

ANO 41-1, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia

La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores¹

Concepción Gotzens, M. del Mar Badía, Antoni Castelló y Cándido Genovard²

A análise dos processos de pensamento dos professores é considerada determinante no estudo das dúvidas apresentadas pelos docentes sobre os problemas de conduta dos alunos na sala de aula. Uma análise comparativa dos resultados obtidos através de um inquérito de tipo gráfico aplicado a duas amostras de professores em Coimbra e Barcelona permitiram verificar que os docentes atribuem maior importância às condutas socialmente disruptivas do que às que implicam um alto risco instrucional.

La disciplina escolar ha sido y es objeto de preocupación entre la comunidad educativa y, en las últimas épocas, dada la gravedad que parece ir adquiriendo el tema, se está convirtiendo en una preocupación de la sociedad en general (Shen, 1997; Fields, 2000). La realidad cotidiana pone de manifiesto que los problemas de comportamiento de los alumnos, lejos de ir a la baja se multiplican y agravan por lo que tanto los docentes, como las autoridades educativas redoblan esfuerzos para abordar la problemática y lograr vías de solución (Hardin y Harris, 2000; Corrie, 2001; White et al., 2001; Chaplain, 2003).

También desde la psicología de la educación, las investigaciones que se ocupan del tema han ido en aumento en las últimas décadas, si bien la perspectiva de análisis e interés ha variado considerablemente a lo largo de este tiempo. Así, por ejemplo, el trabajo de Wickman (1928) puso de manifiesto que la preocupación de los adultos sobre "indisciplina escolar" se centraba en problemáticas personales del alumno y sólo marginalmente se tomaba en consideración problemas de orden en el aula. En este sentido, se comprende que "el suicidio" encabezase el *ranking* de problemas de indisciplina elaborado por Wickman a partir de las repuestas facilitadas por profe-

¹ Esta investigación se ha realizado en el marco del Proyecto SEJ2005-02688 financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

² Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación Universidad Autónoma de Barcelona

sores, padres y médicos. Por fortuna, en el mismo estudio se llegaba a la conclusión que a mayor gravedad de la problemática, menor era su frecuencia de presentación y viceversa.

En estudios anteriores (Gotzens, 1985) hemos señalado que, en la primera mitad del siglo XX, lo que más preocupa a la comunidad educativa (incluidos médicos-pediatras) eran los comportamientos que indicaban un profundo desajuste en el desarrollo del alumno, mientras que los comportamientos de alteración del orden y de la convivencia en el aula ocupan un lugar secundario, cuando no insignificante. Tal evidencia merece ser considerada con precaución: es posible que la presencia de estos últimos fuese realmente "insignificante" en la época de la que hablamos, por lo que el interés se centrara en conductas personales de mayor gravedad.

Durante la segunda mitad del siglo, esta tendencia se va desplazando progresivamente en dos sentidos: *por una parte*, el interés se centra gradualmente en conductas *disruptivas en el aula* que, si bien continúan atribuyéndose a problemas personales del alumno, son de carácter menos grave; por ejemplo, los celos derivados del nacimiento de un hermano o la problemática emocional asociada al divorcio de los padres (Boer y Dunn, 1992; Pardeck, 1996). La modificación observada es interesante por cuanto pone en evidencia que – desde la óptica de la disciplina escolar – lo importante ya no es tanto "el problema en sí mismo" por grave que sea (por ejemplo, el suicidio), cuanto "el comportamiento que altera el orden en el aula", lo que es un indicio de toma de conciencia "intruccional" por parte del profesorado, o lo que es lo mismo: se comienza a asumir que los procesos instruccionales requieren ciertas condiciones para que el trabajo – y derivadamente, el aprendizaje – pueda realizarse y la disciplina escolar debe ocuparse de asegurarlas (Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996; Seidman, 2005).

Por otra parte, los problemas de comportamiento dejan de contemplarse como un asunto "individual" y pasan a la consideración de "colectivo", es decir que dependen de todo el grupo de clase y no sólo de individuos aislados. Una perspectiva más genuinamente "psicoeducativo" o psicoinstruccional se va fraguando en torno del análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Schmuck y Schmuck, 1979; Genovard y Gotzens, 1990), e implica que el grupo de clase ya no se considera como una suma de individuos, sino como un grupo con múltiples interacciones entre ellos, es decir que lo que hace uno o unos cuantos, afecta a cómo actúan los demás y viceversa, de manera que la disciplina escolar no puede focalizarse en un problema individual, sino que debe atender al buen funcionamiento del grupo de clase (Kounin, 1977; Gump, 1980; Good y Brophy, 1987).

En síntesis: desde una óptica individual y centrada en el alumno (el problema se circunscribe y es imputable a un alumno o pequeño grupo de ellos) se pasa gradualmente a una consideración de tipo interactivo y grupal (los problemas surgen a raíz de ciertas interacciones entre diversos individuos del grupo).

