
LOS COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA E INDISCIPLINA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Juan Antonio Moreno Murcia *

Eduardo Cervelló Gimeno **

Celestina Martínez Galindo, Néstor Alonso Villodre ***

SÍNTESIS: El objetivo de este estudio es adentrarse en el conocimiento de los comportamientos de disciplina e indisciplina que tienen lugar en Educación Física con el fin de proporcionar una serie de pautas de actuación que faciliten la aparición de conductas disciplinadas, así como la erradicación de comportamientos indisciplinados en el aula. Para ello, se conceptualiza el término «disciplina» dentro del entorno educativo, se indican las principales causas que inciden en la aparición de conductas indisciplinadas, se presentan diferentes propuestas de intervención, y basándose en las principales investigaciones relacionadas con la materia, se muestran algunas perspectivas de investigación. Los resultados de los estudios revisados exponen, en general, que los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes en todas y cada una de las áreas que constituyen el currículo de educación, llegando a producir serias consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, y a dejar profundas secuelas en la labor desempeñada por el profesor.

167

SÍNTESE: O objetivo deste artigo é penetrar no conhecimento dos comportamentos de disciplina e indisciplina que têm lugar nas aulas de Educação Física, a fim de proporcionar uma série de pautas de atuação que facilitem o aparecimento de condutas disciplinadas, assim como a erradicação de comportamentos indisciplinados em sala de aula. Para isso, conceitua-se o termo «disciplina» dentro do espaço educativo, indicam-se as principais causas que incidem no aparecimento de condutas indisciplinadas, apresentam-se diferentes propostas de intervenção e, baseando-se nas principais pesquisas relacionadas com a matéria, mostram-se algumas perspectivas de pesquisa. Os resultados dos estudos revisados expõem, em geral, que os problemas de disciplina no âmbito educativo resultam comuns em todas e cada uma das áreas que

* Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia, España.

** Profesor titular, Universidad Miguel Hernández de Elche, España.

*** Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes, España.

constituem o currículo de educação, chegando a produzir sérias conseqüências no processo de ensino-aprendizagem do aluno, e a deixar profundas seqüelas no trabalho desempenhado pelo professor.

ABSTRACT: *The goal of this research is to have more insight into disciplined and undisciplined behavior that take place during Physical Education classes, in order to set action guidelines that encourage disciplined behavior and discourage undisciplined behavior in the classroom. With this aim, the term discipline is conceptualized regarding the educational environment, the main causes of undisciplined behavior are pointed out, and different intervention proposals are presented. Then, based on outstanding subject related research, prospective research is outlined. The outcome of these studies reveal, in general terms, that disciplinary problems appear in every single area of the curricula. These problems might have a deep impact on the students' teaching-learning process and can seriously affect teachers' performance.*

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que más inquieta a los profesionales e investigadores en el campo de la educación física es la comprensión de los mecanismos cognitivos relacionados con los comportamientos disciplinados e indisciplinados que tienen lugar en la clase de Educación Física (Lewis, 2001; Siedentop, 1991), debido a que conseguir conductas pro-sociales en los niños y jóvenes constituye uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Muñoz, Carreras y Braza, 2004). Por ello, se considera a la disciplina como uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de tratar que conciernen al ámbito educativo (Kiridis, 1999), ya que sin ella, la enseñanza resultará inefectiva (Dreikurs y otros, 1982).

En este sentido, según Parker (1995), el indicador más significativo de éxito en la enseñanza hace referencia al comportamiento disciplinado en el aula. Desafortunadamente, hoy en día la mayoría de la población tiene una visión distorsionada de lo que es realmente la disciplina, así como un engañoso concepto de por qué carecemos de ella en el entorno educativo (Dreikurs y otros, 1982).

Los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes en todas y cada una de las áreas y asignaturas que constituyen el currículo de educación (Ishee, 2004), llegando a producir serias

consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje al limitar el tiempo de aprendizaje del alumno (Fernández-Balboa, 1991). Del mismo modo, los comportamientos indisciplinados de los alumnos, a menudo, representan una fuente de estrés profesional, así como de cuestionamiento de la labor desempeñada por parte del profesor (Graham, 1992), generando distracción, preocupación e incluso abandono de la profesión (Fernández-Balboa, 1991), afectando esta situación, fundamentalmente, a los profesores novatos (Borko, Lalik y Tomchin, 1987).

