

La disrupción en las aulas de ESO: un análisis multi-informante de la percepción de profesores y alumnos

Disruptive behavior in compulsory secondary education classrooms: a multi-informant analysis of the perception of teachers and students

María Belén Martínez Fernández*
José Carlos Chacón Gómez**
María José Díaz-Aguado Jalón**

Javier Martín Babarro**
Rosario Martínez Arias**

Recibido: 29-05-2020
Aceptado: 17-07-2020

Resumen

El presente estudio explora la relación entre la disrupción y tres conjuntos de indicadores sobre la convivencia escolar desde una perspectiva multi-informante. Los datos procedían de 4055 profesores y 16017 estudiantes de 187 centros de secundaria. Las tres variables dependientes fueron la percepción de profesores y alumnos sobre la disrupción, y el reconocimiento por los alumnos de acciones disruptivas. Los predictores elegidos comprendían aquellos relacionados con la calidad de la convivencia, otros sobre medidas organizativas del centro que mejoran dicha convivencia y un tercer grupo sobre obstáculos que la deterioran. Los resultados muestran una mayor relación de la percepción de los profesores con los tres grupos de predictores. Los indicadores de obstáculos a la convivencia mostraron una mayor varianza asociada con las tres medidas de la disrupción. La valoración y respeto de las familias también se asocia con bajos niveles de disrupción. El análisis de los obstáculos a la convivencia muestra que las conductas disruptivas y agresivas están íntimamente unidas. Las relaciones con las conductas coercitivas por parte del profesor encajan con la existencia de bucles de disrupción-coerción-disrupción crecientes.

Palabras clave

Percepciones profesor-alumno, Conducta disruptiva, Educación secundaria, Convivencia escolar, Estudio Multi-informante

Abstract

This study explores the relationship between disruption and three sets of indicators on school climate from a multi-informant approach. The data came from 4055 teachers and 16017 students from 187 secondary schools. The three dependent variables were teachers' and students' perceptions of disruption, and students' admitting having participated in disruptive actions. The indicators chosen as predictors included a first group related to the school-climate quality, a second one about organizational measures that could improve this climate, and a third group about obstacles that deteriorate it. The results showed that teachers' perceptions have a higher relation with the three sets of predictors. Meanwhile, indicators of obstacles to coexistence were those who showed greater variance associated with the three measures of disruption. It was found that, when teachers feel valued and respected by families, this is associated to lower levels of teachers' perceived disruption and students' admitted disruption. The analysis of the obstacles in achieving a good school climate shows that disruptive and aggressive behaviors are closely linked. Relations with teachers' coercive behavior support the existence of growing disruption-coercion-disruption loops.

Keywords

Teacher-student perceptions, Disruptive behaviour, Secondary education, School climate, Multi-informant study

* Universidad Complutense de Madrid
mabel@psi.ucm.es

** Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Un número importante de profesores y de investigaciones consideran los problemas de comportamiento de los alumnos como la principal dificultad encontrada en el ejercicio de la profesión docente (Díaz-Aguado et al., 2010; Goodson, 1992), así como una de las principales causas de los conflictos en los centros que, sin llegar a tener la gravedad de los problemas de violencia escolar, tienen una gran repercusión en la vida de los centros (Muñoz de Bustillo et al., 2006).

La disrupción se asocia específicamente a conductas que dificultan y obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez Martino et al., 2016; Martínez Fernández et al., 2017) especialmente en la etapa de secundaria, coincidiendo con la adolescencia (Medina & Reverte, 2019), donde se concentran una parte importante de ellas. Los resultados de diferentes estudios (Del Barrio & Martín, 2003; Díaz-Aguado et al., 2010; Houghton et al., 1988) y encuestas (Defensor del Pueblo, 2000; FETE-UGT, 2010; OCDE, 2014; OECD, 2020) realizados entre el profesorado muestran que los profesores de secundaria dedican demasiado tiempo de clase a solventar los problemas de comportamiento en las aulas (en España un 16% de tiempo, según el último Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje, TALIS [OECD, 2020]), lo que evidencia que la disrupción es un problema muy común, en las aulas actuales. Así, la mayoría de los autores subrayan el carácter académico de este problema y lo destacan como uno de los principales factores relacionados con el fracaso escolar (Fernández, 2001; Marchesi, 2004; Torrego & Moreno, 2003; Uruñuela, 2006).

1.1. Las percepciones de profesores y alumnos sobre la disrupción en el aula

Definir con exactitud la disrupción es una tarea compleja. Desde la propia enumeración de las conductas consideradas disruptivas hasta las causas y efectos asociados a estos comportamientos, existen multitud de consideraciones que añaden una gran dificultad tanto al análisis de este problema como a su prevención. Y en el núcleo del mismo están los alumnos y profesores, cada uno con diferentes interpretaciones acerca de qué conductas son adecuadas en el aula y cuáles no.

La mayor parte de los estudios realizados sobre este tema ha analizado cómo los profesores o los alumnos perciben o interpretan la disrupción de sus aulas, encontrando diferencias tanto entre ambos colectivos como dentro de ellos, poniendo algunos de ellos de manifiesto que profesores y alumnos perciben la disrupción en el aula con matices diferentes; diferencias que se han relacionado con los roles específicos de cada uno de ellos en la escuela, así como su diferente posición jerárquica, diferencias de edad, etc. (Gotzens et al., 2003; Muñoz de Bustillo et al., 2006).

