

Afrontar la disrupción para mejorar el clima de clase

ISABEL SILVA LORENTE
Colaboradora externa del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) perteneciente al
MECD, España.

JUAN CARLOS TORREGO SEIJO
Profesor titular, Departamento de Didáctica, Universidad de Alcalá, España.

“La presencia del profesor que habita plenamente su clase es perceptible de inmediato. Los alumnos la sienten desde el primer minuto del año, todos lo hemos experimentado: el profesor acaba de entrar, está absolutamente allí, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posesión de la mesa. No se ha dispersado por temor a sus reacciones, no se ha encogido sobre sí mismo, no, él va a lo suyo, de buenas a primeras, está presente, distingue cada rostro, para él la clase existe de inmediato.”(Daniel Pennac, 2008)

1. Introducción

Resulta difícil escribir algo mejor de lo que Pennac (2008) recogía en su libro “Mal de escuela”. Qué mejor reflexión que la de un mal alumno para poder acercarnos a comprender cómo podemos mejorar la educación y convertirla en el eje que permita dar la vuelta a situaciones de exclusión, de pobreza, de desesperanza, de falta de sentido. En este artículo presentaremos algunas de las cuestiones que se encierran en este texto: cómo podemos definir esa presencia del profesorado, cómo los alumnos perciben al profesor o la importancia de la relación que se establece entre ellos.

La primera pregunta para iniciar esta investigación es por qué utilizar la metodología de los grupos de discusión y por qué hacerlo con profesores y con alumnos. Entendemos que uno de los puntos clave cuando hablamos del ambiente en las aulas o del trabajo en la resolución de conflictos, es implicar a toda la comunidad educativa. Hemos optado en este caso por escuchar las voces de alumnado y profesorado de un Instituto de Educación Secundaria de Madrid, entendiendo que ellos son los primeros que deben hablar sobre cómo perciben los conflictos, el clima y cómo, desde su opinión se puede lograr una buena convivencia en los centros.

2. Marco teórico

Para la realización de esta investigación, nos situamos en un marco de trabajo concreto, un modelo de convivencia desde el que partimos y en el que circunscribimos esta propuesta. Ese modelo es el denominado **modelo integrado de mejora de la convivencia** que propone Torrego (2006) y que intenta aportar una respuesta educativa a los conflictos de convivencia. Este modelo se fundamenta tanto en el campo de la mejora de la escuela, como en el del currículo y la organización escolar.

Para Torrego (2003) un modelo de gestión de la convivencia sería “un conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro”

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

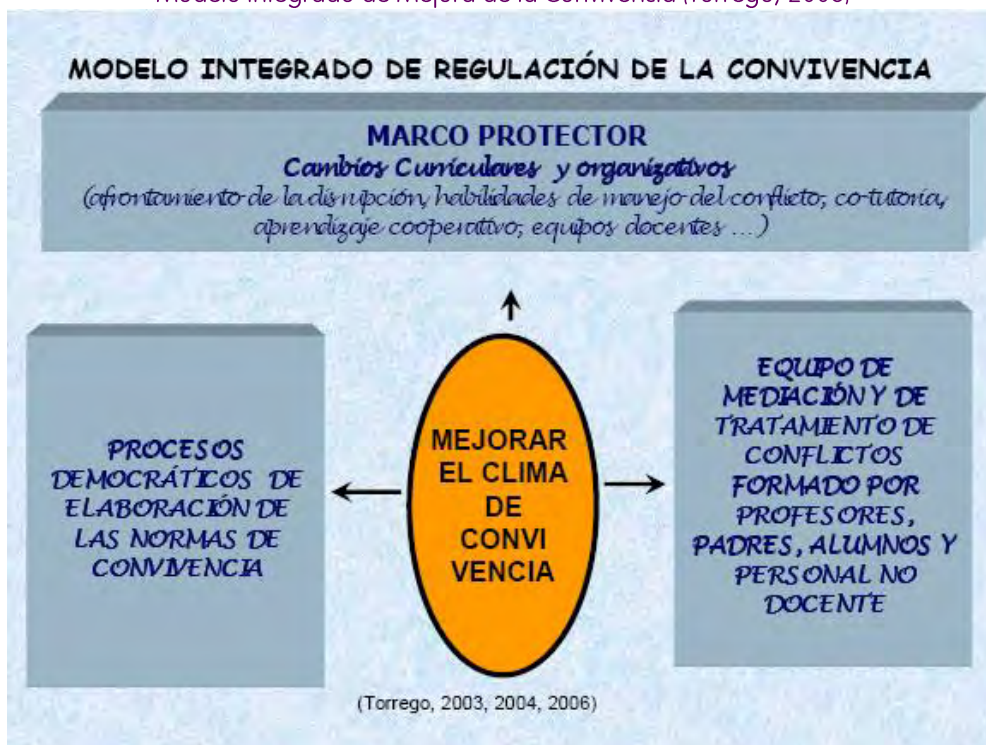
n.º 61/4 – 15/04/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