En esta línea, preocupados por esta situación, el siguiente estudio tiene como objeto adentrarse en el conocimiento de los comportamientos de disciplina e indisciplina que tienen lugar en el aula de Educación Física, porque tal y como indica Ishee (2004), una mayor comprensión de la percepción que tanto profesores como alumnos tienen de las conductas que se dan en el aula, conducirá a caminos más efectivos de control y, en definitiva, de disciplina en el entorno educativo.

2. CONCEPTO DE DISCIPLINA-INDISCIPLINA

169

2.1 DISCIPLINA

No existe una definición específica y generalizada del término disciplina, debido a que cada educador formula su definición en función de los propósitos educativos personales. Aun así, existe una extensa documentación al respecto, la cual abordamos en este apartado.

Desde un punto de vista etimológico, el término «disciplina» proviene de la misma raíz que «discípulo» y «discente». Su significado implica la relación existente entre el maestro, la enseñanza, la educación y el propio discípulo. Así, se habla de disciplina escolar cuando se hace referencia a las peculiares relaciones que, en orden a la educación, se establecen entre elementos personales (docentes y discentes) en una institución educativa (Gómez, Mir y Serrats, 1999).

En este sentido, se considera a la disciplina como un componente importante dentro del ámbito de la educación, pudiendo ser abordada desde un punto de vista positivo o negativo (Siedentop, 1991). De esta forma, un acercamiento positivo haría referencia a la definición de disciplina como «comportamiento consistente en las metas educacio-

nales de una situación específica», mientras que la definición de disciplina desde un punto de vista negativo haría referencia a la definición referente a «ausencia de comportamientos apropiados» o «castigo llevado a cabo para evitar comportamientos no apropiados». Entendiendo por comportamiento apropiado aquella conducta coherente con las metas educacionales de un escenario educacional específico.

2.2 INDISCIPLINA

Según Sáenz-López (1997), la dirección de la clase abarca numerosos aspectos, siendo uno de los más relevantes el que hace referencia a la organización y la disciplina, ya que sin esta no se podrán llevar a cabo los objetivos planteados, las clases resultarán desordenadas y el mayor tiempo quedará supeditado a la «lucha» contra los discentes. En este sentido, cuando se habla de control de la clase, se hace referencia a un amplio rango de comportamientos por parte del profesor, siendo el más crítico el control del comportamiento de los alumnos. Según Fernández-Balboa (1991), el mal comportamiento puede desestabilizar tanto a los alumnos como a los profesores, pudiendo, a su vez, contribuir a la generación de sentimientos de decepción, estrés y *burnout* (abandono) en los docentes (McCormack, 1997). A estos comportamientos se los denomina «comportamientos disruptivos».

170

3. PREDICTORES DE CONDUCTAS INDISCIPLINADAS. CAUSAS DE INDISCIPLINA

Los comportamientos disruptivos son, casi siempre, consecuencia de una serie de condiciones y factores desfavorables que actúan sobre el pensamiento de los educandos perjudicando el desarrollo normal del centro escolar (Romi y Freund, 1999).

Las soluciones factibles que pudieran ofrecerse pasan necesariamente por la realización de estudios donde se identifiquen las posibles causas de estos comportamientos indisciplinados para, de este modo, poder intervenir sobre ellas. Así, las causas que conllevan la aparición de conductas indisciplinadas en la clase de Educación Física pueden ser categorizadas en cuatro factores, impresos todos ellos en el entorno del alumno: factores sociodemográficos, factores educativos (dentro de los cuales se distinguen tres subfactores: estilos de enseñanza, caracterís-

ticas personales del alumno y características personales del profesor), factores sociales y factores familiares.