Pero no sólo hay discrepancias entre colectivos; la investigación sobre este tema pone de relieve que existen diferencias entre el propio profesorado en cuanto a su forma de percibir las conductas disruptivas de los alumnos, tanto en su consideración como en la gravedad de las mismas, o sobre lo que es admisible o no dentro de un aula (Gotzens et al., 2003). También existen discrepancias entre la disrupción que percibe y que reconoce el alumnado, con una frecuencia mucho menor esta última, lo que puede atribuirse a la tendencia del alumnado a minimizar las consecuencias de determinados comportamientos, o bien a la concentración de dicho problema en muy pocos estudiantes (Díaz-Aguado et al., 2010; Uruñuela, 2006).

Se aprecia, por tanto, la abundancia de estudios sobre la valoración de la disrupción por los colectivos de profesores o de alumnos, y la escasez de otros que analicen a la vez las percepciones que unos y otros tienen sobre esta cuestión (Badía, 2001).

1.2. Las conductas disruptivas y la convivencia escolar

Las relaciones interpersonales que conforman la convivencia escolar hacen referencia a los diferentes tipos de interacciones que se producen en el contexto del centro: entre alumnos, entre profesores y alumnos, entre el profesorado y entre profesores y familias. Si bien la disrupción pone de manifiesto la existencia de dificultades en las relaciones profesor-alumno, como parte de un sistema social más amplio, esta relación se verá influenciada por la calidad del resto de relaciones. La literatura indica que cuando los profesores se sienten apoyados tanto por el director como por sus compañeros, los profesores se sienten más comprometidos con su profesión (Singh & Billingsley, 1998). Una peor calidad, por ejemplo, en las relaciones entre docentes o en las relaciones entre el centro y las familias afectará indirectamente a los niveles de disrupción en el centro educativo.

1.3. Conductas disruptivas y medidas organizativas para mejorar la convivencia

Los centros educativos que regulan adecuadamente las medidas disciplinarias presentan niveles inferiores de conductas disruptivas que aquellos centros que no aplican ningún tipo de medidas (Gottfredson et al., 2005). La existencia de unas normas disciplinarias claramente definidas y consistentemente aplicadas se ha mostrado positivamente asociada a una disminución de la violencia escolar y de la disrupción (Gottfredson et al., 1993; Verdugo & Schneider, 1999).

La utilización de medidas organizativas del centro permite controlar los niveles de disrupción del mismo y favorece la percepción de control del profesorado sobre dicho

problema (Nelson, 1996). Entre dichas medidas, se destaca cómo un aumento de la participación democrática del alumnado en los procesos de toma de decisiones (por ejemplo en las relacionadas con el establecimiento de ciertas normas en la escuela) tiene efectos positivos en el comportamiento de los alumnos, favoreciendo un mayor cumplimiento de las mismas y una actitud más positiva de identificación con los valores del centro educativo (Watkins & Wagner, 1991).

Asimismo, la utilización de metodologías innovadoras en la enseñanza enfocadas a mejorar la atención de la diversidad del alumnado facilita un mayor control sobre la disrupción, y de forma similar, la creación de un ambiente positivo en el aula a través una enseñanza motivadora orientada a la obtención de logros se ha encontrado relacionada con la disminución de la disrupción (Kaplan et al., 2002).

En la misma línea, algunos estudios plantean que la cooperación entre el profesorado de un mismo centro puede ser de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, al compartir las mejores estrategias y prácticas docentes entre el profesorado (Díaz-Aguado et al., 2010), estudios que apuntan también a la necesidad de contar con la participación de las familias y su colaboración con la escuela para reducir los comportamientos disruptivos.

1.4. Conductas disruptivas y obstáculos a la convivencia

Las interacciones entre el profesorado y el alumnado dentro del aula a menudo determinan el devenir de los niveles de disrupción. En general, el profesorado se muestra más crítico hacia los estudiantes disruptivos (Daley et al., 2005) y, en este contexto, a menudo se observa la existencia de escalamientos coercitivos similares a aquellos observados entre padres e hijos en contextos familiares (véase Patterson, 1982). En ellos, el profesorado incrementa la aplicación de sanciones y medidas coercitivas ante la disrupción (Lewis, 2001) y a su vez estas conductas coercitivas son percibidas cada vez más negativamente por el alumnado, lo que tiene como efecto el aumento de la disrupción. Estas escaladas coercitivas pueden derivar en los casos más graves en agresiones del alumnado hacia el profesorado o viceversa, conductas que representan el deterioro extremo de la convivencia escolar y contribuyen a generar un clima social en el aula más tenso y negativo (Trianes et al., 2001).

De esta forma, y a pesar de su aparente efecto disuasorio, la aplicación de un mayor número de medidas disciplinarias más rigurosas y estrictas, lejos de reducir, puede favorecer el aumento de la disrupción (Skiba & Losen, 2016; Way, 2011).

Por el contrario, la aplicación de una regulación equilibrada (pocas normas, claras, justas y consistentemente aplicadas) se ha mostrado asociada a una disminución en los niveles de disrupción y de expulsiones (Eliot et al., 2010).

1.5. Objetivos e hipótesis

Este estudio plantea dos objetivos fundamentales. En primer lugar analizar la disrupción a través de diferentes tipos de informantes (percibida por el profesorado, percibida por el alumnado y reconocida por el alumnado) determinando cuál ofrece mayores niveles de información y coherencia respecto a otras variables relacionadas con la convivencia escolar. Se espera encontrar que el profesorado posea una perspectiva más amplia que el alumnado sobre el problema de la disrupción. Esto se verá reflejado a través de una mayor asociación de la disrupción percibida por el profesorado con los diferentes bloques sobre indicadores de calidad de la convivencia en comparación con la información obtenida con la disrupción percibida y la información reconocida por el alumnado (Hipótesis 1).

