo que tienen que hacer.

El ítem 17, empieza la clase puntualmente, es el que alcanza un grado de significación más alto llegando al 0.002. Esto se debe al cambio sustancial en cuanto a la puntualidad del profesorado al comenzar sus clases, llegando a situarse su media en el 3.80, frente al 3.03 obtenido en el cuestionario PRE.

Con respecto al resto de los ítems, cabe destacar, en referencia a las sanciones, que los profesores aumentan su media en el ítem 8, el profesor indica lo que sucede al alumno que no cumple las normas, pasando del 3.15 al 3.46 estando más de acuerdo en que se indica lo que sucede a los alumnos que no cumplen las normas. En esta línea, hay que indicar que en el ítem 14; si al iniciar la clase el alumno no está en su sitio se le sanciona, los docentes han aumentado su media pasando de 1.90 a 2.12, lo que indica que se incrementa su grado de acuerdo con relación a lo manifestado en el ítem. Por último, destacar también los ítems 1, la clase está organizada, y 10, en



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

clase existe orden, en los que las medias pasan del 2.85 al 3.10 y del 2.92 al 3.07 respectivamente situándose más en el acuerdo.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos por los alumnos con respecto a los cuestionarios PRE y POST. El análisis se realizará teniendo en cuenta el resultado del análisis factorial del Cuestionario disciplina en el aula.

**Tabla 6.2 Diferencias significativas en los alumnos en el Factor 1 del Cuestionario disciplina en el aula.**

| ITEMS | FACTOR 1<br>RELACIONES INTERPERSONALES ALUMNO PROFESOR | ALUMNO | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | X | | | |
| | | PRE | POST | | |
| 19 | EL PROFESOR NOS TRATA A TODOS DE LA MISMA MANERA. | 2.52 | 2.54 | 0.880 | 0.379 |
| 20 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE LA CLASE. | 3.23 | 3.16 | 1.035 | 0.301 |
| 23 | EL PROFESOR PRESTA ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 2.79 | 2.87 | -0.845 | 0.398 |
| 25 | EL PROFESOR ES JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 2.71 | 2.64 | 1.075 | 0..283 |
| 26 | EL PROFESOR ES RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS. | 3.15 | 3.14 | 0.175 | 0.861 |

Como podemos observar en este factor no se aprecian cambios significativos con respecto a las opiniones que los alumnos tienen sobre las relaciones interpersonales con el profesorado.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 6.3. Diferencias significativas en los alumnos en el Factor 2 del Cuestionario disciplina en el aula.**

| ITEMS | FACTOR 2<br>CLIMA DEL AULA | ALUMNO<br>X | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | PRE | POST | | |
| 1 | LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA. | 2.39 | 2.98 | -7.410 | 0.000 |
| 4 | EN CLASE LOS ALUMNOS ESTAMOS EN SILENCIO. | 2.03 | 2.38 | -3.634 | 0.000 |
| 7 | LOS ALUMNOS DEDICAMOS EL TIEMPO DE CLASE AL TRABAJO. | 2.83 | 3.06 | -2.740 | 0.006 |
| 10 | EN CLASE EXISTE ORDEN. | 2.43 | 2.96 | -5.905 | 0.000 |
| 22 | LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 2.63 | 3.1 | -4.530 | 0.000 |
| 24 | EL CLIMA DE CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 2.70 | 2.89 | 1.075 | 0.283 |

Destacan en este factor diferencias significativas en todos los ítems que lo conforman, excepto en el 24. Por tanto, se observa una mejoría en cuanto a las opiniones que los alumnos tienen sobre el clima del aula y destacamos las modificaciones que han experimentado en los ítems 1 y 10 sobre el orden y organización de la clase y los ítems 4 y 22 sobre el ambiente de clase, con un nivel de significación en cada uno del 0.000.

**Tabla 6.4. Diferencias significativas en los alumnos en el Factor 3 del Cuestionario disciplina en el aula.**

| TEMS | FACTOR 3<br>EXISTENCIA DE NORMAS Y CLARIDAD NORMATIVA | ALUMNO<br>X | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | PRE | POST | | |
| 2 | EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TENEMOS QUE CUMPLIR. | 3.58 | 3.91 | -4.121 | 0.000 |
| 3 | LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 2.92 | 3.37 | -4.994 | 0.000 |
| 12 | EL PROFESOR PROCURA QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 3.37 | 3.47 | 0.0613 | 0.540 |
| 13 | LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 3.90 | 3.90 | 0.203 | 0.839 |
| 15 | LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENEN QUE HACER. | 3.35 | 3.39 | -0.420 | 0.674 |
| 16 | LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 3.12 | 3.16 | -0.309 | 0.758 |
| 18 | EL PROFESOR SOLICITA NUESTRA ATENCIÓN A SUS EXPLICACIONES. | 3.58 | 3.59 | 0.713 | 0.476 |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Las opiniones de los alumnos en este factor no han variado, excepto los ítems 2 y 3 en que se encontraron diferencias significativas, por lo que se aprecia una considerable mejora de sus opiniones acerca de la existencia y claridad de las normas del centro.

**Tabla 6.5. Diferencias significativas en los alumnos en el Factor 4 del Cuestionario disciplina en el aula.**

| ITEMS | FACTOR 4<br>INCUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | ALUMNO<br>X | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | PRE | POST | | |
| 6 | SE SANCIONA A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS. | 2.79 | 3.31 | -5.819 | 0.000 |
| 8 | EL PROFESOR INDICA LO QUE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 3.16 | 3.18 | 0.942 | 0.346 |
| 9 | EL PROFESOR ES ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS. | 2.93 | 2.89 | 0.624 | 0.533 |
| 11 | EL PROFESOR EXPLICA CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE TENEMOS QUE CUMPLIR. | 2.87 | 2.93 | -0.508 | 0.612 |
| 14 | SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁ EN SU SITIO SE LE SANCIONA. | 1.73 | 2.21 | -5.997 | 0.000 |

La mejora se observa en las opiniones de los alumnos con respecto a los ítems 1 y 14 con una significación del 0.000, lo que indica que se percibe con mayor claridad que se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 6.6. Diferencias significativas en los alumnos en el Factor 5. del Cuestionario disciplina en el aula.**

| ITEMS | FACTOR 5<br>PUNTUALIDAD | ALUMNO<br>X | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | PRE | POST | | |
| 17 | EL PROFESOR EMPIEZA LA CLASE PUNTUALMENTE. | 2.20 | 2.29 | -0.850 | 0.396 |
| 21 | EL PROFESOR TERMINA PUNTUALMENTE LA CLASE. | 3.11 | 3.34 | -2.256 | 0.024 |

La mejoría en este factor se ha originado en el ítem 21, que se refiere a la puntualidad en la finalización de la clase.

**Tabla 6.7. .Diferencias significativas en los alumnos Factor 6 del Cuestionario disciplina en el aula.**

| ITEMS | FACTOR 6<br>CAMBIO DE NORMAS EN CLASE | ALUMNO<br>X | | *T* | SIGNIF |
|---|---|---|---|---|---|
| | | PRE | POST | | |
| 5 | EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 2.15 | 2.08 | 1.180 | 0.238 |

En este factor no se encontraron diferencias significativas con respecto a las opiniones anteriores y siguen pensando que las normas no cambian con frecuencia.

### 6.9.2. Cuestionario de Evaluación del centro

Presentamos los resultados obtenidos tras el cuestionario que se elaboró teniendo en cuenta las categorías realizadas en el análisis observacional. El *Cuestionario de Evaluación del centro* permite evaluar distintos elementos del programa de intervención del centro y consta de 14 ítems (Anexo 24).



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación recogemos las tablas con los resultados más importantes encontrados en los análisis que incluyen medias, desviaciones típicas y frecuencias porcentuales.

**Tabla 6.8. Análisis descriptivo de los resultados de los alumnos.**

| ITEMS | TEXTO DEL ITEM | $\overline{X}$ | SX | Opciones | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | % 1 | % 2 | % 3 | % 4 | % 5 |
| 1 | EXISTEN ALUMNOS O GRUPOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL GRUPO | 3.14 | 1.25 | 9.90 | 23.5 | 28.8 | 18.9 | 18.9 |
| 2 | LOS ALUMNOS CUMPLEN LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTTRO | 2.66 | 0.85 | 6.7 | 33.6 | 47.6 | 9.1 | 3.0 |
| 3 | EXISTEN BUENAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS | 3.11 | 1.03 | 5.1 | 21.6 | 41.6 | 20.3 | 11.5 |
| 4 | EL ALUMNO TRATA CON RESPETO AL PROFESOR | 3.01 | 1.05 | 5.4 | 26.8 | 41.3 | 14.7 | 11.8 |
| 5 | LOS PROFESORES CONSENSUAN Y SE IMPLICAN EN LAS TAREAS DEL CENTRO | 2.81 | 0.95 | 7.9 | 25.3 | 47.4 | 13.9 | 5.4 |
| 6 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO | 3.09 | 0.93 | 4.6 | 16. | 53.1 | 17.6 | 8.7 |
| 7 | EL PROFESOR TRATA CON RESPETO AL ALUMNO | 3.01 | 1.13 | 6.3 | 29.1 | 34.2 | 16.4 | 14.0 |
| 8 | ES IMPORTANTE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR | 3.62 | 1.12 | 4.9 | 8.7 | 33.8 | 25.9 | 26.7 |
| 9 | SE HAN REALIZADO MEJORAS EN LAS INFRAESTRUCTURAS DEL CENTRO | 3.45 | 1.07 | 4.3 | 12.3 | 35.4 | 28.4 | 19.6 |
| 10 | EL EQUIPO DIRECTIVO HA REALIZADO MEJORAS EN LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO | 3.32 | 1.03 | 5.9 | 11.5 | 40.8 | 29.1 | 12.8 |
| 11 | SE HAN INTRODUCIDO ACCIONES PARA MEJORAR LAS RELACIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 2.79 | 0.96 | 6.8 | 29.5 | 41.1 | 13.8 | 5.9 |
| 12 | SE IMPLICAN LOS PADRES EN LAS ACCIONES DEL CENTRO | 2.44 | 1.06 | 17.1 | 36.9 | 32.5 | 8.4 | 6.0 |
| 13 | LAS MEJORAS REALIZADAS HAN SUPUESTO CAMBIOS POSITIVOS EN EL CENTRO | 3.28 | 1.04 | 5.4 | 14.2 | 37.5 | 30.0 | 12.9 |
| 14 | EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS POR LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA MEJORA LA CONVIVENCIA DEL CENTRO | 3.17 | 0.98 | 4.10 | 16.9 | 50.0 | 16.9 | 12.0 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 6.9. Análisis descriptivo de los resultados de los profesores**

| ITEMS | TEXTO DEL ITEM | $\overline{X}$ | Sx | Opciones | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | % 1 | % 2 | % 3 | % 4 | % 5 |
| 1 | EXISTEN ALUMNOS O GRUPOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL GRUPO | 4.15 | 1.01 | 2.4 | 2.4 | 22.0 | 24.4 | 48.8 |
| 2 | LOS ALUMNOS CUMPLEN LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTTRO | 2.66 | 0.73 | - | 46.6 | 43.9 | 7.3 | 2.4 |
| 3 | EXISTEN BUENAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS | 2.83 | 0.54 | - | 24.4 | 68.3 | 7.3 | - |
| 4 | EL ALUMNO TRATA CON RESPETO AL PROFESOR | 2.73 | 0.81 | 2.4 | 39.0 | 43.9 | 12.2 | 2.4 |
| 5 | LOS PROFESORES CONSENSUAN Y SE IMPLICAN EN LAS TAREAS DEL CENTRO | 2.80 | 0.90 | 4.9 | 29.3 | 53.7 | 4.9 | 7.3 |
| 6 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO | 3.63 | 0.86 | 2.4 | 2.4 | 39.0 | 41.5 | 14.6 |
| 7 | EL PROFESOR TRATA CON RESPETO AL ALUMNO | 3.95 | 0.84 | - | 2.4 | 29.3 | 39.0 | 39.3 |
| 8 | ES IMPORTANTE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR | 4.15 | 1.03 | 2.5 | 2.5 | 22.5 | 22.5 | 50.0 |
| 9 | SE HAN REALIZADO MEJORAS EN LAS INFRAESTRUCTURAS DEL CENTRO | 4.41 | 1.02 | 4.9 | 9.8 | 39.0 | 31.7 | 14.6 |
| 10 | EL EQUIPO DIRECTIVO HA REALIZADO MEJORAS EN LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO | 3.71 | 0.87 | - | 4.9 | 41.5 | 31.7 | 22.0 |
| 11 | SE HAN INTRODUCIDO ACCIONES PARA MEJORAR LAS RELACIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 2.90 | 1.07 | 9.8 | 22.0 | 46.3 | 12.2 | 9.8 |
| 12 | SE IMPLICAN LOS PADRES EN LAS ACCIONES DEL CENTRO | 2.51 | 0.90 | 17.1 | 24.4 | 48.8 | 9.8 | - |
| 13 | LAS MEJORAS REALIZADAS HAN SUPUESTO CAMBIOS POSITIVOS EN EL CENTRO | 3.37 | 0.94 | 2.4 | 9.8 | 51.2 | 22.0 | 14.6 |
| 14 | EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS POR LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA MEJORA LA CONVIVENCIA DEL CENTRO | 4.03 | 0.87 | - | - | 35.9 | 25.6 | 38.5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 6.10. Análisis descriptivo de los resultados de los padres.**

| EMS | TEXTO DEL ITEM | $\overline{X}$ | Sx | Opciones | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | % 1 | % 2 | % 3 | % 4 | % 5 |
| 1 | EXISTEN ALUMNOS O GRUPOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL GRUPO | 3.79 | 1.08 | 3.1 | 6.1 | 33.7 | 23.5 | 33.7 |
| 2 | LOS ALUMNOS CUMPLEN LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTTRO | 2.77 | 0.88 | 3.1 | 37.8 | 44.9 | 8.2 | 6.1 |
| 3 | EXISTEN BUENAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS | 3.44 | 1.05 | 4.0 | 9.0 | 47.0 | 19.0 | 21.0 |
| 4 | EL ALUMNO TRATA CON RESPETO AL PROFESOR | 2.96 | 1.05 | 5.1 | 29.3 | 42.4 | 11.1 | 12.1 |
| 5 | LOS PROFESORES CONSENSUAN Y SE IMPLICAN EN LAS TAREAS DEL CENTRO | 2.67 | 1.08 | 11.3 | 37.1 | 33.0 | 10.3 | 8.2 |
| 6 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO | 3.13 | 0.97 | 1.1 | 24.7 | 47.3 | 14.0 | 12.9 |
| 7 | EL PROFESOR TRATA CON RESPETO AL ALUMNO | 3.28 | 1.06 | - | 27.2 | 35.9 | 18.5 | 18.5 |
| 8 | ES IMPORTANTE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL PROFESOR | 4.19 | 0.94 | 2.0 | 2.0 | 18.2 | 30.3 | 47.5 |
| 9 | SE HAN REALIZADO MEJORAS EN LAS INFRAESTRUCTURAS DEL CENTRO | 3.58 | 0.99 | 2.0 | 8.0 | 42.0 | 26.0 | 22.0 |
| 10 | EL EQUIPO DIRECTIVO HA REALIZADO MEJORAS EN LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO | 3.64 | 0.91 | 1.0 | 10.1 | 29.3 | 43.4 | 16.2 |
| 11 | SE HAN INTRODUCIDO ACCIONES PARA MEJORAR LAS RELACIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 3.13 | 0.92 | 2.0 | 20.4 | 49.0 | 19.4 | 9.2 |
| 12 | SE IMPLICAN LOS PADRES EN LAS ACCIONES DEL CENTRO | 2.32 | 1.01 | 17.2 | 50.5 | 20.2 | 17.1 | 5.1 |
| 13 | LAS MEJORAS REALIZADAS HAN SUPUESTO CAMBIOS POSITIVOS EN EL CENTRO | 3.79 | 0.82 | - | 5.1 | 30.6 | 44.9 | 19.4 |
| 14 | EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS POR LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA MEJORA LA CONVIVENCIA DEL CENTRO | 4.30 | 0.86 | - | 1.0 | 23.0 | 21.0 | 55.0 |

*Análisis de las diferencias de medias entre los grupos*

A continuación recogemos en las tablas los resultados más importantes del análisis de diferencias de medias entre los grupos. Para ello, hemos agrupado los ítems según se refieran a los aspectos relacionados con los alumnos, los profesores, la docencia y la familia.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Tabla 6.11. Análisis de diferencias de medias: Aspectos referidos a los alumnos.**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Alumnos | Profesores | Padres | | |
| 1 | EXISTEN ALUMNOS O GRUPOS QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN EL GRUPO | 3.14 | 4.15 | 3.79 | 0.000 | 1<(2,3) |
| 2 | LOS ALUMNOS CUMPLEN LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTTRO | 2.68 | 2.66 | 2.77 | 0.780 | 1=2=3 |
| 3 | EXISTEN BUENAS RELACIONES ENTRE LOS ALUMNOS | 3.11 | 2.83 | 3.44 | 0.004 | 3>(1,2) |
| 4 | EL ALUMNO TRATA CON RESPETO AL PROFESOR | 3.01 | 2.73 | 2.96 | 0.415 | 1=2=3 |

En cuanto a los aspectos referidos a los alumnos se encontraron diferencias significativas en los ítems "existen alumnos o grupos que influyen negativamente en el grupo", y "existen buenas relaciones entre los alumnos". En cuanto al ítem 1, son los padres y profesores los que más consideran que existen alumnos o grupos de alumnos que influyen negativamente en el resto de la clase. Asimismo, son los padres los que más de acuerdo están en que existen buenas relaciones entre los alumnos.

**Tabla 6.12. Análisis de diferencias de medias: Aspectos referidos a los profesores**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Alumnos | Profesores | Padres | | |
| 5 | LOS PROFESORES CONSENSUAN Y SE IMPLICAN EN LAS TAREAS DEL CENTRO | 2.84 | 2.80 | 2.67 | 0.318 | 1=2=3 |
| 6 | EL PROFESOR CUMPLE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO | 3.1 | 3.63 | 3.13 | 0.0076 | 2>(1,3) |
| 7 | EL PROFESOR TRATA CON RESPETO AL ALUMNO | 3.01 | 3.95 | 3.28 | 0.000 | 2>(1,3) |
| 8 | ES IMPORTANTE LA FORMACION PSICOPEDAGOGICA DEL PROFESOR | 3.61 | 4.15 | 4.19 | 0.000 | 1<(2,3) |



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Como se puede observar, existen diferencias significativas en los aspectos referidos a los profesores. En los ítems 6 y 7 destacan las puntuaciones del profesorado pues consideran que cumplen las normas y que tratan con respeto a los alumnos. El menor acuerdo lo manifiestan los alumnos. Los padres y los profesores son los que más destacan la necesidad de la formación psicopedagógica del profesorado.

**Tabla 6.13. Análisis de diferencias de medias: Aspectos referidos a la docencia.**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Alumnos | Profesores | Padres | | |
| 9 | SE HAN REALIZADO MEJORAS EN LAS INFRAESTRUCTURAS DEL CENTRO | 3.47 | 4.41 | 3.58 | 0.186 | 1=2=3 |
| 10 | EL EQUIPO DIRECTIVO HA REALIZADO MEJORAS EN LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL CENTRO | 3.31 | 3.71 | 3.64 | 0.002 | 2>1 |
| 11 | SE HAN INTRODUCIDO ACCIONES PARA MEJORAR LAS RELACIONES ENTRE LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA | 2.83 | 2.90 | 3.13 | 0.012 | 3>1 |
| 13 | LAS MEJORAS REALIZADAS HAN SUPUESTO CAMBIOS POSITIVOS EN EL CENTRO | 3.31 | 3.37 | 3.79 | 0.000 | 3>1 |
| 14 | EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS POR LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA MEJORA LA CONVIVENCIA DEL CENTRO | 3.16 | 4.03 | 4.30 | 0.000 | 1<(2,3) |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

En los ítems 11, 13 y 14, son los padres los que manifiestan un mayor acuerdo en que se han introducido acciones para mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, que estas mejoras han supuesto cambios positivos en el centro y que el cumplimiento de las normas por los miembros de la comunidad educativa mejora la convivencia en los centros. Asimismo, son los profesores los que más insisten en que el equipo directivo ha realizado mejoras en la planificación y organización del centro.

**Tabla 6.14. Análisis de diferencias de medias: Aspectos referidos a la familia.**

| ITEM | TEXTO | GRUPOS/ MEDIA | | | SIGNIF. | SCHEFFE |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Alumnos | Profesores | Padres | | |
| 12 | SE IMPLICAN LOS PADRES EN LAS ACCIONES DEL CENTRO | 2.5 | 2.51 | 2.32 | 0.496 | 1=2=3 |

En el ítem 12 no se encontraron diferencias significativas, lo que parece indicar el acuerdo en que los padres no se implican lo necesario en las acciones del centro.

## 6.10. CONCLUSIONES

Después de la intervención llevada a cabo en el centro, podemos destacar las siguientes conclusiones en el cuestionario disciplina en el aula:

- El profesorado mejora en general las puntuaciones respecto al pretest y destacan las mejoras encontradas en cuanto al orden, la organización de la clase y la existencia de normas que los alumnos deben cumplir.
- Se encontraron diferencias significativas en tres de los veintiséis ítems, mejorando sus opiniones en el sentido de que existe una mayor claridad normativa, los alumnos saben lo que tiene que hacer y que las clases comienzan puntualmente.
- El alumnado mejora sus opiniones y de forma significativa en once de los veintiséis ítems del cuestionario.
- En el Factor 2 (clima del aula), los alumnos mejoran sus opiniones en todos los ítems: perciben una mejor organización, orden, mayor dedicación a las tareas de clase y mejoras en la cordialidad en el aula.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En el Factor 3 (claridad y existencia de normas) se observan cambios significativos y mejoran sus opiniones sobre la existencia de normas y mayor claridad de las mismas.
- En el Factor 4 (sanciones y cumplimiento de las normas), los alumnos manifiestan de manera significativa que se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas.

Respecto al Cuestionario de evaluación del centro es preciso destacar las siguientes conclusiones:

- Los aspectos relacionados con la docencia (planificación, recursos, organización del centro, establecimiento de normas, etc.) que eran los más demandados han sido los más valorados por todos los grupos.
- Los diferentes grupos coinciden en afirmar que se han realizado mejoras en las infraestructuras del centro y que el equipo directivo ha realizado mejoras en la planificación y organización del centro.
- Los profesores, alumnos y padres manifiestan su acuerdo a la hora de afirmar que el cumplimiento de las normas por los componentes de la comunidad educativa mejora la convivencia del centro.
- Los padres son los que más perciben la mejora de la relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Todos los grupos coinciden en que las mejoras realizadas en el centro han supuesto cambios positivos; sin embargo, también manifiestan un alto nivel de acuerdo a la hora de expresar la necesidad de una mayor implicación y consenso del profesorado en las tareas del centro, así como una mayor implicación de los padres en las acciones del mismo.