(p.13). Los pilares básicos de esta propuesta según Torrego (2008) son los siguientes: la constitución participativa de las normas desde procedimientos democráticos, la creación de un equipo de mediación y tratamiento de conflictos y el desarrollo de un marco protector que reconozca el papel tan importante que tiene el incidir en el currículum. En este trabajo nos centramos de manera más específica en el marco protector. Dentro de éste se incluiría: el afrontamiento de la disrupción, inclusión de contenidos de resolución de conflictos, metodologías cooperativas, etc; y en el apartado de organización: nuevos órganos de gestión de la convivencia, alumnos ayudantes de convivencia, jornadas de acogida, tutor de seguimiento, coordinación del equipo educativo desde la acción tutorial, etc.

Ilustración 1
Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia (Torrego, 2003)



En este marco, entendemos que uno de los principales protagonistas, junto con el alumnado y familias, es el profesorado, de ahí que de los dos grupos de discusión, uno de ellos ahonde en las opiniones del profesorado sobre el tema de la disrupción, y otro en las opiniones de los alumnos. Uno de los objetivos de esta investigación, es por tanto, conocer cómo los profesores perciben la disrupción y sus posibles soluciones. Entendemos como recoge Fernández Enguita (2001) que la institución escolar no recibe simplemente los problemas de la convivencia, sino que es, a menudo, parte de ellos. Falta saber si puede ser también parte de la solución, y esto es, en gran medida, responsabilidad de su principal agente: el profesorado... a éste le toca elegir entre desentenderse o comprometerse en la búsqueda de soluciones.

Abordamos a continuación un análisis de qué entendemos por disrupción. De la lectura de las propuestas de diferentes autores se desprende que lo que entendemos por "disrupción" o por "conductas disruptivas" depende mucho de la apreciación de cada profesor. Galloway y Rogers (1994) (Cit. en Badía, 2002), señalan que "el comportamiento disruptivo incluye cualquier comportamiento que aparece como problemático, inapropiado o molesto al profesor" (p.118). Gotzens (1986) habla de indisciplina o

comportamiento indisciplinario, disruptivo o inapropiado refiriéndose a toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida.

Según Martín (2006), la disrupción es interpretada por algunos autores (Fernández, 2001; Marchesi, 2004; Torrego y Moreno, 2003; Uruñuela, 2006) como uno de los factores estrechamente relacionados con el fracaso escolar. Supone en la mayoría de los casos una pérdida de tiempo que dificulta mantener el ritmo que un buen aprendizaje exigiría. Desde el modelo integrado de gestión de la convivencia, tal y como recoge Torrego (2006), se definen las conductas disruptivas como “un conglomerado de conductas inapropiadas que se producen en el aula y que impiden el normal desarrollo de la actividad educativa (boicot, ruido permanente, interrupciones, etc)” (p.20).

Uruñuela (2006) describe la disrupción como el comportamiento, del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje; son esas conductas que muchas veces los profesores interpretan como indisciplina pero cuyo rasgo distintivo es precisamente ir dirigidas contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor plantea que la disrupción debe analizarse desde un modelo crítico y micropolítico, entendiendo los conflictos, no como algo raro y disfuncional, sino como normales y habituales en las organizaciones educativas. Parece natural que sus protagonistas tengan diversos intereses, diferentes planteamientos, distintas necesidades que chocan entre sí y dan lugar a la aparición de conflictos. Como recoge Lederach (2000), entendemos que el conflicto es un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, y que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo.

Del análisis de estos aspectos, Uruñuela (2006) extrae la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar las conductas disruptivas. Al realizar una investigación en una localidad del sur de Madrid, en la que se analizaron los problemas de convivencia a través del análisis de los partes de expulsión de clase y de las sanciones impuestas, se encuentra que dos terceras partes de las conductas conflictivas o disruptivas corresponden a conductas como: molestar en clase (37%), falta de rendimiento (15%) y absentismo (13,99%). Unos resultados similares los encontramos en Funes (2001), en una investigación en la que se realizan entrevistas a 47 profesores de tres institutos de una gran urbe española, en esta investigación se recoge el predominio de los siguientes problemas en clase: interrumpir y molestar en clase (27%), faltas de disciplina (21%), mal comportamiento (10%) y violencia (6%).