Como segundo objetivo este estudio pretende realizar un análisis exploratorio con tres grupos de variables a nivel de centro (sobre calidad de la convivencia escolar, sobre variables organizativas que favorecen la convivencia escolar y sobre obstáculos a la convivencia) que se prevé tengan capacidad predictiva con respecto a la disrupción en los centros educativos. Se espera encontrar que aquellos centros que presenten indicadores sobre una mayor calidad de la convivencia muestren niveles más bajos de disrupción percibida en el aula (Hipótesis 2). Igualmente se espera que, a nivel de centro educativo, la utilización de medidas organizativas que favorezcan la convivencia escolar traerá asociada una disminución de los niveles de disrupción en el aula (Hipótesis 3). Por último, se espera encontrar una relación positiva entre la disrupción con las variables más directamente relacionadas con las escaladas de conflicto entre el profesor y el alumno dentro del aula, como son las conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado, así como las medidas coercitivas del profesorado hacia el alumnado (Hipótesis 4).

2. Método

2.1. Participantes

La selección de la muestra de participantes se llevó a cabo por un procedimiento de muestreo de conglomerados bietápico y estratificado, proporcional al tamaño. Los estratos considerados fueron la Comunidad Autónoma (16, contando Melilla y excluyendo a una de las Comunidades que excusó su participación) y la titularidad de los centros (pública y privada), con un total de $16 \times 2 = 32$ estratos. La afijación de la muestra fue proporcional al tamaño de los estratos y la unidad primaria de muestreo fueron los centros educativos en los que se imparte la Educación Secundaria Obligatoria. El marco muestral estratificado por titularidad fue facilitado por cada una de las Comunidades Autónomas participantes,

seleccionándose 187 centros de educación secundaria. En la segunda etapa fueron seleccionadas de forma aleatoria simple las aulas de cada uno de los centros seleccionados (una por cada curso, de 1º a 4º de la ESO). Las tasas de participación fueron muy altas (global, 94,65%; 93,85% en centros públicos y 95,93% en privados).

Respecto al profesorado, el número de cuestionarios debidamente cumplimentados fue de 4055. Del total de respondientes válidos, el 56,8% fueron mujeres y el 43,2% varones. De ellos, el 31,1% imparten docencia en centros de titularidad privada y el 68,9% en centros públicos. De estos últimos, el 35,1% son interinos y el 64,9% funcionarios.

Respecto al alumnado, el número total de estudiantes una vez eliminados los cuestionarios mal cumplimentados fue de N = 16017 casos. Del conjunto del alumnado el 49,9% fueron mujeres y la distribución por cursos estuvo muy equilibrada (26,1%, 25,1%, 25,0% y 23,8%) para los cursos de 1º a 4º de ESO.

2.2. Procedimiento

Tras la selección de los centros participantes en el estudio, se hizo la propuesta de participación desde la Unidad de Psicología Preventiva de la UCM, solicitando a profesores y alumnos su participación en el estudio. La recogida de datos se llevó a cabo, en los centros educativos, a través de Internet. En el caso de los alumnos se pidió el consentimiento informado a sus padres. Se informó a los estudiantes que la encuesta era voluntaria y que sus respuestas serían anónimas. El alumnado realizó dicho cuestionario en el aula de informática del centro, mientras que el profesorado realizó el cuestionario tanto en las instalaciones del centro como en ordenadores externos al centro. El tiempo medio requerido para completar el cuestionario fue de 50 minutos.

2.3. Medidas

Las medidas obtenidas proceden de dos cuestionarios sobre clima escolar elaborados por la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid, que constaban de 15 secciones para explorar las percepciones de cada colectivo ante diferentes aspectos de la convivencia y las relaciones en cada centro educativo. Todas las medidas habían sido validadas en investigaciones previas (Díaz-Aguado, 2010). Los aspectos técnicos y las propiedades psicométricas de las medidas pueden consultarse en dicho estudio.

El conjunto de indicadores seleccionados para su estudio contiene tres medidas complementarias sobre la disrupción (percibida por el profesorado, por el alumnado, y la que los alumnos reconocen ejercer) y un conjunto de predictores agrupados en tres ámbitos:

la calidad de la convivencia, posibles mejoras en la convivencia, y obstáculos para esa convivencia vividos por el profesorado y alumnado. Para consultar los ítems y el tipo de respuesta puede acudir al Apéndice 1; para un análisis detallado de los ítems, véase (Martínez, 2016).

2.3.1. *Indicadores que miden la disrupción desde distintas perspectivas*

Estos tres indicadores fueron las variables dependientes utilizadas en los análisis, a los que se aplicaron los predictores procedentes de profesores o alumnos, según el caso.

- *Disrupción percibida por el profesorado*, que incluye ocho conductas del alumnado relacionadas con la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, llegando incluso a la falta de respeto.
- *Disrupción percibida por el alumnado*; equivalente al anterior, incluye cinco ítems sobre la disrupción, el desinterés y la desafección hacia el profesor en clase, en este caso percibido por los alumnos.
- *Disrupción reconocida por el alumnado*, referido a conductas o situaciones disruptivas en las que el alumnado reconoce haber participado.

2.3.2. *Indicadores relacionados con la calidad de la convivencia*

Los siete indicadores de este bloque han sido obtenidos tanto para profesores como para alumnos, por lo que la información sobre cada uno de ellos se muestra en paralelo.