Respecto a los resultados recogidos en el registro de conductas destacamos los siguientes aspectos:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Las conductas observadas son mayoritariamente de carácter disruptivo y no de carácter violento, aunque también están presentes y deben ser tenidas en cuenta.
- Los meses de mayor incidencia de conductas disruptivas son octubre y enero, coincidiendo con la vuelta de las vacaciones.
- En cuanto a las conductas que van contra las normas de convivencia destacan de forma mayoritaria la puntualidad y fugas de clase.
- Los alumnos infractores son mayoritariamente de 3° de la ESO seguidos de los de 2° de la ESO.
- Las conductas violentas se centran en las verbales y físicas.

En síntesis, se puede afirmar que la intervención llevada a cabo en el centro ha tenido repercusiones positivas en el conjunto de la comunidad educativa, no sólo en el ámbito de las relaciones personales sino también en el desarrollo del proceso educativo. Sin embargo, estas medidas de intervención no deben ser sólo de carácter puntual, sino que deben ser asumidas como una acción educativa más de las propias del centro. Además, es imprescindible la participación activa y continua de todos los miembros de la comunidad educativa en las medidas de intervención que se adopten. En concreto, para garantizar la eficacia de los programas de intervención es necesario el cambio de actitud del profesorado sobre las funciones que deben asumir y la formación que debe realizar permanentemente para conseguir resultados eficaces en la resolución de los problemas de convivencia, ya que, la calidad de la enseñanza está determinada en gran medida por la actitud del profesor hacia el alumno.

Los Departamentos de Orientación de los centros deben coordinar y hacer partícipes a todos los agentes que inciden en el proceso educativo y socializador ya que es difícil mantener niveles de convivencia aceptables, si no se ejerce una acción global y permanente en el centro, lo que supone aumentar las horas de tutoría, la formación específica del profesorado y que las administraciones educativas y socia-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

les doten a los centros de los recursos materiales y humanos necesarios. No obstante, como afirma Castro (2001), sea cual fuere el programa o conjunto de estrategias utilizadas, lo fundamental es tener en cuenta que la solución al problema implica desarrollar en el centro un clima de participación, sinceridad y transparencia en la que deben implicarse padres y profesores en colaboración con los educadores y los alumnos.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CONCLUSIONES GENERALES

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## CONCLUSIONES GENERALES

En este apartado mostramos las conclusiones que se desprenden de nuestra investigación y, aunque hemos acotado conclusiones en los distintos capítulos, nos centramos en este epígrafe en las que consideramos más relevantes.

Entre las conclusiones que se desprenden del marco teórico analizado sobre la *conflictividad y convivencia en los centros educativos* destacan las siguientes consideraciones:

- Los problemas de indisciplina y el aumento de la violencia en los centros educativos se ha convertido en un objetivo fundamental de las políticas educativas de los distintos países de nuestro entorno cultural.
- El fenómeno de la *violencia escolar* tiene un claro reflejo social y familiar que se manifiesta en el contexto escolar.
- En los centros escolares el problema que más preocupa es el aumento de la indisciplina y la falta de preparación del profesorado para hacer frente a sus efectos.
- La aparición de una serie de conductas inadecuadas puede verse favorecida por una falta o deficiente organización del centro.
- La base de la organización de los centros se centra en la necesidad de que los miembros de la comunidad educativa establezcan y cumplan las normas de convivencia mediante la elaboración consensuada y democrática de las mismas.
- Los profesores deberán confiar en sus habilidades docentes y estar motivados a buscar su desarrollo personal y profesional.
- Alumnos y profesores deben tener objetivos claros y expectativas fundadas sobre la posibilidad de mejora de las relaciones interpersonales en el aula.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Los profesores deben ser capaces de colaborar entre sí y reflexionar sobre su propia práctica docente.
- Es necesario promover una mayor implicación y participación de los profesores, alumnos y padres en la gestión democrática del centro y en la búsqueda de soluciones educativas del conflicto.
- Es preciso conseguir un cambio en la actitud del profesor sobre cuales son las funciones que deben desarrollar y formar a los alumnos de acuerdo con los cambios y necesidades que demanda la institución escolar.
- Los programas de intervención tienen muchas posibilidades de éxito si se realizan convenientemente; esto es, llevando a cabo las distintas fases de evaluación, formación e intervención.
- La prevención psicoeducativa debe ser el objetivo para lograr el aprendizaje integral de los alumnos y un medio para fomentar las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. La planificación mediante la organización de grupos de trabajo cooperativo, tanto de profesores como de alumnos, suele ser eficaz para delimitar los problemas y consensuar las soluciones y las estrategias a seguir.
- Es necesario desarrollar modelos de intervención preventivos en el marco de la educación para la paz, mediante el desarrollo de habilidades comunicativas, de autocontrol y participación democrática y en el entrenamiento de técnicas de resolución de conflictos.
- Para garantizar la eficacia de los programas de intervención es necesario el cambio de actitud del profesorado sobre las funciones que deben asumir y la formación permanente que debe realizar para conseguir resultados eficaces en la resolución de los problemas de convivencia.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- La formación del profesorado debe realizarse en los propios centros educativos con el fin de adaptarla tanto a las especificidades del centro como a los objetivos de la intervención.
- Los Departamentos de Orientación de los centros deben coordinar y hacer partícipes a todos los agentes que inciden en el proceso educativo y socializador ya que es difícil mantener niveles de convivencia aceptables, si no se ejerce una acción global y permanente en el centro.
- Es preciso implementar medidas de apoyo específicas que permitan integrar y desarrollar expectativas de futuro a ciertos grupos marginales. Esto implica un fuerte compromiso de las sociedades democráticas para tratar de paliar las desigualdades sociales existentes, promoviendo los servicios psicoeducativos, sociales y formativos.

Las conclusiones del primer estudio empírico sobre la percepción del conflicto y la posición sobre las normas para los profesores y los alumnos y las distintas expectativas sobre profesores, compañeros y clase las recogemos en los tres epígrafes siguientes: profesores, alumnos y análisis comparativos profesores y alumnos.

a) Respecto al profesorado se obtienen las siguientes conclusiones que es preciso destacar.
   - El profesorado manifiesta estar muy de acuerdo en cómo desempeña sus funciones docentes, opinan que son estrictos en el cumplimiento de las normas, que las explican con precisión y que procuran que se cumplan.
   - El profesorado se encuentra, en general, satisfecho con la organización, orden y claridad normativa existente en sus aulas, aunque en estos ítems es donde se observa una mayor dispersión en las respuestas y aparecen las puntuaciones más bajas.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Los docentes se muestran bastante satisfechos con el clima de sus aulas, consideran que el ambiente es cordial, que prestan atención a los problemas de la clase y que el clima es distendido y de diálogo. Se muestran igualmente satisfechos en cómo desarrollan su labor educativa, están de acuerdo en que son justos calificando y que explican bien los criterios de evaluación, facilitando el aprendizaje de los alumnos y que las evaluaciones y controles se ajustan a las tareas realizadas en clase.
- En cuanto a la puntualidad, manifiestan ser puntuales tanto al empezar como al acabar las clases, aunque sus opiniones son más firmes respecto a la segunda cuestión.
- En las preguntas relativas a "En clase los alumnos están en silencio", "Se sanciona al alumno que no cumple las normas" y "Si al iniciar la clase el alumno no está en su sitio se le sanciona", los docentes manifiestan un alto desacuerdo, independientemente de las variables que se analicen.
- Los profesores están bastante de acuerdo en que se dan faltas de respeto al material común, que existe poco ambiente de trabajo, orden y concentración en el aula, y que la dinámica de la clase se ve interrumpida por las llamadas al orden del profesor.
- El 61% de los docentes no detecta de manera continuada ningún tipo de agresiones físicas o insultos violentos entre su alumnado.
- Existe un alto porcentaje de profesorado que está algo de acuerdo en que existen malas relaciones entre el alumnado y de casos de alumnos a los que se les hace la vida imposible.
- El 45% del profesorado manifiesta estar algo de acuerdo con que no les cuesta esfuerzo dirigirse a ciertos alumnos.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- El 76,4% del profesorado indica su acuerdo en que existe un alto grado de impulsividad e hiperactividad entre el alumnado.
- El mayor acuerdo entre el profesorado se produce en la pregunta "Hay alumnos que pasan del trabajo de clase y no muestran el más mínimo interés", pues el 80,5% opina estar bastante y muy de acuerdo.
- El 50% del profesorado se muestra algo de acuerdo en que los problemas personales de los alumnos dificultan el funcionamiento de la clase y que poco pueden hacer para resolverlo.
- El 60.6% manifiesta que su clase no es más conflictiva que cualquier otra.

En cuanto a la existencia de diferencias significativas entre los profesores es preciso señalar las siguientes:

- Son los profesores del centro B los que opinan con puntuaciones más altas que las normas no están claras, que existen malas relaciones entre los compañeros y que los problemas personales de los alumnos repercuten negativamente en la marcha de la clase.
- Atendiendo a la variable experiencia docente, destaca que son los profesores de menor experiencia los que en general muestran puntuaciones más altas. Estos se muestran más satisfechos en cómo desarrollan su labor educativa, que responden a las cuestiones planteadas por los alumnos, que explican con claridad los criterios de evaluación facilitando el aprendizaje de los alumnos y que las evaluaciones y controles se ajustan a las tareas realizadas en clase.
- Con respecto a la variable estado civil, destaca que el grupo de profesores separados es el que está más de acuerdo con que en la clase no existe orden, reconocen que no indica a los alumnos lo que les ocurriría si no cumplen las normas, que le cuesta esfuerzo tener que dirigirse a ciertos



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

alumnos, y manifiestan estar bastante de acuerdo con la falta de ambiente de trabajo, orden y concentración que existe en sus clases.

- Atendiendo a las variables edad, género, especialidad y titulación, no se encontraron diferencias significativas, por lo que podemos entender que estas variables no son determinantes a la hora de estudiar los problemas de disciplina.
- En cuanto al tipo de conductas que los profesores manifiestan que alteran el orden en su clase, sus respuestas se centran en comportamientos referidos a la hiperactividad ("Hablar demasiado") y comportamientos de demora y holgazanería, como el abandono o retraso en las tareas escolares y pérdidas de tiempo inútiles.

b) Respecto al alumnado, las conclusiones que es necesario destacar son las siguientes:

- En cuanto a las relaciones interpersonales alumno-profesor, manifiestan estar poco de acuerdo con la atención, el trato y respeto que les presta el profesorado.
- Se muestran, en general, de acuerdo en que el docente explica con claridad los criterios de evaluación e intenta que las evaluaciones faciliten los aprendizajes y que los controles y evaluaciones se ajustan a lo que se explica en clase. No obstante, afirman que el profesor no es justo calificando.
- En cuanto al clima del aula, los alumnos manifiestan que no existe orden ni organización en clase, que no están en silencio, que no dedican el tiempo a trabajar y que el clima de clase no es distendido ni de diálogo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Respecto a la existencia y claridad normativa, indican que existen normas que hay que cumplir, pero no las perciben con claridad, aunque existe una gran dispersión en sus respuestas.
- Los alumnos opinan que no se sanciona a los que incumplen las normas y que el docente no es estricto en el cumplimiento de las mismas ni las explica con precisión.
- En lo que se refiere a la puntualidad, manifiestan que las clases no empiezan puntualmente y mejoran sus opiniones cuando se les pregunta si acaban con puntualidad.
- Los alumnos de 1°, 2° y 3° de la Educación Secundaria Obligatoria cuando se les pregunta "Cómo les gustaría que fuese su profesor" centran sus respuestas en aspectos lúdicos y socioafectivos como el buen humor y la simpatía. Sin embargo, los alumnos de 4° de la Educación Secundaria Obligatoria y 1° de Bachillerato señalan aspectos relacionados con el aprendizaje y el clima de trabajo, como mantener el orden en clase y que sea justo calificando.
- En cuanto a lo que más les gusta que suceda en clase, los alumnos del Primer Ciclo de Secundaria eligen pasarlo bien, mientras que a partir de 3° de la Educación Secundaria Obligatoria centran sus respuestas en un adecuado ambiente de trabajo.
- En lo que respecta al tipo de conductas disruptivas, podemos señalar que los alumnos destacan como relevantes hablar demasiado, pérdidas de tiempo inútiles y llamar la atención. Además, manifiestan que existe algún comportamiento relacionado con la falta de responsabilidad social como el robo, el absentismo, las palabras y gestos obscenos, etc.

En cuanto a las diferencias significativas encontradas entre los alumnos es preciso señalar las siguientes:



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En la variable centro, los alumnos del centro A son los que indican un mayor desacuerdo en el trato y atención que les muestra el profesor. Los del centro B son los que más consideran que no existe orden en clase ni existe claridad en las normas.

- En lo que respecta a la variable curso, el alumnado de 1° de la Educación Secundaria Obligatoria es el que obtiene las puntuaciones más altas, estando de acuerdo en que el profesor cumple las normas, les presta atención y es respetuoso. Por el contrario, el alumnado de 3° de Educación Secundaria Obligatoria muestra el mayor grado de desacuerdo.

- El alumnado de 1° de la Educación Secundaria Obligatoria señala su acuerdo con que el profesor responde con precisión a las cuestiones que le plantean, es justo calificando, explica con claridad los criterios de evaluación e intenta que las evaluaciones faciliten el aprendizaje. Sin embargo, los alumnos de 3° de la Educación Secundaria Obligatoria y 1° de Bachillerato son los que manifiestan un mayor descontento sobre estas cuestiones.

- En cuanto a la existencia de normas y claridad normativa, los alumnos de 1° de la Educación Secundaria Obligatoria son los que detectan menor claridad normativa con respecto al resto de grupos, aunque muestran un mayor grado de acuerdo en que el profesor procura que se cumplan las normas.

- Los alumnos de 1° de Bachillerato son los que tienen más claro que no se sanciona a los alumnos que incumplen las normas. Por el contrario, cuando se les pregunta si el profesor es estricto en el cumplimiento de las normas y si explica las normas, son los alumnos de 1° de la Educación Secundaria Obligatoria los que manifiestan un mayor grado de acuerdo.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En cuanto a la puntualidad al comienzo de las clases, son los alumnos de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria los que están más de acuerdo con que no comienzan puntualmente.
- Se observa concordancia entre las opiniones de todos los grupos de alumnos en los aspectos referidos al clima del aula, ya que consideran que en el aula no existe orden ni organización y que el clima de clase no es distendido ni de diálogo.
- En la variable género no se encontraron diferencias significativas, por lo que podemos indicar que dicha variable no aparece como determinante en este estudio.

c) Respecto al análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los alumnos y los profesores es preciso concretar las siguientes conclusiones:

- Los profesores y alumnos indican que están de acuerdo en que existen normas y que hay que cumplirlas. No obstante, no las perciben de forma continuada, ni con la claridad debida. Asimismo, manifiestan su acuerdo en que no se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas y que los alumnos no dedican el tiempo de clase al trabajo.
- En cuanto al orden y organización de la clase los alumnos son los que manifiestan más desacuerdo en que no existe ni orden ni organización en clase y que los profesores ni son respetuosos ni les prestan la atención debida.
- El alumnado considera que el clima no es distendido ni de diálogo, que las clases no acaban cordialmente y que el profesor no es justo calificando; por el contrario, el profesorado se muestra bastante satisfecho con el clima percibido.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En cuanto al desarrollo de las tareas docentes, son los alumnos los que están menos de acuerdo con que el profesor responda con precisión a las cuestiones que les plantean, explique con claridad los criterios de evaluación y que las evaluaciones les faciliten el aprendizaje.
- Los alumnos y profesores coinciden en señalar que los comportamientos que alteran normalmente la convivencia en el aula son hablar demasiado y las pérdidas de tiempo.
- Los alumnos destacan comportamientos ocasionados por la falta de responsabilidad social de los alumnos como robo, absentismo, palabras y gestos obscenos, huida y aislamiento.

El estudio observacional sobre las causas y estrategias propuestas por los distintos grupos de debate, nos permite destacar las siguientes conclusiones.

La metodología utilizada, grupos de discusión, ha resultado muy eficaz ya que nos ha permitido conocer y analizar en profundidad cómo los distintos grupos (padres, profesores, alumnos y equipos directivos) perciben e interpretan el contexto y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Uno de los hechos que se puede deducir de forma inmediata es que se aporta un gran número de causas del problema y un menor número de estrategias.

Existen cinco causas que presentan un amplio consenso entre los colectivos correspondientes a las macrocategorías "aspectos referidos al profesor" y "aspectos referidos a la docencia". En cuanto al primero, la discusión se centra en la "falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias" y la "falta de formación psicopedagógica del profesorado". Respecto a los "aspectos referidos a la docencia," se hace hincapié en la "falta de planificación y organización del centro" y en la "falta de recursos materiales y humanos".



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Hay que resaltar otras causas valoradas por los tres colectivos más implicados en la vida escolar (alumnos, profesores y equipos directivos) y que se refieren al "incumplimiento de las normas de convivencia". Asimismo, los diferentes grupos manifiestan las malas relaciones existentes entre los colectivos.

Los grupos de alumnos, equipo directivo y profesores coinciden en la falta de interés y motivación del alumno, el incumplimiento de las normas de convivencia y el trato inadecuado del alumno al profesor.

Los grupos de padres y alumnos coinciden en la existencia de grupos de poder y en la falta de implicación y consenso entre los profesores en tareas que le son propias.

Por lo que se refiere al estudio de las estrategias propuestas por los grupos destacamos que los mayores porcentajes de acuerdo se centran en "mejorar los recursos materiales y humanos" y "motivar al alumnado".

El colectivo de padres y alumnos insisten en la necesidad de mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

El colectivo de equipos directivos y padres sugieren realizar mejoras en la organización del centro.

Los profesores y los padres coinciden en la necesidad de fomentar la participación de los padres en el centro.

Respecto a la existencia de diferencias significativas entre los grupos destacamos las siguientes afirmaciones que recogemos a continuación:

- No se encontraron diferencias significativas entre los profesores y equipos directivos en cuanto a las causas. La única diferencia aparece en relación a las estrategias donde la formación del profesorado es considerada por los equipos directivos como muy importante.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Las diferencias encontradas en los alumnos con respecto a los profesores y equipo directivo, se centran en que los primeros señalan un mayor grado de acuerdo en que los profesores deben consensuar e implicarse más en las tareas que le son propias y mejorar el trato que dan a los alumnos. Otra diferencia entre estos grupos es que los profesores consideran, en relación a los alumnos, los factores familiares, la falta de conocimientos básicos y el cambio de valores y formas de relacionarse como causas importantes del problema.

- El grupo de los padres es el que más discrepa con respecto a los restantes e indica que los problemas no tienen tanto que ver con los alumnos, destacando en sus opiniones la falta de implicación y consenso del profesor en las tareas que le son propias, el trato inadecuado del profesor al alumno, la falta de planificación y organización del centro y los cambios en la estructura y organización social.

- Otras diferencias encontradas en cuanto a las estrategias se centran fundamentalmente en los alumnos que no consideran importante motivar al profesor, realizar mejoras en el sistema educativo o fomentar la participación de los padres en el centro.

- Las existencia de diferencias significativas entre los grupos, tanto en las causas del problema como en las estrategias de control, indica que estamos ante una cuestión compleja y que es urgente y fundamental el dialogo y la mejora de la comunicación entre los colectivos.

El tercer estudio empírico sobre el programa de intervención aplicado, permite destacar las siguientes conclusiones:

- El profesorado mejora en general las puntuaciones respecto al pretest y destacan las mejoras encontradas en cuanto al orden, la organización de la clase y la existencia de normas que los alumnos deben cumplir. Se encontraron di-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ferencias significativas en tres de los veintiséis ítems, mejorando sus opiniones en el sentido de que existe una mayor claridad normativa, los alumnos saben lo que tienen que hacer y que las clases comienzan puntualmente. Como podemos apreciar, respecto a los profesores, el programa de intervención ha logrado mejorar de forma significativa los ítems (Las normas están claras), 15 (Los alumnos saben lo que tienen que hacer) y 17 (Empiezan las clases puntualmente) con índices de significación de 0.008 (ítem 3), 0.045 (ítem 15) y 0.002 (ítem 17).

- El alumnado mejora sus opiniones y de forma significativa en once de los veintiséis ítems del cuestionario.

- En el factor 1 (Relaciones interpersonales alumno/profesor) no se producen diferencias significativas entre el pretest y el postest, pues los alumnos no han percibido en ninguno de los cinco ítems de que consta el factor ninguna mejora significativa.

- En el factor 2 (Clima del aula), los alumnos mejoran sus opiniones en cinco de los seis ítems de que consta el factor: perciben una mejor organización, orden, mayor dedicación a las tareas de clase y mejoras en la cordialidad en el aula. Para los alumnos el programa de intervención ha logrado mejorías significativas en los ítems 1 (La clase está organizada), 4 (En clase los alumnos están en silencio), 7 (Los alumnos dedicamos el tiempo de clase al trabajo), 10 (En clase existe orden) y 22 (La clase acaba en un ambiente cordial), con índicen de significación de 0.000 (ítem 1), 0.000 (ítem 4), 0.006 (ítem 7), 0.000 (ítem 10) y 0.000 (ítem 22).

- En el factor 3 (Existencia de normas y claridad normativa) se observan cambios significativos y mejoran sus opiniones sobre la existencia de normas y mayor claridad de las mismas. Los alumnos presentan diferencias significativas en dos de los siete ítems de que consta el factor. Perciben mejorar signi-



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ficativas en los ítems 2 (Existen normas que los alumnos tenemos que cumplir) y 3 (Las normas están claras) con una significación de 0.000 para cada uno de los ítems citados.

- En el factor 4 (Incumplimiento de las normas), los alumnos manifiestan de manera significativa que se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas. Los alumnos presentan diferencias significativas en dos de los cinco ítems de que consta este factor: ítem 6 (Se sanciona a los alumnos que no cumplen las normas) y 14 (Si al iniciar la clase el alumno no está en su sitio se le sanciona) con una significación de 0.000 cada uno.
- En el factor 5 (Puntualidad) los alumnos constatan una diferencia significativa respecto a la puntualidad para finalizar las clases. De los dos ítems de que consta el factor existe esta diferencia significativa en el ítem 21 (El profesor termina puntualmente la clase) con una significación de 0.024.
- En el factor 6 (Cambio de normas en clase) no se encontraron diferencias significativas en el único ítem de que consta este factor.

Respecto a los resultados obtenidos del Cuestionario de evaluación del centro destacamos las siguientes conclusiones.

