

CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE FACTORES INTERVINIENTES

Pedro Jurado de los Santos

Álvaro Lafuente Carrasco

Universidad Autónoma de Barcelona

M. Delia Justiniano Domínguez

Universidad Católica Boliviana (Bolivia)

RESUMEN: El presente estudio trata de identificar y valorar qué papel juegan los factores que intervienen en la manifestación de conductas disruptivas en el aula, en alumnos de un instituto público de Educación Secundaria, desde un planteamiento metodológico descriptivo-interpretativo *ex post facto* bajo el principio de triangulación de fuentes de información (alumnado y docentes), utilizando cuestionarios ad-hoc al efecto.

El análisis estadístico comparativo de los datos cuantitativos y el análisis de contenido e interpretación de los datos cualitativos arroja resultados sobre factores del ámbito familiar, cultural y sociodemográfico, las relaciones sociales dentro y fuera del aula, el currículum, la gestión del aula y las competencias docentes, el auto-concepto de los alumnos, el rendimiento académico y los hábitos de estudio y ocio, apuntando hacia el papel del profesorado, el centro educativo y el contexto y su interrelación en la aparición de conductas disruptivas (CD) en el aula. Se sugieren implicaciones tales como las de tener presente las conductas disruptivas como indicadores de la necesidad de mejoras en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) y adecuación de la práctica en el contexto de aula.

PALABRAS CLAVE: Conductas disruptivas, Educación Secundaria Obligatoria, factores predisponentes, percepción profesor, percepción alumno.

DISRUPTIVE BEHAVIORS IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION: ANALYSIS OF PREDISPOSING FACTORS

ABSTRACT: The aim of this work is to identify and evaluate the variables that take part in the disruptive behaviours of a classroom. In particular, in the framework of a Compulsory Secondary Education. The methodology

used is descriptive-interpretative ex post facto. The method is conducted under a triangulation of data sources (students-teachers), using ad hoc questionnaires.

The results obtained enlighten the interceding factors in family, cultural and socio-demographic, social relations in and out of the classroom, the self-concept of the students, the academic marks, as well as the academic and leisure habits. Besides, the study focusses on the teachers' role, the educative center and its context and its interrelation with the disruptive behaviour appearance in the classroom. In conclusion, this work suggests the required implications such as taking into account disruptive behaviours as indicators of the need for improvements in the teaching and learning process and adaptation of the practice in the classroom context.

KEYWORDS: Disruptive Behavior, Compulsory Secondary Education, Risk Factors, Teacher Perception, Student Perception.

Recibido: 05/11/2018

Aceptado: 14/11/2019

Correspondencia: Pedro Jurado de los Santos, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, Edifici G, Plaça del Coneixement, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Barcelona. Email: pedro.jurado@uab.cat.

INTRODUCCIÓN

La escuela se caracteriza por el establecimiento de relaciones y de aprendizajes que sean relevantes para la vida, para el desarrollo del alumnado y su transferencia al contexto social. En este proceso, la conducta disruptiva (CD) y otros conceptos asociados, tales como heteroagresividad, acoso, conductas antisociales, indisciplina y en general actos que se pueden considerar como inadecuados e incluso violentos y “fuera de lugar”, han sido tratados profusamente en la literatura (López-Castedo, Álvarez, Domínguez y Álvarez, 2018; Lopes, Silva, Oliveira, Sass y Martin, 2017; Hernandez y Sanz, 2017; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2016; Koskela y Lanas, 2016; Vega y González, 2016; Dursley y Betts, 2015; Närhi, Kiiski, Peitso y Savolainen, 2015; Tirado y Conde, 2015; Sullivan, Johnson, Owens, y Conway, 2014; Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Estevez, y Huescar, 2009; Bru, 2006). En este trabajo se incidirá específicamente en la CD, entendida como aquella, centrada en el alumno, que distorsiona la relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A) dentro del contexto aula en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Jurado y Justiniano, 2016).

En España, las políticas públicas han ido definiendo acciones como “El Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020” (Ministerio de Educación Cultura y Deportes, 2016). Éste plantea una serie de líneas de actuación, tales como la prevención y control de incidentes violentos o de acoso en los centros educativos. En

el marco de la LOE (2006) y la LOMCE (2013), se establecen entre los principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común, así como la educación para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito que fuere. En este marco nos fijaremos en el fenómeno de la disrupción que ocurre en las aulas de ESO.

Las CD son motivo de preocupación en el mundo educativo (Vega y González, 2016; Jurado y Justiniano, 2016; Jurado y Olmos, 2012; Observatorio Convivencia Escolar, 2010; Inglés et al., 2009). Los profesionales de ESO las perciben como un problema frecuente en las aulas, con consecuencias negativas para el desempeño de los procesos de enseñanza y aprendizaje (E-A), afectando al docente, el rendimiento académico de los alumnos, las relaciones sociales y la convivencia escolar en general (CCOO, 2001; Inglés et al., 2009; Jurado y Olmos, 2012; Sullivan et al., 2014; Nash, Schlösser y Scarr, 2015; Blank y Shavit, 2016; Domínguez–Alonso, Álvarez-Roales y López-Castedo, 2017). Todo ello lleva a destacar la importancia de la gestión del comportamiento del alumnado en el aula y del clima asociado. Las consecuencias que se asocian a estos comportamientos son diversas (Lopes et al., 2017; Sullivan et al., 2014; Jurado y Olmos, 2012; Inglés et al., 2009; CCOO, 2001), destacando: la pérdida de tiempo académico, tanto para el profesor como para los alumnos; el control y sanción de las conductas; la interrupción del proceso de E-A; el bajo rendimiento académico y fracaso escolar (Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011). Estos fenómenos generan incomunicación en las aulas e influyen negativamente en las actitudes y expectativas de alumnos y profesorado; puede incrementar la resistencia del profesorado a innovar y emplear enfoques activos de enseñanza; y la relación directa con el absentismo de alumnos y profesores, que pueden acusar *burnout*, insatisfacción profesional e incluso llegar al abandono prematuro de la profesión.