- *Calidad global de la convivencia en el centro*. Resume una medida de percepción de la calidad de la convivencia que engloba la valoración de las relaciones de los profesores y alumnos entre sí y con los demás participantes del entorno escolar.
- *Sentimiento de pertenencia y compromiso*. Este factor intenta medir la sensación de reconocimiento e importancia de las tareas asociadas a los roles de profesor y alumno.
- *Calidad de la relación del profesorado con el alumnado e influencia*. Este indicador evalúa el grado en que el alumnado reconoce al profesorado como referencia y modelo, y la existencia de respeto y justicia en sus relaciones desde la perspectiva del profesor y de los alumnos.
- *Integración y cooperación entre docentes/estudiantes*. Se centra en medir la integración, cooperación y, en general, la ayuda entre miembros del profesorado, por un lado, y del alumnado, por otro.

- *Calidad del centro como comunidad.* Este factor hace referencia a la calidad de la vida en el centro como una comunidad que va más allá de la suma de los individuos que la componen, tratando de educar para favorecer una mejor relación con el entorno inmediato, ayudando a entender lo que está sucediendo en el mundo y motivando al alumnado a seguir aprendiendo.
- *Relación y participación de las familias.* Este indicador pretende cuantificar el grado en que las familias se implican en la vida escolar tanto en participación en actividades como en comunicación con el profesorado.
- *Valoración y respeto de las familias al profesorado.* Este indicador alude a una de las quejas cada vez más frecuentes entre el profesorado, como es la falta de respeto y valoración que reciben por parte de la familia.

2.3.3. Indicadores sobre mejoras de la convivencia

Este bloque contiene ocho indicadores que también se han obtenido para ambos colectivos.

- *Calidad y cumplimiento de las normas.* Evalúa el grado de justicia y utilidad de las normas de convivencia y sanciones, así como su cumplimiento.
- *Participación del alumnado en las normas.* Se evalúa el grado en que profesores y alumnos consideran que estos últimos tienen influencia en la construcción y aplicación de las normas.
- *Prevención del sexismo y el racismo.* Pregunta acerca de actividades realizadas para prevenir el sexismo y el racismo en la docencia diaria.
- *Atención a la diversidad.* Evalúa el grado en que se proporciona una atención adecuada a alumnos procedentes de otras culturas o con necesidades especiales.
- *Enseñanza inclusiva.* Mide el grado en que el profesor desarrolla actitudes y actividades que favorecen la comprensión de la materia bajo estudio, así como los criterios aplicados, lo que ayuda al alumnado a tener control sobre su aprendizaje.
- *Enseñanza motivadora y control de la disrupción.* Los respondientes expresaban el grado en que el profesorado consigue captar la atención e interés de sus clases, junto con la capacidad para mantener la disrupción en niveles bajos.
- *Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado.* Obtiene información acerca de la predisposición de los alumnos y alumnas en relación al interés y al aprendizaje, desde la perspectiva del profesorado.

- *Enseñanza de habilidades para la convivencia.* Propone aspectos de la educación más allá del ámbito puramente académico, y que contribuyen a una educación completa y a una mejor convivencia.

2.3.4. *Indicadores sobre obstáculos a la convivencia*

De los siguientes indicadores, hay uno que es exclusivo del profesorado:

- *Malestar con el centro.* Para medir la insatisfacción del profesorado.

Respecto a los indicadores compartidos por profesores y alumnos, tenemos:

- *Aislamiento y acoso entre docentes/Alumnos víctimas de exclusión y humillación.* Mide problemas de relación dentro de cada colectivo, tanto para el profesorado (como acoso laboral) como para el alumnado (frecuencia de situaciones similares).
- *Conductas agresivas del alumnado al profesorado.* Incluye conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado que exceden la disrupción y falta de respeto (conductas muy graves y poco frecuentes pero que es preciso estudiar).
- *Conductas coercitivas del profesorado al alumnado.* Por una parte, se preguntó al profesorado si había usado ese tipo de conductas en los dos últimos meses; al alumnado se les preguntó por la *percepción* de este tipo de conductas o por haber *sido objeto* de estas acciones.
- *Conductas agresivas e intimidatorias del profesorado al alumno.* Al profesorado se preguntaba la frecuencia de dichas acciones contra los estudiantes; a los estudiantes se les preguntó por su *percepción* de ese tipo de conductas o si habían *sido objeto* de ellas.

Quedan tres indicadores respondidos únicamente por el alumnado, que exploran la justificación de la violencia y actitudes hostiles hacia la diferencia.

- *Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia.* Explora si el alumnado había oído a los adultos ciertas recomendaciones inapropiadas sobre la violencia.
- *Justificación de la violencia.* Se presentaba a los alumnos afirmaciones que avalan el uso de la violencia deseable con múltiples contextos y justificaciones.
- *Racismo, xenofobia y maltrato.* Recoge información sobre actitudes violentas en línea con el sexismo y la xenofobia.

3. Análisis de datos

En primer lugar se realizó un estudio descriptivo y correlacional de las percepciones de los dos colectivos frente a la disrupción, junto con las acciones disruptivas reconocidas por el alumnado. Debido precisamente a la naturaleza multi-informante, al calcular las correlaciones entre indicadores de diferentes colectivos fue necesario agregar las puntuaciones por centro.

A continuación se llevaron a cabo estudios predictivos donde la percepción percibida (y reconocida, en el caso del alumnado) se estudió respecto a un conjunto de posibles predictores. Los análisis para estudiantes y profesorado fueron independientes, de forma que se utilizaron los datos de todos los participantes del profesorado (4055) por un lado, y del alumnado (16017) por otro. Se realizaron análisis de regresión múltiple tomando como variables criterio las tres aludidas anteriormente (percepción de la disrupción por profesores y alumnos, y reconocimiento de conductas disruptivas por parte del alumnado). Como variables predictoras se escogieron aquellas que han mostrado un papel relevante en los estudios sobre disrupción y que hubiesen mostrado una correlación, al menos, baja o moderada con los criterios. Para construir las ecuaciones de regresión se utilizó el procedimiento de pasos sucesivos (*stepwise*) mediante SPSS 19 (IBM Corp., 2010), en tanto el objetivo de este estudio es básicamente exploratorio (Wright, 1996).