Adicionalmente, existe una preocupación compartida por la mayoría de estos y posteriores estudios, que se hace más perentoria cuanto más se agrava la problemática: *el interés por una perspectiva intervencionista del fenómeno antes que explicativa* (Wolfgang y Glickman, 1980).

Sin olvidar las numerosas aportaciones formuladas desde el paradigma del Condicionamiento Operante (O'leary y O'leary, 1972; Skinner, 1989), en las que la propia explicación de la adquisición y mantenimiento de la conducta (un refuerzo) daba pie a su resolución (supresión del mismo o aplicación de un castigo), en la década de los años 80 y 90 se observa cierta tendencia a desatender el análisis y posterior explicación del fenómeno de la disciplina escolar que había prevalecido hasta entonces (Emmer y Evertson, 1981; Charles, 1981; Tauber, 1999), para ocuparse directa y urgentemente de su intervención (Geiger, 2000; Metzger, 2002), opción que no constituye la mejor iniciativa investigadora: sin hipótesis válidas y verificadas que expliquen el funcionamiento del problema, no parece sensato – al menos en términos científicos – formular propuestas de intervención acertadas.

Es por ello, que nuestros esfuerzos se encaminan a hallar explicaciones bien argumentadas y convincentes del funcionamiento de los comportamientos de los alumnos en la escuela y sólo a partir de aquí apuntar propuestas de mejora y de resolución de problemas en este ámbito.

Los antecedentes del trabajo que presentamos se sitúan básicamente en las investigaciones sobre tipos de conocimiento que guían la acción docente (Pajares, 1992; Calderhead, 1996; Corrie, 1997; Woolfolk, Rarosoff y Hoy, 1998; Castelló, 2001; Mumby, Russell y Martin, 2001). Dichos estudios han puesto de manifiesto que las creencias constituyen una parte irrenunciable del mismo y que, incluso cuando desde proyectos formativos se pretende modificar dichas creencias y sustituirlas por conocimiento formal o conocimiento científico, la resistencia – en buena medida debida al fuerte componente emocional de las creencias – es tan potente que en buena parte de los casos el proyecto fracasa.

Básicamente, nuestra hipótesis se refiere a que los profesores tienden a aplicar conocimiento de tipo creencial antes que científico, como lógica consecuencia de la falta de preparación que reciben sobre la organización y gestión de la disciplina

escolar dando lugar a confusiones y planteamientos ambiguos sobre lo que es o no aceptable en clase; así, en lugar de considerar cuáles son las alteraciones en el comportamiento de los alumnos que redundan negativamente en el funcionamiento del grupo de clase y, por consiguiente, en sus aprendizajes, toman como referencia los comportamientos que, en términos generales, la sociedad considera perturbadores e indeseables y tienden a extrapolarlos directamente al contexto escolar (Gotzens, Castelló, Genovard y Badia, 2003; Castelló, Gotzens, Genovard y Badia, en prensa).

Además de la falta de preparación sobre el tema, se observa una relativa falta de consenso entre los miembros de la comunidad educativa a cerca los que es propio y específico del marco escolar y lo que es generalizable a todos los contextos sociales o, incluso, específico de otros ámbitos, lo que no hace sino agravar el panorama. Sin duda crear desperfectos en el mobiliario escolar constituye una falta importante desde cualquier punto de vista, sin embargo, si tal comportamiento se lleva a cabo fuera del horario de clase y en ausencia del "testigos presenciales", el menoscabo que produce en los procesos de enseñanza-aprendizaje es inferior al que ocasiona, por ejemplo, el olvido sistemático del material de trabajo en casa por parte de los alumnos.

Esta afirmación, que sin duda no comparten todos los docentes, resulta de asumir dos premisas. A saber: que el objetivo fundamental a promover en el marco escolar es la facilitación de los procesos de E-A (Brophy y Good, 1987; Genovard y Gotzens, 1990, Seidman, 2005) y que no todos los comportamientos valorados negativamente por la sociedad impactan por igual el desarrollo de dichos procesos (Gotzens, 1997). Y todavía una tercera: que la denominada "disciplina" sea escolar, familiar o de otro orden tiene como propósito principal la consecución de las condiciones que se precisan para el funcionamiento del grupo en el ámbito específico de que se trate (escuela, familia, partido político, etc.) en el preciso momento en que las citadas condiciones se requieren (Kauffman y Burbach, 1997). No cabe confundir la "disciplina" con la "enseñanza de valores de convivencia" por ejemplo, y ello porque la primera es condición *sine qua non* para que la segunda pueda llegar a darse (Gotzens, 1997). Sin duda, los procedimientos de la disciplina han de ser congruentes con los aprendizajes que, a medio o largo plazo, se desea estimular en los alumnos, pero confundir una cosa con otra tiene graves consecuencias educativas. Dicho en otros términos: sin algunas condiciones que la disciplina escolar tiene como objetivo salvaguardar (por ejemplo, conseguir el silencio necesario en el aula para que la atención de los alumnos se mantenga) el aprendizaje de cualquier con-

tenido o competencia resulta imposible, por lo que es impensable esperar a que las condiciones se instauren a resultados del aprendizaje asimilado.