- *Factores sociodemográficos.* Tales como el género del alumno (Jenson y Howard, 1999), vivir en condiciones de pobreza (Bolger, Patterson, Thompson y Kupersmidt, 1995), vivir en familias monoparentales (Astone y Mc Lanahan, 1991), han sido asociados con mayores incidentes antisociales, así como con mayores problemas de comportamiento (Patterson, Kupersmidt y Vaden, 1990). Contrariamente, factores tales como la raza o la etnia de los sujetos no han sido consistentemente asociados con altos niveles de comportamientos disruptivos en los alumnos (Willians, Ayers y Arthur, 1997).
- *Factores educativos.* Según Calvo (2002), el 5% de las causas es atribuido a la administración educativa (por ejemplo, falta de medidas preventivas, normativa inadecuada para regular los conflictos, etc.) y el 9% a motivos escolares (por ejemplo, aplicación defectuosa de normas, actitud inadecuada del profesorado de ESO, etc.). En relación a los estilos de enseñanza, Matsagouras (1999) encontró que las conductas de los alumnos en clase de Educación Física se encontraban relacionadas con los métodos de enseñanza empleados por el profesor, siendo los métodos reproductivos y autoritarios los principales predictores de conductas indisciplinadas. En esta línea, según Paulson, Marchant y Rothlisberg (1998), los centros educativos que desarrollan buenas relaciones entre padres y profesores, así como entre profesores y padres y propugnan altas expectativas académicas y comportamentales en sus alumnos, presentan bajos niveles de comportamientos disruptivos en las aulas.

En relación al profesor, Papaioannou y otros (1999) categorizaron las causas de indisciplina en referencia a las características personales del profesor, así como a su organización del proceso educativo. Del mismo modo, Fernández-Balboa (1990) señaló como principal causa de las conductas de indisciplina que ocurren en el aula de Educación Física en relación al profesor, las características personales presentadas por los profesores principiantes, siendo estos

los que sufren de forma más directa, e incluso más severa, las consecuencias derivadas de las conductas disruptivas de los discentes. En este sentido, señaló tres factores influyentes en los problemas de disciplina de los profesores novicios: falsas expectativas acerca de lo que ocurre en el aula, preocupación personal por la enseñanza y carencia de responsabilidad para sus propias decisiones y acciones.

En relación al alumno, según Calvo (2002), el 44% es atribuido a causas personales de los alumnos, tales como temperamento, problemas de personalidad, conducta antisocial, etc. En esta línea, la investigación llevada a cabo por J. P. Brunelle, J. Brunelle, J. Gagnon, R. Goyette, D. Martel, A. Marzouk y C. Spallanzani (1992) atribuye las causas del comportamiento disruptivo a las características personales de los alumnos dentro del centro educativo, más que a factores que pueden tener un cierto control, tales como el modo de organización de las actividades (Fernández-Balboa, 1991), en contradicción a lo indicado por Papaioannou y otros (1999). En este sentido, según Tinning (1987), las acciones indisciplinadas de los alumnos causan considerables problemas al impedir el desarrollo de la clase, así como el estado de *flow* del alumno en la lección, cuyas consecuencias repercuten, fundamentalmente, en los profesores novatos quienes, a su vez, señalan como principales conductas indisciplinadas, la pasividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el hablar durante el transcurso de la clase (McCormack, 1997). En esta línea, según Chen y Dornbusch (1998), los alumnos con altas expectativas académicas y altos niveles de compromiso escolar presentan niveles más bajos de comportamientos disruptivos que aquellos con bajos niveles de expectativas y compromiso escolar.

- **Factores sociales.** Según Calvo (2002), el 10% de las causas se sitúan en la esfera social (por ejemplo, publicidad, radio, televisión, ausencia de patrones conductuales adecuados, etc.). Así, unidos al ambiente educativo, los problemas de disciplina se encuentran relacionados, del mismo modo y de forma directa con el entorno familiar y social en el que se encuentra el alumno, siendo éste, a su vez, el entorno en el que se asientan las normas establecidas y en el que se producen las conductas de indisciplina (Goyette, Dore y

Dion, 2000), ya que si se ignora el entorno del alumno, tan solo se estará obteniendo una visión parcial de lo que ocurre en el aula (Goyette, Dore y Dion, 2000). En definitiva, los comportamientos indisciplinados de los alumnos presentan una estrecha relación con el entorno social en el que se desenvuelve el alumno, de tal manera que aquellos que se encuentren en entornos caracterizados por actividades criminales y de bandas, violencia, concentraciones de familias pobres, edificios abandonados o en ruinas, carencia de supervisión y carencia de preocupación por el barrio, presentarán mayores índices de conductas indisciplinadas tanto en la sociedad en general como en el centro educativo en particular.