El comportamiento disruptivo del alumnado es un fenómeno complejo que implica a todos los agentes educativos (alumnado, profesorado, centro educativo, familias y marco socio-comunitario). Por ejemplo, el perfil parental atendiendo al nivel cultural (Purwati y Japar, 2017), la situación familiar (Hernando y Sanz, 2017) o las características familiares y su relación con el centro educativo, deben tenerse en cuenta a la hora de analizar comportamientos antisociales (Pérez-Fuentes et al., 2011). La CD puede entenderse como una llamada de atención o protesta, consciente o no, sobre una situación que no es del agrado del alumno, sea del tipo que sea (familiar, curricular, relacional o emocional). Los factores que predisponen a la manifestación de las CD bien pueden ser causantes, desencadenantes, o simplemente catalizadores de esta manifestación. Los factores predisponentes serán aquellos que facilitan la aparición de CD o las aumentan.

En el proceso E-A, el papel del profesorado es clave para comprender las consecuencias de la relación entre docentes y discentes (Lopes et al., 2017; Silva, Negreiros y Albano, 2017; Hafen, Erik, Ruzek, Gregory, Allen, y Mikami, 2015;

Reinke, Stormont, Herman, Wang, Newcomer y King, 2014; Djigic y Stojilkovic, 2011; Nie y Lau, 2009; Kayikçi, 2009). El estilo del profesor influye en el clima de clase y en la disciplina, el autocontrol, la responsabilidad y el éxito escolar de los estudiantes. El profesor juega un rol privilegiado en la mejora del autoconcepto y las expectativas del alumno, así como su satisfacción con la vida escolar; se destaca la relación negativa entre la manifestación de CD y dimensiones de la gestión del aula tales como la relación y comunicación profesor-alumno, el reconocimiento de las características y necesidades del estudiante, las estrategias de enseñanza y motivación y el establecimiento de normas y su aplicación. Entre los factores escolares pertinentes a las relaciones profesor-alumno se apuntan: la falta de motivación hacia los contenidos, las dificultades para establecer canales de comunicación, una metodología de trabajo poco atractiva, la falta de sensibilidad por parte del docente y la competencia del profesor para controlar al grupo y hacer valer su autoridad. Las condiciones físicas del aula también son mencionadas, aunque su adecuación no está siempre dentro de las posibilidades de acción del profesor.

A la vista de lo apuntado anteriormente, una explicación única sobre las CD resulta compleja, pues la fuerza de unos factores sobre otros vendrá determinada por las circunstancias y situaciones en las que se encuentre el alumnado. Todo ello lleva a establecer conductas similares bajo la influencia de factores diferentes.

Este estudio se fijará en la percepción que tienen docentes y discentes de un centro específico sobre las CD, con el objeto de orientar procesos de mejora desde el análisis de las mismas. Como objetivos, se pretende valorar la percepción del profesorado y del alumnado con relación a las CD, así como identificar factores intervinientes en la aparición de CD en las aulas de un centro específico.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El análisis realizado se circunscribe a un Instituto de Educación Secundaria (IES) de titularidad pública que ofrece los estudios de ESO y Bachillerato; está situado en un barrio de alta densidad poblacional de una ciudad del área metropolitana de Barcelona. El estudio pertenece a los denominados como *ex post facto* (Cohen, Manion, y Morrison, 2007). Al hacer referencia a lo que acontece en un centro educativo, la población se corresponde con la perteneciente al caso de estudio; no obstante, el número de informantes posibles se circunscribe a los vinculados a ESO, incluyendo docentes y alumnado.

MUESTRA

La muestra está conformada por 305 alumnos de ESO y 10 profesores asociados a dicho nivel. En el caso de los alumnos, la población y la muestra utilizada se corresponden (cfr. Tabla 1).

Tabla 1. Muestra de alumnado por curso de ESO

Curso	Alumnos	%
1º	84	27%
2º	79	26%
3º	82	27%
4º	60	20%
Total	305	100%

Desde un plano descriptivo, con relación al género, el alumnado se distribuye en un 52,13% de hombres y un 47,87% de mujeres. La muestra por cursos responde a todos los cursos de la ESO.

La muestra de profesorado está formada por un total de 10 docentes (3 hombres y 7 mujeres), con edades comprendidas entre los 30 y los 50 años.

INSTRUMENTOS

Se han utilizado 2 instrumentos (cuestionarios), uno dirigido al alumnado y otro al profesorado. La estructura formal del *cuestionario del alumno* se basa en las siguientes dimensiones: datos sociodemográficos, familiares, recursos y actividades en el hogar (22 ítems); datos relacionales relativos al aula, hábitos de aprendizaje y relaciones (10 ítems); escala de conductas disruptivas (21 ítems con rango de medida de 1 a 4); y escala de autovaloración (11 ítems con rango de 1 a 4). La estructura del *cuestionario del profesorado* se concreta en: datos sociodemográficos y tipo de experiencia docente (9 ítems); escala de percepción sobre las CD de los alumnos (9 ítems con escala de 1 a 5); planteamientos sobre las estrategias metodológicas en la práctica cotidiana (22 ítems con rango de medida de 1 a 5); y 3 cuestiones abiertas referidas a problemas, causas y alternativas ante la aparición de CD en el aula.