Hipótesis

A partir del planteamiento formulado, nos proponemos verificar las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1

Que las preocupaciones de los profesores sobre disciplina escolar recaen principalmente en la aparición de comportamientos socialmente graves, aunque no comporten excesivo riesgo en términos de enseñanza-aprendizaje (a partir de ahora, "c. sociales") en lugar de otorgar preferencia a los que comprometen seriamente el desarrollo de estos procesos si bien no necesariamente poseen un riesgo social significativo (a partir de ahora, "c. instruccionales").

Hipótesis 2

Esperamos observar diferencias estadísticamente significativas en la mayor preocupación otorgada por los profesores, no sólo a los c. sociales vs. c. instruccionales agrupados en categorías (hipótesis 1), sino a comportamientos concretos, especialmente "robar" y "destruir material", frente a los de carácter genuinamente instruccional tales como "charlar", "inhibirse de las tareas" y "generar interrupciones".

Método

Se trata de un estudio empírico de tipo analítico - cuantitativo, en el que se comparan las respuestas dadas a un cuestionario por 112 profesores.

La información analizada se refiere, por una parte al valor potencialmente disruptivo que los profesores otorgan a diversos problemas de comportamiento propuestos en el cuestionario y por otra, a los valores que dichos comportamientos han obtenidos agrupados en función de variables tales como años de experiencia, género y país de residencia de los profesores.

Se trata, pues, de un diseño de datos independientes en tanto que los profesores se agrupan según las últimas variables citadas, conformando así contrastes inter-gru-

pos. Así mismo, y dado que pretendemos comparar las valoraciones otorgadas por todos los individuos para cada una de las categorías de “c. sociales” y “c. instruccionales”, nos hallamos ante un contraste intra-grupo o de datos apareados.

Instrumentos

El cuestionario administrado a los docentes ha sido construido por los autores y presenta como característica más relevante el hecho de ser un cuestionario de tipo gráfico.

El propósito de esta elección fue minimizar en lo posible las interferencias a que el lenguaje – muy sesgado en este tema – pudiera dar lugar. Así, parece difícil que un profesor afirme “verbalmente” que no considera grave la aparición en clase de un comportamiento como, por ejemplo “robar” y tampoco parece verosímil que explique verbalmente que “hablar entre compañeros” es un comportamiento grave para la dinámica del aula. Aproximaciones anteriores nos habían alertado al respecto (Añaños y Gotzens, 1990; Badia, 2001).

El cuestionario construido con este objeto, consiste en una diana formada por cuatro círculos concéntricos. Al lado se presenta un listado de 8 problemas de comportamiento – cuatro de ellos de tipo social y otros cuatro de tipo instruccional – señalados con las ocho primeras letras del alfabeto a fin de evitar el carácter predominantemente jerárquico que suele atribuirse al uso de números.

Los datos indicados viene precedidos por la siguiente instrucción: “Por favor, sitúa en la siguiente diana los 8 comportamientos que aparecen en la columna de la derecha. Se trata de distribuirlos de manera que los que consideres **más perturbadores para el buen desarrollo de la clase** ocupen los **lugares centrales** de la diana, mientras que los que te parezcan **menos disruptivos** ocupen los **lugares más periféricos**. Si alguno de ellos no te parece perturbador, sitúalo fuera de la diana”.

A cada comportamiento se le otorgaban 4 puntos si estaba situado en el círculo más interior, 3 en el siguiente y así sucesivamente hasta 0 puntos si se ubicaba fuera del círculo exterior. Por lo tanto la escala de puntuación tenía un rango efectivo de 4 puntos.

El cuestionario es anónimo; por ello, los datos solicitados se refieren exclusivamente a los años de experiencia docente y el sexo del docente.

Procedimiento

Tras ponernos en contacto con los directores y/o asesores psicopedagógicos de los centros e informarles de las características y, más superficialmente, de los propósitos del estudio, se acordaba un día para la presentación del cuestionario a los profesores, así como la forma en que nos devolverían los completados por los docentes que decidiesen participar en el estudio. Se garantizó que tanto el reparto, como la recogida de los cuestionarios no pusieran en peligro el carácter anónimo y voluntario del estudio (véase apartado “muestra”).

Muestra

La muestra está compuesta por 112 profesores. Las figuras 1 y 2 muestran la distribución de los sujetos participantes en el estudio según las variables género y años de experiencia docente.