Badía y otros (2011) que citan el estudio llevado a cabo por la FETE Enseñanza sobre los comportamientos disruptivos en las aulas el 27 de enero de 2010, señalan que los comportamientos que se dan con mayor frecuencia en la relación entre alumnos y profesores son los disruptivos, aquellos que mediante constantes interrupciones de la clase, gamberradas, contestaciones o el hablar continuamente en clase, impiden el normal desarrollo de la tarea docente. Este comportamiento se produce con mucha frecuencia según el 34,1% del profesorado, y “con cierta frecuencia”, es decir, al menos una vez al mes, para el 56,5% de los docentes.

Asimismo, el reciente Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) realizado con la participación de más de 40.000 personas –alumnado (23.100), profesorado (7.000), familias (11.000), departamentos de orientación y equipos directivos- cuyo principal objetivo es obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar a nivel estatal nos aporta información relevante. En línea con las investigaciones expuestas, destaca que el problema más

frecuente y extendido, según el profesorado, es con gran diferencia, el comportamiento disruptivo (“molestan e impiden dar clase”); problema que dice sufrir “a menudo o muchas veces” el 21,6% del profesorado, mientras que sólo reconoce participar en dichas situaciones el 4,1% del alumnado.

Para finalizar el análisis teórico nos centraremos a continuación, en alguno de los trabajos donde se ha preguntado a los alumnos por su percepción sobre la disrupción y los problemas en el aula. Badía (2002) recoge una investigación en la que se recopilaban las opiniones de un grupo de maestros de la escuela superior y de sus alumnos. En ella, se muestra el acuerdo entre alumnos y profesores por lo que se refiere a la percepción de la gravedad de los problemas. Se destaca también en su estudio que existe cierta discrepancia entre profesores y alumnos por lo que se refiere al tratamiento de los problemas de indisciplina. Los maestros proponen formas de intervención más positivas sobre la indisciplina, mientras que las sugeridas por los alumnos son más duras y menos destacables, cosa que no deja de sorprender si tenemos en cuenta que quién recibe los castigos son los alumnos y quién los imparte son los docentes.

Munn y otros (1992) preguntaron a 543 alumnos de edades entre los 12 y 16 años sobre qué entendían ellos como “el profesor eficiente”: pidieron a los alumnos que escribieran el nombre de tres profesores que ellos consideraban como buenos profesores y describieran una serie de aspectos de ellos. En relación a las normas, casi todos consideraban que las normas estaban allí para restringir su comportamiento, pero la mayoría aceptaban algunas como legítimas, especialmente las concernientes al trabajo de aula: puntualidad, realizar la tarea, entregar los deberes, ser educado con otros miembros... Sin embargo, las normas sobre uniforme y sobre temas de movimiento y restricciones del centro, generaban resentimiento en todos los centros escolares analizados, por ejemplo, habilitación de espacios para fumar.

3. PARTE EMPÍRICA

Otro análisis lo encontramos en el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010). Una de las conclusiones que extrae es que interpretados globalmente, los resultados ponen de manifiesto el buen nivel de integración entre iguales de la mayor parte del alumnado. También reflejan la necesidad de incrementar los esfuerzos por mejorar la cohesión grupal y erradicar cualquier situación de exclusión, que no por ser minoritaria debe dejar de preocupar.

3.1 Objetivos del trabajo

Los **objetivos generales** de esta investigación son los siguientes:

Conocer la opinión del profesorado sobre la disrupción a través de la metodología del grupo de discusión.

Dar voz al alumnado y conocer su opinión sobre la disrupción a través de la metodología del grupo de discusión.

Analizar las respuestas de unos y otros, viendo los puntos comunes y aquellos en los que no hay acuerdo.

3.2 Relevancia de la propuesta

Una de las demandas que más señala el profesorado es que la función docente se ve complicada por la falta de motivación y la disrupción en las aulas lo que a su vez impide un adecuado desarrollo del currículo y del aprendizaje. Angulo (2001) indica que existen dos temas que polarizan las preocupaciones de los componentes de un claustro, en primer lugar, la dificultad para motivar a numerosos alumnos al aprendizaje académico, y en segundo lugar, el incremento de la indisciplina en clase. Estos dos temas entendemos que están muy relacionados y se influyen mutuamente.