Para la validación de los cuestionarios, tanto de alumnado como de profesorado, se han utilizado dos procedimientos: la validación por jueces (expertos teóricos y prácticos) bajo los criterios de univocidad, pertinencia e importancia de los ítems, y la validación de constructo a partir de los datos obtenidos de la aplicación a una muestra piloto.

En el cuestionario de alumnos, la aplicación de análisis factorial permite obtener la media de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), y la prueba de esfericidad de Barlett, resultando en todos los casos significativa, lo que da pie a la realización del análisis factorial (cfr. tabla 2), con su correspondiente rotación.

Asimismo, las escalas incluidas en los cuestionarios han sido fiabilizadas utilizando el coeficiente Cronbach (consistencia interna), obteniendo resultados superiores a 0,84 y 0,89 en las del alumnado y profesorado respectivamente (cfr. tabla 2), considerando con ello su alto nivel de fiabilidad.

Tabla 2. *Validación de los cuestionarios*

Cuestionario	Escala	Prueba KMO	Prueba Barlet	Varianza explicada	Número factores	Factores	Alpha de Cronbach
Alumnado	<i>Conductas disruptivas</i>	,873	,000	57%	5	1. relación-interacción profesor, 2. reacción-sentimientos compañeros, 3. reacción-sentimientos individual, 4. interacción compañeros 5. dinámica de clase	,878
	<i>Autoestima</i>	,847	,000	47,80%	2	1. valoración personal 2. valoración social	,841
Profesorado	<i>Percepción CD</i>	,892	,000	65,30	2	1. tipología conductas 2. momento aparición	,896
	<i>Estrategias metodológicas</i>	,90	,000	57,24	4	1. adecuación alumnos 2. adecuación contexto 3. sentido estrategia 4. elementos curriculares	,894

PROCEDIMIENTO

La obtención de los datos mediante la aplicación de los cuestionarios se ha conseguido a partir del compromiso del centro, decidido por el claustro y el consentimiento informado a las partes participantes en el estudio. La implementación de los cuestionarios se realizó durante el mes de mayo.

Los datos son analizados según su naturaleza. Los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios a alumnado y profesorado son tratados mediante el paquete informático estadístico SPSS versión 19; se realizan análisis tanto descriptivos como comparativos. Se aplican las pertinentes pruebas estadísticas en relación a la escala de conductas disruptivas. En el caso de los cuestionarios para profesorado, dada la limitación de la muestra, se opta por una exposición descriptiva y se procede al análisis de contenido de las cuestiones abiertas, conformando categorías.

La comparación entre las medias de las escalas de CD entre dos poblaciones distintas, en aquellos ítems en los que se da a elegir entre dos opciones de respuesta, se realiza partiendo de la aplicación de la prueba *t* de Student para comprobar si la diferencia entre dichas medias es estadísticamente significativa (Wiersma, 1969). También se procede mediante el ANOVA de un factor y las pruebas post-hoc para determinar cuáles son las medias estadísticamente diferenciadas. El nivel de significatividad máximo con el que se aplican e interpretan las pruebas estadísticas es el 0,05, aceptado en ciencias sociales.

Los datos cualitativos, procedentes de las respuestas abiertas de los cuestionarios, son categorizados atendiendo a los factores causantes de las conductas disruptivas

que proponen los informantes. Son tratados posteriormente mediante el análisis de contenido, determinando problemas, causas y alternativas de solución.

RESULTADOS

En relación a los resultados, delimitaremos los obtenidos a partir de los cuestionarios de docentes y discentes de manera separada para posteriormente confrontarlos.

SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

En el perfil del profesorado, puede observarse que la formación psicopedagógica predominante es la Capacitación Pedagógica (CAP) (n=6), seguido por máster (Formación de Profesorado en Educación Secundaria) (n=2) y cursos específicos de formación en educación (n=2). Con relación a *experiencia docente*, 4 tienen menos de 10 años, 2 entre 10 y 20 y 4 más de 20 años.

Las escalas de CD y de *estrategias metodológicas* que se han utilizado permiten valores del 1 al 5, por lo que la media teórica se sitúa en 3. Respecto la percepción de CD por parte de los docentes, se han obtenido las medias recogidas en la tabla 3. La media más alta (por encima de la media teórica de la escala), pertenece a las acciones disruptivas, seguida por acciones indisciplinadas y actos vandálicos. Los actos más violentos presentan medias sensiblemente más bajas.

Tabla 3. Medias de la escala de conductas disruptivas del cuestionario de profesores

Conductas disruptivas	\bar{X}	DT
1. Acciones disruptivas	3,30	,95
2. Acciones indisciplinadas	2,10	,74
3. Actos físicos violentos	1,20	,42
4. Actos psicológicos violentos	1,40	,52
5. Actos vandálicos	2,00	,94
6. Acoso sexual	1,22	,44
7. Disrupciones inicio de clase	2,50	,71
8. Disrupciones durante el transcurso de la clase	3,00	,94
9. Disrupciones durante el cambio de clase	2,30	,48
Dimensión Tipología de conductas	1,89	,50
Dimensión Momento aparición conducta	2,60	,58
Dimensión Adecuación a las características de los alumnos	4,09	,39
Dimensión Adecuación contexto	3,88	,59
Dimensión Sentido estrategia	4,00	,47
Dimensión Elementos curriculares	4,30	,33

Las medias de la escala de *estrategias metodológicas* (cfr. tabla 3) se sitúan por encima de la media teórica. En general, puede observarse que en el proceso E-A, la adecuación a las características de los alumnos (\bar{X} = 4,09; DT= ,39), adecuación del contexto (\bar{X} = 3,88; DT= ,59), atención al sentido de la estrategia (\bar{X} = 4,00; DT= ,47).