- Los aspectos relacionados con la docencia (planificación, recursos, organización del centro, establecimiento de normas, etc.) que eran los más demandados han sido los más valorados por todos los grupos.
- Los diferentes grupos coinciden en afirmar que se han realizado mejoras en las infraestructuras del centro y que el equipo directivo ha realizado mejoras en la planificación y organización del centro.
- Los profesores, alumnos y padres manifiestan su acuerdo a la hora de afirmar que el cumplimiento de las normas por los componentes de la comunidad educativa mejora la convivencia del centro.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- Los padres son los que más perciben la mejora de la relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- Todos los grupos coinciden en que las mejoras realizadas en el centro han supuesto cambios positivos; sin embargo, también manifiestan un alto nivel de acuerdo a la hora de expresar la necesidad de una mayor implicación y consenso del profesorado en las tareas del centro, así como una mayor implicación de los padres en las acciones del mismo.
- En el análisis de medias en los aspectos referidos a los alumnos existen difeencias significativas a favor de los profesores (Grupo 2) y padres (Grupo 3) frente a los alumnos (Grupo 1) en los ítems 1 (Existen alumnos o grupos que influyen negativamente en el grupo) y de los padres frente a los alumnos y profesores en el ítem 3 (Existen buenas relaciones entre los alumnos).
- En el análisis de medias en los aspectos referidos a los profesores existen diferencias significativas a favor de los profesores frente a los alumnos y padres en los ítems 6 (El profesor cumple las normas de convivencia del centro) y 7 (El profesor trata con respeto al alumno). Existen también diferencias significativas a favor de los alumnos frente a los profesores y padres en el ítem 8 (Es importante la formación psicopedagógica del profesorado).
- En los aspectos referidos a la docencia existen diferencias a favor de los profesores frente a los alumnos en el ítem 10 (El equipo directivo ha realizado mejoras en la planificación y organización del centro); de los padres frente a los alumnos en los ítems 11 (Se han introducido acciones para mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa) y 13 (Las mejoras realizadas han supuesto cambios positivos en el centro) y de los profesores y padres frente a loa alumnos en el ítem 14 (El cumplimiento de las normas por los miembros de la comunidad educativa mejora la convivencia del centro).

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

- En los aspectos referidos a la familia no existen diferencias significativas entre los grupos.

Respecto a los resultados obtenidos del registro de conductas destacamos los siguientes aspectos:

- Las conductas mayoritariamente observadas son mayoritariamente de carácter disruptivo y no de carácter violento, aunque también están presentes y deben ser tenidas en cuenta. Asimismo, se constata que los meses de mayor incidencia de conductas disruptivas son octubre y enero, coincidiendo con la vuelta de las vacaciones.

- En cuanto a las conductas que van contra las normas de convivencia destacan de forma mayoritaria la puntualidad y fugas de clase; los alumnos infractores son mayoritariamente de 3º de la ESO seguidos de 2º de la ESO y las conductas violentas se centran en las verbales y físicas.

En síntesis, podemos afirmar que la intervención llevada a cabo en el centro ha tenido repercusiones positivas en el conjunto de la comunidad educativa, pequeña en el ámbito de las relaciones interpersonales profesor/alumno pero significativa en el factor (Clima del aula), factor 3 (Existencia de normas y claridad normativa), factor 4 (Cumplimiento de las normas) y factor 5 (Puntualidad).

Las medidas de intervención no deben ser sólo de carácter puntual, sino que deben ser asumidas como una acción educativa más de las propias del centro. Además, es imprescindible la participación activa y continua de todos los miembros de la comunidad educativa en las medidas de intervención que se adopten y es necesario implementar técnicas encaminadas a la prevención de los conflictos con la finalidad de crear un clima favorable de responsabilidad y de trabajo en el aula, que permita alcanzar no sólo los objetivos educativos, sino, también el desarrollo socio-afectivo del alumnado, el respeto a las normas de convivencia de los centros y la participación de toda la comunidad educativa.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# BIBLIOGRAFÍA

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## BIBLIOGRAFÍA

ADELL, P. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1997) El conflicto: una oportunidad para aprender. *Aula de Innovación Educativa,* 66, 57.

ALCÁZAR, J. (2000). Convivencia y disciplina escolar: el gobierno de la clase. Recuperado en marzo: http: www.nalejandria.com/00/colab/convivencia.htm.

ALZATE, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica.* Bilbao. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

ALZATE, R.(2000). Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria. Tomo I y II. Bilbao. Ediciones Mensajero.

ANGUERA, M.T. (1985). La observabilidad en Psicología: problemática e implicaciones. Comunicación presentada en el III Congreso de Teoría y Metodología de las Ciencias. Gijón.

ANGUERA, M.T. (1988). Observación en la escuela. Barcelona: Graó.

ANGUERA, M.T. (1990). Metodología Observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez, Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento 125-236. Murcia: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

ANGUERA, M.T. (1991). Metodología observacional en la investigación psicológica (Vol. I). Barcelona: P.P.U.

ANGUERA, M.T. (1993). Metodología observacional en la investigación psicológica (Vol. II). Barcelona: P.P.U.

ANGUERA, M.T. (1995a): Metodología Cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M, Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación psicológica* 513-574. Madrid: Síntesis.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ANTÚNEZ, S. (1997). La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 55.

ARANA, R. (1996). La violencia se cuela en las aulas. Trabajadores de la Enseñanza, 178, 46.

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 Deporte del Gobierno de Canarias.

ARMEJACH, R, CHECA, P y RODÓN, A. (1997). ¿Cómo los integramos?. Proyecto Gavella. *Aula de Innovación Educativa,* 63, 75.

ARNAU, G. J. (1979): *Psicología experimental; un enfoque metodológico*. México. Trillas.

ARRANZ, F. (2001) Los conflictos. En M. García de Cortazar y otros. *Consenso y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Madrid. UNED.139, 154.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1987): Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2ª Ed. México. Trillas.

BAILEY, J. (2000). The Case for Small Schools. A Special Series from the Center for Rural Affairs Monthly Newsletter. Collected Woks-General. Disponible base de datos ERIC: ED441631.

BAKEMAN, R. y GOTTMAN, J.M. (1989). *Observación de la interacción*: Introducción al Análisis Secuencial. Madrid: Morata.

BALLESTER, F, Y ARNAIZ, P. (2001). Diversidad y Violencia escolar. *Revista interuniversitaria del profesorado, 41, 39-58.*

BANDURA, A. (1982): *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Espasa Calpe.

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona, Martínez Roca.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (1985): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid Alianza.

BARDISA, T. (2001). La participación en las organizaciones escolares. En M. García de Cortazar y otros. *Consenso y conflictos en los centros docentes no universitarios.* Madrid. UNED. 29, 48.

BARQUÍN, J.(1998). La Formación del profesorado. *Cuaderno de Pedagogía.* Monográfico, p31-43.

BARRAGÁN, F. y otros(1999). El proyecto Arianne. Ampliar los horizontes de la masculinidad. C.P. nº 284 44-47. Barcelona.

BEHAR, J. (1991). Observación y análisis de la producción verbal de la conducta. En M. T. Anguera (Ed) *Metodología observacional en la investigación psicológica* (pp. 330-389). Barcelona: P.P.U., Vol I.

BELTRÁN, J. (1995). Metodología y Modelos. En Beltrán, J. y otros *Psicología Educacional.* Madrid, UNED 45-67.

BISQUERRA, R. (1989): Métodos de investigación educativa. Barcelona. CEAC.

BROADBENT, D. E. (1975): *Cognitive Psychology and education.* British Journal of Educational Psychology, 45, 162-175.

BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona. Paidós. (edición original, 1979).

BRUNER, J. S., GOODNOW, J. y AUSTIN, G. A. (1956): A Study thinking, New York, Wiley.

BURCK, G. H. (1992). Classroom management and the disruptive child. Music Educator's Journal, 79, p36-42.

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.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CALVO; P.; CASTRO; J.J.; GARCIA CORREA, A.; ETOPA, P. y MARRERO, G. (2000). Análisis comparativo de las normas de convivencia en dos centros de secundaria Actas del VIII Congreso Nacional. "INFAD". Universidad de Cádiz.

CAMARERO, L.(2001).El escenario de la educación :Actores con los papeles cambiados. En M. García de Cortazar y otros. *Consenso y conflictos en los centros docentes no universitarios.* Madrid. UNED. 47-66.

CALVO; P.; GARCÍA CORREA, A. y MARRERO, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. En X Congreso de Formación del profesorado. Cuenca. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Disponible en http:/www.aufop.org/publica/reifp/num-reifp.asp. (SIN 1575-0965).

CAMPART, M. y LINDSTRÖM, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95.

CARBONELL, J. L. (1999). *Materiales de Apoyo al Programa Convivir es Vivir.* Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Provincial de Madrid.

CARBONELL, J. L. (1998). Prólogo en Hernández F. (coord.). *Formación del profesorado.* Barcelona: Ed. Praxis.

CARRASCOSA, Mª. J. y MARTINEZ MUT, B. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina.* Madrid: Escuela Española.

CASAMAYOR, G. (1989). *La disciplina en la escuela.* Barcelona: CEAC.

CASAMAYOR, G. y otros, (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria.* Barcelona. Biblioteca de Aula.

CASTRO POSADA, J A. Y SANTOS PIRES, J. A. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva.* Salamanca. Ed. Amarus.

CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar.* Madrid. Pirámide.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

CONFERENCIA EUROPEA SOBRE INICIATIVAS PARA COMBATIR LA INTIMIDACIÓN EN LA ESCUELA.(1998). Ponencias presentadas por los distintos países que intervinieron. Disponible: Base de datos Google: www.gold.ac.uk./euconf/spanish/poster.

CORNELOUP, A. (1991). *Cómo mantener la disciplina.* Barcelona. CEAC.

CUESTA, C. (1997). 21 profesionales forman la comisión antiviolencia escolar. *Escuela Española*, 3311, 10 - 26.

CURWIN, R. L. y MENDLER, A. N. (1987). *La disciplina en clase.* Madrid. Narcea.

D´ZURITA, T.J. A. Y GOLDFRIED, M.R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.

DEBARBIEUX, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 78-93.

DEFENSOR DEL PUEBLO, (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar.* Madrid. Defensor del Pueblo. Recuperado en abril. http://www.defensordelpueblo.es.

DIAZ AGUADO, Mª. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.* Centro de investigaciones y Documentación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

DIAZ AGUADO, Mª. J. (1996). *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1994). La participación y los recursos funcionales. En P. Darder, y J. Gairin. *Organización y gestión de los centros Educativos.* Barcelona. Praxis.

ELZO, J. (1999). *Jóvenes Españoles 1999.* Madrid, Fundación Santa María.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ELZO, J. y GARCÍA, V. (1994) Informe sobre las actitudes de los jóvenes vascos. Recuperado en: www.funem.es/violencia /reviblio.html.

ELLIS, A. (1999) *Una terapia más profunda y duradera: Enfoque teórico de la terapia racional emotiva-conductual.* Barcelona. Paidós.

ESCÁMEZ, J. Y OTROS. (1998).*Educar en la autonomía moral.* Conselleria de Cultura y Educacio y Ciencia. Generalita Valenciana.

ESCÁMEZ, J. Y GARCÍA, R. (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas.* Barcelona. Idea Universitaria.

ESCANDELL, O. y MARRERO, G. (1999*): Causas de abandono en la U.L.P.G.C. Las Palmas de G.C:* La Caja de Canarias.

ESCUDERO, J .M. y LÓPEZ J.(1992). La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación. En J. M. Escudero y J. López. *Los desafíos de la reforma, escolar. Cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla: Arquetipo Ediciones. 263-299.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos.* Narcea. Madrid.

FERNÁNDEZ, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula.* Monografías Escuela Española. Madrid. CISS PRAXIS.

FERNÁNDEZ, J. (1997). La violencia escolar abre un debate sobre los medios para combatirla. *Escuela Española*, 3306, 5.

FINK, A. y KOSECOFF, J. (1985). *How to conduct surveys.* Beverly Hills, CA: Sage.

FONTANA, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control.* Madrid: Santillana.

FONTANA, D. (2000). *El control del comportamiento en el aula.* Madrid: Paidós.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

FUNES LAPPONI, S. (2001) Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández, *Guía para la Convivencia en el Aula.*180-202.Barcelona. Praxis.

FUNK, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, 313, 53.

GAIRIN y otros, *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectivas*. 301-309. Barcelona: PPU.

GALTUNG, J.(1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución.* Bilbao. Gernika Gogoratuz.

GARCÍA CORREA, A. (1988). *Las conductas disruptivas en la EGB*. Secretaría de Publicaciones. Universidad de Murcia.

GARCÍA CORREA, A. (1988). La dimensión social de la psicología de la educación. *Revista de Educación de la Universidad de Granada.* 2 199-207.

GARCÍA CORREA, A. (1996a). La disciplina escolar: el gran reto del siglo XXI. *Escuela Española*, 3268, 11.

GARCÍA CORREA, A. (1996b). Gestión y control del aula. *Escuela Española*, 3280, 17.

GARCIA CORREA, A. (1997a). La violencia juvenil en centros educativos. Actas del VII Congreso Nacional "INFAD". Oviedo: Universidad de Oviedo.

GARCIA CORREA, A. (1997b). La indisciplina en los centros educativos de España. *Escuela Española*, 3341. 23.

GARCIA CORREA, A. (1997c). La violencia juvenil en los EE.UU. y Reino Unido. *Escuela Española*, 3329, 3-7.

GARCÍA CORREA, A. (1998a) Una escuela pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/1998-v1n1.agc.htm.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

GARCIA CORREA, A. (1998b). La indisciplina escolar en España y programa de intervención. Actas del VIII Congreso Nacional. "INFAD". Pamplona: Universidad de Navarra.

GARCIA CORREA, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países Europeos. Medidas *políticas* tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41 167-177.*

GARCIA CORREA, A; CALVO, P; MARRERO, G. (2000). La Disciplina en, los Centros Educativos. Programa de Intervención. Actas del IX Congreso "INFAD". Servicio de Publicaciones Universidad de Cádiz.

GARCÍA CORREA, A., CALVO; P.; y MARRERO, G. (2002). La violencia escolar en países de la unión europea. En X Congreso de Formación del profesorado. Cuenca. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Disponible en http:/www.aufop.org/publica/reifp/num-reifp.asp. (SIN 1575-0965).

GARCÍA DE CORTAZAR, M., CALLEJO, J., DEL VAL, C., CAMARERO, L. A, VALLEJOS, A., ARRANZ, F. (2001). *Consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios.* Madrid. UNED.

GARRIDO, J. M. (2001). Apaciguar la convivencia escolar. Recuperado en: http://www.edufam.net/esc/ed14.htm .

GARTRELL, D. (1995).Why guidelines work better than punishment. Early Childhood Newa.7 43-45.

GEIGER, B. (2000). Disciplina in Through 8$^{Th}$ Grade Classrooms. *Educación Winter.* Vol. 121 Issue 2, p 383- 394. Disponible base de datos : Academic Search Elite. ISSN: 0013-1172.

GENOVARD, C., y GOTZENS, C. (1981). *Psicología de la Educación: una nueva perspectiva indisciplinar.* Barcelona: CEAC.

GIANCOLA, S. (2000). Adolescent Behavior. Reports-Research/ Technical;Speeches/ Conference Papers. Disponible base de datos ERIC:448384.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

GILLY, M. (1989)*El problema del rendimientos escolar: investigación sobre los determinantes de las diferencias del éxito escolar* .Barcelona. Oikos-tau.

GLASSER, W. (1986) *Control theory in the classroom.* Harper Collins.

GOBIERNO DE CANARIAS (1995): Decreto 292/1995 de 3 de octubre por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma Canaria.

GOLEMAN, D.(1997). *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós.

GOMEZ, M. T., MIR, V. y SERRANTS, M. (1995). *Propuestas de intervención en el aula.* Madrid. Narcea.

GOTZENS, C. (1984). *Modelos no conductistas de explicación y tratamiento de problemas de comportamiento en la escuela.* Barcelona: Universidad de Barcelona.

GOTZENS, C. (1985) El control de la clase y la disciplina. En J. Mayor y otros, *Psicología de la Educación.* 372-389. Madrid. Anaya.

GOTZENS, C. (1986). *La disciplina en la escuela.* Madrid: Pirámide.

GOTZENS, C. (1987). Intervención sobre los problemas de comportamiento en aula. En J. GAIRIN y otros. *Temas actuales en educación. Panorámica y Perspectivas.* Barcelona .PPU. 301-309.

GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar.* Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.

GRUMP, P. V. (1980). The school as social situation. *Annual Review of Psychologi,* 31, 553-582.

GUISASOLA, J. PINTOS, Mª. E. y SANTOS, T. (2001). Formación del profesorado, investigación educativa e innovación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Interuniversitaira de Formación del Profesorado.* 41, 204-222.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

HERNÁNDEZ, P. (1991): *Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas.* México. Trillas.

JENNINGS, J. PEARSON, G. Y HARRIS, M. (2000). Implementing and Maintaining School-Based. *Journal of School Health.* Vol 70 Isuue 5 p 2º1- 206. ISSN: 0022-4391. Disponible base de datos: Academic Search Elite.

JOHNSON, W. y JOHNSON, R. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas.* Barcelona: Paidós.

KAZDIN, A. y BUELA-CASAL, G. (1998). *Conducta antisocial: Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia.* Madrid. Pirámide.

KLEIN, S. B. (1994). *Aprendizaje: principios y aplicaciones.* Madrid: McGraw-Hill.

KNOFF, M. (1989): Intervención psicopedagógica en problemas de disciplina. En Ch. MAHER, *Intervención psicopedagógica en los centros educativos.* Madrid: Narcea.

KOHLBERG, L. (1981- 84) *Essays of moral developedment,* I y II. San Francisco: Harper and Row.

KOUNIN, J.S. (1970). Discipline and group management in classrooms. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

KOZLOFF, M. A. (1980*): El aprendizaje y la conducta en la infancia.* Barcelona. Fontanella.

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content análisis. An introduction to its methodology.* Beverly Hills: Sage.

LABRADOR, F. J., CRUZADO, J. A. y MUÑOZ, M. (1998). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta.* Madrid: Pirámide.

LAUNAY, R. (1990). La negociation. Connaissance du Problemes. Paris: ESF, Editeur-Entreprise Moderne d'Edition.

LEDERACH, J.P. (1984). *Educar para la paz.* Fontamara. Barcelona.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

LEWIN, K. (1954) *Dinamica de la personalidad.* Madrid: Morata.

LEWIN, K. (1958). *La teoría del campo y experimentación en psicología social.* Buenos Aires: en deba.

LÓPEZ ARANGUREN, E. (1989). Análisis de contenido. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, y F. Alvira (Comps). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (383-414). Madrid: Alianza.

LOPEZ ROMÁN, J. (1984): *Tendencias actuales en Psicología de la Educación.* Madrid: Escuela Española.

LUMSDEN, L. (2000). Early Intervention To Prevent Violence. *Research Roundup.* Vol 17 n1. Disponible Base de datos ERIC: ED448498.

LLEÓ, R. (2001). La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Disponible: http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html.

MARCHESI, A., COLL, C. Y PALACIOS, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid. Alianza Editorial.

MARINA, J. A. (2001). Profesores para un mundo ultramoderno. *Cuadernos de Pedagogía* 304, 18-21.

MARRERO, G.(1992). El aula como grupo, en Homenaje a Enrique Dorta. Servicio de publicaciones de la ULPGC Las Palmas, 35-42.

MARTÍN DE LA CALLE, C. (1995). Francia adopta un plan de acción contra la violencia escolar. *Comunidad Escolar,* 492, 17.

MARTÍN DE LA CALLE, C. (1995). Preocupante nivel de inseguridad en los colegios galos. *Comunidad Escolar*, 485, 17.

MARTÍN DE LA CALLE, C. (1997). El oficio más duro del mundo. *Comunidad Escolar*, 568, 17.

MARTÍN, I. (1997). La venganza del profesor. *Comunidad Escolar*, 577, 17.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

MARTÍN, I. (1997). Revolución en el sistema educativo australiano. *Comunidad Escolar,* 577, 17.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1997). Una cultura de Paz. V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Guernica. Bilbao.

McCOMB, J. (2000). Small Schools. Issue Brief. Legislative policy, Research, and Committee Services. (BBB36388). Disponible Base de datos ERIC: ED448525.

MEC (1985). Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985.

MEC (1988). Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre que desarrolla los derechos y deberes básicos de los alumnos.

MEC (1993). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1993.

MEC (1995 Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG) 3 de noviembre de 1995.

MEC (1995). Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Madrid. CIDE.

MEC (1995). Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo.

MEC (1998).). Diagnóstico general del sistema educativo. Madrid. INCE.

MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares.* Madrid: SXXI.

MILLER, G. A, GALANTER, E. y PRIBRAM, R. A. (1960): Plans and the Structure of Behavior. New York, Holt, Rinehart and Winston.

MOLERES, M. J. y otros (1997). La escuela, un lugar para aprender y convivir. *Aula de Innovación Educativa,* 63, 71.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

MONTERO, A. (2000). *La convivencia en los centros docentes. Modelo de intervención y marco normativo*. Málaga: Aljibe.

MOOIJ, T. (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación*, 313, 29.

NEISSER, U. (1979): *Psicología Congnitiva*. México. Trillas. Serafín Mercado.

NORD, CH. Y BRIMHHALL, D. (1997). Fathers involvement in their children's schools. Washington. Department of Education, National Center for Education Statistics. Disponible en base de datos ERIC.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid. Morata.

ORMAZABAL, A. y otros (1997). ¿Cómo nos comportamos?. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 62.

ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

ORTEGA, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 27-28, 191-216.

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.

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. (1998). Violencia escolar: El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46.

ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

ORTEGA, R. y otros (1995). Intervención psicoeducativa en problemas de violencia en la escuela. II Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad Complutense de Madrid.

ORTÍ, A. (1989). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, y J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* (117-203) Madrid: Alianza.

ORTIZ, V. M. (1995): *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores.* Salamanca: Amarú.

PALOMERO, J. E. y FERNANDEZ, M. R. (2001). Violencia escolar: Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41 19-38.*

PEARSON, C. (1989). *Cómo resolver conflictos en clase.* Barcelona: CEAC.

PÉREZ, C. (1995) El Aprendizaje de Normas en el Aula Mediante la Participación Democrática. *Aula de Innovación Educativa,* 45, 54-59.

PIAGET, J. (1932) *El criterio moral del niño.* Barcelona: Fontanella.

PIAGET, J. (1935) *El juicio moral* del niño. Madrid: F. Beltrán.

PINILLOS, J. L. (1962): *Introducción a la psicología* contemporánea. Madrid. CSIC.

PINILLOS, J. L. (1982): *Principios de psicología.* Madrid. Alianza Universidad.

PLAZA DEL RÍO, F. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia.* Archidona (Málaga): Aljibe.

POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

PROYECTO SÓCRATES COMENIUS DIS 3-1(1999). *La disciplina como ámbito de mejora.* Centro del Profesorado Las Palmas I.: Las Palmas de Gran Canaria.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

QUINTANA ALBALAT, J. (1997) Para una reubicación de la disciplina. *Aula de innovación educativa*, 66, 61.

QUINTERO, J. (1997). Oleada de violencia en los colegios e institutos andaluces. *Escuela Española*, 3309, 10.

RAMO, Z. y CRUZ J. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos. Normas y procedimientos.* Madrid. Editorial Escuela Española.

RECHEA, C. (1980): *Paradigma, ideología e investigación educativa.* Madrid. Mondadori.

REY, R. y ORTEGA, R. (2001).La formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla anti-violencia. *Revista interuniversitara de Formación de lProfesorado. 41, 59-71.*

RIBA, C. (1995). Sesgos de la observación. En M. T. Anguera (Ed.). *Metodología observacional en la investigación psicológica* (77-128).Vol. II. Barcelona: P.P.U., Vol. II.

RICART, M. (1996). Docentes catalanes denuncian el aumento de agresividad en las aulas. *Comunidad Escolar,* 566, 9.