Otro de los grandes estudios que recoge datos importantes en cuanto a las preocupaciones del profesorado, es el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, TALIS (2009) que presenta por primera vez datos comparables internacionalmente sobre las condiciones que influyen en los docentes en las escuelas. Los resultados del estudio se basan en la encuesta realizada por parte de la OCDE a los profesores y a los directores de educación secundaria obligatoria, en él participaron un total de 24 países de la OCDE y asociados, de los cuales 17 pertenecen a la Unión Europea. El estudio destaca que el ambiente del aula ha demostrado afectar no solo a los resultados y logros de los estudiantes, sino que representa un asunto destacado de la política educativa en numerosos países y regiones. Este estudio pone de manifiesto que uno de cada cuatro profesores de la mayoría de los países pierde al menos un 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas, y en algunos casos este porcentaje se eleva hasta el 50%. Además, y de manera general en todos los países examinados, un 60% de los profesores ejerce su trabajo en centros cuyos directores han reconocido que las alteraciones que se producen en las aulas dificultan el aprendizaje.

Asimismo, Torrego (2010) nos recuerda que los datos aportados por algunas investigaciones, entre otras el Informe del Defensor del Pueblo (2007), indican que existe una preocupación por parte del profesorado y la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia y disciplina, y estos mismos datos parecen apuntar que los problemas que realmente preocupan a los miembros de la comunidad educativa que conviven diariamente en los centros de secundaria, no son tanto cuestiones de violencia extrema, sino aquellos más relacionados con la acumulación de cuestiones que afectan a la vida cotidiana: agresiones verbales entre compañeros, agresiones sobre la propiedad, exclusión social, y en el caso de los profesores faltas de respeto y disrupción, etc.

Otra de las razones que justifican la importancia de este trabajo es que, desde el marco que nos ampara, entendemos que convivencia y aprendizaje están muy unidos. Como señala Zaitegui (2010) para analizar la disrupción debemos tener en cuenta la doble dimensión de los centros educativos: como centros de aprendizaje y como centros de convivencia, siendo muy difícil poder separar uno del otro. Desde esta doble dimensión del centro, consideramos que si el profesorado es capaz de mejorar el clima escolar se producirá mejor y mayor aprendizaje.

Por tanto, nos centramos en la percepción de alumnos y profesores, sabiendo que, partir de las vivencias de los protagonistas concretos, nos permite ahondar en las variables que intervienen y explican la disrupción. Fernández (2006) lo deja muy claro cuando recoge que debemos tener en cuenta que este problema, afecta, no sólo a los alumnos y profesores que se ven inmersos de manera directa en la situación, sino que tiene repercusiones más amplias, tanto a nivel escolar, como para la sociedad en su conjunto, que en definitiva, recibe las consecuencias de esta realidad.

3.3 Método

Participantes

Los participantes, tanto profesores como alumnos, pertenecen al IES Madrid Sur, este centro se encuentra ubicado en el distrito de Puente de Vallecas, en el barrio de Palomeras Bajas. Los criterios de selección de los individuos que intervienen -perfil, composición y número- han partido de unas orientaciones establecidas por el equipo investigador, pero hemos tenido que ajustarnos a los horarios que el instituto marcaba. En este sentido destacar, como señala Chávez (2004), que la muestra no responde a criterios estadísticos, sino estructurales, lo que significa que está regida por la comprensión: se busca el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan. La proporción de los participantes en los grupos de discusión ha sido la siguiente:

Tabla 1
Participantes

| | Hombres | Mujeres | Total |
|-------------|---------|---------|-------|
| Profesorado | 4 | 3 | 7 |
| Alumnado | 4 | 5 | 9 |

En el grupo de profesorado participaron 7 profesores y en el grupo de alumnos 9, en concreto del mismo nivel, 2º ESO, pero de diferentes clases. Fue necesaria la homogeneidad de edades ya que el grupo de discusión se realizó en horario de tutoría.

Procedimiento para la obtención de datos

Para el desarrollo de este trabajo nos situamos en un enfoque cualitativo, Mena y Méndez (2009), destacan que en el estudio del fenómeno educativo existen dos formas de acercarse al objeto de estudio: para comprenderlo o para explicarlo. En el caso del paradigma cualitativo el investigador se aproxima al problema para comprenderlo; este enfoque se interesa por estudiar a los sujetos en su ambiente natural, utilizando técnicas que le permitan acercarse a la realidad. Este enfoque no pretende trabajar con muchos individuos sino más bien con algunos, pero en toda su complejidad.