Debido al gran tamaño muestral, y para evitar que muchos predictores muestren coeficientes estadísticamente significativos sin que estos lleguen a aumentar sustantivamente el poder predictivo del modelo, se siguió la siguiente estrategia: (a) las muestras iniciales fueron divididas aleatoriamente en dos submuestras, una de validación y otra de validación cruzada, de forma que los predictores seleccionados debían tener los pesos tipificados más altos en ambas submuestras; y (b) se impuso como restricción que el incremento en varianza asociada (R^2) para cada predictor incluido en el modelo fuese al menos de ,005 puntos, además de ser estadísticamente significativo. Siendo los resultados obtenidos similares, las tablas muestran sólo los coeficientes para la muestra de validación.

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivos y correlaciones

Los estadísticos del análisis descriptivo y correlacional se representan en la Tabla 1. Los valores para cada indicador se han transformado a una escala de 0 a 10 para facilitar su interpretación. Así consideradas, los valores medios obtenidos en los tres indicadores son relativamente bajos. Esto es especialmente cierto para la disrupción reconocida por

el alumno ya que, si bien la disrupción afecta a toda la clase, sólo una parte del alumnado lleva a cabo estas acciones, lo que unido a la deseabilidad social, justifica un valor tan bajo como el encontrado.

La correlación entre las percepciones de profesorado y alumnado, por centros, acerca de la disrupción es relativamente alta, lo cual muestra una concordancia razonable, en tanto las conductas que conforman los indicadores son visibles para ambos colectivos. Respecto a las acciones disruptivas reconocidas por el alumnado, no muestra una relación significativa con la percepción de los profesores, pero sí con la percepción de los propios alumnos.

Tabla 1

Análisis descriptivos y correlaciones de los tres indicadores de Disrupción

| Disrupción | M | DT | Correlaciones | | |
|------------------------------|------|------|---------------------|--------|---|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Percibida por el profesorado | 2,05 | 1,46 | 1 | | |
| Percibida por el alumnado | 3,07 | 2,02 | ,432 [†] * | 1 | |
| Reconocida por el alumnado | 0,74 | 1,41 | ,120 [†] | .205 * | 1 |

Nota. Los resultados se muestran en una escala de 0 a 10. Los coeficientes marcado con [†] han sido obtenidos mediante los datos para profesores y alumnos agregados por centro.

** $p < .001$.*

4.2. Análisis predictivos

Para estos análisis se utilizaron los datos completos del alumnado y profesorado, lo que constituye una gran cantidad de información y, por ello mismo, el problema de encontrar predictores significativos pero sin capacidad explicativa. En el apartado Análisis ya se comentó la necesidad de generar dos submuestras aleatorias, una de validación y otra de validación cruzada, y se especificaron los criterios de selección de predictores. Por motivos de claridad, y en tanto todos los análisis se han realizado con ambas muestras, se exponen únicamente los resultados de la muestra de validación cruzada, aunque las diferencias son inapreciables.

Para mayor claridad, los análisis se presentan por grupos de indicadores, y dentro de cada apartado se muestran los resultados para cada una de las tres medidas de la disrupción.

4.2.1. Indicadores sobre la calidad de la convivencia

Se consideraron las siete medidas de la calidad de la convivencia descritas en el apartado de Medidas, y que fueron respondidas paralelamente por profesores y alumnos. En el Anexo se muestran las correlaciones de los siete indicadores con las medidas de disrupción.

Como es de esperar, todas las correlaciones sin excepción son negativas, mostrando una relación inversa con la disrupción. A nivel general se observa que prácticamente todos los indicadores de la percepción del profesorado muestran correlaciones superiores a las obtenidas para el alumnado.

Para el profesorado, el indicador con mayor relación con la disrupción percibida es la *Valoración y respeto de las familias* seguido de la *Calidad global de la convivencia* en el centro. También se encuentran correlaciones medias-altas con el *Sentimiento de pertenencia* y la *Calidad e influencia del profesorado* sobre el alumnado.

En cuanto a los alumnos, tanto su percepción de la disrupción como el reconocimiento de dichas acciones parece estar menos relacionado con estos indicadores globales que en el caso de los profesores. En cuanto a la disrupción percibida, sólo dos de los siete indicadores superan o se aproximan al valor de ,20 (Percepción del centro como comunidad; Valoración de la cooperación entre alumnos). La disrupción reconocida muestra valores superiores, en general, y los indicadores más relacionados son el Sentimiento de pertenencia, la Calidad de la relación e influencia del profesorado, y la Calidad global de la convivencia.

El análisis de regresión lineal múltiple nos permite conocer la variación *global* de las medidas de disrupción que puede ser explicada por los indicadores de convivencia. Los resultados (ver Tabla 2) muestran que un 28,1% de la variabilidad de la disrupción percibida por el profesorado puede explicarse a través de los cuatro predictores que obtuvieron las correlaciones más altas en el análisis anterior (Valoración y respeto de las familias, Calidad global de la convivencia en el centro, Sentimiento de pertenencia y Relación e influencia del profesorado sobre el alumnado). No se incluye la Relación y comunicación con las familias, ya que gran parte de su aportación al modelo es realizado ya por la Valoración de las familias.

En cuanto al alumnado, la proporción de varianza asociada es muy inferior, siendo tan sólo del 5,4% para la disrupción percibida por el alumnado (a través de los indicadores Cooperación entre alumnos y Percepción del centro como comunidad), y del 8,8% para la disrupción reconocida por los estudiantes (a través de tres predictores: Relación e influencia del profesorado, Sentimiento de pertenencia al centro y Calidad global de la convivencia).