En cuanto al *cambio de estrategia*, principalmente se debate la pertinencia con alumnos, seguido por el debate con otros profesores. Pedir la opinión a expertos queda por debajo de la media teórica.

Ante la cuestión de carácter abierto: “Especifique las causas que influyen en la aparición de conductas disruptivas en el aula”, la figura 1 recoge los factores en los que se han categorizado sus respuestas y el número de profesores que se ha referido a cada uno de ellos. Se observan la climatología (relacionado con la temperatura ambiente del aula) y el desinterés o la falta de motivación del alumnado como los factores más citados por los profesores (un 50% de la muestra). Aunque se aluden otras causas, éstas tienen un bajo nivel de evocación (dificultad en los aprendizajes, problemas personales de diversa índole y las particularidades del profesorado, la gestión del espacio en el aula, la situación familiar, la relación entre profesor y alumno, la relación entre alumnos, la indisciplina, un currículum poco adaptado o demasiada presión –horarios cargados de actividades y de trabajo– sobre los alumnos). En la figura 1 se puede observar la relación entre los distintos factores que pueden conformarse como desencadenantes de CD desde la perspectiva del profesorado.

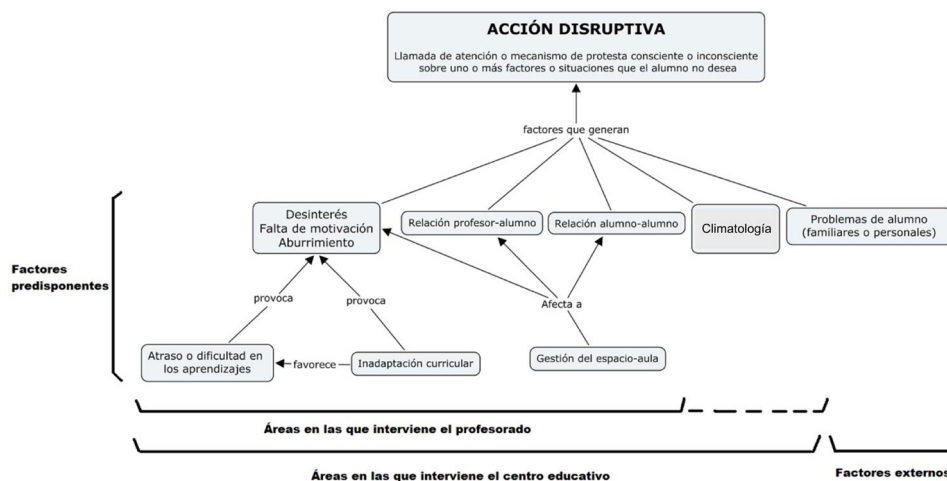


Figura 1. Causas de las conductas disruptivas según el profesorado

SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

Desde un plano descriptivo, el origen o *lugar de nacimiento* de la mayor parte de la muestra (80%; n=243) ha nacido en Cataluña, seguidos por el grupo de nacidos en Latinoamérica (12% aprox.; n=36).

En el nivel de estudios paternos, cabe destacar niveles similares entre padres y madres; en porcentaje válido, aproximadamente un 20% (n=55 padres y n=56 madres)

con estudios primarios o sin estudios, el 47% de padres (n=126) y el 49% de madres (n=135) con estudios secundarios, y el 32,5% (n=87) de padres y el 30,5% (n=84) de madres con estudios superiores.

El 97,7% (n=294) de la muestra dispone de *internet* en casa. El 15% (n=45) no lo utiliza para realizar las tareas del instituto y le da únicamente un uso lúdico. Cerca del 80% (n=240) de los estudiantes afirma dedicar al estudio y a las *tareas del instituto* entre 1 y 2 horas diarias, mientras un 7% (n=21) afirma no dedicar ninguna. En el caso de la *televisión*, se destaca que más del 40% (n=127) de la muestra la ve más de 7 horas semanales.

Con relación al placer por la lectura, con porcentajes válidos aproximados, el 57% (n=174) afirma que le gusta poco o nada, frente al 29% (n=88) que afirman bastante y el 14% (n=42) mucho. El agrado por la asistencia al instituto, el 60% (n=184) responde que poco o nada, frente al 34,5% (n=105) bastante y apenas un 5% (n=15) mucho.

En el plano de las relaciones sociales, un 72% (n=210) de los alumnos afirman tener buena o muy buena relación con sus profesores, mientras que con los compañeros el porcentaje alcanza el 93% (n=278). Esto nos lleva a establecer una relación e interacción positiva con los demás, por parte del alumnado en general.

En atención a la variable *asignaturas suspendidas* en el último trimestre evaluado (2º trimestre), el 18% (n=55) ha suspendido 6 o más, el 20,6% (n=62) de 3 a 5 y el 25% (n=76) 1 o 2. El tercio restante ha superado todas las asignaturas. Por otro lado, casi el 12% (n=36) ha repetido algún curso.