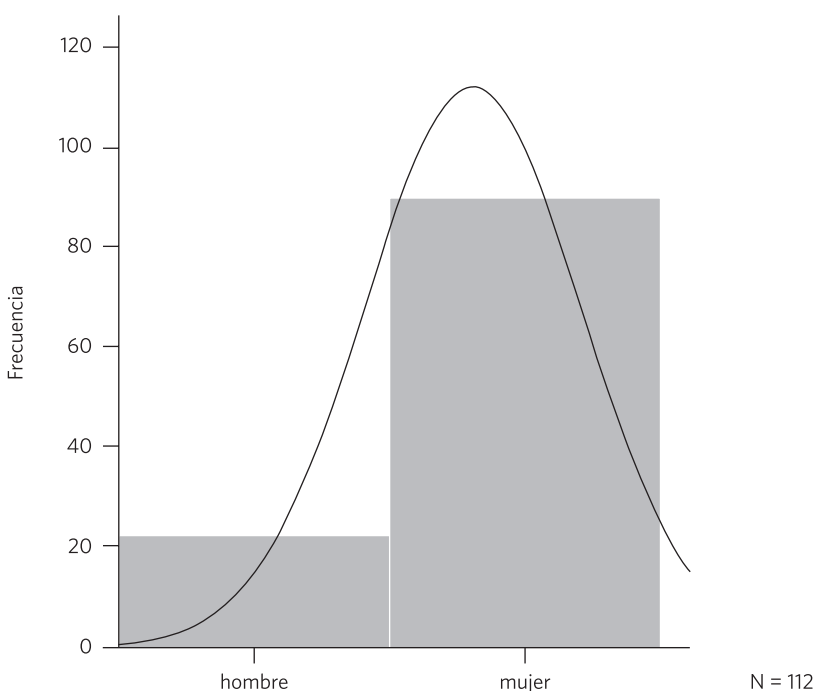


Figura 1. Distribución de la muestra según género

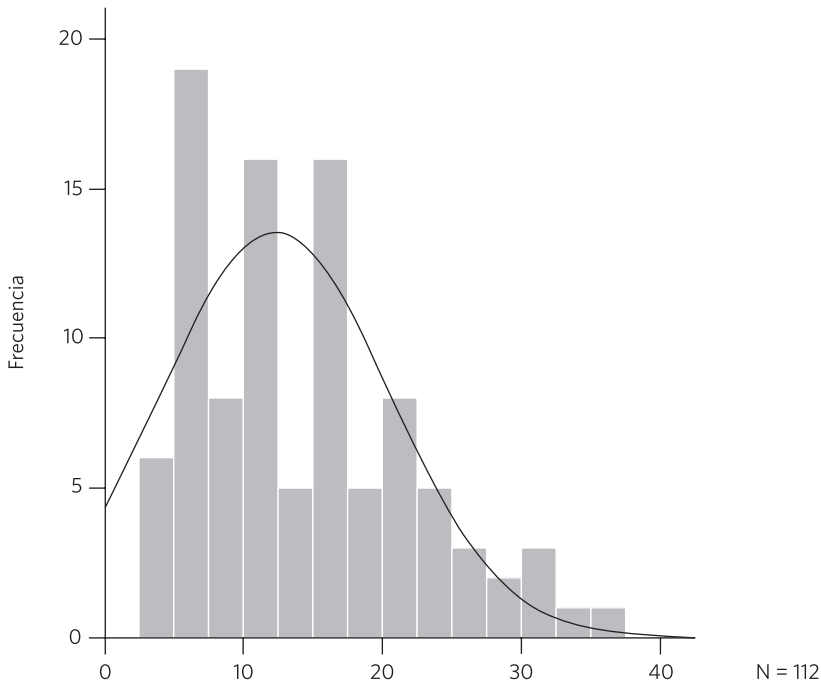


Figura 2. Distribución de la muestra según años de experiencia docente

Como en anteriores investigaciones sobre “disciplina escolar” de este equipo (Añaños y Gotzens, 1990; Gotzens, Castelló, Genovard y Badia, 2003; Castelló, Gotzens, Genovard y Badia, en prensa), decidimos priorizar el anonimato y el carácter voluntario de los participantes a los requisitos de aleatoriedad del muestreo. Sin duda, se trata de decisiones cuestionables, pero, dada la peculiaridad del tema - existe una fuerte la presión social sobre los que “es correcto” y lo que no - y las prevenciones que se observan entre quienes se sienten cuestionados sobre el tema “disciplina” y, en especial, cuando se ven forzados a responder, persistimos en nuestra opción de garantizar el anonimato y la voluntariedad de los participantes en el estudio con el fin de asegurar - en lo posible - mayor sinceridad de las respuestas.

Somos conscientes de que ello puede alterar las condiciones de representatividad de las muestras, pero tratamos de compensar este sesgo partiendo de muestras muy amplias (por ejemplo, la totalidad de escuelas de una zona, la totalidad de docentes de una determinada etapa de enseñanza, etc.), lo que nos permite trabajar siempre con muestras grandes ($N > 30$) que ejercen un efecto “neutralizador” de

los posibles sesgos derivados de una selección no aleatoria de los sujetos participantes en la investigación.