Tabla 2

Coefficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de calidad de la convivencia

| Indicadores | DISRUPCIÓN | | | | | |
|---|--------------|---------|--------------|------------|--------------|---------|
| | Profesorado | | | Alumnado | | |
| | percibida | | Percibida | reconocida | | |
| | N = 2018 | | | N = 7687 | | |
| | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β |
| Calidad global de la convivencia en el centro | ,043 | -,142 | | | ,006 | -,102 |
| Sentimiento de pertenencia al centro | ,011 | -,111 | | | ,018 | -,124 |
| Relación e influencia del profesorado | ,006 | -,095 | | | ,064 | -,131 |
| Cooperación entre docentes/alumnos. | | | ,013 | -,124 | | |
| Percepción del centro como comunidad | | | ,041 | -,151 | | |
| Relación y comunicación con las familias | | | | | | |
| Valoración y respeto de las familias | ,221 | -,320 | | | | |
| | R^2 | ,281 | | ,054 | | ,088 |

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Sólo se muestran los coeficientes significativos ($p < ,001$ en todos los casos).

4.2.2. Indicadores para la mejora de la convivencia

Los siete indicadores de este apartado incluyen aspectos que pueden mejorar la convivencia en el centro, y fueron respondidos paralelamente por profesores y alumnos.

En el Anexo pueden consultarse las correlaciones de los indicadores con las tres medidas de disrupción consideradas. Todas las correlaciones son negativas, lo que es esperable de acciones cuya aplicación puede suponer una mejora de la convivencia y, por tanto, una disminución de la disrupción. No obstante, salvo algún caso aislado, no existen acciones de mejora claramente relacionadas con la disrupción, ya sea percibida o reconocida.

Las relaciones más fuertes se encuentran en los indicadores obtenidos del profesorado, mientras que ninguno de los indicadores procedentes de los alumnos muestra una correlación igual o superior a ,30, lo que viene a decirnos que, a pesar de la indudable

utilidad que estas acciones tienen sobre calidad global de la convivencia en cualquier centro, no parece que las valoraciones del alumnado las asocien a la disrupción, ni en su percepción de la misma, ni al reconocer las acciones disruptivas realizadas.

Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple (ver Tabla 3) reproducen prácticamente lo encontrado en el análisis de correlaciones, lo que indica que las variables con mayor correlación con los criterios no poseen varianza común a la hora de explicar las variaciones en los criterios, y son por ello predictores adecuados.

Para el profesorado encontramos como predictores los indicadores mencionados anteriormente (Calidad de las normas de convivencia, Enseñanza motivadora y control de la disrupción, y Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado), y que explican un 25,8% de la variabilidad de la percepción de la disrupción por parte de los profesores.

La disrupción percibida por los alumnos queda explicada sólo en un 10,5% en función de dos predictores: Participación del alumnado en las normas de convivencia y Percepción del esfuerzo e interés por el aprendizaje. Para la disrupción reconocida por el alumnado, la varianza explicada es aún menor (8%), contando como únicos predictores la Calidad de las normas de convivencia y la Enseñanza inclusiva.

Tabla 3

Coefficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de disrupción sobre los indicadores de mejora de la convivencia

| Indicadores | DISRUPCIÓN | | | | | |
|--|--------------|---------|--------------|---------|--------------|---------|
| | Profesorado | | Alumnado | | | |
| | percibida | | Percibida | | reconocida | |
| | N = 2018 | | N = 7687 | | | |
| | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β |
| Calidad de las normas de convivencia | ,061 | -,227 | | | ,074 | -,224 |
| Participación del alumnado en las normas de convivencia | | | ,023 | -,163 | | |
| Enseñanza inclusiva | | | | | ,006 | -,090 |
| Enseñanza motivadora y control de la disrupción en el aula | ,036 | -,212 | | | | |
| Percepción de esfuerzo e interés por el aprendizaje en el alumnado | ,161 | -,245 | ,082 | -,231 | | |
| | R^2 | ,258 | | ,105 | | ,080 |

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Sólo se muestran los coeficientes significativos ($p < ,001$ en todos los casos).

4.2.3. *Indicadores de obstáculos la convivencia*

Debido a las diferentes problemáticas de los colectivos de profesores y alumnos se incluyen indicadores de obstáculos a la convivencia comunes a profesores y alumnos, pero también otros propios de cada grupo que pueden considerarse de relevancia.

El Anexo contiene las correlaciones de los indicadores con las medidas de disrupción. Como era de esperar, todas las correlaciones son positivas, luego todos los indicadores de problemas que afectan a la convivencia tienen, si no incidencia, sí al menos relación directa con la disrupción generada y percibida en clase.

Respecto al profesorado, el indicador con mayor relación con la disrupción percibida es el de Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado, un resultado razonable dada la íntima asociación entre estos dos tipos de conducta, mientras que la disrupción percibida por los alumnos muestra las mayores correlaciones con la percepción de acciones coercitivas y agresivas ejercidas por los profesores. La disrupción reconocida por los alumnos muestra un patrón muy diferente. La mayor relación se encuentra con las Conductas agresivas hacia el profesor reconocidas por el alumno, esto es, los mismos estudiantes que reconocen actuar de forma disruptiva lo hacen también de forma agresiva contra el profesorado.

Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple (ver Tabla 4) para el profesorado muestran que algo más del 40% de la variabilidad de la disrupción percibida por éste puede predecirse a partir de tres indicadores: las Conductas agresivas que el sufre el profesorado y el Malestar con el centro, por un lado, pero también a partir de las Conductas coercitivas que el profesorado afirma ejercer sobre los alumnos.