RIGOL, A. (1997). Construir la comunicación. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 63.

RIPOLL, A. (2001). *Familia, trabajo social y mediación.* Barcelona. Paidós.

ROGERS, C. (1982). *Libertad y creatividad en la escuela: el sistema no directivo.* Barcelona. Paidós.

ROS, J. y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños.* Madrid. La Muralla.

ROSENBERG, M.(1999). Preventing discipline problems. *Intervention in School-Clinic.* Vol. 35 2 108-112. ISSN 1053-4512. Base de datos. Academic Search Elite.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

RUE, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa,* 66, 53.

RUL GARGALLO, J. (1997). El reto de enseñar y aprender. Convivencia, disciplina y violencia en el centro educativo. *Aula de Innovación Educativa,* 63, 63.

SAN MARTÍN, J. (2000). *La Violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.

SANCHEZ PACHECO, D. (1996). La convivencia escolar, la prevención y la reglamentación ministerial. *Aula de Innovación Educativa*, 57-51.

SÁNCHEZ, P. Y CARRIÓN, J. Una aproximación al perfil del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 41 223-248.*

SANTOS GUERRA, M. A. (1993). Profesor/profesora o el oficio de aprendiz. Silencios y paradojas. Ponencia presentada en la III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Evaluación y Desarrollo Profesional. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la ULPGC.(261-288.).

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar.* Málaga: Aljibe.

SEEMAN, H. (1994). Preventing Classroom Discipline Problems. Pennsylvania: Technominc Publishing Company.

SENTENCIA 86/1985, de 10 de julio, del Tribunal Constitucional.

SINDICATO CC.OO (2000). Informe sobre la salud del profesorado. Disponible en: http://www.map.es/gobierno/muface/v179educa.htm.

SMITH, P.K. (1998). El proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogía*. 270, 51.

SPENCE, K.W. (1956): *Behavior theory and conditioning.*, New Haven: Yale Univ. Press. 215-251.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

SUGAI, G. (1999). Using sixth-grade school records to predict school violence, chronic discipline problems, and high school outcomes. *Journal of Emotional-Behavioral.* Vol 7 41- 55. ISSN 1063-4266. Base de datos. Academic Search Elite.

TARNER, N. L. (1981). *La disciplina en la enseñanza y aprendizaje.* México. Ed. Interamericana.

TORO SORIANO, M. (1998). Hablando de violencia Escolar *Organización y Gestión educativa* nº 4, 2.

TORREGO, J.C. (coord.) (2000). La resolución de conflictos de convivencia en centros escolares: una propuesta de formación del profesorado basada en el centro. Tesis doctoral. UNED .

TORREGO, J.(coord.) (2001): *Programa de mediación de conflictos en instituciones educativas.* Madrid: Narcea.

TRIANES, Mª. V. y MUÑOZ, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva* Málaga :Delegación Provincial de Educación.

TRIANES, M. V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula.* Málaga: Aljibe.

TRIANES, M. V. y MUÑOZ, A. M. (1997). Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, .313, 121.

TRIANES, Mª. V. (2000). *Violencia en los contextos escolares.* Málaga: Aljibe.

TRIANES, Mª. V. Y FERNÁNDEZ-FIGARÉS, C. (2001*). Aprender a ser persona y a convivir: Un programa para secundaria.* Bilbao: Descleé de Brower.

UNESCO (1996) la educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional de la Educación presidida por Jacques Delors. Madrid. Santillana.

URANGA, M. (1997). Experiencias de mediación escolar en Gernika. *Aula de Innovación Educativa*, 65, 65.



© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

URANGA, M. (1998). *Transformaciones de conflicto y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco.* Guernica Gogoratuz.

VARNER, E. (1999).Make Discipline Problems. *Education Digest.* Vol 65 p18-20 ISSN 0013-127X Base de datos. Academic Search Elite.

VAZQUEZ FERNÁNDEZ, A. (1996). ¿Qué subyace en la disciplina escolar? Una respuesta desde la práctica. *Aula de Innovación Educativa,* 57, 54.

WALKER, H. (2000). Introduction to the Special Series. *Journal of Emotiona-Behavioral Disorders.* Vol 8 66-68. ISSN 1063-4266. Base de datos. Academic Search Elite.

WATKINS, Ch. y WAGNER, P. (1991). *La disciplina escolar.* Madrid. M.E.C. y Paidós.

WEISS, S. (1999). Youth Violence. The Progress of Education *The Progress of Education Reform 1999-2001.* V1 n2.

WHEELER, N. (1999)Troubled students and Schools. Teacher Education. Conference Papers, nº de p.21. Disponible base de datos ERIC: ED431767.

WHELDALL, K. (1992). *Discipline in School.* London: Routledge.

ZABALZA, M. (2002. Situación de la convivencia escolar en España Políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.* Nº 44, 139-174.

XII JORNADAS DE CONSEJOS ESCOLARES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO (2001). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Santiago de Compostela. Consello Escolar de Galicia.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 1

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**CUESTIONARIO DE DISCIPLINA EN EL AULA.**

**(Adaptado García Correa, A. 1997.)**

Datos de identificación del profesor

Género

Masculino. ☐

Femenino ☐

Curso: ☐

A continuación le presentamos distintas frases y le rogamos marque con una X en el recuadro correspondiente con las siguientes claves de puntuación

1: Total desacuerdo.
2: Poco de acuerdo.
3: De acuerdo.
4: Muy de acuerdo.
5: Totalmente de acuerdo.

El cuestionario es anónimo por lo que le ruego no firmar.

Muchas gracias por su colaboración.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| Número | Variables | Clave de puntuación | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | La clase está organizada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Existen normas que los alumnos tienen que cumplir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Las normas están claras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | En clase los alumnos están en silencio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | En esta clase las normas cambian con frecuencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Sanciono al alumno que no cumple las normas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Los alumnos dedican el tiempo de clase al trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Indico lo que sucede al alumno que no cumple las normas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Soy estricto en el cumplimiento de las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | En clase existe orden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Explico con precisión cuáles son las normas que hay que cumplir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Procuro que se cumplan las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Los alumnos tienen que cumplir las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Si al iniciar la clase el alumno no está es su sitio le sanciono. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Los alumnos saben lo que tienen que hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Las normas para realizar las tareas están claras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Comienzo las clases puntualmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Solicito atención a mis explicaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Trato a todos de la misma manera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Cumplo las normas de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Termino puntualmente la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | La clase acaba en un ambiente cordial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Presto atención a los problemas de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | El clima de la clase es distendido y de diálogo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Soy justo calificando a los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Soy respetuoso con los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Respondo con precisión a las cuestiones planteadas por los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Explico con claridad los criterios de evaluación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Intento que las evaluaciones faciliten el aprendizaje de los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Las evaluaciones y controles se ajustan a lo que hemos trabajado en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 2

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## CUESTIONARIO DE DISCIPLINA EN EL AULA.

**(Adaptado de Antonio García Correa en Las Palmas de Gran Canaria el curso académico 1996/97 dentro del módulo de doctorado "La disciplina en el aula")**

Datos de identificación del alumno:

Edad en años ☐

Género

Masculino. ☐

Femenino ☐

Curso: ☐

Grupo ☐

Número de hermanos ☐

Vive con sus padres. ☐

A continuación le presentamos distintas frases y le rogamos marque con una X el recuadro correspondiente con las siguientes claves de puntuación.

1: Total desacuerdo.
2: Poco de acuerdo.
3: De acuerdo.
4: Muy de acuerdo.
5: Totalmente de acuerdo.

El cuestionario es anónimo por lo que le ruego no firmar.

Muchas gracias por su colaboración.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| Número | Variables | Clave de puntuación | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | La clase está organizada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Existen normas que los alumnos tenemos que cumplir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Las normas están claras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | En clase los alumnos estamos en silencio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | En esta clase las normas cambian con frecuencia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Se sanciona al alumno que no cumple las normas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Los alumnos dedicamos el tiempo de clase al trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | El profesor indica lo que sucede al alumno que no cumple las normas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | El profesor es estricto en el cumplimiento de las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | En clase existe orden. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | El profesor explica con precisión cuáles son las normas que hay que cumplir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | El profesor procura que se cumplan las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Los alumnos tienen que cumplir las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Si al iniciar la clase el alumno no está es su sitio se le sanciona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Los alumnos saben lo que tienen que hacer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Las normas para realizar las tareas están claras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | El profesor empieza las clases puntualmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | El profesor solicita nuestra atención a sus explicaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | El profesor nos trata a todos de la misma manera. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | El profesor cumple las normas de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | El profesor termina puntualmente la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | La clase acaba en un ambiente cordial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | El profesor presta atención a los problemas de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | El clima de la clase es distendido y de diálogo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | El profesor es justo calificando a los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | El profesor es respetuoso con los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | El profesor responde con precisión a las cuestiones planteadas por los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | El profesor explica con claridad los criterios de evaluación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | El profesor intenta que las evaluaciones faciliten el aprendizaje de los alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Las evaluaciones y controles se ajustan a lo que hemos trabajado en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 3

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS

### (Adaptado de García Correa, A.1997)

Datos de identificación del profesor:

**Edad en años:**

Menos de 30 ☐

31 a 40 ☐

41 a 50 ☐

más de 51 ☐

**Género:**

Masculino ☐ Femenino ☐

**Años de experiencia docente**

Menos de 5 ☐

6 a 10 ☐

11 a 20 ☐

Más de 20 ☐

**Estado Civil**

Soltero ☐ Casado ☐ Separado ☐ Viudo ☐

**Titulación:** Diplomado. ☐ Licenciado ☐ Doctor ☐

**Especialidad:** Ciencias ☐ Letras ☐

A continuación le presentamos distintas frases y le rogamos marque con una X en el recuadro correspondiente con las siguientes claves de puntuación:

1: Total desacuerdo;2: Poco de acuerdo.3: De acuerdo.4: Muy de acuerdo;5: Totalmente de acuerdo.

El cuestionario es anónimo por lo que le ruego no firmar. Muchas gracias por su colaboración.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# I. CONDUCTAS DE INDISCIPLINA EN LA CLASE QUE INTERFIEREN EN EL COMPORTAMIENTO DE ESTUDIOS

## COMPORTAMIENTOS DE MOTRICIDAD GRUESA

| Número | Variable | Clave de puntuación | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Estar fuera del asiento, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ponerse de pie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Dar vueltas por la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Saltar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## COMPORTAMIENTOS RUIDOSOS

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Jugar con la silla, pupitre, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Golpear con los pies, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Dar palmadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Hacer ruido con el papel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Tirar objetos sobre la mesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Derribar sillas, mesas, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## COMPORTAMIENTOS VERBALES

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11 | Conversar con otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Intentar llamar la atención. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Gritar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Llorar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Cantar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Silbar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Reír | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## COMPORTAMIENTOS DE ORIENTACIÓN

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | Volver la cabeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Mostrar objetos a otros alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Observar a otros alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## COMPORTAMIENTOS DE REBELDÍA

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | Desobedecer las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Rehusar cumplir las instrucciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Oposicionismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

## COMPORTAMIENTOS PARA LLAMAR LA ATENCIÓN

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 24 | Hacer payasadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Hacerse el gracioso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Intentar provocar risas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## RABIETAS

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | Enfados violentos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Pérdida de control. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Gritos y pataletas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## MOLESTAR A LOS COMPAÑEROS

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 30 | Vagar por la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Tocar o coger los objetos de otros alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Interferir en el trabajo de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## COMPORTAMIENTOS DESTRUCTIVOS

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 33 | Destrucción del material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Mal uso del material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Abuso de la propiedad ajena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## II. COMPORTAMIENTOS DE INDISPLINA OCASIONADOS POR LA FALTA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL ALUMNADO

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 36 | Robo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Absentismo escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Palabras y gestos obscenos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## III. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA QUE PERTURBAN LAS RELACIONES SOCIALES EN LA CLASE

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 39 | Huida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Aislamiento social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## IV. COMPORTAMIENTOS DE INDISCIPLINA ASOCIADOS A CIERTA INCAPACIDAD ORGÁNICA DEL ALUMNO

### HIPERACTIVIDAD

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 41 | Incapacidad para estar sentado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Hablar demasiado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Irritabilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Irse de clase sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Estropear el mobiliario | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | Peleas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | No acaba lo que empieza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Incumplimiento de las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### COMPORTAMIENTOS DE FALTA DE ATENCIÓN

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 49 | Centrar la atención en objetos diferentes al propuesto por el profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Cambiar el foco de atención. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### COMPORTAMIENTOS DE DEMORA Y HOLGAZANERÍA

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | Abandono o retraso de la tarea escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Pérdidas de tiempo inútiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**SELECCIONE LAS TRES CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE SE PRODUCEN CON MAYOR FRECUENCIA EN SU CLASE.**

1ª._____

2ª_____

3ª._____

**DEFINA LA CONDUCTA DISRUPTIVA QUE SE PRODUCE CON MAYOR FRECUENCIA EN SU CLASE.**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 4

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| Número | Variable | Clave de puntuación | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Estar fuera del asiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Ponerse de pie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Dar vueltas por la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Saltar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Jugar con la silla, pupitre, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Golpear con los pies, | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Dar palmadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Hacer ruido con el papel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Tirar objetos sobre la mesa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Derribar sillas, mesas, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Conversar con otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Intentar llamar la atención. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Gritar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Llorar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Cantar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Silbar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Reír | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Volver la cabeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Mostrar objetos a otros alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Observar a otros alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Desobedecer las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Rehusar cumplir las instrucciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Oposicionismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Hacer payasadas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Hacerse el gracioso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Intentar provocar risas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Enfados violentos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Pérdida de control. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Gritos y pataletas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Vagar por la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Tocar o coger los objetos de otros alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Interferir en el trabajo de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Destrucción del material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Mal uso del material. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Abuso de la propiedad ajena. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Robo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Absentismo escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Palabras y gestos obscenos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Huida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Aislamiento social | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Incapacidad para estar sentado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Hablar demasiado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Irritabilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Irse de clase sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Estropear el mobiliario | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 46 | Peleas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | No acaba lo que empieza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Incumplimiento de las normas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Centrar la atención en objetos diferentes al propuesto por el profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Cambiar el foco de atención. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Abandono o retraso de la tarea escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Pérdidas de tiempo inútiles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**SELECCIONE LAS TRES CONDUCTAS DISRUPTIVAS QUE SE PRODUCEN CON MAYOR FRECUENCIA EN SU CLASE.**

1ª._____

2ª._____

3ª._____

**DEFINA LA CONDUCTA DISRUPTIVA QUE SE PRODUCE CON MAYOR FRECUENCIA EN SU CLASE.**

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 5

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## CUESTIONARIO DE ACTITUDES Y EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS SOBRE DISCIPLINA ESCOLAR

**(Adaptado de Antonio García Correa en Las Palmas de Gran Canaria el curso académico 1996/97 dentro del módulo de doctorado "La disciplina en el aula")**

Datos de identificación del alumno:

Edad en años ☐

Género:

Masculino. ☐

Femenino ☐

Curso: ☐

Grupo ☐

Número de hermanos ☐

Vive con sus padres. ☐

A continuación le presentamos te presentamos un conjunto de cuestiones y te rogamos marques con X el recuadro correspondiente según el orden de preferencia que elijas desde lo que más te agrada (5) hasta lo que menos te agrada (1).

El cuestionario es anónimo por lo que le ruego no firmar.

Muchas gracias por su colaboración.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## ¿Qué es lo que más te gusta de un compañero?

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Amistad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Compañerismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Respeto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Sinceridad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Alegría | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Confianza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Aceptación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ¿Qué es lo que más te disgusta de un compañero?

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | Que moleste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Las rabietas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Que sea egoísta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Que pegue. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Que grite. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Que se burle. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ¿Qué es lo que más te gusta que suceda en clase?

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | Adecuado ambiente de trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Clima de compañerismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Pasarlo bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Trabajar en equipo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Hacer amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Aprender mucho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores?

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 21 | Que explique con claridad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Que me preste atención | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Que mantenga la clase en orden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Que tenga buen humor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Que sea simpático | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Que sea justo calificando | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 6

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE CONFLICTOS EN EL AULA POR EL PROFESOR.

**Trianes Torres, Mª Victoria.**

Datos de identificación del profesor:

**Edad en años:**

Menos de 30 ☐

31 a 40 ☐

41 a 50 ☐

más de 51 ☐

**Género:**

Masculino ☐ Femenino ☐

**Años de experiencia docente**

Menos de 5 ☐

6 a 10 ☐

11 a 20 ☐

Más de 20 ☐

**Estado Civil**

Soltero ☐ Casado ☐ Separado ☐ Viudo ☐

**Titulación:** Diplomado. ☐ Licenciado ☐ Doctor ☐

**Especialidad:** Ciencias ☐ Letras ☐

A continuación le presentamos distintas frases y le rogamos marque con una X en el recuadro correspondiente con las siguientes claves de puntuación:

1: Total desacuerdo;2: Poco de acuerdo.3: De acuerdo.4: Muy de acuerdo;5: Totalmente de acuerdo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Instrucciones:**

A continuación le presentamos distintas frases y le rogamos marquen con una X el recuadro correspondiente con las siguientes claves de puntuación.

1: Total desacuerdo.

2: Algo de acuerdo.

3:Bastante de acuerdo.

4: Muy de acuerdo.

El cuestionario es anónimo por lo que ruego no firmar.

Muchas gracias por su colaboración

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| Número | Variable | Claves de puntuación | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | En mi aula suceden agresiones físicas o insultos violentos entre determinados niños y compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Hay ocasiones en que se falta el respeto al profesor, con muecas, remedándole o intentando dejarlo en ridículo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Se dan faltas de respeto al material común, no se cuidan las cosas, se destruye sin preocupaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Hay malas relaciones entre compañeros, enemistades, rechazos, con motes, ridiculizaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | Hay algún caso de niño al que algunos les hace la vida imposible, tomándola con él. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | Hay algunos que pasan del trabajo de clase y no muestran el más mínimo interés. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | De hecho, la dinámica de la clase se ve interrumpida por llamadas al orden del profesor/a. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | Con frecuencia me asalta un terrible cansancio relacionado con tener que ir a clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | Hay un nivel alto de falta de concentración, impulsividad e hiperactividad en el aula. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Pienso que mi aula es más conflictiva que la media de las que conozco. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Pienso que los problemas de algunos son muy graves y que eso repercute muy negativamente en la marcha de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Me cuesta un esfuerzo tener que dirigirme a ciertos niños de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Impartir docencia en esta aula es particularmente difícil a causa de los problemas que tienen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Yo puedo hacer poco por mis alumnos debido a los problemas socio-familiares que tienen | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Hay poco ambiente de trabajo, orden y concentración en esta aula | 1 | 2 | 3 | 4 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 7

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE EDAD

| TEXTO DEL ÍTEM | Nº | - DE 30 | | 31-40 | | 41-50 | | MÁS DE 50 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | X | SD | $\overline{X}$ | SD | X | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | 72 | 3.50 | 1.73 | 3 | 1.04 | 3.03 | 0.97 | 2.86 | 069 |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 72 | 4.25 | 0.96 | 4.03 | 0.98 | 4.00 | 0.98 | 3.86 | 0.9( |
| 3. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 72 | 3.75 | 1.26 | 3.28 | 1.19 | 2.97 | 1.03 | 3.57 | 0.5: |
| 4. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 72 | 2.50 | 1.73 | 2.31 | 1.00 | 2.65 | 1.07 | 3.14 | 0.6: |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 72 | 2.25 | 1.89 | 1.72 | 0.84 | 2.39 | 1.15 | 2.43 | 1.1: |
| 6. SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 72 | 3.00 | 1.41 | 2.66 | 1.01 | 2.62 | 0.89 | 3.14 | 0.9( |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 72 | 3.00 | 1.41 | 2.90 | 1.08 | 3.13 | 0.83 | 2.83 | 0.4: |
| 8. INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 72 | 4.00 | 1.15 | 3.52 | 10.8 | 3.43 | 0.94 | 3.50 | 1.0: |
| 9. SOY ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 72 | 3.75 | 0.96 | 3.07 | 0.88 | 3.47 | 0.67 | 3.57 | 1.1: |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 72 | 3.25 | 1.26 | 2.89 | 0.96 | 3.25 | 0.95 | 3.29 | 0.9: |
| 11. EXPLICO CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 72 | 3.75 | 0.96 | 3.45 | 1.15 | 3.56 | 1.04 | 3.71 | 1.1: |
| 12. PROCURO QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 72 | 3.75 | 0.96 | 3.83 | 0.97 | 3.87 | 0.85 | 4.00 | 1.1: |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 72 | 4.50 | 0.58 | 4.14 | 0.88 | 4.25 | 0.84 | 4.00 | 1.1: |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO LE SANCIONO | 72 | 2.50 | 1.73 | 1.76 | 0.95 | 2.06 | 1.16 | 2.29 | 0.9: |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 72 | 4.25 | 1.71 | 3.62 | 1.17 | 3.84 | 1.00 | 3.57 | 1.1: |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 72 | 4.25 | 0.96 | 3.62 | 0.98 | 3.84 | 0.77 | 3.57 | 0.5: |
| 17. EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 72 | 3.50 | 1.29 | 3.25 | 1.21 | 3.28 | 1.14 | 3.57 | 0.9: |
| 18. EXIJO ATENCIÓN A MIS EXPLICACIONES POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 72 | 4.50 | 1.00 | 4.07 | 0.92 | 4.38 | 0.79 | 4.17 | 1.1: |
| 19. TRATO DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 72 | 4.50 | 1.00 | 3.72 | 1.13 | 4.06 | 0.88 | 3.86 | 1.0: |
| 20. CUMPLO LAS NORMAS DE CLASE | 72 | 4.50 | 0.58 | 4.07 | 0.96 | 4.19 | 0.70 | 4.29 | 0.7( |
| 21. TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 72 | 4.50 | 0.58 | 4.07 | 0.88 | 4.23 | 0.76 | 4.14 | 0.6: |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 72 | 4.50 | 0.58 | 3.55 | 0.99 | 3.87 | 0.94 | 3.57 | 0.7: |
| 23. PRESTO ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 72 | 4.75 | 0.50 | 3.90 | 0.72 | 3.94 | 0.81 | 4.14 | 0.6: |
| 24. EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 72 | 3.75 | 0.96 | 3.55 | 1.12 | 3.74 | 0.73 | 3.71 | 0.9: |
| 25. SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 72 | 5.00 | 0.00 | 3.86 | 0.79 | 3.84 | 0.64 | 3.71 | 0.4: |
| 26. SOY RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 72 | 5.00 | 0.00 | 4.24 | 0.83 | 4.26 | 0.82 | 4.14 | 0.6: |
| 27. RESPONDO CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 72 | 4.50 | 0.58 | 4.10 | 0.82 | 4.16 | 0.73 | 4.43 | 0.5: |
| 28. EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 72 | 5.00 | 0.00 | 3.93 | 0.84 | 4.16 | 0.78 | 4.71 | 0.4: |
| 29. INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 72 | 5.00 | 0.00 | 4.00 | 0.85 | 4.13 | 0.72 | 4.57 | 0.5: |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE. | 72 | 5.00 | 0.00 | 4.41 | 0.82 | 4.23 | 0.76 | 4.37 | 0.5: |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 8