A efectos de interés del estudio, especialmente relevante resulta el hecho de que el mismo cuestionario se administró en dos entornos geográficos diferenciados: en Barcelona (N=66) y en Coimbra (N=46), lo que nos ha permitido llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados obtenidos en ambas ciudades. El procedimiento seguido en ambos casos fue el mismo.

Resultados

Del análisis resultante del tratamiento de los datos obtenidos mediante el paquete de análisis estadístico SPSS, cabe destacar los siguientes aspectos:

En primer lugar, que las muestras de Coimbra y Barcelona son equivalentes y no presentan diferencias significativas en ninguna de las variables controladas en nuestro estudio: ni en relación al género, ni al número de años de experiencia docente tal como se deduce del valor de χ^2 obtenido en ambos contrastes entre las muestras de Coimbra y Barcelona. La tabla 1 muestra la distribución según el género de los docentes y la tabla 2 muestra la distribución según los años de experiencia.

Tabla 1. Distribución según género de los docentes en la muestra total y en las submuestras geográficas

Género	Muestra total		Coimbra		Barcelona	
	N	%	N	%	N	%
Hombres	22	19.64	16	24.24	6	13.04
Mujeres	90	80.36	50	75.76	40	86.96
total	112	100.00	66	100.00	46	100.00

El valor de la prueba de χ^2 entre las muestras de Coimbra y Barcelona es igual a 2,154, siendo $p=0,142$

Tabla 2. Distribución según años de experiencia docente de la muestra total y las submuestras geográficas

Años experiencia	Muestra total		Coimbra		Barcelona	
	N	%	N	%	N	%
1 - 5	26	23.2	10	15.2	16	34.8
6 - 10	29	25.9	17	25.7	12	26.1

Tabla 2. Distribución según años de experiencia docente de la muestra total y las submuestras geográficas (cont.)

Años experiencia	Muestra total		Coimbra		Barcelona	
	N	%	N	%	N	%
11 - 15	21	18.8	12	18.2	9	19.5
16 - 20	17	15.1	14	21.2	3	6.6
21 - 25	12	10.8	7	10.6	5	10.8
26 - 30	4	3.5	3	4.6	1	2.2
> 30	3	2.7	3	4.6	0	0
total	112	100.00	66	100.00	46	100.00

El valor de la prueba de χ^2 entre las muestras de Coimbra y Barcelona es igual a 10,460, siendo $p=0,063$

En segundo lugar y en relación a la primera hipótesis formulada, la tabla 3 nos muestra que la prueba t de comparación de medias entre los tipos de disciplina (c. sociales vs. c. instruccionales) contrastada tanto en la muestra total, como en las dos submuestras geográficas, muestra diferencias significativas a favor del primer tipo de comportamientos, por lo que nada impide la aceptación de nuestra primera hipótesis, es decir que los docentes muestran mayor preocupación por los comportamientos sociales que por los de tipo instruccional, sin que ello signifique que los profesores ignoran estos últimos, como pone de manifiesto el valor promedio que en cada grupo (muestra total y submuestras) obtiene la categoría de "comportamientos instruccionales" siempre superior a 2, siendo el valor máximo posible 4.

En la tabla 3 hemos incluido dos tipos de comparaciones de medias. En la primera parte de la tabla (4 ítems) ambas categorías de disciplina incluyen los valores atribuidos a los 4 comportamientos considerados característicos de cada una de ellas, mientras que en la segunda parte de la tabla (3 ítems), se ha prescindido de un comportamiento en cada categoría debido a su difícil adscripción en exclusividad a una u otra de las categorías señaladas. Como se refleja en la tabla, las diferencias obtenidas siguen siendo significativas en el sentido indicado en nuestra hipótesis, es decir, favorable a los c. sociales.

Finalmente, para la verificación de la hipótesis 2 en primer lugar, se puso a prueba la igualdad de "intensidad de preocupación" mostrada por ambas muestras geográficas tal como queda reflejado en la tabla 4.

Tabla 3. Contrastes intra-grupo entre los dos tipos de disciplina

		Muestra total (n=112)			Coimbra (n=66)			Barcelona (n=46)		
		\bar{x}	s	t	\bar{x}	s	t	\bar{x}	s	t
4*	ítemes	2.899	0.747		2.916	0.806	3.050	2.875	0.659	
	sociales			4.630			p=.003			3.628
ítemes	ítemes	2.511	0.649	p<.000	2.568	0.616		2.429	0.692	p=.001
	instruccionales									
3**	ítemes	2.628	0.853		2.686	0.894	3.460	2.543	0.793	
	sociales			4.688			p=.001			3.146
ítemes	ítemes	2.175	0.767	p<.000	2.242	0.724		2.079	0.823	p=.003
	instruccionales									
4*	comportamientos sociales	Destrucción del material escolar								
		Robos y hurtos								
		Peleas y agresiones en el patio								
		Decir palabrotas								
		Hablar con los compañeros								
	comportamientos instruccionales	Inhibirse en las tareas escolares								
		Interrumpir al docente								
		Desobediencia a normas y autoridad								
		Destrucción del material escolar								
		Robos y hurtos								
3**	comportamientos sociales	Decir palabrotas								
		Hablar con los compañeros								
	comportamientos instruccionales	Inhibirse en las tareas escolares								
		Interrumpir al docente								