La percepción de la disrupción por parte de los alumnos, sin embargo, sólo queda explicada en un 20% de su variabilidad, y los dos únicos predictores son las Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumno y Ser víctima de exclusión y humillación.

En cuanto a la disrupción reconocida por los alumnos, permite explicar en torno a un 57% de la variabilidad de la disrupción reconocida y, como era de esperar tras estudiar las correlaciones, centra su relación en las Conductas agresivas que los alumnos reconocen ejercer hacia el profesorado, que por sí solo da cuenta de casi el 45% de la variabilidad. El modelo también incluye las Conductas coercitivas del profesorado sufridas por el alumnado y, en menor medida, la Justificación de la violencia.

Tabla 4

Coefficientes para las ecuaciones de regresión de las tres medidas de interrupción sobre los indicadores de problemas para la convivencia

| Indicadores | DISRUPCIÓN | | | | | |
|--|--------------|---------|--------------|------------|--------------|---------|
| | Profesorado | | | Alumnado | | |
| | percibida | | Percibida | reconocida | | |
| | N = 2018 | | | N = 7687 | | |
| | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β | ΔR^2 | β |
| Malestar con el centro | ,039 | ,204 | | | | |
| Problemas de relación entre docentes/ <i>Víctima exclusión y humillación</i> | | | ,018 | ,127 | | |
| Conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado/ <i>Reconocidas</i> | ,253 | ,373 | | | ,438 | ,516 |
| Conductas coercitivas del profesorado hacia el alumnado/ <i>Percibidas</i> | ,113 | ,320 | ,182 | ,404 | | |
| Trato coercitivo recibido | | | | | ,099 | ,286 |
| Conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado/ <i>Percibida</i> | | | | | | |
| Trato agresivo recibido | | | | | | |
| Consejos de los adultos sobre el uso de la violencia | | | | | | |
| Justificación de la violencia | | | | | ,028 | ,178 |
| Racismo, xenofobia y maltrato | | | | | | |
| | R^2 | ,405 | ,200 | | ,565 | |

Nota. Los resultados proceden de las muestras de validación cruzada. Sólo se muestran los coeficientes significativos ($p < ,001$ en todos los casos).

5. Discusión y conclusiones

El principal objetivo de esta investigación ha sido analizar la relación entre la interrupción y una serie de indicadores sobre convivencia escolar comparando diversos informantes (profesorado y alumnado). Los indicadores de convivencia venían agrupados en tres bloques: en primer lugar, un bloque de indicadores relacionados con la calidad de la convivencia, un segundo bloque sobre medidas organizativas del centro que mejoran dicha convivencia y un tercer bloque sobre obstáculos que la deterioran.

En relación a los dos colectivos estudiados, los profesores parecen presentar en general una percepción de la disrupción más acorde con los demás indicadores que el alumnado, y en una cuantía mayor. Así, la varianza explicada por las variables independientes para la disrupción percibida por el profesorado (28%, 26% y 40% para los bloques 1, 2 y 3, respectivamente), fue en general mayor que aquellas obtenidas para la disrupción percibida (5%, 11% y 20%) y reconocida (9%, 8% y 57%) por el alumnado. Estos resultados confirman nuestra primera hipótesis de que el informe del profesorado presenta una mayor relación respecto a otras variables sobre convivencia en comparación con el informe del alumnado, aunque la falta de investigaciones similares con diversos informantes impide una comparación sólida al respecto. Una posible explicación de este resultado es que el profesorado tiende a prestar más atención que el alumnado a las conductas disruptivas, posee una perspectiva más amplia de las dinámicas del aula, un mayor conocimiento de los alumnos, y a menudo contrasta información con el resto del profesorado sobre las dificultades de determinados grupos.

Es menor aún la disrupción reconocida por los alumnos, lo que parece responder a que una parte de los comportamientos disruptivos son realizados por el mismo grupo de alumnos disruptivos, resultado que coincide con los encontrados por estudios anteriores (Díaz-Aguado et al., 2010). Así, diferencias como éstas señalan la importancia de evaluar los dos conjuntos de percepciones en relación con la mejora del clima en la escuela.

En el bloque de indicadores sobre calidad de la convivencia, todas las variables se mostraron negativamente asociadas a la disrupción percibida por el profesorado y reconocida por el alumnado (Hipótesis 2). Entre ellas, la calidad global de la convivencia, el sentimiento de pertenencia al centro y la relación e influencia del profesorado mostraron ser predictores significativos. Pero el mejor predictor para este indicador resultó ser la valoración y el respeto que las familias muestran hacia el profesorado que se muestra como un importante factor de protección contra la disrupción percibida.

El análisis del segundo bloque, sobre variables organizativas que mejoran la convivencia escolar, mostró también una asociación negativa para todos estos indicadores con los niveles de disrupción (Hipótesis 3). En particular, la calidad de las normas de convivencia se mostró negativamente asociada a las tres medidas de disrupción utilizadas como variable dependiente. Este resultado plantea un nexo de unión con resultados anteriores que encuentran que en los centros donde los estudiantes perciben una escuela mejor estructurada, unas prácticas disciplinarias justas, y unas relaciones profesor-alumno más positivas, la probabilidad y frecuencia de los problemas de comportamiento posteriores es más baja (Gregory & Cornell, 2009; Power et al., 1991). A la vista de estos resultados, la disrupción puede considerarse un indicador relevante de la calidad de la convivencia escolar.