- *Factores familiares.* El 32% es atribuido a causas familiares, tales como la separación de los padres, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos y promesas, etc. (Calvo, 2002). En este sentido, el nivel de implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se relaciona con el desarrollo de problemas de conductas y los comportamientos manifestados por sus hijos en el aula. Por ello, aquellos padres que se implican en el desarrollo de sus hijos (Hennan, Dornbusch, Herron y Herting, 1997), que proporcionan mayores aspectos emocionales (Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000), y supervisan de forma consistente sus actividades (Hennan y otros, 1997), provocarán altos niveles de competencia académica, así como escasos problemas de comportamiento (Resnick y otros, 1997). Contrario a estas aportaciones, Mantzicopoulos (1997) defiende que un excesivo control parental del éxito académico de sus hijos (por ejemplo, tener altas expectativas como el acceso a estudios universitarios, etc.), puede provocarles un efecto inverso, desencadenando, por lo tanto, bajos niveles académicos así como conductas indisciplinadas.

Es posible que todas estas causas estén contribuyendo en distinta medida al deterioro de la convivencia escolar y probablemente sea necesario intervenir sobre ellas desde distintas instancias, así como profundizar en el análisis de en qué medida contribuye cada causa a la aparición del problema (Muñoz, Carreras y Braza, 2004).

4. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

Como hemos podido observar, los problemas de disciplina constituyen un conflicto de interés importante entre el profesor y los alumnos dentro del aula de Educación Física. Para solucionarlos, diferentes autores han desarrollado una amplia variedad de aproximaciones prácticas orientadas a la disminución y, fundamentalmente, a la disipación de las conductas disruptivas.

Uno de los pioneros en aportar posibles soluciones fue Vygotsky (1978), quien defendió que el impacto de las reglas establecidas en las acciones de los alumnos podía ser evaluado mediante el proceso de interiorización. El concepto de interiorización fue descrito por este autor como el proceso de adquisición del lenguaje y el desarrollo de altas funciones mentales, el que tiene lugar en un período largo de tiempo y fue descrito en cuatro fases:

- Los alumnos actúan espontáneamente e independientemente de las reglas.
- Los alumnos actúan en concordancia con las reglas pero sin comprender la utilidad de la acción (lazos externos entre las reglas y la acción).
- Posteriormente usan las reglas para crear vínculos internos (artificiales) con la acción.
- Finalmente interiorizan las reglas para elaborar nuevos vínculos.

174

Del mismo modo, Brophy y Rohrkemper (1981) desarrollaron una aproximación centrada en el predictor de conductas indisciplinadas referente a las características personales del profesor, indicando dos elementos del contexto a tener en cuenta para el control de los comportamientos: la intensidad del mal comportamiento y la causa de la aparición del comportamiento disruptivo atribuida por el profesor.

Siguiendo en esta línea, Kennedy (1982) añadió un tercer elemento a tener en cuenta: la naturaleza de la reacción manifestada inmediatamente después del comportamiento. Según este autor, en el ámbito de la educación física, el profesor emplea dos tipos de reacciones combinadas dentro de una secuencia específica como respuesta a una conducta indisciplinada:

-
- Reacción directa para frenar la manifestación del mal comportamiento.
 - Reacción indirecta para explicar a sus alumnos las consecuencias del comportamiento ocurrido y conseguir la comprensión racional de sus alumnos.