Tabla 4. Estadísticos de grupo (Coimbra -Barcelona)

Medias y desviaciones de las puntuaciones ponderadas otorgadas a las conductas según el origen geográfico de las respuestas y contraste entre las muestras portuguesa y española

	N = 112	O	s	Prueba t
Coimbra	66	2,74	0,547	0,867
Barcelona	46	2,65	0,533	p=0,388

Con esta garantía, aplicamos por una parte, la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney a fin de verificar si el orden de “preocupación” atribuido a los 8 comportamientos presentados era equivalente o no en ambas muestras geográficas, y por otra, la t de Student nos permitió contrastar si los valores atribuidos a cada uno de los comportamientos en cada una de las muestras geográficas podían considerarse equivalentes.

La tabla 5 muestra el orden en que resultaron los comportamientos (de mayor a menor preocupación) en la muestra de Coimbra y en la de Barcelona. De entre los comportamientos que no ocupan igual lugar en la jerarquía de cada submuestra, cuatro de ellos lo hacen con una diferencia de dos lugares. Concretamente: “decir palabrotas” y “charlar” ocupan rango superior en la muestra de Coimbra, mientras que “interrumpir” y “destrucción de material” lo hacen en la de Barcelona.

Tabla 5. Jerarquía resultante en cada submuestra geográfica según el nivel de preocupación atribuido a cada uno de los 8 comportamientos

Coimbra	Barcelona
Pelearse	Pelearse
Desobedecer	Desobedecer
Robar	Destruir material
Decir palabrotas	Robar
Destruir material	Interrumpir
Charlar	Decir palabrotas
Interrumpir	Inhibirse de las tareas
Inhibirse de las tareas	charlar

La tabla 6 refleja los resultados de la prueba t entre las dos submuestras citadas para cada uno de los 8 comportamientos valorados. Como puede observarse, si bien los ítems “destrucción del material” y “pelearse” obtienen niveles de significación ligeramente inferiores al cinco por ciento ($p < 0.05$), el único comportamiento que muestra un nivel de preocupación significativamente distinto ($p = 0.003$) es “charlar”.

Tabla 6. Estadísticos para todos los ítems de "diana"
Medias y desviaciones de todas las conductas según el origen geográfico de las respuestas y contraste entre las muestras portuguesa y española

	Muestra total (n=112)		Coimbra (n=66)		Barcelona (n=46)		Prueba t Coimbra-Barcelona	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	p
charlar	2.18	1.275	2.47	1.153	1.76	1.336	-2.990	.003
destruir mat.	2.73	1.099	2.56	1.097	2.98	1.064	2.010	.047
inhibirse	1.93	1.168	1.91	1.133	1.96	1.228	0.210	.834
robar	2.73	1.252	2.86	1.251	2.54	1.242	-1.340	.184
interrumpir	2.42	1.120	2.35	1.015	2.52	1.260	0.804	.423
pelearse	3.71	0.703	3.61	0.802	3.87	0.499	2.140	.035
desobedecer	3.52	0.782	3.55	0.807	3.48	0.752	-0.450	.657
palabrotas	2.42	1.096	2.64	1.104	2.11	1.016	-1.114	.268

Conclusiones y Comentarios

La primera conclusión a destacar es la confirmación de nuestra primera hipótesis en el sentido de que, aún manifestando preocupación por los 8 comportamientos presentados, los docentes – tanto de Coimbra como de Barcelona – otorgan mayor capacidad disruptiva a los denominados "c. sociales" que a los propiamente instruccionales.

Abundando en esta idea, las pruebas aplicadas para la verificación de la hipótesis 2 – en concreto, la prueba no paramétrica de Mann-Witney – nos indican que, efectivamente, existe un orden de prelación entre los comportamientos valorados como disruptivos en el aula que, aun siendo distinto en las dos submuestras geográficas estudiadas, coinciden en que comportamientos tales como "robar", "destruir material" o "decir palabrotas" se eligen con preferencia a los referidos a "charlar" o "inhibirse de las tareas y actividades escolares". Esto significa que los docentes no sólo consideran que los c. sociales perjudican más el orden en el aula que los c. instruccionales, sino que acciones como "charlar" – tan amenazadoras para el mantenimiento de la atención de los alumnos – quedan relegadas a los últimos puestos del *ranking*, sin que parezca tomarse excesivamente en consideración que sin atención, el aprendizaje deviene imposible.