Las expectativas al finalizar la ESO son para el 74,75% (n=228) seguir estudiando; para el 6,9% (n=21) trabajar; el 4,9% (n=15) trabajar y estudiar y el resto se muestran indecisos.

En la tabla 4 podemos observar que el tipo de expectativas que tienen los alumnos se relaciona con las CD, el autoconcepto (AUT) y el número de suspensos, de manera que el sentido positivo aplicado a los porcentajes se relaciona con la continuación de los estudios. Además, se hace patente la estrecha relación entre CD y el bajo rendimiento académico, fundamentalmente en la dimensión interacción con el profesor (< .05).

Tabla 4. *Relación entre expectativas, escalas CD y AUT, cursos suspendidos y asignaturas suspendidas*

Expectativas	Escala CD	Escala AUT	Algun curso susp	0 susp.	1-2 susp.	3-6 susp.	Más de 6
Continuar estudios	1,56	3,00	8%	42%	27%	22%	9%
Trabajar	1,70	2,81	33%	10%	24%	38%	29%
No lo sé	1,75	2,76	21%	11%	22%	46%	22%

En las tablas 5 y 6 se muestran las medias de las escalas de CD y AUT (la media teórica se sitúa en 2,5).

Tabla 5. Comparación de dimensiones de la escala de conductas disruptivas por género

	\bar{X} masc (1)	\bar{X} fem (2)	Sig	
Dimensión interacción con profesor	1,81	1,59	,000	1>2
Dimensión reacción individual	2,09	2,01	NS	---
Dimensión reacción con compañeros	1,46	1,32	,010	1>2
Dimensión interacción con compañeros	1,56	1,31	,000	1>2
Dimensión dinámica de clase	1,42	,32	,023	1>2

Las CD que se dan en mayor grado son las que están relacionadas con la dimensión *reacción individual*. El ítem que ha obtenido mayor puntuación y único que se sitúa por encima de la media teórica es *te aburres en clase*. El resto se sitúan por debajo. Ítems como *destrozar material* o *amenazas* obtienen las puntuaciones más bajas. Las medias de la escala de autovaloración, que asociamos al autoconcepto, se sitúan todas por encima de la media teórica de la escala.

Tabla 6. Medias y desviaciones típicas de las dimensiones de la escala de autovaloración

	\bar{X}	DT
Dimensión valoración personal	2,98	,54
Dimensión valoración social	2,89	,56

El análisis comparativo se centra en las medias de CD y en las relaciones que se observan entre éstas y otras variables del dominio familiar, cultural, académico, relacional, la autovaloración y los hábitos de estudio y de ocio. Observamos que las variables sociodemográficas del alumnado no intervienen en el aumento o disminución de CD, dado que no hay diferencias estadísticamente significativas según el lugar de nacimiento del alumnado. Los alumnos procedentes de otras culturas (emigrantes), en función del tiempo de residencia en Catalunya, muestran niveles inferiores en CD en la dimensión interacción con el profesor (<.05), en comparación con los que llevan más tiempo, incluidos los nativos. Esto puede deberse a un paulatino conocimiento del entorno y la cultura, un aumento de la confianza y el establecimiento de las relaciones sociales. No se observan diferencias estadísticamente significativas según el nivel de estudios de la madre o del padre.

Tabla 7. Dimensiones de CD frente a variables relacionadas con el estudio en casa

	Ayuda familiar en tareas académicas	Disponibilidad de espacio estudio	Tiempo invertido en tareas académicas
Reacción individual	--	--	,000
Interacción con compañeros	--	,009	,000
Reacción con compañeros	,018	--	,000
Dinámica clase	--	--	,000

En general, el comportamiento mejora cuantas más horas diarias se dedican a las tareas del instituto (cfr. tabla 7). La prueba post-hoc de Duncan nos permite diferenciar entre los que dedican 2 horas o más y los que dedican una o ninguna ($<.05$) en todas las dimensiones de la escala de CD, destacando especialmente los que afirman no dedicarles ninguna hora diaria. En cuanto a las horas semanales de visionado de televisión, la diferencia viene marcada, sobre todo, por aquellos que afirman verla más de 10 horas semanales y afecta principalmente a la reacción e interacción con compañeros ($<.05$). En el agrado por la lectura, se observa que un mayor agrado está relacionado con un menor nivel de disrupción. La prueba de Duncan revela una diferencia significativa ($<.05$), en la práctica totalidad de los ítems, marcada por los que no les agrada la lectura.

El uso que se hace de internet está también relacionado con las CD. Si se realiza la comparación entre los que no lo usan para tareas del instituto y los que sí, la diferencia es significativa ($<.05$) para prácticamente la totalidad de conductas, con una media claramente más alta para aquellos que no lo usan con fines académicos.

El hecho de haber repetido algún curso no ofrece diferencias significativas en la comparación de medias de CD.

Por lo que respecta al agrado por el instituto, se observa una clara tendencia a una mayor disrupción cuanto menos agradable es la asistencia al centro educativo. La mayor diferencia viene marcada siempre por los que no les gusta nada y, en algunos ítems, también por los que les gusta poco.

La relación con los profesores guarda también una estrecha relación con el comportamiento disruptivo. El perfil de las medias disruptivas de aquellos con una relación buena o muy buena se mantiene siempre muy por debajo de los otros. Destaca especialmente la media de los que no tienen “ninguna” relación, seguidos por los que la tienen “mala” o “regular”.