Posteriormente, Fernández-Balboa (1990) desarrolló un proceso denominado «asertividad», orientado, fundamentalmente, al profesor novato, que implica el seguimiento de una serie de pasos:

1. Describir el comportamiento sin emitir juicios.
2. Expresar los sentimientos propios del profesor.
3. Conocer los sentimientos de los alumnos.
4. Explicar los efectos que los comportamientos producidos tienen en el profesor y en el resto de la clase.
5. Establecer expectativas para futuros comportamientos, con el fin de reforzar el buen comportamiento.
6. Establecer consecuencias para el comportamiento indeseado.
7. Finalizar la actuación de forma positiva.

175

En definitiva, el proceso de asertividad desarrollado por Fernández-Balboa (1990) aporta efectos beneficiosos tanto a los alumnos (les proporciona expectativas hacia su comportamiento, una buena auto-imagen, así como actitudes positivas que permiten, a su vez, fomentar sentimientos positivos hacia el profesor, incrementar la cooperación y los deseos del alumno por mejorar), como al profesor (les alivia sentimientos de ansiedad, incrementa sentimientos de seguridad en su profesión y establece un ambiente de trabajo en el que impera la cooperación, el respeto mutuo y el aprendizaje).

En relación con la aportación del docente al fomento de conductas disciplinadas en clase de Educación Física, Villar (1993) defiende que una actitud docente adecuada disminuye los problemas de disciplina, permite el control del grupo y otorga al profesor más tiempo para la corrección y retroalimentación a los alumnos, aumentando la participación y la eficacia de los mismos en el aula, y consecuentemente,

el aprendizaje, viéndose favorecidos todos estos factores por un clima implicante a la tarea.

En este sentido, Downing (1996) demostró el excesivo empleo de métodos reactivos por parte de algunos profesores para solucionar los problemas de comportamiento que tienen lugar en el aula, empleo que, según el autor, implica a su vez una serie de problemas tales como:

- El castigo puede resultar a menudo inapropiado.
- Los alumnos pueden no comprender las razones del castigo.
- El castigo puede reforzar los comportamientos inapropiados.
- Los alumnos, a lo largo del tiempo, pueden desarrollar odio y/o miedo a la persona que impone el castigo.

En definitiva, los incidentes derivados del comportamiento reactivo reducen el tiempo de aprendizaje académico en las clases de Educación Física. Por el contrario, los comportamientos activos proporcionan una aproximación sistemática para reducir los problemas de comportamiento e incrementan el tiempo de los alumnos dedicado a la tarea. Según este autor, los alumnos que exhiben problemas de comportamiento en el aula, a menudo, demuestran bajos niveles de habilidad psicomotriz. La aproximación práctica para rectificar este problema defendida por Downing (1996) consistió en modificar las instrucciones referentes a las deficiencias de habilidad de los alumnos, de tal manera, que cuando estos incrementaran su nivel de competencia en las habilidades, normalmente, exhibirían altos niveles de motivación para aprender y, consecuentemente, escasos problemas de comportamiento. Del mismo modo, reduciendo los problemas de disciplina, deberíamos incrementar el aprendizaje de las habilidades y proporcionar, así, mayor tiempo dedicado al aprendizaje de los acontecimientos que tienen lugar en el aula. Por ello, Downing (1996) defiende la utilización de un programa de disciplina activo en Educación Física, constituido por las siguientes fases: establecer reglas, crear un recordatorio para mantener el sistema, determinar un procedimiento para proporcionar *feed-back* individual y grupal, y determinar las consecuencias del mal comportamiento individual y grupal.

Defensor de estos métodos fue Shute (1993), quien sugirió la utilización de métodos positivos (Wheldall y Merrett, 1988), es decir, la utilización de métodos basados en crear un ambiente donde se

reduzcan las posibilidades de que surjan comportamientos indeseados, en vez de centrarse en el castigo (Kennedy y otros, 2001; Turnbull y otros, 2002).