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS PROFESORES CON RESPECTO A LA VARIABLE GÉNERO

| TEXTO DEL ITEM | Nº | HOMBRE | | MUJER | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | 30/42 | 3.17 | 0.99 | 2.93 | 1.02 |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 30/42 | 4.00 | 0.95 | 4.02 | 0.98 |
| 3. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 30/42 | 3.13 | 1.14 | 3.24 | 1.05 |
| 4. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 30/42 | 2.53 | 1.04 | 2.55 | 1.09 |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 30/42 | 2.27 | 1.11 | 2.00 | 1.10 |
| 6. SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 30/42 | 2.70 | 1.06 | 2.93 | 0.92 |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 29/42 | 2.93 | 0.92 | 3.05 | 0.94 |
| 8. INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 25/40 | 3.56 | 0.96 | 3.47 | 1.04 |
| 9. SOY ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 30/42 | 3.43 | 0.82 | 3.26 | 0.86 |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 29/42 | 3.21 | 0.86 | 3.05 | 1.03 |
| 11. EXPLICO CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 30/42 | 3.67 | 0.99 | 0.48 | 1.13 |
| 12. PROCURO QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 30/41 | 3.93 | 0.87 | 3.80 | 0.95 |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 30/42 | 4.20 | 0.85 | 4.19 | 0.89 |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO LE SANCIONO | 30/42 | 1.90 | 1.06 | 2.0.5 | 1.13 |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 30/42 | 3.07 | 0.98 | 3.35 | 1.17 |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 30/42 | 3.67 | 0.88 | 3.81 | 0.83 |
| 17. EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 30/42 | 3.23 | 1.25 | 3.37 | 1.07 |
| 18. EXIJO ATENCIÓN A MIS EXPLICACIONES POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 30/41 | 4.23 | 0.86 | 4.24 | 0.92 |
| 19. TRATO DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 30/42 | 3.93 | 1.05 | 3.93 | 1.00 |
| 20. CUMPLO LAS NORMAS DE CLASE | 30/42 | 4.17 | 0.75 | 4.17 | 0.86 |
| 21. TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 30/42 | 4.13 | 0.68 | 4.20 | 0.87 |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 30/42 | 3.76 | 0.87 | 3.73 | 1.00 |
| 23. PRESTO ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 30/41 | 4.13 | 0.68 | 4.20 | 0.87 |
| 24. EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 29/41 | 3.77 | 0.90 | 3.59 | 0.95 |
| 25. SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 30/41 | 3.87 | 0.73 | 3.93 | 0.72 |
| 26. SOY RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 30/41 | 4.27 | 0.83 | 4.29 | 0.78 |
| 27. RESPONDO CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 30/41 | 4.27 | 0.64 | 4.12 | 0.81 |
| 28. EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 30/41 | 4.27 | 0.78 | 4.10 | 0.83 |
| 29. INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 30/41 | 4.33 | 0.66 | 4.05 | 0.84 |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE. | 30/41 | 4.40 | 4.34 | 0.79 | 0.79 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 9

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE ESPECIALIDAD

| TEXTO DEL ITEM | Nº | ESPECIALIDAD | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | LETRAS | | CIENCIAS | |
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | 72 | 3.26 | 1.06 | 2.79 | 0.96 |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 72 | 4.23 | 0.96 | 3.84 | 0.95 |
| 3. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 72 | 3.48 | 1.12 | 2.89 | 0.98 |
| 4. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 72 | 2.45 | 0.85 | 2.47 | 0.85 |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 71 | 2.23 | 1.15 | 1.97 | 1.04 |
| 6. SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 72 | 2.81 | 0.98 | 2.58 | 0.98 |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 71 | 3.13 | 0.96 | 2.81 | 0.88 |
| 8. INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 65 | 3.69 | 1.07 | 3.33 | 0.92 |
| 9. SOY ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 72 | 3.48 | 0.85 | 318 | 0.8( |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 72 | 3.23 | 0.82 | 2.92 | 1.0( |
| 11. EXPLICO CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 72 | 3.84 | 1.07 | 3.32 | 1.0 |
| 12. PROCURO QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 72 | 4.03 | 0.87 | 3.73 | 0.9 |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 71 | 4.55 | 0.57 | 3.92 | 0.9 |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO LE SANCIONO | 72 | 2.10 | 1.16 | 1.79 | 0.9 |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 72 | 3.48 | 1.26 | 3.05 | 0.9 |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 72 | 3.87 | 0.85 | 3.66 | 0.9 |
| 17. EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 72 | 3.53 | 1.25 | 3.13 | 0.8 |
| 18. EXIJO ATENCIÓN A MIS EXPLICACIONES POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 72 | 4.53 | 0.68 | 4.05 | 0.9 |
| 19. TRATO DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 71 | 3.90 | 1.19 | 3.97 | 0.8 |
| 20. CUMPLO LAS NORMAS DE CLASE | 72 | 4.39 | 0.88 | 4.03 | 0.( |
| 21. TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 72 | 4.35 | 0.75 | 4.05 | 0.! |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 72 | 3.97 | 0.91 | 3.53 | 0. |
| 23. PRESTO ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 72 | 4.13 | 0.76 | 3.84 | 0. |
| 24. EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 71 | 4.16 | 0.96 | 3.68 | 0. |
| 25. SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 71 | 4.25 | 0.69 | 4.14 | 0. |
| 26. SOY RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 71 | 4.35 | 0.72 | 4.05 | 0. |
| 27. RESPONDO CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 72 | 4.23 | 0.75 | 4.05 | 0 |
| 28. EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 72 | 4.32 | 0.83 | 4.03 | 0 |
| 29. INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 72 | 4.32 | 0.83 | 4.05 | 0 |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE. | 71 | 4.25 | 0.68 | 4.27 | 0 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 10

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS DE PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE TITULACIÓN.

| TEXTO DEL ITEM | Nº | TITULACIÓN | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | DIPLOMADO | | LICENCIADO | |
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. LA CLASE ESTÁ ORGANIZADA | 69 | 3.27 | 1.10 | 2.98 | 0.97 |
| 2. EXISTEN NORMAS QUE LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR | 69 | 3.91 | 1.22 | 4.02 | 0.93 |
| 3. LAS NORMAS ESTÁN CLARAS. | 69 | 3.27 | 1.42 | 3.09 | 1.01 |
| 4. EN CLASE LOS ALUMNOS ESTÁN EN SILENCIO. | 69 | 2.36 | 1.12 | 2.44 | 0.94 |
| 5. EN ESTA CLASE LAS NORMAS CAMBIAN CON FRECUENCIA | 68 | 1.55 | 0.69 | 2.17 | 1.11 |
| 6. SE SANCIONAN A LOS ALUMNOS QUE NO CUMPLEN LAS NORMAS | 69 | 2.73 | 1.19 | 2.69 | 0.94 |
| 7. LOS ALUMNOS DEDICAN EL TIEMPO DE CLASE A TRABAJAR | 68 | 3.18 | 1.40 | 2.87 | 0.78 |
| 8. INDICO LO QUE LE SUCEDE AL ALUMNO QUE NO CUMPLE LAS NORMAS. | 69 | 3.60 | 1.17 | 3.47 | 0.98 |
| 9. SOY ESTRICTO EN EL CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS | 69 | 3.09 | 0.83 | 3.36 | 0.80 |
| 10. EN CLASE EXISTE ORDEN. | 68 | 3.20 | 1.03 | 3.00 | 0.90 |
| 11. EXPLICO CON PRECISIÓN CUÁLES SON LAS NORMAS QUE HAY QUE CUMPLIR. | 69 | 3.55 | 1.21 | 3.55 | 1.07 |
| 12. PROCURO QUE SE CUMPLAN LAS NORMAS. | 68 | 3.80 | 1.03 | 3.89 | 0.90 |
| 13. LOS ALUMNOS TIENEN QUE CUMPLIR LAS NORMAS. | 69 | 4.18 | 0.75 | 4.22 | 0.90 |
| 14. SI AL INICIAR LA CLASE EL ALUMNO NO ESTÁN EN SU SITIO LE SANCIONO | 69 | 1.73 | 1.19 | 1.91 | 0.97 |
| 15. LOS ALUMNOS SABEN LO QUE TIENE QUE HACER | 69 | 3.64 | 1.12 | 3.22 | 1.10 |
| 16. LAS NORMAS PARA REALIZAR LAS TAREAS ESTÁN CLARAS. | 69 | 3.73 | 1.01 | 3.76 | 0.82 |
| 17. EMPIEZAN LAS CLASES PUNTUALMENTE | 69 | 3.18 | 1.47 | 3.28 | 1.07 |
| 18. EXIJO ATENCIÓN A MIS EXPLICACIONES POR PARTE DE LOS ALUMNOS | 68 | 4.27 | 0.90 | 4.28 | 0.88 |
| 19. TRATO DE LA MISMA MANERA A TODOS LOS ALUMNOS. | 69 | 3.55 | 1.51 | 4.00 | 0.90 |
| 20. CUMPLO LAS NORMAS DE CLASE | 68 | 4.09 | 1.04 | 4.20 | 0.76 |
| 21. TERMINO PUNTUALMENTE LA CLASE | 69 | 4.27 | 0.79 | 4.17 | 0.82 |
| 22. LA CLASE ACABA EN UN AMBIENTE CORDIAL. | 68 | 3.82 | 1.08 | 3.68 | 0.94 |
| 23. PRESTO ATENCIÓN A LOS PROBLEMAS DE LA CLASE. | 67 | 3.82 | 0.75 | 3.98 | 0.76 |
| 24. EL CLIMA DE LA CLASE ES DISTENDIDO Y DE DIÁLOGO. | 68 | 3.73 | 1.01 | 3.63 | 0.90 |
| 25. SOY JUSTO CALIFICANDO A LOS ALUMNOS. | 68 | 4.00 | 0.77 | 3.85 | 0.71 |
| 26. SOY RESPETUOSO CON LOS ALUMNOS | 68 | 4.27 | 0.79 | 4.31 | 0.80 |
| 27. RESPONDO CON PRECISIÓN LAS CUESTIONES PLANTEADAS POR LOS ALUMNOS | 68 | 4.09 | 1.04 | 4.20 | 0.68 |
| 28. EXPLICO CON CLARIDAD LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. | 68 | 4.00 | 0.89 | 4.19 | 0.80 |
| 29. INTENTO QUE LAS EVALUACIONES FACILITEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. | 68 | 4.09 | 0.83 | 4.19 | 0.78 |
| 30. LAS EVALUACIONES Y CONTROLES SE AJUSTAN A LO QUE LOS ALUMNOS TRABAJAN EN CLASE. | 68 | 4.64 | 0.67 | 4.33 | 0.78 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 11

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## CUESTIONARIO. 6 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS DE PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE EDAD

| TEXTO DEL ITEM | Nº | EDAD | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | - DE 30 | | 31-40 | | 41-50 | | MÁS DE 50 | |
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 72 | 1.60 | 0.55 | 1.61 | 0.78 | 1.41 | 0.60 | 1.14 | 0.38 |
| 2. HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 71 | 1.80 | 0.45 | 2.26 | 0.86 | 1.69 | 0.71 | 1.57 | 0.53 |
| 3. SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 72 | 2.40 | 1.14 | 2.43 | 0.95 | 2.49 | 0.87 | 2.14 | 0.69 |
| 4. HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 72 | 2.40 | 0.55 | 2.26 | 0.92 | 2.22 | 0.63 | 2.29 | 0.76 |
| 5. HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | 71 | 2.80 | 0.84 | 2.04 | 0.93 | 2.00 | 0.93 | 2.43 | 0.79 |
| 6. HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | 71 | 3.80 | 0.45 | 3.09 | 0.95 | 3.24 | 0.76 | 3.29 | 0.49 |
| 7. DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 72 | 3.20 | 0.84 | 2.78 | 0.90 | 2.65 | 0.79 | 2.43 | 0.79 |
| 8. CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 72 | 2.20 | 1.30 | 2.39 | 0.94 | 2.00 | 0.78 | 2.14 | 0.90 |
| 9. HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 72 | 3.00 | 0.71 | 2.43 | 0.79 | 2.41 | 0.86 | 2.00 | 1.00 |
| 10. PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 72 | 2.20 | 1.10 | 1.82 | 0.85 | 1.38 | 0.72 | 1.14 | 0.38 |
| 11. PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 71 | 2.60 | 0.89 | 2.30 | 0.88 | 2.22 | 0.89 | 2.43 | 0.79 |
| 12. ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 72 | 1.80 | 0.84 | 1.96 | 0.88 | 1.65 | 0.79 | 1.86 | 0.90 |
| 13. IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 72 | 2.00 | 0.71 | 1.91 | 0.79 | 1.76 | 0.76 | 1.71 | 0.49 |
| 14. YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 72 | 2.00 | 0.71 | 1.96 | 0.82 | 2.14 | 0.82 | 2.14 | 1.07 |
| 15. HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 72 | 2.20 | 1.10 | 2.48 | 0.73 | 2.19 | 0.97 | 2.14 | 0.69 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 12

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO. 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS DE PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE GENERO

| TEXTO DEL ITEM | Nº | GENERO | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | HOMBRE | | MUJER | |
| | | $\overline{X}$ | SD. | $\overline{X}$ | SD. |
| 1. EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 72 | 1.17 | 0.38 | 1.67 | 0.72 |
| 2. HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 71 | 1.62 | 0.62 | 2.05 | 0.82 |
| 3. SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 72 | 2.50 | 0.86 | 2.38 | 0.91 |
| 4. HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 72 | 2.30 | 0.70 | 2.21 | 0.75 |
| 5. HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | 71 | 2.14 | 0.92 | 2.10 | 0.93 |
| 6. HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | 71 | 3.30 | 0.75 | 3.19 | 0.83 |
| 7. DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 72 | 2.53 | 0.86 | 2.83 | 0.79 |
| 8. CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 72 | 2.23 | 0.81 | 2.24 | 0.93 |
| 9. HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 72 | 1.43 | 0.86 | 2.55 | 0.83 |
| 10. PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 72 | 2.43 | 0.73 | 1.63 | 0.86 |
| 11. PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 71 | 1.67 | 0.82 | 2.19 | 0.89 |
| 12. ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 72 | 1.80 | 0.88 | 1.86 | 0.78 |
| 13. IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 72 | 2.10 | 0.85 | 1.83 | 0.92 |
| 14. YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 72 | 2.07 | 0.92 | 2.05 | 0.76 |
| 15. HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 72 | 2.23 | 0.94 | 2.43 | 0.88 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 13

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 6 .RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS DE PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE.

| TEXTO DEL ITEM | Nº | AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | MENOS DE 5 | | 6 A 10 | | 11 A 20 | | MÁS DE 20 | |
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 72 | 1.67 | 1.00 | 1.53 | 0.64 | 1.59 | 0.64 | 1.14 | 0.36 |
| 2. HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 71 | 1..67 | 0.50 | 2.27 | 1.03 | 2.04 | 0.72 | 1.48 | 0.61 |
| 3. SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 72 | 2.11 | 1.05 | 2.67 | 1.05 | 2.59 | 0.84 | 2.19 | 0.68 |
| 4. HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 72 | 2.00 | 0.71 | 2.27 | 1.03 | 2.14 | 0.64 | 2.14 | 0.57 |
| 5. HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | 71 | 2.33 | 0.87 | 2.00 | 1.04 | 2.11 | 0.97 | 2.10 | 0.83 |
| 6. HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | 71 | 3.56 | 0.73 | 3.07 | 1.03 | 3.26 | 0.71 | 3.19 | 0.75 |
| 7. DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 72 | 2.89 | 0.78 | 2.87 | 0.92 | 2.81 | 0.79 | 2.38 | 0.80 |
| 8. CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 72 | 2.00 | 1.00 | 2.47 | 1.13 | 2.11 | 0.70 | 2.05 | 0.86 |
| 9. HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 72 | 2.44 | 0.88 | 2.53 | 0.92 | 2.67 | 0.68 | 2.00 | 0.89 |
| 10. PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 72 | 1.67 | 1.00 | 2.14 | 1.03 | 1.48 | 0.64 | 1.19 | 0.51 |
| 11. PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 71 | 2.11 | 0.93 | 2.40 | 0.91 | 2.37 | 0.79 | 2.19 | 0.93 |
| 12. ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 72 | 1.78 | 0.83 | 2.07 | 0.88 | 1.63 | 0.74 | 1.76 | 0.89 |
| 13. IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 72 | 1.76 | 0.89 | 2.07 | 0.96 | 1.78 | 0.64 | 1.76 | 0.70 |
| 14. YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 72 | 1.79 | 0.88 | 1.87 | 0.74 | 2.22 | 0.85 | 2.14 | 0.91 |
| 15. HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 72 | 2.71 | 0.79 | 2.73 | 0.59 | 2.37 | 0.79 | 2.00 | 1.00 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 14

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS DE PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE ESPECIALIDAD.

| TEXTO DEL ITEM | Nº | ESPECIALIDAD | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | LETRAS | | CIENCIAS | |
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 63 | 1.22 | 0.52 | 1.58 | 0.71 |
| 2. HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 62 | 1.78 | 0.80 | 1.92 | 0.77 |
| 3. SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 63 | 2.22 | 0.74 | 2.50 | 0.96 |
| 4. HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 63 | 2.04 | 0.77 | 2.32 | 0.73 |
| 5. HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | 62 | 1.87 | 0.97 | 2.33 | 0.87 |
| 6. HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | 63 | 3.22 | 0.85 | 3.25 | 0.78 |
| 7. DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 63 | 2.57 | 0.99 | 2.78 | 0.77 |
| 8. CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 63 | 2.13 | 0.92 | 2.18 | 0.90 |
| 9. HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 63 | 2.35 | 0.78 | 2.45 | 0.90 |
| 10. PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 62 | 1.30 | 0.47 | 1.67 | 0.93 |
| 11. PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 63 | 2.26 | 0.92 | 2.35 | 0.83 |
| 12. ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 63 | 1.73 | 0.66 | 1.68 | 0.80 |
| 13. IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 63 | 1.70 | 0.63 | 1.88 | 0.82 |
| 14. YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 63 | 1.91 | 0.79 | 2.08 | 0.80 |
| 15. HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 63 | 1.96 | 0.82 | 2.32 | 0.89 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 15

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO 6. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE MEDIAS DE PROFESORES RESPECTO A LA VARIABLE TITULACIÓN.

| TEXTO DEL ITEM | Nº | TITULACIÓN | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | DIPLOMADO | | LICENCIADO | |
| | | $\overline{X}$ | SD | $\overline{X}$ | SD |
| 1. EN MI AULA SUCEDEN AGRESIONES FÍSICAS O INSULTOS VIOLENTOS ENTRE DETERMINADOS NIÑOS Y COMPAÑEROS | 63 | 1.50 | 053 | 1.44 | 0.69 |
| 2. HAY OCASIONES EN QUE SE FALTA EL RESPETO AL PROFESOR, CON MUECAS, REMEDÁNDOLE O INTENTANDO DEJARLO EN RIDÍCULO. | 62 | 2.50 | 1.07 | 1.78 | 0.69 |
| 3. SE DAN FALTAS DE RESPETO AL MATERIAL COMÚN, NO SE CUIDAN LAS COSAS, SE DESTRUYE SIN PREOCUPACIONES. | 63 | 2.63 | 1.06 | 2.36 | 0.87 |
| 4. HAY MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS, ENEMISTADES, RECHAZOS, CON MOTES, RIDICULIZACIONES. | 63 | 2.38 | 1.06 | 2.20 | 0.70 |
| 5. HAY ALGÚN CASO DE NIÑO AL QUE ALGUNOS LE HACEN LA VIDA IMPOSIBLE, TOMÁNDOLA CON ÉL. | 62 | 2.50 | 1.20 | 2.11 | 0.88 |
| 6. HAY ALGUNOS QUE PASAN DEL TRABAJO DE CLASE Y NO MUESTRAN EL MÁS MÍNIMO INTERÉS. | 63 | 3.50 | 0.76 | 3.20 | 0.80 |
| 7. DE HECHO, LA DINÁMICA DE LA CLASE SE VE INTERRUMPIDA POR LAS LLAMADAS AL ORDEN DEL PROFESOR | 63 | 2.63 | 1.30 | 2.71 | 0.79 |
| 8. CON FRECUENCIA ME ASALTA UN TERRIBLE CANSANCIO RELACIONADO CON TENER QUE IR A CLASE | 63 | 2.38 | 1.19 | 2.13 | 0.86 |
| 9. HAY UN NIVEL ALTO DE FALTA DE CONCENTRACIÓN, IMPULSIVIDAD E HIPERACTIVIDAD EN EL AULA. | 63 | 2.50 | 0.93 | 2.40 | 0.85 |
| 10. PIENSO QUE MI AULA ES MÁS CONFLICTIVA QUE LA MEDIA DE LAS QUE CONOZCO. | 62 | 1.38 | 0.52 | 1.56 | 0.84 |
| 11. PIENSO QUE LOS PROBLEMAS DE ALGUNOS SON MUY GRAVES Y QUE ESO REPERCUTE NEGATIVAMENTE EN LA MARCHA DE LA CLASE. | 63 | 2.38 | 0.74 | 2.31 | 0.88 |
| 12. ME CUESTA UN ESFUERZO TENER QUE DIRIGIRME A CIERTOS NIÑOS DE LA CLASE. | 63 | 1.50 | 0.76 | 1.71 | 0.81 |
| 13. IMPARTIR DOCENCIA EN ESTA AULA ES PARTICULARMENTE DIFÍCIL A CAUSA DE LOS PROBLEMAS QUE TIENEN. | 63 | 1.63 | 0.74 | 1.84 | 0.76 |
| 14. YO PUEDO HACER POCO POR MIS ALUMNOS DEBIDO A LOS PROBLEMAS SOCIOFAMILIARES QUE TIENEN. | 63 | 2.00 | 0.76 | 2.02 | 0.80 |
| 15. HAY POCO AMBIENTE DE TRABAJO, ORDEN Y CONCENTRACIÓN EN ESTA CLASE. | 63 | 2.13 | 0.99 | 2.20 | 0.87 |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 16

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## TRASCRIPCIÓN DE UNA PARTE DE LA DISCUSIÓN UN GRUPO DE ALUMNOS, A MODO DE ILUSTRACIÓN GENERAL.

Moderadora: Buenas tardes. Antes de comenzar quería agradecerles su asistencia. Le hemos convocado para hablar con ustedes de los problemas de disciplina que desde su punto de vista que existen en el centro, así como de las estrategias que habría que articular para tratar de dar respuesta a los mismos para que aminoren; estamos realizando una investigación sobre este tema y para ello hemos convocado a reuniones como éstas a los distintos miembros que conforman la comunidad educativa en las que se trata de que ustedes discutan sobre el tema, abordándolo inicialmente desde la perspectiva que les parezca más oportuna,. Para esta investigación es de capital importancia que sometan a discusión aquí sus opiniones y que comenten todo cuanto se les ocurra sobre el tema de la convivencia en el centro.