Algo semejante ocurre con el ítem “inhibirse de las actividades y tareas escolares”; todo profesor conoce el riesgo que conlleva el hecho de que los alumnos se distraigan a las tareas que están pensadas para facilitarse el progreso al aprendizaje. Inhibirse ante tales actividades es una forma de negar la oportunidad de aprendizaje y conlleva sus mismas consecuencias: imposibilidad de acceso al mismo. Sin embargo, los datos del estudio nos muestran que, ambas submuestras, lo confinan a las últimas posiciones de la lista.

Ello parece reflejar una preocupación relativamente “descontextualizada” por parte del profesorado en lo referente a los comportamientos que poseen mayor poder disruptivo en el aula. Dicho de otra forma: aún tratándose de profesionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los profesores se muestran especialmente sensibles a los problemas de comportamiento que “tradicionalmente” vienen considerándose como perturbadores, en lugar de concentrarse en aquéllos que resultan especialmente perjudiciales para la dinámica del aula.

En cualquier caso, estos comentarios (y las diferencias significativas que los justifican) no deben hacernos perder de vista que, en conjunto, los problemas de comportamiento, cuando aparecen, preocupan a la mayoría de profesores y preocupan tanto si pertenecen a la categoría de c. sociales como a la de instruccionales; recordemos que la puntuación que podía asignárseles variaba entre el valor 0 (ninguna importancia) hasta el valor 4 (máxima importancia) y, en promedio, ningún comportamiento se ha valorado por debajo de 1.76, si bien la mayoría se sitúa en valores comprendidos entre el “casi” 2 (1.9) y el casi “4” (3.8).

De hecho, tanto los profesores de Coimbra como los de Barcelona eligen en primer lugar los ítems “pelearse” y “desobedecer”, cuya interferencia en el proceso de aprendizaje está ampliamente comprobada (Wheldall y Merrett, 1988; Corrie, 2001). Estos resultados son totalmente congruentes con los obtenidos en estudios anteriores (Gotzens, Castelló, Genovard y Badia, 2003) en los que los docentes encuestados manifestaron intervenir sistemáticamente sobre todos los comportamientos indicados en el cuestionario (en aquella ocasión se incluyeron 22) cuando surgían en el aula, independientemente de lo que hubieran respondido en una pregunta anterior del mismo cuestionario donde se les pedía su opinión sobre la necesidad o no de actuar para inhibir cada uno de los comportamientos indicados.

Tal como indicábamos en el apartado introductorio, los resultados obtenidos adquieren especial relevancia si se interpretan en clave de “*tipo de conocimiento utilizado por los docentes*” y es que, a falta de conocimiento teórico o formal sobre

el tema, los docentes optan por utilizar el conocimiento de orden creencial que disponen del mismo y que lo han adquirido en otros contextos, como la familia, y en grupos y asociaciones de diversa índole: religiosa, política, deportista, etc.. Esta “sustitución” de conocimientos, con ser muy grave cuando afecta al ejercicio profesional en cualquier ámbito de actuación, se convierte en algo así como la única escapatoria para el profesor que se enfrenta a lo que podemos denominar “supervivencia instruccional”.

Puesto que sin cierto nivel de orden en el aula el aprendizaje resulta imposible y sin embargo, la consecución de los aprendizajes – en sus múltiples y variadas facetas – constituye la razón de ser de la escuela, conseguir y mantener ese orden se convierte en una cuestión de importancia vital, no obstante, los docentes no han recibido preparación alguna sobre por qué, cuándo y cómo enfrentarse a ella.

En este contexto se entiende que cualquier tipo de mal comportamiento que pueda surgir en clase absorba la atención del docente, incluso si su repercusión sobre el progreso del grupo clase no es excesiva pero su valoración en términos “sociales” sí que lo es. El caso de “robos y hurtos” sigue siendo un ejemplo útil.

Al mismo tiempo, la aparición de comportamientos menos llamativos en el orden social, pero dramáticos en la esfera instruccional (inhibirse de las actividades y tareas escolares), se perciben como menos calamitosos y suelen permitirse en mayor medida hasta que sus consecuencias en el rendimiento de los alumnos se hacen visibles o comienzan a intuirse y el profesor trata de actuar pero, por razones diversas (dificultad en identificar el tipo de problemática en términos escolares, desconocimiento de cómo y cuándo intervenir para frenarla, etc), sus garantías de éxito son más que limitadas.

Creemos que ello invita a considerar el interés de introducir, durante la fase de formación del profesorado, alguna forma de preparación específica sobre qué es la disciplina escolar, cuáles son sus problemáticas más características y cuáles las formas de intervención posibles y adecuadas. Con este bagaje, la “supervivencia instruccional” de los profesores se vería altamente asegurada y, con ello, su dedicación a la tarea de enseñar – y no tanto a conseguir orden para enseñar – podría gozar de una mejor disposición.