En el dominio personal, observamos como en algunos ítems, como “Me considero una persona responsable”, “Me gusta aprender cosas nuevas”, que en el contexto escolar pueden entenderse también como variables favorables al éxito académico, destaca el perfil disruptivo del grupo que contestó “Nunca”. En otros ítems de la escala de autovaloración, como “me gusta como soy”, “me siento satisfecho conmigo mismo” o “estoy satisfecho con mi cuerpo”, no se dan relaciones de dependencia con ninguna de las conductas analizadas. Si prestamos atención a ítems relacionados con la confianza en uno mismo, como “me resulta fácil tomar decisiones”, vemos que el grupo que destaca por su mayor disrupción en todos los ámbitos son los que han contestado “siempre” ($<.05$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los factores intervinientes de CD nos lleva a tener presente que los que se relacionan específicamente con el contexto educativo, que forman parte de la exigencia y/o obligatoriedad para el alumnado, son los que más se asocian a la aparición de CD. En este sentido, las CD, o como plantean Pérez Fuentes et

al. (2011), los problemas de convivencia, se relacionan con el bajo rendimiento académico.

Entendiendo que el comportamiento transmite significado, tenemos que insistir en promover una visión del hecho educativo que provea de mecanismos de refuerzo o estímulo positivo para el alumnado. El vínculo entre cómo el comportamiento es percibido por los adolescentes y la frecuencia con la que se involucran en el mismo comportamiento, nos lleva a incorporar la necesidad de considerar las CD como el síntoma de que algo no está funcionando en el proceso E-A o en el contexto de aprendizaje, por lo que habrá que atender a la relación docente-discente como clave explicativa (Lopes et al., 2017; Jurado y Justiniano, 2016; Djigic y Stojilkovic, 2011; Nie y Lau, 2009; Kayikçi, 2009).

Respecto al tipo de CD que se observan en el centro, tanto alumnos como profesores coinciden en que las que se dan más a menudo son las de menor gravedad. Los problemas de conducta más preocupantes se circunscriben a un grupo reducido de alumnos. En futuras investigaciones cabe, pues, fijar la atención también en grupos reducidos con medias extremas que, pese a no ser estadísticamente significativos, pueden ser clave en la comprensión del fenómeno.

El origen familiar o el lugar de nacimiento no son factores que predispongan a las CD en el caso que nos ocupa; por lo que el fenómeno migratorio no añade influencia en la aparición de CD. En todo caso, a medida que se adquiere mayor conocimiento cultural del entorno de acogida y se establecen vínculos relacionales se afianza el proceso de “normalización” en la aparición de CD.

El nivel de estudios del padre o de la madre no supone diferencia en cuanto a la manifestación de CD, aunque algunos autores destacan que el nivel de estudios de la madre influye en la presencia de conductas antisociales (Pérez-Fuentes et al., 2011; Purwati y Japar, 2017). Hay que tener en cuenta, sin embargo, que el nivel de formación de los padres y madres del instituto, en nuestro caso, ha ido aumentando generación tras generación. Otras variables referentes a la estructura familiar no han arrojado diferencias significativas.

De igual manera que la situación familiar inestable incrementa la conducta problemática y el rendimiento negativo del alumnado (Hernando y Sanz, 2017), parece que la presencia parental en casa influye en el desarrollo de un correcto comportamiento escolar. Los alumnos cuyos padres pasan más tiempo con sus hijos y realizan un mayor seguimiento escolar y personal, muestran medias disruptivas más bajas. Ésta puede ser una razón para abogar por aumentar los esfuerzos en la relación y atención familiar en el periodo educativo.

Son también factores predisponentes los hábitos de estudio y de ocio en el hogar, tal como también destacan Tirado y Conde (2015) para conductas contrarias a la convivencia. La diferencia se manifiesta, tal como señalan alumnos y profesores, por aquellos que académicamente han quedado “descolgados” del currículum. Destacan por su elevado nivel de interrupción los que no dedican ninguna hora diaria a las tareas del instituto, los que ven la televisión más de 10 horas semanales, los que no les gusta nada leer y los que dan a internet un uso exclusivamente lúdico; lo que debe llevar a

promover la relación entre la adquisición de hábitos de estudio y el ocio en aquellos casos en los que se evidencien CD.

No disponer de espacio de estudio propio o no recibir ayuda en la realización de las tareas del instituto en casa parece tener menos incidencia.

Unos pobres hábitos de estudio tienen una estrecha relación con un bajo rendimiento académico, que es uno de los factores predisponentes a las CD más señalados. La situación de repetir algún curso no tiene gran incidencia, así como tampoco, apuntado por otros estudios, haber repetido algún curso de ESO. Cabe recordar que la literatura circunscribe esta relación a centros con un gran número de repetidores (Sullivan et al., 2014, Inglés et al., 2009), lo cual no se corresponde con el caso que nos ocupa. Sin embargo, se observan diferencias según el número de asignaturas suspendidas el trimestre anterior, marcadas por los que han suspendido 6 o más asignaturas. La diferencia a la baja, en relación con las CD, se observa en aquellos que no tienen problemas de seguimiento de las materias: los que no han suspendido ninguna o, como mucho, han suspendido dos.

Algunos profesores apuntan un origen curricular de las CD, como llamada de atención del alumnado sobre un currículum que no encuentran interesante, motivador; un ritmo de aprendizaje de la clase respecto al cual han quedado atrasados; que tiende a agravarse en el caso de aprendizajes acumulativos. En las respuestas abiertas de profesores se coincide en que hay que mejorar la manera como se concreta el currículum en el aula y hacerlo más atractivo y motivador. Hay que recordar que "Te aburres en clase" es el ítem con más puntuación de la escala de conductas disruptivas.