Para abordar el problema en el paradigma cualitativo existen diversas estrategias metodológicas: observación, entrevista, análisis de documentos, etc. En este trabajo utilizamos el **grupo de discusión**, entendiendo que es una técnica ampliamente validada por la comunidad científica, que proporciona la perspectiva de los protagonistas, contrastando opiniones y puntos de vista de manera espontánea y rápida, por un conjunto de personas reunidas con un motivo común.

Análisis de los datos

Para realizar el análisis se realizó una transcripción de los diálogos realizados en los grupos, y a partir de ahí se fueron extrayendo las ideas fundamentales. En este proceso el objetivo fue identificar los temas centrales, buscar la categoría o concepto que las unifique, y a partir de ahí buscar semejanzas y diferencias entre los grupos. Para ello, nos apoyamos en el marco teórico establecido al inicio de este trabajo. Esta tarea fue llevada a cabo con la participación de expertos que colaboraron en la realización de un análisis de las categorías realizadas, de modo que las transcripciones fueron analizadas por tres personas externas al trabajo que participaron en la extracción de las ideas fundamentales y analizaron las categorías generadas tras nuestro primer análisis.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Reseñamos a continuación las aportaciones más relevantes que extraemos de nuestro trabajo. El profesorado destaca como uno de los problemas principales que se encuentran día a día en las aulas, y que genera disrupción a los **alumnos que cortan, impiden o interrumpen el desarrollo de la clase**. Como destacan algunos profesores en el grupo de discusión: *“yo no suelo poner partes, pero la mayoría los pone la gente cuando el alumno está cortando la clase”, “es fundamental que no haya nadie que esté distraído, que todo el mundo tenga siempre algo que hacer, porque un alumno que no tiene que hacer nada es un problema”*. Esta última idea está muy ligada a las definiciones de disrupción que recogíamos en la primera parte de este artículo (Torrego, 2006; Uruñuela, 2006 o Gotzens, 1986).

Para responder a la disrupción, se destaca la importancia de la **atención individualizada**, los profesores reconocen que una de las grandes dificultades en la tarea educativa tiene que ver con atender los distintos ritmos de aprendizaje, y muy ligado a esto, se recoge que una de las principales causas de la disrupción en el aula es el desfase curricular que lleva a algunos alumnos a estar totalmente desconectados de aquello que se enseña. En palabras de una de las profesoras: *“yo creo que quizá una de las causas fundamentales de las interrupciones y de la falta de interés tiene que ver con los retrasos curriculares que tienen nuestros alumnos. Seis horas de clase para ellos es como si nos dieran a un adulto seis horas de chino... han perdido pie de tal manera que es muy difícil que se enganchen con las asignaturas”*. De aquí, extraemos una las claves que puede ayudar al profesorado en su trabajo diario, en línea con lo que propone Gotzens (1986), debemos considerar la planificación y el ajuste curricular como un medio para prevenir la indisciplina en el aula.

El profesorado recoge como uno de los grandes hándicaps, la **falta de formación pedagógica**, no se encuentran preparados para afrontar determinados retos; así un profesor señalaba *“yo creo que a todos nos pasa, por lo menos a los que somos de secundaria, que nadie nos enseña, llegas a la clase, empiezas y vas probando, vas tanteando... en realidad, no sabes, yo estudié biología, y ¡muy poquito de pedagogía!”*. Coincidimos con Badía y otros (2011) en que la disciplina escolar es una de las principales preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado y pese a ello, la preparación que reciben durante el período de formación docente en este sentido es casi inexistente, ya que son escasos los centros que introducen dicha temática en el currículum oficial de los futuros enseñantes.

El profesorado hace referencia a la exigencia de la tarea docente, también los propios alumnos son muy exigentes con sus profesores, ya que les exigen no sólo en el ámbito pedagógico, sino también en el ámbito personal. Es decir, los profesores deben saber enseñar, pero también deben saber relacionarse con los alumnos. En palabras de los alumnos: *“que se preocupen, por ejemplo, M. se preocupa siempre por la vida personal de los alumnos”*. En cuanto a la afirmación de que **“un buen profesor debe saber enseñar”**, parece que alumnos y profesores no siempre tienen la misma percepción, en línea con las conclusiones presentadas por el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) que recoge que comparando las respuestas del alumnado y el profesorado, la inmensa mayoría del profesorado (el 96,3%) indica que a menudo o muchas veces “explica de forma que los estudiantes puedan entenderlo”; porcentaje que percibe con frecuencia (en la mayoría o en todas las clases) el 65,5% entre el alumnado. Por tanto, existe un porcentaje de estudiantes que solo puede entender algunas clases (31,1%). Es decir, que existen más dificultades para seguir las clases de lo que el profesorado detecta.