P1.- Yo creo que la convivencia entre alumnos en general no está mal, hay roces ... tal y cual, pero en general no está mal. Yo que estoy en el Consejo Escolar se dice que donde hay más problemas son en los cursos de los pequeños y dicen que se debe a que estamos mezclados, no entiendo que digan que se debe a que estamos mezclados, ... he visto peleas pero no mucho entre alumnos y más bien entre alumnas.

P2.- Sí, más entre alumnas.

P1.- Pues esa falta de respeto, para algunos profesores que dicen que nos faltamos al respeto porque yo digo: "qué pasa, tío" o le llamas "algo" pero yo no le estoy faltando, es una confianza que yo le estoy dando, es una confianza que él me permite decirle, yo no lo considero una falta de respeto porque le diga simplemente "cabrón", lo entiendo como confianza y ellos lo consideran falta de respeto. En cuanto al profesorado sí veo que hay una mala convivencia con el alumnado porque ha habido muchos casos que han llevado a eso, muchos incidentes en el instituto con profesores que han llevado a una mala convivencia. No porque sean estrictos en las

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

asignaturas, sino más bien por temas personales, laborales, por su forma de dar clase, inasistencia, por actitudes dentro del aula, esto viene de atrás.

P2.- Lo mismo, todo lo mismo, la convivencia en general, entre chicos, problemas, conflictos con los profesores montones, las relacionas malas.

P3.-. Sí, montones.

Moderadora: ¿Qué tipo de conflictos?.

P2.- Discusiones de profesores entre ellos delante de los alumnos hasta con nosotros, en general la convivencia es buena aunque hay roces como en otros institutos o como puede ser dentro o fuera del instituto.

Moderadora: Ese tipo de roces a qué se debe.

P3.- Se podrían solucionar hablando, son los celos entre los alumnos

P1.- Tú estás tranquila y se crea una situación chunga...

P2.- Los que molestan son los que más hablan en clase

P3.- Los que llegan tarde y despistan a los profesores e interrumpen las explicaciones del profesor.

P2.- Sí, los que hablan, que no dejan dar una clase, traen siempre un grupito que no para y acabas con dolor de cabeza terrible.

P3.- Sí, sí, sí, y no puedes escuchar lo que dice el profesor y atender, te despistan mucho.

P6.- Yo opino como P3.

P5.-. Los grupos que en clase empiezan a hablar detrás, los otros saltan y no te dejan oír la clase. Como, por ejemplo, el grupo que empieza a hablar está detrás, los que no pueden estudiar piden que se callen y respeten, pues ya ellos saltan y empieza el conflicto y hasta que no entre alguien o así ... no paran. El profesor intenta solucionarlo pero, el grupito lo manda callar y empieza a decirle: "tú no mandas ..."

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P2.-. Sí, sí, sí, los alumnos se rebelan al profesor. Yo creo que les han dado mucha libertad a los alumnos. En la ESO como tu opinión vale, ... y se saltan las normas y los profesores si ven que un alumno le falta el respeto, creo que debe tomar medidas desde la primera vez, no esperar.

P1.- Es que los profesores que son licenciados, no maestros, están acostumbrados a que los traten de otra manera, entonces ellos están confundidos, están acostumbrados a un respeto total, "la autoridad soy yo en el aula" y si "la autoridad soy yo en el aula, tú dices lo que yo digo y punto". Entonces con la ESO se ven en plan de chaval ¡cuidado que aquí quien manda soy yo!, no están acostumbrados a tratar a adultos.

Moderadora: Si el profesor no se sabe imponer tiene que dejarse llevar como decía él antes.

P1.- Tomar actitudes más fuertes, medidas.

P2.- Tomar medidas desde el primer momento que un alumno le falta al respeto. Tomar medidas desde el primer momento porque si no van a llegar a consecuencias más graves.

Moderadora: A qué le llamas falta de respeto.

P2.-. Por ejemplo, contestarle mal a un profesor.

P4.- O decirle palabrotas al profesor, contestarle...

P2.- Levantarte de clase y largarte, coger la mochila e irte,...

P5.- Algunos alumnos se ponen a vacilarse al profesor, si no lo llaman a la Jefatura de Estudio ... Las peleas son por juegos, hay algunos que a mitad de clase estamos haciendo los deberes y algunos chiquillos molestan, interrumpen las tareas.

P6.- Cuando se ponen a molestar y a tirar papeles es muy intranquilo...

Moderadora: ¿Cuáles creen que son los alumnos más conflictivos?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P2.- Otros años habían más problemas, este año estamos más tranquilos. Lo más que les dicen cualquier cosa y por nada saltan pero agresivamente, son también exalumnos que se ponen fuera. Ya han venido algunos que han tenido peleas y son de buena familia.

Moderadora: ¿Cómo creen ustedes que podríamos mejorar la convivencia?

P4.- Hablando .

P2.- Y conviviendo unos con otros, mejor trato, salimos poco del centro, apenas tenemos roce con el profesor fuera del centro y cuando lo tenemos es porque hay un asadero, pero van muy pocos profesores.

Moderadora: ¿Eso mejoraría las relaciones?

P2.- Sí, pero con cierta distancia, porque si no se llega a la confianza y es lo que decíamos antes, que te crees que porque hay confianza ya puedo faltar el respeto.

Moderadora: ¿Y qué pasa ante esas situaciones.?

P1.- Te llevan al consejo escolar.

P2.- Te llevan al consejo escolar.

P4.- Expulsión.

P1.- Sí, expulsión.

P2.- No a todos.

P4.- Creo que tendrían que hablar antes de hacer eso, arreglar el problema hablando. Creo que el centro antes de expulsar al chico o la chica debería hablar con él, explicarle los motivos de porqué fue y ayudarle.

P1.- Sí, sí, ocurre, pero aquí se actúa precipitadamente, aquí ante un conflicto alumno-profesor, se tiende a escuchar al profesor siempre.

P2.- Sí, siempre.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P1.- Eso se tiene siempre.

P2.- Siempre.

P1.- Yo he sido parte ... aquí habló un chaval, no fue culpable de nada, no fue culpable de nada, simplemente pasó por un momento malo, y se le condenó.

P2.- Si también pasó con otros hay que escuchar más

P1.- Ha habido muchos problemas con profesores, conflictos con alumnos y profesores, y es el profesor el que se lleva la buena parte.

P2.- El profesor nunca tiene nada que ver

Moderadora: ¿Y cómo se implican los padres?

P1.- Los padres piensan que tú les faltaste el respeto al profesor y que él es la autoridad.

P3.- Los padres le dan el visto bueno al profesor, no siempre, pero normalmente sí.

P1.- Siempre no, yo conozco padres que le han dicho a los profesores: "Mira, córtate porque yo conozco a mi hijo mejor que tú, y yo sé de lo que es capaz y de lo que no." Otros dicen: "Como es el que te pone la nota, aguántate". Tú dices: "Que no he sido yo, papá, que me han dejado en ridículo delante de todos los compañeros". ¿Para ellos eso no es importante?, a nosotros nos ponen mal delante de nuestros compañeros simplemente porque es el profesor. Los profesores no se piensan que yo pueda ir a la sala de profesores y ponerlos a ellos en ridículo, y ellos sí pueden ponernos en ridículo delante de nuestros compañeros. Pues un día voy a hacer una reunión entre profesores y alumnos y voy a ponerlos rojos, a ver que tal les sienta.

P5.- Los padres muchas veces dan la razón a los profesores.

Moderadora: Por lo dicho parece que las normas no se cumplen mucho, ¿ustedes qué creen?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P1.- Sobre todo la puntualidad.

P2.- Puntualidad.

P1.- A nosotros se nos exige puntualidad, si a los quince minutos no estás en clase nos pone falta. Te dicen: "Tienes falta, pero puedes pasar". Otros ni siquiera nos dejan pasar; sin embargo, hay profesores que llegan hasta media hora tarde.

P2.- Sí y ni se disculpan ni nada, y te dan la clase y como si nada.

P1.- Sí, sí, y nada

P3.- Sí, y si al examen llegas tarde te tienes que aguantar con el tiempo que te queda para hacer el examen.

P4.- Claro, nosotros llegamos, ya no diez sino cinco minutos tarde y te ponen falta y ellos pueden llegar cuando les da la gana como si es a media mañana, llegan cuando les da la gana.

P5. Muchas veces se van a mitad de clase y toca el timbre y no han venido todavía, y en la clase se forma un escándalo y es normal, siempre que sale un profesor se forma un escándalo y luego echan la culpa a los alumnos.

P6.- Mi hermana tiene un coche que se le caló un día y llegué tarde y me puso falta y cuando entré me dijo: "¡Buenas noches!".

P1.- Por ejemplo el tabaco es un tema constante en todo el curso. A los cursos de primero de Bachillerato que están en la planta de arriba, que están solos, no hay nadie y hay un montón de ventanas donde vamos a fumar y efectivamente hay un cartel que pone prohibido fumar. Pero lo que ellos no se han percatado es que hay una ley que dice que a excepción de las salas habilitadas para tal fin no se puede fumar en un centro público, pero ellos fuman.

Moderadora: Cuando hablas de ellos te refieres...

P1.- A los profesores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P2.- Si, profesores.

P1.- Ellos solicitaron habilitar una zona en la sala de profesores, pero esa zona no es legal, porque primero no es una zona aireada y segundo hay contacto con los alumnos porque los alumnos se acercan, están continuamente, y no sólo en la sala de profesores ellos fuman en los seminarios, fuman donde las canchas...

P2. -Incumplen, ha habido profesores fumando en el pasillo.

P1.- Pero cuando te ven a ti fumando en el pasillo...

P2. A mí me han llegado a quitar el cigarro de la boca, tirarlo al suelo y apagarlo.

P1.- El Real Decreto dice que no se puede fumar excepto en las zonas habilitadas y que éstas no estén en contacto directo con los alumnos. Entonces nosotros queríamos habilitar el ventanal de arriba o la azotea, en la azotea no nos dejan por medidas de seguridad ¡perfecto!, vale, como arriba no hay menores, pero no dicen que no porque hay convivencia entre profesores y alumnos, huir de la sala de profesores también se convive con alumnos.

P2.- Eso es un acuerdo que han hecho ellos, nosotros también podíamos hacer un acuerdo y somos más.

P4.- Yo creo que hay alumnos que van a clase porque los padres les obligan, no porque tengan mucho interés.

P2. -Sí, están deseando repetir para irse a un módulo, para que los padres vean que es un inútil y que se tiene que ir a un módulo.

P4.- Los que no tienen interés, si yo no tuviera interés ya me habría ido del Instituto; yo tengo dieciséis años y puedo elegir, y creo que el que no tiene interés si por lo menos no tiene interés por oír la clase que vaya a clase pero que se esté callado, que no moleste y deje a los demás escuchar.

Moderadora: ¿Y qué se hace con esos alumnos.?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P1-. Los dejan a un lado.

P4.- Los apartan.

P5.- Nada.

P2.- Callen, callen, callen,...

P4.- Ellos dicen yo explico esto, quien quiera escuchar que lo escuche y quien no, no .....

P1.- Muchas veces también los echan de clase.

P2.- Que no se puede, según el reglamento no se puede echar a un alumno de clase.

P1.- Tienen que llevarlo a Jefatura de Estudio a ponerle en el libro de incidencias.

P2.- No los motivan, en mi caso por ejemplo no me motiva estar en mi clase.

P3.- A veces no tengo ganas de estudiar, no me motivan, pero prefiero estarme callada.

P1.- No hay estímulo por parte del profesorado.

P2.- El nivel ha bajado una pasada. Yo estuve también aquí en el otro sistema BUP repetí y entré en la LOGSE, el nivel bajó una pasada, los profesores como que pasan de este sistema, te tengo que dar esto, son los conocimientos mínimos y aunque la clase pueda dar más, él da los conocimientos que exige la LOGSE

P6.- Uno de mi clase molesta cuando estoy estudiando... el profesor lo manda a sentarse, pero no le hace caso.

P5.- Algunos no se motivan porque no les gusta estudiar, los temas no le interesan.

P2-. Sí, hay muchos, o necesitan ayuda.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P4.- Hay alumnos que no es que no les guste estudiar, sino que tienen problemas y eso influye.

Moderadora: ¿Qué se hace para tratar de solucionarlo?.

P4.- Nada

P2.- Nadita, las relaciones son malas con el profesor,...

P1.- Los profesores están preocupados por otras cosas, antes de preocuparse por el alumnado. Ellos se quejan del alumnado, pero como quieres que el alumnado te trate bien si tú no te preocupas, si tú no lo tratas bien, si hay profesores que están pidiendo la hora, que están deseando marcharse del aula.

P2.- Si, más bien se van.

P1.- Hay profesores que quieren que toque el timbre antes que tú.

P3.- Es verdad lo que dice P1. Un profesor eran las dos menos cuarto y nos echó fuera de clase porque quería irse y nos echó y la mosca fue para nosotros porque nos habíamos ido de clase, y que el profesor no tenía culpa.

P4.-. De lo que me toca a mí hay alguno que no le importa que estemos más rato, por lo menos dos, a lo mejor de cien, dos se preocupan. Yo estoy en el curso de diversificación y lo que más nos cuesta es entender, entender las cosas que sabes, las captamos sí, pero las captamos tarde y tiene que explicar mucho rato seguido. A nosotros nos marcan una cosa y la señorita se pone con ellos a multiplicar que no sabe y está en cuarto.

P1-. Este año estoy agradecido a algunos profesores.

P2.- Este año es cuando menos estoy agradecido, claro hay alguna excepción.

P4.- Sí, dos.

P1.- ¿Cuántos profesores tienes P4?

P4.- Siete profesores.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P1-.Siete y ¿sólo estás contento con dos?

P4-. Sí, con dos.

P2.- En mi clase es peor, sólo con uno. Este año llevamos al Consejo Escolar el problema con un profesor y todavía se nos echa en cara que hemos jugado con la vida de un profesor cuando él ha jugado con todo un curso, cómo pretende que lleguemos a la PAU con un nivel de matemáticas menos de la base que deberíamos tener, mucho menos de la base que deberíamos tener, y todavía se nos echa en cara en el Consejo Escolar que cómo hemos sido capaces de jugar con la vida de un profesor.

P1.- Cuando él juega con el futuro nuestro.

P5.- También cuando toca el timbre porque un profesor se retrasa en salir llegamos a la otra clase y el profesor nos llama la atención, nos echa broncas, le explicamos el motivo y sigue echándonos la culpa a nosotros.

P2.- Coordinación no hay ninguna.

Moderadora: Falta organización, ¿y los cuidados del centro?

P4.-. La gente no quiere cuidar el instituto.

P1.-. No lo cuidan, ensucian mucho.

P2.- Tampoco te motivan a cuidarlo, tampoco te motivan.

P1.- La organización del centro es pésima.

P2.- Sí.

P1.- Los delegados no cumplen sus funciones, yo soy delegado, pero los demás son los primeros que sí, sí, y después te ves tú solo en todo. Tienes que firmar y se echan para atrás.

P4.- Son los primeros que quieren y después nada.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P1.- Es miedo que viene determinado por el miedo a los profesores, porque siempre el que vas a salir mal parado eres tú.

P5.- El profesor sale de clase, le dice al delegado que apunte en la pizarra a los que hablan, pero luego apuntamos a los compañeros y pierdes la amistad con ellos porque los apuntamos.

Moderadora: Y ustedes los de primero de la ESO como ven esto.

P6.- Hay alumnos que dan el coñazo, molestan, y yo que soy el delegado y cuando el profesor se va y tarda por lo menos quince minutos, me hacen un escándalo y después se enfadan los alumnos con nosotros porque los apuntamos en la pizarra.

Moderadora: si se quisiera poner un poco de orden a esto ¿qué creen ustedes que se deberían hacer tanto los profesores como los alumnos?

P2.- Yo creo que a estas alturas, nada.

P1.- Yo a los alumnos intentaría concienciarlos de dónde están, en qué consiste estar aquí.

P2.- Qué implica estar aquí.

P1.- Exactamente. Pero no decirlo, no en plan ¡tiene que hacer esto! (autoritarismo), sino explicando las ventajas, desventajas y tú decides si vienes o no vienes.

P2.- Hay que motivarlos. Si no te motivan en clase van a pasar de todo.

P4.- Yo creo que no se podría cambiar nada, que se pongan de acuerdo entre ellos, que no haya muchos problemas de unos con otros.

P5.- Con los compañeros más o menos nos llevamos bien, pero hay compañeros que no quieren dar clase.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P1.- Creo que con respeto a los profesores, los problemas mejorarían si se pusieran de acuerdo entre ellos porque unos dicen una cosa y otros otras muy diferentes.

P2.- Sí, sí.

P1.- Al fin y al cabo es lo que tiene que hacer, porque son las personas representativas, son unas personas que ves constantemente, tú lo necesitas a él y él a ti.

P2.- Si no cambia su carácter o su forma de dar clase, porque eso no es así, te llegan con su carácter y como te portas mal cambian totalmente y además son dos o tres alumnos de la clase y con los que tienen que tomar medidas es con ellos porque eso repercute en toda la clase no en esos cuatro.

P3.- Deben tener más paciencia y que no estén discutiendo.

P4.- Que fueran más puntuales y paciencia, el grupo se hizo así porque nosotros tenemos más dificultad para entender la cosas que un cuarto... que tengan más paciencia y nos dediquen más rato ( grupo de alumnos de n.e.e.)

Moderadora: ¿Y qué pasa con el equipo directivo?.

P1.- Yo creo que tienen intereses diferentes al del profesorado, los intereses del equipo directivo no van de acuerdo con los intereses del profesorado.

P2-. Yo me abstengo de hablar del equipo directivo, creo que hay acuerdo entre ellos pero desacuerdo con el profesorado.

Moderadora: ¿Porqué crees que pasa eso?

P1.- Porque el instituto está en muy malas condiciones en cuanto a su infraestructura.

P2.- Y aparte de crear un mal ambiente el saber que el instituto se nos viene encima, es también que mezclan sus relaciones personales y sus cosas con el trabajo.

Moderadora: ¿Y cómo ven las relaciones de los padres con el centro?.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P2.- Mis padres no tienen ninguna relación con el centro.

P1.- Los míos tampoco. En el colegio de EGB sí, pero aquí nunca han hablado con los profesores.

P1.- El centro los convoca para cosas que a ellos les interesan, los vienen a convocar para cosas que a ellos les viene bien.

P4.- Sí.

P2.- O para problemas, ejemplo las infraestructuras del centro, recogida de firmas, nunca para otra cosa, solamente para los problemas, para lo bueno no.

P4.- También estas cosas se dan fuera de aquí.

Moderadora: Para terminar tienen algo que añadir.

P6.- No.

P5.- No.

P4.- Yo creo que los profesores tienen que hablar un poco más con los alumnos, también con los padres, un poco más, llamarlos y yo creo que eso también es un poco la forma de mejorar el instituto.

P2.- Que los profesores sean más comprensivos y los alumnos también, que un mal día lo tiene cualquiera, pero cuando el alumno tiene problemas también ser más compresivos.

P1.- Profesores de otro tipo, que se implique en nuestros problemas de forma desinteresada y charlar, qué le pasa. Pero claro eso aquí hay dos o tres contados.

P3.- Hay otros dos que se preocupan de ti, los demás pasan.

P4.- En la clase nuestra sólo hay dos como dije antes que se preocupen, nos han machacado, machacado, creo que este año es el que más he aprendido. Esos dos con lo de la diversificación hicieron algo bueno porque si nosotros llegamos a un cuarto normal no hubiésemos dado nada.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

P3.- Cuando el profesor se implica en tus problemas, no le vas a dar de lado.

P2.- Porque está preocupado por ti, entonces tú te preocupas de su asignatura.

P1.- Exactamente. Hay profesores que se implican mucho...

P2.- Hay algunos que la teoría es: si estudias te hago caso y si no, no.

P1.- Yo no lo veo así de radical, lo veo de otra manera. Hay profesores que no se implican pero cumplen, están ahí y te preguntan si te ven mal. Otros son más cortantes en preocuparse.

P4.- Yo estoy asombrado porque cuando llegué este año a cuarto de la ESO pensé que nos iban, los alumnos de cuarto normales, a dar de lado, porque pensaran que al estar en diversificación íbamos a estar aparte, alejados de ellos, pero hay profesores muy buenos y tendrían que estar contentos con ellos.

Moderadora: Gracias por sus colaboración.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 17

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

Plantilla de registro

| GRUPO | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Categorías | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 |
| 1.1 | | | | | | |
| 1.2 | | | | | | |
| 1.3 | | | | | | |
| 1.4 | | | | | | |
| 1.5 | | | | | | |
| 1.6 | | | | | | |
| 1.7 | | | | | | |
| 1.8 | | | | | | |
| 2.1 | | | | | | |
| 2.2 | | | | | | |
| 2.3 | | | | | | |
| 2.4 | | | | | | |
| 3.1 | | | | | | |
| 3.2 | | | | | | |
| 3.3 | | | | | | |
| 4.1 | | | | | | |
| 4.2 | | | | | | |
| 4.3 | | | | | | |
| 4.4 | | | | | | |
| 4.5 | | | | | | |
| ESTRATEGIAS | | | | | | |
| 5.1 | | | | | | |
| 5.2 | | | | | | |
| 5.3 | | | | | | |
| 5.4 | | | | | | |
| 5.5 | | | | | | |
| 5.6 | | | | | | |
| 5.7 | | | | | | |
| 5.8 | | | | | | |
| 5.9 | | | | | | |
| | | | | | | |

P= Persona que habla

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 18

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**ACTIVIDAD Nº1: Necesidad de que existan normas (Hoja para los alumnos)**

Formar grupos de cinco miembros que se mantendrán a lo largo de todas las sesiones. Elegir un moderador y, durante veinte minutos, realiza las siguientes actividades:

1. Elabora una lista al menos con tres normas que consideras más importantes para la convivencia social. Anótalas en la tabla siguiente.

| NORMAS DE CONVIVENCIA SOCIAL | |
|---|---|
| LISTADO INDIVIDUAL | LISTADO GRUPAL |
| | |
| | |
| | |

2- Reflexiona sobre las siguientes preguntas:

2.1. ¿Por qué las leyes y normas nos prohiben u obligan a mantener determinados comportamientos?

2.2. ¿Se podría vivir en una sociedad sin leyes y normas? Justifica la respuesta

2.3. ¿Es suficiente con la existencia de normas que regulen la convivencia o es necesario establecer sanciones en caso de incumplimiento?

3-¿Qué sanciones pueden tener los siguientes incumplimientos? Anótalas a continuación de la pregunta.

3.1. Saltarse con el coche un semáforo en rojo.

3.2. No pagar el impuesto de basura.

3.3. Robar en un supermercado.

3.4. Emborracharse en la calle.

3.5.Contaminar un río con productos químicos.

3.6. Agredir físicamente a una persona.

3.7. Tirar papeles o basura en la calle.

3.8.Traficar con drogas prohibidas.

3.9.Gritar fuerte en un cine.

3.10.Cruzar la calle por donde no hay un paso de peatones.

¿Cuáles son las infracciones que tienen los castigos más duros?

¿Por qué crees que existen diferencias en la dureza de los castigos?

¿Qué crees que pasaría si, por ejemplo, no se pudieran poner multas de tráfico?

¿Qué pasaría si de repente se dejasen de aplicar las sanciones establecidas a las personas que no cumplen las normas?