Referències Bibliogràfiques

- Añaños, E. y Gotzens, C. (1990). Análisis de algunos elementos que intervienen en la conducta del profesor: un estudio a partir de la resolución de problemas de disciplina. *Boletín de Psicología*, 2, 77-93.
- Badia, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. Tesis Doctoral. Bellaterra (Barcelona): Universidad Autónoma de Barcelona.
- Boer, F. y Dunn, J. (Eds.). (1992). *Children's Sibling Relationships: Developmental and Clinical Issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. En D.C. Berliner y R. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Castelló, A. (2001). Procesos cognitivos en el profesor. En A. Sipán (Coord.) *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.
- Castelló, A.; Gotzens, C.; Genovard, C. y Badia, M. (en prensa). Teachers' and students' perceptions about misbehaviour management in the classroom. *Australian Educational Research*.
- Chaplain, R. (2003). *Teaching without Disruption: A Multilevel Model for Managing Pupil Behaviour in the Primary Schools*. Londres: Routledge Falmer.
- Charles C. M. (1981). *Building classroom discipline*. White Plains, New York: Longman.
- Corrie, L. (1997). The interaction between teachers' knowledge and skills when managing a troublesome classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 27(1), 93-105.
- Corrie, L. (2001). *Investigating troublesome classroom behaviour: Practical tools for teachers*. Londres: Routledge Falmer.
- Emmer, E.T., y Evertson, C.M. (1981). Synthesis of research on classroom management. *Educational Leadership*, 51(8), 12-15.
- Fields, B. A. (2000). School Discipline: Is There a Crisis in Our Schools?. *Australian Journal of Social Issues*, 35(1), 73.
- Geiger, B. (2000). Discipline in K through 8th Grade Classrooms. *Education*, 121(2), 383-396.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row
- Gotzens, C. (1985). La perspectiva dels adults sobre els comportaments d'indisciplina en el context escolar. En VVAA *Psicopedagogia de l'excepcionalitat*: Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori
- Gotzens, C.; Castelló, A.; Genovard, C. y Badia, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, Vol 15 (3), pp. 362- 368.
- Gump, P.V. (1980). The school as a social situation. *Annual Review of Psychology*, 31, 553-582.
- Hardin, C.J. y Harris, E.A. (2000). Managing classroom crises. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 465, 7-48.
- Kauffman, J. M. y Burbach, H. J. (1997). On Creating a Climate of Classroom Civility. *Phi Delta*

Kappan, 78(4), 320-329.

- Kounin J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Metzger, M. (2002). Learning to Discipline. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 77-86.
- Mumby, H., Russell, T. y Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (4th edition). Washington: American Educational Research Association.
- O'Leary, K.D. y O'Leary, S.G. (1972). *Classroom management: The successful use of behavior modification*. New York: Pergamon Press.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pardeck, J. T. (1996). Recommended Books for Helping Children Deal with Separation and Divorce. *Adolescence*, 31(121), 233-254.
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (1996a). 'Reviewing the conditions of learning in school', En J. Rudduck, R. Chaplain y G. Wallace (Eds) *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?*. Londres: David Fulton Publishers.
- Schmuck, R.A. y Schmuck, P.A. (1992). *Group Processes in the Classroom*. Dubuque: William C. Brown.
- Seidman, A. (2005). The Learning Killer: Disruptive Student Behavior in the Classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40-49.
- Shen J. (1997). The evolution of violence in schools. *Educational Leadership*, 55 (2), 18-20.
- Skinner, K. (1989). *Recent Issues in the Analysis of Behavior*. Columbus: Merrill.
- Tauber, R. T. (1999). *Classroom Management Sound Theory and Effective Practice*. Westport: Bergin & Garvey.
- Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27.
- White, R., Algozzine, B., Audette, R., Marr, M. B., y Ellis, E. D. (2001). Unified Discipline: A School-Wide Approach for Managing Problem Behavior. *Intervention in School & Clinic*, 37(1), 3.
- Wickman, E.K. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Wolfgang C., y Glickman C. (1980). *Solving discipline problems*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolfolk, A., Rarosoff, R. y Hoy, W. (1998). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 6 (2), 46-54.

Résumé

L'analyse des procès de la pensée du professeur est considéré déterminante dans l'étude des craintes attestées par les enseignants sur les problèmes de conduite des étudiants dans la salle de classe. Une analyse comparative des résultats acquis au moyen d'un instrument graphique appliqué à deux échantillon de professeurs, l'un à Coimbra (Portugal) et l'autre à Barcelone (Espagne) nous permet de vérifier que les enseignants attribuent plus gra-

vité à la conduite socialement disruptive qu'à celle de caractère notamment instructionnelle

Abstract

The analysis of the professor's thinking processes are considered decisive in the study of declared worries about student's behaviour problems in the classroom. A comparative analysis of the results obtained by means of a graphical instrument applied to two professors' samples, one from Coimbra (Portugal) and one from Barcelona (Spain), show that teachers attribute greater significance to the socially disruptive behaviours above the ones that imply a higher instructional risk.