Profesores y alumnos coinciden en lo que se espera de un buen profesor, lo cual consideramos fundamental, pues entendemos que estas expectativas están en la base para el desarrollo de una buena relación profesor-alumno. El profesorado cree que las soluciones pasan por motivar a sus alumnos, dar sentido a aquello que se explica, y preparar bien sus clases. Como señalan los propios profesores: *"quizá lo más importante para motivar, es estar uno motivado", "en lo cotidiano hay mucho de lo que damos nosotros, de lo que están viendo aquí en las clases"*. Estas afirmaciones están en consonancia con los trabajos de Escaño y Gil de la Serna (2006), que afirman que una de las claves para mejorar la motivación es promover el interés de los contenidos de aprendizaje.

Relacionado con esto último, podemos destacar que en general la percepción del clima de clase es similar entre profesores y alumnos, ambos reconocen que el respeto es una de las principales garantías de que el aula funcione. Así, las aportaciones de los alumnos van en consonancia con el trabajo de De Vicente (2006) en el que los alumnos señalaban que valoraban especialmente al profesor que demostraba ser auténtico, es decir, aquel que expresa con sinceridad y eficacia lo que siente; y valoraban la reciprocidad. Como señalaban los alumnos: *"se supone que los profesores son un modelo a seguir, tenemos que ver al profesor como alguien a quien respetas", "no hablarles de tú a tú porque es tu profesor, pero tener confianza para hablar con él"*.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los alumnos hacen referencia a que lo más importante para estar a gusto en clase tiene que ver, por un lado con las relaciones personales: llevarse bien con los compañeros y con el profesor, y por otro lado, con tener un profesor que explique bien los contenidos, aspectos que van en la línea de los resultados encontrados en el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en educación secundaria obligatoria (2010) expuestos en la primera parte de este artículo. En una definición sobre el buen profesor, un alumno afirmaba que *"aparte de divertido, debe conseguir que nos interese esa materia"*.

Una de las dificultades que señala el profesorado a la hora de abordar los problemas de disrupción, tiene que ver con su poca influencia en el comportamiento de los alumnos. Los profesores destacan que existen otros actores fuera de la escuela, que suponen un mayor condicionante, como por ejemplo el contexto familiar. Uno de los profesores justificaba que la problemática en estas edades *"depende de variables personales, familiares, individuales, en el instituto está toda la población de 16 años y te encuentras gente de todo tipo"*. En este sentido, destacamos como recogía Vaello (2006) que existen una gran cantidad de elementos implicados en el proceso educativo. Un planteamiento integral debería incluir a una serie de agentes supra-escolares como la Administración educativa, judicial y policial, Ayuntamientos, entidades culturales y sociales, o servicios de salud física y mental, además de las familias.

La queja más generalizada por parte del alumnado, tiene que ver con que consideran que el profesorado a veces *no les trata con respeto o por lo menos, con cierta consideración*. Brandes y Ginnis (1990) lo expresan muy bien, al señalar que la cualidad más estimulante que una persona puede mostrarle a otra es la consideración positiva incondicional. Las aportaciones de los alumnos nos llevan a pensar que este aspecto es clave si se quiere mejorar el clima de clase, varios alumnos coincidieron en señalar que *"algunos profesores no se saben tu nombre a final de curso..."*, *"te llaman: ¡niño, tú, tsssss!"*.

En general profesores y alumnos coinciden en las estrategias para resolver conflictos en el aula y para responder a situaciones disruptivas: el diálogo, involucrar a las familias e incluso a los propios alumnos

para que no refuercen esas conductas. Entre otras estrategias, los profesores señalan: *“sentarse tranquilamente, mirarles a los ojos y hablar con ellos”, “buscar también la colaboración con las familias”*. O como señalan los alumnos: *“se podría hacer como V. que lo que hace es salir con ellos (los alumnos) a hablar y luego entra”, “si un profesor habla con él (un alumno) y el tío sigue y sigue pues puedes hablar con sus padres o algo”*. Una posible explicación a esta coincidencia la propone Ziv (1970) al señalar que los niños aprenden la gravedad de una falta determinada, de las pautas o modelos de comportamiento que constituyen las reacciones de los maestros ante ellas, de ahí que las estrategias ofrecidas por unos y otros sean similares. Hay que señalar, y aquí coincidimos con Badía (2002), que los maestros proponen formas de intervención más positivas sobre la indisciplina, mientras que las sugeridas por los alumnos en general son más duras.