4. Debate en gran grupo.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 19

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## ACTIVIDAD Nº 2: ANÁLISIS DE LAS NORMAS DEL CENTRO Y DEL AULA Y SANCIONES (HOJA PARA LOS ALUMNOS)

Formar los grupos de trabajo que estaban constituidos en la actividad anterior y elegir al coordinador.

**Material necesario**: listado de normas en el que estén incluidas las que hay para el centro y aula y las recogidas en el decreto de derechos y deberes; disponen de veinte minutos para trabajar sobre las siguientes cuestiones:

1. Señalen las tres normas que consideran más importantes para la convivencia del centro y del aula y proponer alguna que no se encuentre reflejada o alguna modificación.

| NORMAS DE CENTRO | NORMAS DE AULA | PROPUESTAS |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |
| **SEÑALAR LAS SANCIONES QUE HABITUALMENTE EL PROFESOR LES IMPONE EN CLASE ANTE LAS INFRACCIONES DE LAS NORMAS.** | | |
| | | |
| | | |
| | | |

¿Los profesores sancionan ante el incumplimiento de una norma de igual manera o hay diferencias entre ellos?

¿Son adecuadas estas normas para regular nuestra convivencia?

¿Crees que estas sanciones son justas?

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

¿Crees que el profesor trata por igual a los alumnos a la hora de aplicar las sanciones?

¿Crees que todos los profesores deben aplicar las mismas normas?

¿Qué fin tienen las sanciones que se aplican?

¿Crees que las sanciones son adecuadas para mantener la convivencia en el centro y aula?

Al cabo de veinte minutos, los portavoces exponen sus conclusiones al resto del grupo señalando y justificando aquellas normas que su grupo considera más importantes.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 20

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## ACTIVIDAD Nº3: NORMAS SOBRE LAS RELACIONES ENTRE ALUMNO Y ENTRE ALUMNO-PROFESORES (HOJA PARA LOS ALUMNOS)

Formar los grupos de trabajo que han estado constituidos durante las sesiones anteriores.

Materiales: Las normas del centro, del aula y el reglamento de derechos y deberes.

Tener en cuenta lo trabajado en las sesiones anteriores sobre la importancia de la existencia de las normas y la necesidad de sancionar su incumplimiento. Propondremos normas que sean imprescindible concretar ya que afectan a las relaciones interpersonales.

| CARACTERÍSTICAS DE LAS NORMAS | CARACTERISTICAS DE LAS SANCIONES |
|---|---|
| Ser claras y concretas | No pueden ir en contra de los derechos fundamentales de la persona. |
| No pueden ir en contra de las normas generales del centro o de la Administración Educativa. | Deben ser realistas, es decir, factibles de llevar a cabo. |
| Seleccionar las que se consideren importantes para la convivencia. | Deben ser eficaces para resolver el problema creado. |
| Formularlas siempre que sea posible en sentido positivo | Deben ir orientadas a corregir o prevenir problemas más que a penalizarlos. |
| | Establecer varias consecuencias y aplicarlas de forma gradual teniendo en cuenta la gravedad de los hechos. |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

A continuación proponer tres normas y las consecuencias en cada uno de los apartados siguientes.

| NORMAS DE RESPETO ENTRE LOS ALUMNOS | CONSECUENCIAS |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| **NORMAS DE RESPETO DEL ALUMNO AL PROFESOR.** | **CONSECUECIAS** |
| | |
| | |
| | |
| **NORMAS DE RESPETO DEL PROFESOR A LOS ALUMNOS** | **CONSECUENCIAS** |
| | |
| | |
| | |

Al acabar el tiempo, los portavoces de cada grupo leen las normas al resto del grupo y las consecuencias elaboradas por el equipo. Finalmente, en el debate se tratará de seleccionar las tres normas que se consideran más apropiadas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 21

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## ACTIVIDAD Nº4: CONDUCTAS QUE PERTURBAN EL CLIMA DE TRABAJO Y CONVIVENCIA EN EL AULA Y EN EL CENTRO. (HOJA PARA LOS ALUMNOS)

1. Formar los grupos de trabajo, elegir la metodología y al moderador. Valorar las siguientes cuestiones marcando con una X la respuesta que crea oportuna. La elección se hará primero de forma individual y luego se tratará de llegar a un consenso grupal.
2. Debate con el resto de los grupos.

| ITEMS | Mucho | Bastante | Regular | Poco | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. No comenzar la clase puntualmente | | | | | |
| 2. Salir frecuentemente y sin necesidad al servicio. | | | | | |
| 3. Levantarse con frecuencia del sitio. | | | | | |
| 4. Utilizar los teléfonos móviles y los walkman | | | | | |
| 5. Hablar fuerte o gritar cuando el resto de compañeros está trabajando en grupo | | | | | |
| 6. Hablar con los compañeros cuando el profesor está explicando. | | | | | |
| 7. No entregar los trabajos en las fechas establecidas. | | | | | |
| 8. Interrumpir constantemente al profesor mientras está explicando. | | | | | |
| 9. Discutir con un compañero cuando los demás están trabajando. | | | | | |
| 10. No colaborar con los compañeros cuando se pertenece a un grupo de trabajo. | | | | | |
| 11. Entablar peleas y discusiones violentas con compañeros. | | | | | |
| 12. No obedecer las indicaciones del profesor. | | | | | |
| 13. Interrumpir a los compañeros cuando están en el uso de la palabra. | | | | | |
| 14. Realizar juegos u otras actividades ajenas al trabajo que se está desarrollando en el aula. | | | | | |
| ¿Qué otros comportamientos añadirías? | | | | | |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 22

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

## 5ª SESIÓN: Conservación y limpieza del centro y del aula

Formar los grupos de trabajo para realizar las siguiente actividades:

1. Evaluar el estado de conservación de los materiales y espacios que se detallan en el cuadro. Según el estado en el que se encuentre cada uno, les asignará una calificación a elegir ente (muy bueno, bueno, regular, malo, muy malo.

| **AULA** | **Muy Bueno** | **Bueno** | **Regular** | **Malo** | **Muy Malo** |
|---|---|---|---|---|---|
| Mesas | | | | | |
| Sillas | | | | | |
| Biblioteca del aula | | | | | |
| Material didáctico | | | | | |
| Suelos | | | | | |
| Paredes | | | | | |
| Material de E.artística | | | | | |
| Material de Música | | | | | |
| **CENTRO** | **Muy Bueno** | **Bueno** | **Regular** | **Malo** | **Muy Malo** |
| Espacios ajardinados | | | | | |
| Limpieza del suelo | | | | | |
| Papeleras | | | | | |
| Instalaciones deportivas | | | | | |
| Servicios del patio | | | | | |
| Fuente | | | | | |
| Valla | | | | | |
| **ESPACIOS COMUNES** | **Muy Bueno** | **Bueno** | **Regular** | **Malo** | **Muy Malo** |
| Sala de Audiovisuales | | | | | |
| Laboratorio | | | | | |
| Biblioteca | | | | | |
| Colegio | | | | | |
| Sala de Idiomas | | | | | |
| Gimnasio | | | | | |
| Servicios | | | | | |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

2. Reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

   - ¿Qué les parece el estado de conservación y limpieza de nuestro colegio?
   - ¿Cuáles son las razones de que algunos materiales se encuentren en un estado de conservación mucho peor del que sería normal por su uso?
   - ¿Qué consecuencias tiene el deterioro del centro?

Los equipos pueden salir de clase a observar las dependencias que tiene que evaluar, pero teniendo un cuidado especial en no molestar a los compañeros y profesores que está trabajando (5 min.). Finalmente, se realiza un debate general sobre las cuestiones analizadas.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 23

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# REGISTRO DE INCIDENCIAS OCURRIDAS EN EL CENTRO DURANTE LOS MESES DE SEPTIEMBRE A MARZO CURSO 2000/01