En la línea de lo anteriormente expuesto, las expectativas al finalizar la ESO, reflejo también de intereses y motivaciones, son un factor que puede inducir a la reacción disruptiva como protesta, consciente o inconsciente, por parte del alumnado que no quiere seguir estudiando y no le ve el sentido a permanecer en el aula ni a seguir los contenidos.

Otras variables de carácter emocional y relacional, como el agrado por el instituto o la relación con profesores, tienen gran fuerza. La CD se torna un mecanismo consciente o inconsciente para manifestar una mala relación con el docente o el malestar en el instituto, que puede ser debido a múltiples factores. Es por ello que la creación de un clima agradable, tanto en el aula como en el conjunto del centro, es una dimensión a tener presente en la prevención de las CD; teniendo presente, como Blank y Shavit (2016) plantean, su influencia en el rendimiento escolar. Es en la relación empática con sus alumnos, así como en la adecuación curricular de estrategias y contenidos y la gestión del aula, donde el profesor tiene un margen de acción más decisivo.

La relación con los compañeros puede dar lugar tanto a interacciones positivas como negativas, dependiendo del rol que se adopta en el grupo. Llamar la atención de los compañeros es una de las causas de las CD citadas por los profesores; una mala relación con los compañeros puede dar lugar, obviamente, a conductas indeseadas.

Si se presta atención a los ítems que conllevan una buena relación con los compañeros, dentro del dominio social, aquellos que tienen las puntuaciones más bajas y las más altas son los que ofrecen más comportamientos problemáticos. Una puntuación alta en dominio social puede reflejar una confianza en el grupo que permita adoptar el rol disruptivo o un liderazgo negativo. La mayor confianza en uno mismo, también incorpora una mayor disruptción.

Con relación a la autoestima y al éxito académico (considerarse una persona responsable o el gusto por aprender cosas nuevas), una baja puntuación va asociada a una mayor manifestación de CD.

Una de las causas mencionadas por parte del profesorado hace referencia a las condiciones ambientales, como es la climatología en las aulas. Los profesionales del centro señalan problemas del alumnado de diversa índole (familiar, social, personal...) como factores que cargan la “mochila” del estudiante y se traducen en CD en el aula. Aluden al cansancio por un ritmo de vida demasiado ocupado y frenético.

Intentando sintetizar la percepción del alumnado y profesorado con relación a la valoración y a los factores intervinientes en las CD, (cfr. figura 2), se observa que éstos se fijan en un proceso interaccional dentro del contexto aula (áreas en las que es susceptible la intervención directa del profesorado), en el contexto centro educativo y en el contexto sociocomunitario (factores externos fijados en el contexto sociofamiliar). Al respecto, hay que tener presente que, en la relación docente-discente, el problema de las CD debe ser percibido desde un planteamiento sistémico, en el que interaccionan una gran variedad de factores.

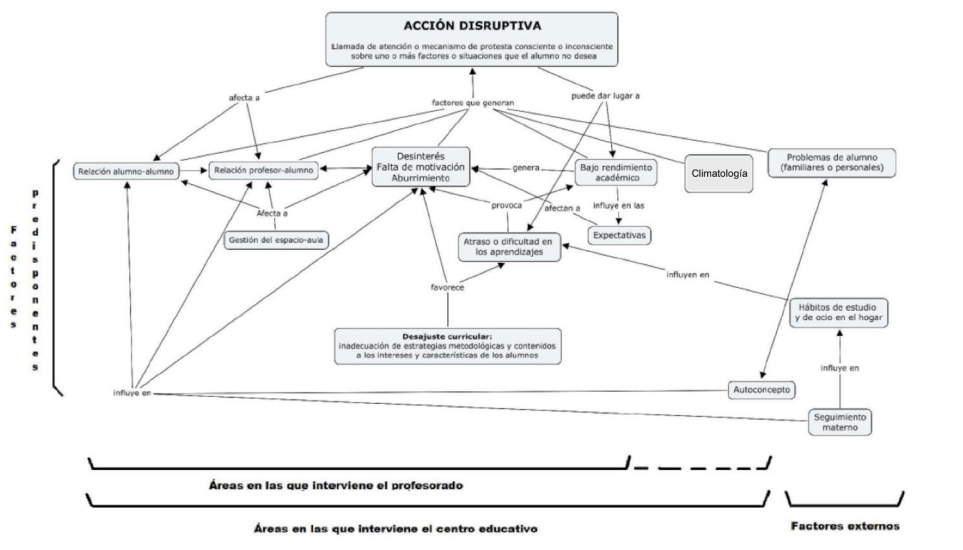


Figura 2. Factores predisponentes de CD

IMPLICACIONES

Las CD, salvo quizás en los casos más graves, no siempre han de percibirse como algo estrictamente negativo por parte del profesorado. Así como en el ámbito médico, un determinado dolor es una llamada de atención sobre algo que en el cuerpo no funciona como debería, permitiendo su detección y tratamiento, una CD puede ser una llamada de atención, una manifestación sobre algo que no funciona adecuadamente en el contexto educativo o relacional del alumno. Si los profesionales de la educación que intervienen en el centro saben apreciar los síntomas, deben analizarlos como evidencias de fenómenos que pudieran ser conflictivos, para poner en marcha mejoras en el proceso E-A y adecuar su práctica. El comportamiento perturbador en la escuela, especialmente en los alumnos más problemáticos, enmascara a menudo las dificultades subyacentes de procesamiento y aprendizaje (Nash et al., 2015) y bajos niveles de rendimiento (Domínguez-Alonso et al., 2017).