El punto en el que hay menor acuerdo es el relativo a las **normas**. El profesorado señala que las normas se acuerdan a principio de curso en tutoría con la participación de los alumnos. En palabras del profesorado, es necesario *“poner normas que sean muy claras y estrictas”, “alcanzar un cuerpo de normas que sea asumido por todos”*. Sin embargo, los alumnos no se sienten identificados con la mayoría de éstas; sí entienden que algunas son necesarias para garantizar el funcionamiento de las clases, pero consideran que es complicado encontrar el sentido a muchas de ellas: *“pues eso, normas tontas... beber agua en clase. No puedes tener una botellita, pero ¿por qué?”*. Estas aportaciones están en línea con algunas de las investigaciones presentadas en la primera parte, por ejemplo, Munn y otros (1992) donde en relación a las normas, los alumnos consideraban que las normas estaban allí para restringir su comportamiento, pero la mayoría aceptaban algunas como legítimas, especialmente las concernientes al trabajo de aula.

En lo relativo a la **metodología**, en general hay acuerdo en los aspectos fundamentales. Profesorado y alumnado consideran importante la utilización de una metodología práctica: talleres, laboratorios, es decir todo lo que suponga una aplicación práctica de contenidos, también se destaca la variedad de las tareas, la funcionalidad de los contenidos o la utilización del trabajo cooperativo. Como señalan los profesores: *“el trabajo en grupo, aprendizaje cooperativo, eso suele funcionar”, “también la labor de tutoría en que un alumno del grupo avanzado se encargaba de un alumno del grupo lento ha funcionado genial”, “los recursos audiovisuales, informáticos, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, da mucho juego y mucha más capacidad de motivación, y hace más eficaz el aprendizaje*. Los alumnos destacan *“que la clase sea más práctica, eso nos gusta a todos, ir al laboratorio, hacer cosas...”*. En cuanto al trabajo cooperativo, tanto profesores como alumnos coinciden en que se utiliza menos de lo que se debería por el ruido o descontrol que se genera en las aulas. Una posible explicación la encontramos en Torrego y Moreno (2008) que destacan que la disrupción en el aula genera reticencias en el profesorado a la hora de emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar destacar a modo de conclusión que, del análisis del discurso de ambos colectivos, se desprende que en general existe acuerdo en la percepción que profesores y alumnos tienen sobre el clima de clase y sobre cómo evitar la disrupción. Sí hay un aspecto en el que la visión de profesores y alumnos se aleja, y es el referido al tema de las normas. El profesorado destaca que éstas han de ser consensuadas por todos, pero sin embargo los alumnos las sienten como algo ajeno. A pesar de esta discrepancia, este trabajo muestra que hay más aspectos en los que la percepción de unos y otros es similar, en concreto, ambos coinciden en qué es lo que se espera de un buen profesor, la importancia que se concede a las relaciones interpersonales o aspectos relacionados con la metodología en las aulas. Aunque hay acuerdo en la teoría, la práctica siempre resulta más compleja, es decir, todos recogen la importancia de una

relación de respeto y reconocimiento mutuo, pero los alumnos manifiestan que en ocasiones el profesorado no cumple esa regla. Igualmente, todos recogen la importancia de que el profesor explique bien, pero el alumnado reconoce que en ocasiones les cuesta entender aquello que el profesor está explicando. Quizá lo importante aquí es que unos y otros coinciden en cómo debería ser un aula ideal o un profesor ideal, y lo que falta, que no es tarea fácil, es trasladar esto a la práctica.