| FECHA | ALUMNO | GRUPO | INCIDENCIA | ACTUACIÓN |
|---|---|---|---|---|
| 22.09.00 | 1 | 3° D | Fue visto por un subalterno fumando dentro del instituto. | Amonestación verbal |
| 25.09.00 | 2 | 3° D | Lo lleva a Dirección el profesor de guardia, después de haber peleado y golpeado fuertemente al alumno J. D. de 3° B. Este alumno tuvo que asistir al Centro de Salud de Santa Brígida. | Permanencia en Dirección. Expediente al Consejo Escolar. |
| 25.09.00 | 3 | 3° D | Lo lleva a Dirección la profesora de guardia, M.P, por derribado, "jugando con Y.O. una estantería en la Biblioteca hiriendo a una alumna,, de 3° B. Este alumno tuvo que asistir al Centro de Salud de Santa Brígida. | Expulsión de 2 días . El viernes 29 se presenta en Dirección |
| 25.09.00 | 4 | 3° D | Jugando con A. C. tiran una estantería de libros en la Mediateca, hiriendo a una alumna | Amonestación verbal y permanencia en Dirección. |
| 26.09.00 | 5 | 3° A | Lleva dos días sin entrar en clase. Se incorpora a clase el viernes 29. Dice que va a entrar a todas. Le advierto con la expulsión por absentismo. | Amonestación verbal y permanencia en Secretaría. Entrevista con la madre |
| 26.09.00 | 6 | | Lo trae a dirección por estar fumando en el centro | Llamo a la madre. Expulsado hasta el viernes 29. (Repite) |
| 26.09.00 | 7 | 1° B | Tuvieron una agarrada en la Mediateca, llegando incluso a las manos | Amonestación Verbal |
| 26.09.00 | 8 | 1° B | | |
| 26.09.00 | 9 | 1° B | | |
| 27.09.00 | 10 | 4° D | Los trae por estar fumando en los baños de E.F. | Hacer un trabajo sobre la normativa antitabaco en los IES Apercibimiento para una próxima vez |
| 27.09.00 | 11 | 4° D | | |
| 27.09.00 | 12 | 4° D | | |
| 28.09.00 | 13 | 1° A | Llama su madre el día 27 diciendo que le pegan en la guagua N y R. también de 1° A. (lo vio S.) | El director inicia gestiones |
| 28.09.00 | 14 | 1° A | Los saco de clase para que expliquen. Mª. los insultó. R.dice que sólo le dio un pescozón . | Apercibimiento Verbal Hablan con el Director |
| 28.09.00 | 15 | 1° A | | |
| 2.10.00 | 16 | 2° A | Jugando al fútbol dio, sin querer un codazo a otro, le fue a pedir perdón y le dio una cachetada. | Apercibimiento para una próxima vez |
| 2.10.00 | 17 | 1° D BAC | Le dio el bofetón porque lo vio que se reía de él y se puso nervioso porque no podrá comenzar el curso de trombón debido a la lesión en el labio. | Lo invito a que pida disculpas. Vendrá a contarme como fue todo. Se disculpó |
| 2.10.00 | 18 | 3° E | Estaban en cafetería en hora de clase. Dice que tenía fatiga. | Apercibimiento verbal. |
| 2.10.00 | 19 | 3° E | Estaban en cafetería a las 11.15 en hora de clase. Fue de acompañante del anterior. | Apercibimiento verbal. |
| 9.11.00 | 20 | 3° E | No deja trabajar a la profesora de Sociales. | Apercibimiento verbal |
| | 21 | | | Hablan con él |
| 13.10.00 | 22 | 4° C | Se marchó del instituto por la puerta de coches, aún diciéndole que no podía salir del centro. Volvió más tarde. | Me entrevisté con el padre. El lunes 16 (Problemas) |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 17.10.00 | 23 | 3° D | Estaba molestando en la mediateca a los compañeros. No aceptó que el Director le llamara la atención intentando hacerse el gracioso con sus compañeros. | Apercibimiento oral. La próxima vez llamo a sus padres. |
| 19.10.00 | 24 | 4° B | Estaba fumando en la cancha. Fue visto por el Director. Él lo niega, aunque estaba el cigarro en sus pies. | Procedimiento negociado: no se lo digo al padre y él modifica la conducta.. |
| 19.10.00 | 25 | 1° C | Se fugó de clase de matemáticas a 6° hora estaba escondidos, en el centro. Entrevista con la familia. | Llamé por teléfono y se lo comuniqué a su madre. Mañana entrevista conmigo |
| 19.10.00 | 26 | 1° A | Se fugó de clase de matemáticas a 6° hora (después una alumna me comunicó que estaban escondidos en el centro. Hablé con el. | Llamé por teléfono y se lo comuniqué a su madre. Mañana entrevista conmigo |
| 20.10.00 | 27 | 2° B | Casi todos los días llega tarde. Siempre la trae la madre.<br>Hablé con la madre el día 25 y dice que por problemas familiares muchos días no puede traerla antes. Le digo que si no trae justificación no podrá entrar en clase. | Envío una advertencia a la madre para que me la devuelva firmada. |
| 19.10.00 | 28 | 4° B | Los trajo el Conserje porque estaban tirando basura al suelo | Amonestación verbal |
| | 29 | 3° A | | |
| | 30 | 4° B | | |
| 20.10.00 | 31 | | Se fugaron en las 2 últimas horas del viernes. | Llamé a su madre: Vino el día 23 |
| | 32 | | Se fugó | Dice que tenía hambre. No llame a mi madre porque estos días está muy nerviosa. |
| | 33 | | Se fugó<br>Advertencia de que la próxima vez los expulso dos días por acumulación de faltas muy graves. | Comuniqué a su padre Se presenta en el despacho el 23 a las 7.30 |
| | 34 | | | Se marchó enfermo. No vino el 23 |
| 20.10.00 | 35 | 3° B | Me informan que se fugaron de clase de Educación Física. Y la hora siguiente. | Hablé con su madre. El lunes pasó el alumno por el despacho. Hablamos |
| | 36 | | | |
| | 37 | | | Hablé con su padre. El lunes pasó por el despacho. |
| 24.10.00 | 38 | 4° E | Llegaron tarde a la primera hora | Hablé con sus madres. La de Carlos justifica su tardanza en que no tiene transporte y viene en auto-stop |
| | 39 | 3° B | | |
| | 40 | | | |
| 21.10.00 | 41 | 3° E | Un profesor me informa de que no vino a su clase a 1ª hora.<br>No tuve tiempo de avisar a su casa. | |
| 21.10.00 | 42 | | Llegan tarde después del recreo. G. no los deja entrar en el aula. | Amonestación en Dirección |
| | 43 | | | |
| | 44 | 3° E | | |
| | 45 | | | |
| 21.10.00 | 46 | | Desobediencia al PAS. Me dice que no le hace caso cuando le indica las normas del centro. Lo desafió llamándolo chiquillaje. | Amonestación y parte de incidencia. Hablar con los padres (bien) |
| 23.10.00 | 47 | 4° E | Llegó tarde después del 2° recreo. Como el subalterno no lo dejó entrar, le faltó el respeto llamándolo chiquillaje en tono desafiante. | Ficha de incidencia y amonestación verbal. |
| 25.10.00 | 48 | 2° D | Pasaba por el aula donde está dando clase su hermano J y se asomó a la ventanilla de la puerta. Insultó a un amigo (A.) diciéndole "que te follen" y la profesora (M.G.) interpretó que se lo decía a ella, la profesora de guardia le hace un parte de incidencia. | Permanencia en Dirección. Por la tarde hablo con la profesora y se avisa a la familia para el día siguiente. |
| 25.10.00 | 49 | 2° A | Se marchó de clase después del recreo | Pura habló con su madre. Esta "no entiende lo que ha pasado y hablará con él". |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 25.10.00 | 50 | 2º | A las 8.30 de la mañana salió del centro faltándole el respeto al subalterno: "Yo salgo de aquí por cojones" | Se le hizo un parte de incidencia |
| 25.10.00 | 51 | | Salieron del instituto a 2ª hora "entre risas y fiestas" haciendo caso omiso de las indicaciones del subalterno | Amonestación verbal y parte de incidencia |
| | 52 | | | |
| 24.10.00 | 53 | 4º D | En presencia de F. le dijo a W. que bebiera agua del suelo. En presencia de M. posteriormente se desdice de lo dicho. Al día siguiente me comunica que tiene testigos. | En dirección estuvimos hablando |
| 26.10.00 | 55 | 4º B | No lo dejó entrar la profesora a clase | Hablé con la madre |
| | 56 | 4º B | Llegó tarde a 1º hora. Dice que por culpa de la madre, la llame al trabajo. | Hablamos |
| | 57 | 4º D | Llegó tarde a 1º hora | Hablé con su madre |
| | 58 | 3º B | Se le escapó el Salcai | No contesta en la casa |
| | 59 | 4º D | Llegó tarde a 1º hora otra vez | FAX al trabajo de la madre. |
| | 60 | 4º B | Llegó tarde a 1º hora | Hablé con la madre |
| | 61 | 3º F | Llegó tarde a 1º hora | Hablé con la madre |
| 26.10.00 | 63 | 4º C | Pelearse con G. insultarlo posteriormente en Jefatura y Dirección con intento de seguir agrediéndolo. Hay un parte de incidencia. | Expulsión e intento de contactar con el padre. Hablo con él a las 16.45 le comunico la expulsión y que pase a hablar conmigo. |
| | 64 | B1C | Peleó con J. Dice que en defensa de sus amigas y porque estaba utilizando a W. Hay parte en Jefatura | Estaba muy afectado. Lo emplazo para hablar en otro momento. |
| 27.10.00 | 66 | 2º C | Llama la policía local de Santa Catalina-Las Palmas Tienen a este alumno que estaba patinando en el parque. Llamo a su madre y se sorprende: su hijo salió de casa a las 7.10 para venir al instituto. | Le digo que llame a la Policía y que Rafa venga a verme el lunes en cuanto llegue. |
| 30.10.00 | 68 | 4º B | Conato de pelea en la hora de la salida con intervención de la Policía Municipal "por alteración del orden público" | Hablé con él al día siguiente. Amonestación verbal |
| 30.10.00 | 69 | B 1º B | | |
| 31.10.00 | 70 | 2º B | Se fugan habitualmente de clase de inglés | Hablar con los padres |
| | 71 | 2º B | | Hablar con los padres |
| 31.10.00 | 72 | 4º B | Llamo a su casa para comunicar que el pasado día 23, día en que él se incorporaba después de 2 días de expulsión (ver parte de incidencia) el único alumno que se fugó de clase de ética fue él. Faltaron otros dos alumnos que no vinieron en todo el día | N. se lo comunicará a sus padres. |
| 31.10.00 | 73 | 2º D | Pelearon en el pasillo | Se avisó a los padres. Vino la madre a buscarlo, expulsión hasta el jueves |
| | 74 | 1º C | | No podía venir nadie a recogerlo. Expulsión hasta el jueves |
| 31.10.00 | 75 | 3º D | Se fugaron de clase a 6ª hora. Se avisó a los padres dejando recado en el contestador | Contestó su madre |
| | 76 | 3º D | | Mañana vienen |
| | 77 | 3º D | | Vino el viernes, dijo que los padres lo habían escuchado. Le pido que me llamen o me manden una nota. |
| 2.11.00 | 78 | | Llegan tarde al centro. Dicen que perdieron el transporte y los trajo su padre. Los llevo a clase de música y educación física | |
| | 79 | | | |
| 3.11.00 | 81 | 1º C | Lo amonesto por fumar en el centro. | Venir a Dirección durante todos los recreos hasta nueva orden |
| 3.11.00 | 82 | 3º B | Llegaron a las 8.45 | Mensaje, con cita |
| | 83 | 3º C | | Mensaje con cita |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 84 | 3° C | | L. su hermana justificó la falta |
| 3.11.00 | 85 | 3° E | Insulta al chofer de la guagua. No se explica cómo el chofer dice eso porque ni siquiera lo vieron bajar. | Amonestación verbal. |
| 6.11.00 | 86 | 3° A | Faltó a 1° hora | No tuve tiempo de llamar a su casa. |
| 7.11.00 | 87 | B1D | Dejó su carné a R . para salir del centro. M. dice que lo dejó olvidado en el Aula 44 | Amonestación verbal Presentarlo. |
| 7.11.00 | 88 | B1D | Quiso salir del centro con el carné de M. | Hablamos y parte. Amonestado |
| 7.11.00 | 89 | 2° B | El profesor A. manda una nota de que falta a clase. El alumno viene con la nota | Amonestación verbal. La próxima vez llamo a su casa |
| 7.11.00 | 90 | 3° E | Lo trae el profesor de naturales que lo ha expulsado de clase por mal comportamiento, no deja dar clase (el teléfono que indico es el del trabajo del padre. | Hablamos y Quedamos que la próxima vez llamo a sus padres. |
| 9.11.00 | 91 | 3° D | Llega a las 8.15 | Llamo a su casa. No contestan. Insistir |
| 9.11.00 | 92 | 3° F | Llega a las 8.20 | Llamo a su casa |
| 9.11.00 | 93 | B2C | Dejó su carné a N. para salir. Le advierto que la próxima vez se lo retiro | Advertencia de retirada del carné |
| 9.11.00 | 94 | B2B | Quiso salir con el carné de R. Luis lo trajo a Dirección. | Advertencia de que la próxima vez le retiro el carné de salida |
| 24.11.00 | 97 | 2° B | Lo trajo la profesora de inglés por estar molestando en clase. Le digo que si no cree que debe pedir disculpas, delante de la profesora y me dice que no | Lo cito para el lunes cuando llegue la guagua. |
| 24.11.00 | 98 | 2° B | G. lo trae porque se fugó del instituto por la parte trasera | La próxima vez expediente al C.E. |
| 24.11.00 | 99 | 2° D | G. lo trae porque se fugó del instituto por la parte trasera | La próxima vez expediente al C.E. |
| 24.11.00 | 100 | 2° D | G. lo trae porque se fugó del instituto por la parte trasera | La próxima vez expediente al C.E. |
| 29.11.00 | 101 | | Mal comportamiento, falta de respeto reiterado con diferentes profesores, J. lo expulsó dos veces de la clase. La 2° inmediatamente después de mandarlo al aula. | Llamo a su hermana Mónica y le comunico la expulsión hasta el lunes y que a primera hora pasen por dirección sus padres |
| 28.11.00 | 102 | 3° B | Viene con la profesora de guardia por mal comportamiento y falta de respeto en la clase de A. | Preparo una cita de la madre para el día siguiente con la mayor parte del equipo educativo y la tutora. |
| 30.11.00 | 103 | 3° C | Le dijo a L. "está guapa la chaqueta" y L. lo tomó a mal. Luis lo llamó bobilín, subnormal, vete a vacilar a tu padre. | |
| 04.12.00 | 104 | 2° B | A. no lo dejó entrar en clase por llegar tarde. | Dice que se despistó. Le digo que la próxima vez no hablo con él sino en presencia de su madre: lo expulsaré dos días y lo llevaré a C.E. |
| 04.12.00 | 105 | 3° B | La profesora AD: lo expulsó de clase por hablar y molestar a los compañeros | Le digo que diré a la profesora que la próxima haga un parte de incidencia |
| 04.12.00 | 106 | 2° E | El profesor sustituto de A. lo expulsó de clase porque le dio una piña en la barriga a un compañero que le dio un traspié. | Le digo que diré a la profesora que le haga un parte de incidencia |
| 13.12.00 | 107 | 3° E | C. los expulsó de clase por mal comportamiento. Los puso fuera nada más comenzar la clase | Advertencia |
| 13.12.00 | 108 | 3° E | | Advertencia |
| 19.12.00 | 109 | 2° B | A. M. lo echó de clase. F. dice que no estaba haciendo nada. | Llamo a su madre . Le dejo mensaje en el buzón de voz del móvil. No vino |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19.12.00 | 110 | 3º E | Se marchó a casa porque A. (4º B) "le pegó un puñetazo porque lo estaba provocando, insultando. Ayer pasó eso porque estallé. También provoca continuamente a H. y otros". | Cité a la madre y el padre. Vino la madre y me dice que cite al marido. Expediente |
| 11.01.01 | 111 | 3º A | Viene acompañada por su madre quiere denunciarlos porque: J. Q.3ºA, A.N. (3º B) D. G.(3º B) y E. S (2º E) y M S. (3º C). Le mandaron un mensaje: "Gorda, somos la gente de 7 Puertas La grabadora te la metes en tu grande, asqueroso culo. No vuelvas a llamar a nuestras casas porque te damos una paliza. Chiquillaja."A las 13.00 h. pasaron A.J. y D. a decirme que sabían lo del mensaje. Les pido que pidan disculpas a Jennifer. | Los cito en Dirección. Hablo con todos en dirección estuvimos hablando. Los amenazo con pérdida de transporte y Consejo Escolar si no se aclara la situación. Piden disculpas por la broma. ( bien) |
| 10.01.01 | 112 | | Me dice que J. y M. C. no paran de dar la lata en clase de informática | Hablé con los dos, apercibimiento son reincidentes |
| 12.01.01 | 113 | 3º B | Cuando la profesora B. le indica que no puede ir a cafetería entre clase y él se no le hace caso y se pitorrea de ella. Al pasar yo por su lado oigo que le dice "no me la coma" | Amonestación. Le digo que la próxima vez comunico esto a su madre. |
| 12.01.01 | 114 | 1º C | Se cambiaron los carnés para salir del centro | Amonestación verbal y parte |
| 12.01.00 | 115 | 1º C | Se cambiaron los carnés para salir del centro | Amonestación verbal |
| 12.11.00 | 116 | 3º E | Se fugó del centro a 5ª hora | Llamé a su casa. Le digo que le diga que lo vamos a mandar al Felo Monzón. |
| 12.01.01 | 117 | 3º C | G. lo cogió fugándose del centro a 5ª hora. Me dio el teléfono de la tía. | Hablé con su tía que le dirá a su madre que venga |
| 12.01.01 | 118 | 3º E | G. lo cogió fugándose del centro a 5ª hora | Hablo con su madre le digo lo mismo que a la madre de A. |
| 12.01.00 | 119 | 3º D | G. cogió fugándose del centro a 5ª hora | Hablo con su madre y le digo que a la próxima le abrimos expediente. |
| 12.01.01 | 120 | 3º D | G. lo cogió fugándose del centro a 5ª hora | Contestador. Cita |
| 16.01.01 | 121 | 1º A | Viene su madre, T. S. para protestar porque a su hijo no lo dejan en paz los otros alumnos. Pide que se le cambie de grupo. R. está presente en la última parte de la conversación. Pide ir al IES 7 Palmas. | Quedamos en que piense lo que "quieren que haga y que me lo comuniquen" |
| 16.01.01 | 122 | 3º B | El día 12 de enero fueron sorprendidas por la profesora de guardia fumando en los baños. Hace parte de incidencia | Apercibimiento. La próxima vez no pregunto. Comunico la expulsión a sus padres. |
| 16.01.01 | 123 | 2º B | | |
| 16.01.01 | 124 | 3º E | | |
| 16.01.01 | 125 | 3º D | Tenía la moto aparcada en el instituto. Le han hecho una rajita en el sillón, doblaron la matrícula y le han levantado una tapa del cuadro. Viene al día siguiente y dice que fue A. de 4º B (tiene testigos) | Llamo a la Policía Municipal. Me dice que se puede presentar una denuncia en la PM o Guardia Civil. Que lo decida |
| 17.01.01 | 126 | 2º B | Madre. Se quedó dormido y llegó tarde | Hice 2 intentos de hablar con la madre y no contestó en ninguno |
| 17.01.01 | 127 | 3º B | Se quedó dormida y se le escapó la guagua. Elsa, su tutora, tiene que hablar con la madre porque está planteando problemas de absentismo y "ausencias" en el trabajo de clase. | Varios intentos de hablar con su madre. Algunos en presencia de la tutora. Ni contesta ni tiene contestador en casa. |
| 17.01.01 | 128 | 2º B | Se quedó dormida (casi siempre pasa lo mismo) Hablar con el tutor. | Hable con la abuela y le digo que va a recibir un aviso de cambio de centro |
| 17.01.01 | 129 | 3º D | Se retrasó el padre. Llegó tarde | Hablé con la chica que trabaja en casa. Se lo dirá al padre. |
| 17.01.01 | 130 | 2º E | Se quedó dormido | Hable con la hermana para que se le diga a la madre. |
| 17.01.01 | 131 | 4º A | Se quedó dormido | Hablé con el padre. Él fue el culpable. Se disculpó |
| 18.01.01 | 133 | 1º C | Llegó tarde y no entró hasta las 9.00 | Llamé a Nuevo Futuro Quedó informada |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 18.01.01 | 134 | 1° C | Llegó tarde y no entró hasta las 9.00 | Llamé a Nuevo Futuro Quedó informada |
| 18.01.01 | 135 | 2° C | Pegó a M | Pendiente. No tuve tiempo de hablar con él más que unos minutos en Dirección |
| 18.01.01 | 136 | 1° C | Incidente con L. que lo insultó | Hablé con.él. Le recomiendo que nunca pierda los nervios |
| 19.01.01 | 139 | B 1° | A le robaron el diario y recibió el siguiente comunicado: "tengo tu agenda y creo que saldrías muy perjudicada si llego a revelar su interior, así que o me pagas 5 talegos o sabes lo que hay. Pon la pasta en un sobre y la escondes en el baño del pabellón detrás del termo naranja, en el de los tíos, bien escondido perra. Deberás ponerlo en el primer recreo. Cuando tengamos el dinero nosotros te diremos donde se encuentra tu agenda. Post data: nada de vigilar. Si sospechamos que hay alguien enseñamos la agenda y te quedas sin ella y sin el dinero. Recuerda: mañana en el recreo" | |
| 19.01.01 | 140 | B 1° | | Hablé con varios alumnos del curso. Me prometieron que el lunes tendría el diario en mis manos. Me reúno con ellas, A.H. D. G. y L. falta J. U y otro alumno. La agenda la tiene J. H.<br>Hablar con el tutor del curso. Es reincidente |
| 24.01.01 | 141 | 1° B | Llegó tarde porque el vecino se había marchado cuando salió de su casa | La madre lo sabía, habló con la tutora |
| 24.01.01 | 142 | 1° C | Llegó tarde porque se rompió el despertador | Su hermano lo sabía |
| 24.01.01 | 143 | 4° B | Llegó tarde porque se le escapó la guagua | El padre sabía que llegaba tarde. |
| 24.01.01 | 144 | 4° D | Llegó tarde porque no lo cogió nadie en autostop | Llamar a casa |
| 24.01.01 | 145 | 2° B | Llegó tarde porque se le hizo tarde bajando | Llamar a casa |
| 24.01.01 | 146 | 4° B | Llegó tarde porque se quedó dormida | Llamar a casa |
| 24.01.01 | 147 | 3° F | Llegó tarde porque se quedó dormida | Llamar a casa |
| 24.01.01 | 148 | 4° E | Llegó tarde porque se quedó dormida | Llamar a casa |
| 25.01.01 | 149 | 2° D | Llegó a las 8.55 porque acompañó a su primo al médico | Luego llama la madre. |
| 25.01.01 | 150 | 4° C | Llegó a las 8.55. se quedó dormida | Llamo a su madre Irene. Se lo digo. |
| 25.01.01 | 151 | 4° C | Llegó a las 8.55. se quedó dormida | Dejo mensaje a la abuela (2° teléfono) |
| 25.01.01 | 152 | 4° E | Llegó a las 8.55. Se quedó estudiando | Hablo con la madre. Lo sabe |
| 25.01.01 | 153 | 1° C | Llegó a las 8.55. Fue al médico. | Hablo con la madre que no sabía lo del médico |
| 25.01.01 | 154 | 2° A | Llegó a las 8.55. Perdió la guagua | Hablé con la madre a las 13.30 |
| 25.01.01 | 155 | 1° C | Lo trae el tutor A. R. Lo ha visto haciendo gestos y palabras obscenos a una compañera de clase. | Expulsión de dos días. Hablo con los padres |
| 25.01.01 | 156 | 2° C | E. recibió agresiones de I e insulta permanentemente a los niños de la clase. E. le dijo que si es bobo y aquel le pegó dejándole marcada la cara. | Pedir parte de incidencia a la tutora. Expulsión dos días. Citarlo en la Comisión de convivencia |
| 26.01.01 | 157 | 3° C | Llegó tarde y no tenía carné | Amonestación sobre el carné y la tardanza. |
| 26.01.01 | 159 | 2° E | Llegó a las 8.30 porque se levantó tarde | Llamo a su casa. Hablo con su madre que lo sabía. |
| 26.01.01 | 160 | 3° C | Llegó a las 8.30 porque se levantó tarde | Llamo a su casa hablo con la madre que no sabía nada |
| 26.01.01 | 161 | 1° C | Llegó a las 8.30 porque se levantó tarde | Hablé con la madre |
| 26.01.01 | 162 | 2° A | Ada lo expulsó de clase por mal comportamiento. Se le hizo un parte de incidencia para jefatura y tutoría. Altera el orden | Amonestación. |
| 26.01.01 | 163 | 1° D | Se fugó con el carné de Fran. | Amonestación. |
| 29.01.01 | 164 | 3° B | No fue a clase de E.F. estando en el centro del tutor | Amonestación. |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 29.01.01 | 166 | 1° C | Expulsado por Ada por hacer de lanzallamas metiéndose gas de un mechero en la boca y lanzándolo. | Pasar a la Comisión de convivencia. Llamar a los padres. Vienen |
| 29.01.01 | 167 | 1° C | Expulsado de clase por Ada por escupir en la maleta de otro alumno y molestar constantemente. | Pasar a la Comisión de convivencia |
| 29.01.01 | 168 | 3° E | J lo expulsó de clase porque interrumpe continuamente y no lo deja trabajar | Permanece en dirección hasta el final de la clase |
| 29.01.01 | 169 | 2° B | Estaba tirando bolitas de papel en clase | Amonestación y limpiar la clase (le recuerdo el parte del 16 de enero). Sancion. |
| 29.01.01 | 170 | 2° B | Estaba tirando bolitas de papel en clase | Idem |
| 29.01.01 | 171 | 2° B | Estaba tirando bolitas de papel en clase | Idem |
| 29.01.01 | 172 | 2° B | Estaba tirando bolitas de papel en clase | |
| 29.01.01 | 173 | 2° B | Lo expulsó D de clase por mal comportamiento | Permanencia en dirección |
| 30.01.01 | 174 | 2° E | Llega a las 8.15. reincidente | Dejo recado en el contestador |
| 30.01.01 | 175 | 2° C | Llega a las 8.20 y sin carné. Su madre se quedó dormida porque tuvo un duelo. | Amonestación. No llamo a casa |
| 30.01.01 | 176 | 3° B | Llegó a las 8.25 | Llamo a su casa y hablo con su madre |
| 30.01.01 | 177 | 3° E | Llegó a las 8.25 | Idem |
| 30.01.01 | 178 | 4° E | Llegó a las 8.25 | Idem |
| 30.01.01 | 179 | 3° A | Llegó a las 8.50. Se quedó dormido. Sin carné | Amonestación<br>Hablé con su madre |
| 31.01.01 | 180 | 3° A | Llegó a las 8.50. Se quedó dormida. Su madre lo sabe. | Advertencia. |
| 31.01.01 | 181 | 3° C | Llegó a 2° hora. Salió tarde | Dejé mensaje en el contestador. Después llamó la madre. |
| 31.01.01 | 182 | 2° E | Llegó a 2° hora. Se quedó dormido | Parte de incidencia |
| 31.01.01 | 183 | 3° A | Llegó a 2° hora. Se quedó dormido | Parte de incidencia |
| 31.01.01 | 184 | 1° B | Expulsado de clase por molestar | Hablar con el director. |
| 02.02.01 | 186 | 3° C | Llegó tarde. Perdió la guagua. No trae carné | La madre iba a hablar conmigo y se marchó |
| 02.01.01 | 187 | 4° C | Llegó tarde. Se le escapó la guagua | |
| 02.01.01 | 188 | 4° B | Llegó tarde porque se le escapó la guagua | |
| 02.02.01 | 189 | 4° E | Llegó tarde (9.20) porque no tenía con quien venir | No es necesario llamar. |
| 02.02.01 | 190 | 4° D | Se fugó las tres últimas horas | El jefe de estudios deja el mensaje en el contestador. Llamó la madre. |
| 06.02.01 | 191 | 2° | I. dice que lo amenazaron con una navaja ayer al salir de clase, cerca del camino de la residencia. | Trataremos de recabar más información |
| 05.02.01 | 192 | 3° B | Lo sacó F. de la reunión de tutoría. Hablo con él y me reconoce que acaba de fumarse un porro con D. y T. (también de 3° B). Hablo con él el miércoles 7 y me da una relación de fumadores en el instituto: ver 10 filas ss: | Le advierto con denunciar a la Guardia Civil si los cojo en el instituto o reincide. |
| | 193 | 1° C | Fumador según S | Idem |
| | 194 | 2° F? | Fumador según S | Idem |
| | 195 | 2° A | Fumador según S | Idem |
| | 196 | 4° | Fumador según S | Idem |
| | 197 | 3° 4° | Fumador según S | Idem |
| | 198 | 3° A | Fumador según S | Idem |
| | 199 | 3° E | Fumador según S | Idem |
| | 200 | 3° C | Fumador según S | Idem |
| | 201 | 2° B | Fumador según S | Idem |
| | 202 | 3° C | Fumador según S | Ídem |
| 08.02.01 | 203 | 3° B | Lo trajo T. porque se abalanzó sobre U. queriendo bailar con ella | Hablé con él, parece que bien |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12.02.01 | 204 | 2° A | Pelea con la señora de limpieza porque no quiere entrar en clase . | Expulsión 2 días. Citar para la C de convivencia. Envío carta a los padres. Reincidente |
| 12.02.01 | 205 | 2° B | Pelea con S. | Expulsión 2 días. Citar para la Comisión de convivencia. Envío carta a los padres. Reincidente |
| 12.02.01 | 206 | 3° B | Vino con su padre para hablar conmigo. S. se compromete a intentar modificar su comportamiento en clase. De dejar ESO hablamos el próximo 15 de junio | Llamaré a los padres para insistirle en lo del psicólogo. |
| 14.01.01 | 207 | 3° D | B. la tutora me dice que L .se pelea y no la dejó entrar un día. Hablo con ella y me reconoce que la culpa fue de ella y sus dos compañeras. La madre ya lo sabe. | Me entrevisté con ella y se aclaró en los términos anteriores. |
| 15.02.01 | 208 | 1° D | L. y N.de 1° C andan amenazándola con pegarle.<br>R. de su misma clase. | Le digo que hable con su tutora Laly y cito a estos dos alumnos en Dirección. |
| 15.02.00 | 209 | 3° A | Peleó con S. en mitad de la calle, justo a la salida del instituto. Dice que a 4ª hora lo amenazaron con cogerlo a la salida: T. "El Vaca" A. de 3° E y S. Al salir a las 2.00 Suso se le puso delante buscando pelea y empezó a pegarle, tirándolo al suelo. Él se defendió pegándole a S. | Llamo a su casa para que vengan los padres y comunicarle la expulsión. No contestan. Se lleva la carta. Reincidente. |
| 15.02.00 | 210 | 3° E | El viernes en el recreo estaba en el baño y vino R. con D. y Y y otros 4 más e intentaron pegarle. No lo hicieron porque vino P. J. de su clase-Hoy volvió a amenazarlo. Peleó con R. | Comunico por teléfono la expulsión a él y a su madre. Vendrá mañana antes de las 10.00 Reincidente (expediente) |
| 16.02.01 | 211 | 1° D | Dejó su carné a otro alumno para que saliera | Amonestación |
| 16.02.01 | 212 | 4° B | Lo mandó fuera la profesora de Inglés, por molestar: dice que nunca hace nada en su clase | Apercibimiento verbal |
| 16.02.01 | 213 | 4° B | Lo mandó fuera la profesora de Inglés, por molestar | Apercibimiento verbal |
| 20.02.01 | 214 | 1° D | Dice que C. es la que lo molesta a él. | Apercibimiento verbal |
| 22.02.01 | 216 | 4° C | La profesora de lenguaje y tutora, no lo deja entrar en clase por llegar tarde. | Le informo sobre el procedimiento de faltas injustificadas. |
| 05.03.01 | 217 | 3° B | A. encontró en su maleta una cartera que le habían quitado el viernes. Tenía el carné de la guagua, el del Instituto, el bono guagua y una foto. | S. dice que la cartera se la compró a S. por 500 ptas. |
| 05.03.01 | 218 | 3° B | S. molesta en clase a compañeros | Habla con el director |
| 08.03.01 | 219 | 3° A | B. me manda llamar para ir en busca de S: me dice que no la deja trabajar, tirando papeles e insultándola. S. no dice nada pero da a entender que tiene razón la profesora en lo que dice. | Enviar amonestación. Pedir disculpas |
| 07.03.01 | 220 | 2° C | I. dice que le dio un puñetazo en la boca en la Mediateca: allí estaban dos profesoras. No hicieron parte de incidencia. | Citar a las profesoras y a M. |
| 14.03.01 | 221 | 2° B | Presencio un incidente en la puerta de la sala de profesores con P. No le hace caso y lo llama gilipollas de mierda y listillo. F. me dice que él lo había insultado antes llamándolo chiquillaje de mierda. Exactamente la frase del profesor fue ¡Que tenga yo que aguantar a chiquillajes de mierda....! | Se llamó a la madre para una reunión; se reúne la Comisión de Convivencia. |
| 15.03.01 | 222 | 4° D | Se niega a hacer el horario que le marcan. Siempre hace lo que quiere. Eso me dice M. profesora de P.T, M.y G. dice que no quiere ir los jueves a clase de PT (no soporto a esa profesora). | Hablo con ella y le informo que tiene que hacer obligatoriamente su horario. Hablo también con el padre en presencia de ella. |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19.01.01 | 223 | 3° A | En Tecnología la rozó con el estuche y ella le dijo "asqueroso". Él le contestó "gorda". De la tinta en el pantalón dice que fue "T." quien, sin querer, se la tiró encima. Dice que no la amenazó. | Advertencia de que como haya otro problema lo mando dos días a su casa. |
| 20.03.01 | 224 | 3° A | Hoy L. lo trajo a Dirección porque le faltó el respeto; en un descuido se quiso salir con la moto del centro | Le digo cual es la norma: el alumno de ESO que entra no sale hasta las 14.00 horas. Salvo que tenga permiso. |
| 20.03.01 | 225 | 4° C | Ayer al terminar la clase de E.F. se pelearon | Parte de expulsión |
| 23.03.01 | 226 | 3° D | En el baño del pabellón aparecieron unas pintadas "A. de 3° D está embarazada" escritas por J. S. y Ruth (3° C). G. (3° E) le dijo que fueron ellas. Le mandaron un dibujo en el que pone "la puerca" con D. (3° D). La han amenazado con pegarle. | Hablar con el Director |
| 23.03.01 | 227 | 3° E | Se marchó a las 12.10 engañando a P | Anotar incidencia |
| 23.03.01 | 228 | 3° E | Se marchó a las 12.10 engañando a P | Anotar incidencia |
| 23.03.01 | 229 | 3° E | Se marchó a las 12.10 engañando a P | Anotar incidencia |
| 23.03.01 | 230 | 3° E | Se marchó a las 12.10 engañando a P. | Anotar incidencia |
| 23.03.01 | 231 | 3° F | Se marchó a las 12.10 engañando a P. | Anotar incidencia |
| 23.03.01 | 232 | 3° F | Se marchó a las 12.10 engañando a P. | Anotar incidencia |
| 26.01.01 | 233 | 2° A | Dejó su carné a .J. G. el viernes para que saliera del centro. | Advertencia de expediente al C.E. Reincidente |
| 26.01.01 | 234 | 2° A | Quiso salir el viernes pasado del centro con el carné de B. A. | Advertencia de expediente al C.E. |
| 26.03.01 | 235 | 2° D | El profesor de francés lo expulsó de clase. Según me informa la alumna no era mal comportamiento sino una confusión del profesor. | Le digo que hablaré con el profesor y luego lo vuelvo a llamar. |
| 28.03.01 | 236 | 1° A | Su madre, ya habló con el tutor para plantearle el comportamiento de Y. para con A. No lo deja tranquilo. Le pido que por ahora deje que el tutor hable.. | Pendiente de lo que me diga el tutor. Reincidente. |
| **TOTAL** | **236 Intervenciones** | | | |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# ANEXO 24

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

**Cuestionario sobre la evaluación del centro: Curso 2000- 2001.**

Este cuestionario nos permite conocer tus opiniones sobre la marcha del centro y de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa.

A continuación le presentamos distintas frases y le rogamos marque con una X en el recuadro correspondiente con las siguientes claves de puntuación :

1: Total desacuerdo.
2: Poco de acuerdo.
3: De acuerdo.
4: Muy de acuerdo.
5: Totalmente de acuerdo.

El cuestionario es anónimo por lo que le ruego no firmar.

Muchas gracias por su colaboración.

Al final del cuestionario encontrará unas casillas en blanco para que manifieste, si lo cree oportuno, algunas sugerencias sobre algo que le preocupa, o cree que debe mejorar.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital. 2004

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

# CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN DEL CENTRO: CURSO

## (2000- 2001)

| Variables | | Clave de puntuación | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Total des-acuerdo | Poco de acuerdo | De acuerdo. | Muy de acuerdo. | Totalmente de acuerdo. |
| 1 | Existen en el centro alumnos o grupos que influyen negativamente en el resto del grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Los alumnos cumplen las normas de convivencia del centro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Las relaciones entre los compañeros de su hijo son buenas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | El alumno trata con respeto al profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Los profesores y tutores se implican en las tareas y los problemas de sus hijos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | El profesor cumple las normas de convivencia del centro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | El profesor trata con respeto al alumno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | La formación psicopedagógica del profesor es importante para la mejora del desarrollo de sus funciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Se han realizado mejoras en las infraestructuras del centro: talleres, biblioteca, espacios libres. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | El equipo directivo ha realizado mejoras en la planificación y organización del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Se han introducido acciones encaminadas a mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y los padres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Los padres se implican en las acciones del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Crees que las mejoras realizadas han supuesto cambios positivos en el centro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | El cumplimiento de las normas por parte de los miembros de la comunidad educativa mejoraría las relaciones de convivencia en el centro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Las normas son necesarias para mantener el orden en las clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Otras | | | | | | |

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004

.

© Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Biblioteca Digital, 2004