En cuanto a los tres aspectos tratados, finalmente son los obstáculos a la convivencia los que muestran una mayor relación con las tres medidas de disrupción analizadas. Tal y

como se propuso en la hipótesis 4, todas las variables relacionadas con obstáculos a la convivencia se mostraron positiva y significativamente asociadas a mayores niveles de disrupción. Las variables de este bloque mostraron los tamaños del efecto más elevados en relación con la disrupción, mostrando un 40% de varianza explicada en el modelo para la disrupción percibida por el profesorado y un 57% de varianza explicada para la disrupción reconocida por el alumnado. Entre las variables que presentaron una relación más sólida con las medidas de disrupción se encuentra la existencia (reconocimiento, por el profesorado, y percepción, por el alumnado) de medidas coercitivas del profesorado hacia el alumnado, que se mostraron asociadas a la disrupción percibida por ambos colectivos. Este resultado parece señalar que existe una identificación clara del problema por ambas partes y apoya la existencia de escaladas coercitivas entre profesores y alumnos en el contexto del aula de forma similar a las observadas en contextos familiares por Patterson (1982). Estas escaladas suelen desencadenarse tras la disrupción, y llevan a reaccionar al profesorado dando lugar a un esquema de disrupción-coerción-disrupción, tal como indica Díaz-Aguado (2015). Asimismo, la disrupción percibida por el profesorado y reconocida por el alumnado se mostraron fuertemente asociadas a las conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado, lo que representa formas de actuación más graves que las conductas disruptivas anteriormente señaladas. Los contextos de aula en donde a menudo se asienta la disrupción pueden convertirse así en un contexto de riesgo que puede propiciar la aparición de conductas agresivas del alumnado hacia el profesorado. Queda, por último, recordar el papel de la justificación de la violencia como predictor para la disrupción reconocida por el alumnado, un resultado razonable en tanto supone aceptar como válidas acciones íntimamente relacionadas con la generación de la disrupción en clase.

6. Referencias

- Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M., & Castro Pañeda, P. (2016). Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, 28, 2, 174-180. <https://doi.org/10/ggxxkj7>
- Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesoras y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: Un estudio comparativo*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Daley, D., Renyard, L., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2005). Teachers' emotional expression about disruptive boys. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1), 25-35. <https://doi.org/10.1348/000709904X22269>
- Defensor del Pueblo. (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Oficina del Defensor del Pueblo. <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2000-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educaci%C3%B3n-secundaria-obligatoria.pdf>
- Del Barrio, C., & Martín, E. (2003). Dossier temático: Convivencia y conflicto en los centros escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 1-128. <https://doi.org/10.1174/02103700360536392>
- Díaz-Aguado, M. J. (2015). *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Americana SP Adonis.

- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio Estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*(6), 533-553. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2010.07.001>
- Fernández, I. (Ed.). (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Ciss-Praxis.
- FETE-UGT. (2010). *La violencia como factor de riesgo psicosocial en los trabajadores de la enseñanza*. FETE-UGT. <http://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=2606&tipo=documento>
- Goodson, I. F. (Ed.). (1992). *Studying teachers' lives*. Routledge.
- Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., & Hybl, L. G. (1993). Managing adolescent behavior a multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal, 30*(1), 179-215. <https://doi.org/10.3102/00028312030001179>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42*(4), 412-444. <https://doi.org/10.1177/0022427804271931>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema, 15*(3), 362-368.
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009). "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory Into Practice, 48*(2), 106-113. <https://doi.org/10.1080/00405840902776327>
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal, 14*(3), 297-312. <https://doi.org/10.1080/0141192880140306>
- IBM Corp. (2010). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0*. IBM Corp.
- Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British journal of educational psychology, 72*(2), 191-211. <https://doi.org/10.1348/000709902158847>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and teacher education, 17*(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Martínez, B. (2016). *La disrupción en las aulas de educación secundaria. La percepción del profesorado* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez Fernández, M. B., Chacón Gómez, J. C., Martín Babarro, J., Díaz-Aguado Jalón, M. J., & Martínez Arias, R. (2017). Teachers' Perceived Disruption at School and Related Variables from Teachers and School Functioning. *The Spanish Journal of Psychology, 20*, E67. <https://doi.org/10/ggwhsx>
- Medina, J. A., & Reverte, M. J. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos, 35*, 54-60.

- Muñoz de Bustillo, M. del C., Pérez, D., & Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: Análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435. <https://doi.org/10.1174/021037006778849477>
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(3), 147-161. <https://doi.org/10.1177/106342669600400302>
- OCDE. (2014). *Estudio Internacional de la Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2013. Informe español*. Ministerio de educación, Cultura y Deporte. http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1991). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91(4), 229-239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
- Skiba, R. J., & Losen, D. J. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *American Educator*, 39(4), 4.
- Torrego, J. C., & Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Alianza.
- Trianes, M. V., Sánchez, A., & Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: Perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.
- Uruñuela, P. M. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones* (pp. 17-46). Ministerio de Educación.
- Verdugo, R. R., & Schneider, J. M. (1999). Quality Schools, Safe Schools A Theoretical and Empirical Discussion. *Education and Urban Society*, 31(3), 286-308. <https://doi.org/10.1177/0013124599031003003>
- Watkins, C., & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar: Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Paidós.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375. <https://doi.org/10.1111/J.1533-8525.2011.01210.X>
- Wright, D. B. (1996). *Understanding statistics: An introduction for the social sciences*. Sage.

Sugerencia de cita:

Martínez Fernández, M.B.; Chacón, J.C.; Díaz-Aguado, M.J.; Martín, J. y Martínez Arias, R. (2020). La disrupción en las aulas de ESO: un análisis multi-informante de la percepción de profesores y alumnos. *Pulso. Revista de Educación*, 43, 15-34