REFERENCIAS

- ANGULO, Juan Antonio (2001). Aprendizaje y convivencia en Educación Infantil y Primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández (Coord.): *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 46-72). Madrid: Narcea.
- BADÍA, M^o del Mar (2002). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- BADÍA, M^o del Mar; CLADELLAS, Ramón; CLARIANA, Mercè y DEZCALLAR, Teresa (2011). Percepción de la indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. En Román J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso J.D. (Comp.) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación, pág. 2231-2240.
- BRANDES, Donna & GINNIS, Paul. (1990). *The student-centred school: Ideas for practical visionaries*. Oxford: Blackwell Education.
- CHÁVEZ, M^o Guadalupe (2004). *De cuerpo entero... Todo por hablar de música. Reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión*. México: Universidad de Colima. Publicaciones UdeC.
- COMISIONES OBRERAS (2004). *Estudio sobre los problemas de convivencia. Opiniones del profesorado de la enseñanza no universitaria*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisión Obreras. Secretaría de Estudios y Documentación.
- DE VICENTE, Juan. (2006). "Comunicación y emociones en el aula". En A. Moreno (Dir.): *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 171-174). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000). Elaborado por C. del Barrio, M.A: Espinosa, E. Marfín, E. Ochaña, I. Montero, A. Barrios, M.J. de Dios y H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO JALÓN, M^o José (Coord.) (2010). *Estudio estatal sobre la Convivencia en ESO*. Madrid: Ministerio de Educación. Observatorio estatal de la convivencia.
- ESCAÑO AGUAYO, José y GIL DE LA SERNA, María. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 209-244). Barcelona: GRAO.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2001) ¿Parte del problema o parte de la solución?: El sistema educativo y la convivencia cívica. *Cuadernos de pedagogía* n^o 304, julio-agosto; p. 12-17. Barcelona.
- FERNÁNDEZ, Isabel (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- FERNÁNDEZ, Isabel. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J.C. Torrego (Coord.) *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 173-207). Barcelona: GRAO.
- FUNES, Silvina. (2001). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (Coord.): *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 181-202). Madrid: Narcea.
- GALLOWAY David & ROGERS, Colin (1994). Motivational style: A link in the relationship between school effectiveness and children's behavior? *Educational and Child Psychology*, Vol. 11 (2): 16-25.
- GOTZENS, Concepción (1985). El control de la clase y la disciplina. En J. Mayor, *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- GOTZENS, Concepción (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- LEDERACH, John Paul (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- MARCHESI, Álvaro. (2004). *Que será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN, Elena. (Dir.) (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe extraordinario del Ararteko en los centros de Educación Secundaria de CAPV*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E.M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)-Institución del Ararteko. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. <http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf> [consulta: julio 2012].
- MENA, Ana María y MÉNDEZ, Juana María (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. En *Revista Iberoamericana de Educación* n° 49/3 – 25 de abril de 2009. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- MUNN, Pamela; JOHNSTON, Margaret & CHALMER, Valerie (1992). *Effective discipline in secondary schools and classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- OCDE (2009) *Informe TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español 2009. Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid.
- PENNAC, Daniel. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- SANDERS, David & HENDRY, Leo B. (1997). *New perspectives on disaffection*. London: Cassell.
- TORREGO, Juan Carlos (Coord.) (2003). *Resolución de conflictos en la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- TORREGO, Juan Carlos (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: GRAO.
- TORREGO, Juan Carlos (2008). *El plan de convivencia*. Alianza Editorial.
- TORREGO, Juan Carlos (2010). "El modelo integrado: un marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro". Ponencia en VII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
- <<http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/cooperacion-educativa/2010-resumen-modelo-integrado-jc-torrego.pdf?documentId=0901e72b800d4599>> [consulta: julio 2012].
- TORREGO, Juan Carlos; FERNÁNDEZ, Isabel y LÓPEZ, Javier (2011). Guión de preguntas sobre la disrupción en el aula. Texto inédito.
- TORREGO, Juan Carlos y MORENO, Juan Manuel (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela*. Madrid: Alianza.
- TORREGO, Juan Carlos y MORENO, Juan Manuel (2008). *La disrupción: revisar y mejorar las estrategias de gestión del aula: interacción verbal y no verbal, discurso del profesor, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción*. http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Proyecto/SopoDOC/08_Disrupcion.pdf > [consulta: julio 2012].
- URUÑUELA, Pedro. (2006). "Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual". En A. Moreno (Dir.): *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-45). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- VAELLO, Juan (2006). Resolución de conflictos en los centros: estrategias y habilidades <[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spjp/IMG/pdf/Resolucion de conflictos en los centros. Estrategias y habilidades.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/spjp/IMG/pdf/Resolucion_de_conflictos_en_los_centros_Estrategias_y_habilidades.pdf)> [consulta: julio 2012].
- ZAITEGUI, Nélida. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2010) - Volumen 8, Número 2 (pp. 93-132). Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. <<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol8num2.htm>> [consulta: julio 2012].
- ZIV, Avner (1970). Children's behavior problems as viewed by teachers, psychologists and children. *Child Development* 41, 871-879