La visión que tienen los docentes de los discentes es maleable (Hafén et al., 2015), por lo que se requiere poner en marcha mecanismos de cambio en sus percepciones, para que las proyecciones que realizan sobre las CD incidan sobre la positividad de sus acciones.

Un modelo de intervención centrado en la institución educativa permitirá integrar a los actores del sistema y promover acciones dirigidas a favorecer el tratamiento de las CD y sus efectos. Se necesita atender la actuación del docente frente al grupo de alumnos, el ajuste curricular en función de las características del grupo clase, incluyendo estrategias como el *coaching* (Reinke et al., 2014). Se requiere afianzar una "sensibilidad receptiva", entendiéndola desde las relaciones profesor-alumno, ya que la coerción basada en el poder puede intensificar el desafío del alumnado (Nash et al., 2015).

Cabe preguntarse sobre las relaciones familia-escuela, pues como deducen Silva et al. (2017), se conforma como un factor a tener presente a la hora de enfrentarse a los problemas generados por las CD.

Dado que el estudio realizado se refiere a un centro educativo, en un contexto determinado, no puede aventurarse que los resultados sean equiparables para toda la población escolar de ESO. Se requeriría un estudio que no limite el análisis inter e intra grupo, ampliando la muestra de centros en contextos diversificados; así como orientar la investigación teniendo presente la asignación al azar con grupos más grandes de estudiantes con problemas de CD para recibir los planes de apoyo de comportamiento frente a un grupo de control. De igual manera, el número limitado de profesorado informante debe ampliarse para fijar unos resultados más consistentes. En este trabajo, aunque se han tenido en cuenta los cuatro cursos de ESO, sólo se muestrean los estudiantes en un año académico, por lo que un estudio longitudinal que abarcara varios años, permitiría indicar la consistencia de las conductas a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blank, C. y Shavit, Y. (2016). The Association Between Student Reports of Classmates' Disruptive Behavior and Student Achievement. *AERA Open*, 2(3), 1-17. <http://doi.org/10.1177/2332858416653921>.

- Bradshaw, C.P., O'Brennan, L.M. y Mcneely, C.A. (2008). Core Competencies and the Prevention of School Failure and Early School Leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (112), 19-32.
- Bru, E. (2006). Factors associated with disruptive behavior in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 23-43.
- CCOO (2001). *Los problemas de la convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza CCOO.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 6ª ed.
- Denzin, N. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Djigic, G. y Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (29), 819-828.
- Domínguez-Alonso, J., Álvarez-Roales, E. y López-Castedo (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 95-104. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.148>.
- Dursley, L. y Betts, L. (2015). Exploring Children's Perceptions of the Perceived Seriousness of Disruptive Classroom Behaviours. *Educational Psychology*, 35(4), 416-429.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremuera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 89-98.
- Hafen, C. A., Ruzek, E. A., Gregory, A., Allen, J. P. y Mikami, A. Y. (2015). Focusing on teacher-student interactions eliminates the negative impact of students' disruptive behavior on teacher perceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 39(5) 426-431, <http://doi.org/10.1177/0165025415579455>.
- Hernando, I. y Sanz, R. (2017). ¿Crece la conflictividad escolar? Percepciones de estudiantes y profesorado de Secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 255-276.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- Jurado, P. y Justiniano, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27(3), 8-25.
- Kayıkçı, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), 1215-1225.
- Koskela, A. y Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society*. <http://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295.
- Lopes, J., Silva, E., Oliveira, C., Sass, D. y Martin, N. (2017). Teacher's Classroom Management Behavior and Students' Classroom Misbehavior: A Study with 5th through 9th- Grade Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 467-490. <http://doi.org/10.14204/ejrep.43.17075>.
- López-Castedo, A., Alvarez, D., Domínguez, J. y Alvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400. <http://doi.org/10.7334/psicothema2018.130>.
- Ministerio Educación Cultura y Deportes (2016). *Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020*. Madrid: MECD.
- Närhi, V., Kiiskib, T., Peitso, S. y Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*. 30(2), 274-285. <http://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>.
- Nash, P., Schlösser, A. y Scarr, T. (2015): Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective, *Emotional and Behavioural Difficulties*. <http://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>.
- Nie, Y. y Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, (34), 185-194.
- Observatorio Convivencia Escolar (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Mercader, I., Molero, M. M. y García, M. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.

- Purwati y Japar, M. (2017). Parents' Education, Personality, and Their Children's Disruptive Behaviour. *International Journal of Instruction*, 10(3), 227-240. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10315a>.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L. y King, K. (2014). Use of Coaching and Behavior Support Planning for Students with Disruptive Behavior within a Universal Classroom Management Program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 74-82.
- Silva, A. M. P. M., Negreiros, F. y Albano, R. M. (2017). Indiscipline at public school: Teachers' conceptions on causes and intervention. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 1-10.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. y Conway, R. (2014). Punish Them or Engage Them? Teachers' Views of Unproductive Student Behaviours in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 43-56.
- Tirado, R. y Conde, S. (2015). Organización del aula de convivencia y efectos en la reducción de conductas contrarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 26(2), 75-89.
- Vega, M. G. y González, G. J. (2016). Bullying en la escuela secundaria. Factores que disuaden o refuerzan el comportamiento agresor de los adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 21(71), 1165-1189.
- Wiersma, W. (1969). *Research Methods in Education. An introduction*. Philadelphia / New York: J. B. Lippincott.