Del mismo modo, Kovar, Ermler y Mehrhof (1992) indicaron que, con frecuencia, tanto en las clases como en las aulas específicas de Educación Física, el control de las conductas indisciplinadas de los alumnos tiene su fundamentación teórica en la teoría operante del comportamiento. La teoría operante sugiere que la mayoría de comportamientos humanos ocurren en respuesta a unos estímulos externos. Los comportamientos son formados o dirigidos por las consecuencias de la acción de la persona. Supuestamente, las acciones que son reforzadas serán repetidas y las acciones que no son reforzadas no serán repetidas. En este sentido, y según la teoría, las recompensas serán dadas para apoyar el comportamiento apropiado y el castigo para suprimir comportamientos inapropiados. Normalmente, las reglas escritas y las declaraciones verbales son dadas por el profesor para indicar comportamientos inapropiados y las consecuencias de dichos comportamientos.

Al igual que lo defendido por Downing (1996), Kovar, Ermler y Mehrhof (1992) indicaron que los profesores y alumnos obtendrán un mayor beneficio creando un ambiente donde la mayoría del tiempo de clase esté dedicado a la enseñanza y al aprendizaje y no a la disciplina. En este ambiente, los estudiantes emplearán el tiempo en la tarea más que en ser indisciplinados, aprendiendo a elegir comportamientos apropiados en el aula, consiguiendo, por lo tanto, conductas orientadas hacia la propia auto-disciplina. Para estos autores, la relación entre profesor y alumnos constituye un aspecto clave para establecer un ambiente donde la mayoría del tiempo de clase esté dedicado a la enseñanza y al aprendizaje y donde profesor y alumno se convierten en colaboradores, no en adversarios. Para poder desarrollar un trabajo efectivo en clase, los profesores deberán: procurar un ambiente cálido y preocupado, establecer pocas normas y de forma positiva, guiar a los alumnos a establecer sus propias normas de clase y enseñarles a solucionar sus propios problemas de conducta y a reconocer sus comportamientos desagradables, permitiéndoles hacerse responsables de los mismos (Mapels, 1984). Por ello, estos autores discutieron las razones de la teoría operante, por considerarlas no efectivas para el control del comportamiento en el aula a largo plazo, y propusieron un sistema de control a través del cual los alumnos crecerían hacia la auto-disciplina. En definitiva, logrando que los alumnos sean auto-disciplinados, se conseguirá que el alumno elija su propio comportamiento, experimente

las consecuencias de su conducta y evalúe lo apropiado o no de ciertas acciones realizadas.

En relación con las hipótesis mantenidas por Downing (1996) y Kovar, Ermler y Mehrhof (1992), Tinning (1992) defendió, del mismo modo, que se puede entender la disciplina como un «continuo» compuesto en un extremo por la disciplina dirigida por el docente y en el otro por el auto-control del alumno. Así, en función de los diferentes procedimientos didácticos empleados por el profesor para conseguir el control y el orden en clase, la disciplina se situará en un extremo u otro del «continuo».

Según los resultados encontrados, Haroun y O'Hanlon (1997) desarrollaron un modelo de propuesta para la consecución de la disciplina escolar. Este modelo requiere la implicación de la totalidad de personal relacionado con el ámbito educativo (padres, alumnos, profesores y administrativos). De tal manera que, los alumnos mediante su propósito de auto-disciplina, los padres mediante su compromiso con el desarrollo en el colegio de normas claras y negociables, los administradores mediante la supervisión del proceso de disciplina y los profesores mediante la implantación de una enseñanza efectiva para el proceso de aprendizaje de sus alumnos, contribuirán a la consecución del éxito en el control de los problemas de disciplina, así como del mantenimiento de comportamientos disciplinados en el alumno. En definitiva, según estos autores, un buen programa de control de comportamientos disruptivos en el ámbito educativo debería enfatizar:

178

- La totalidad de disciplina escolar: es decir, la implicación de toda la comunidad del colegio (incluso padres) en el proceso de disciplina.
- La auto-disciplina y aceptación individual de las normas del colegio.
- La utilización de métodos positivos para lograr la disciplina.
- La implantación de normas sabidas, conocidas y aceptadas por los alumnos y todo el personal educativo.
- La enseñanza efectiva y el establecimiento de un ambiente conducido hacia el aprendizaje del alumno y hacia el buen comportamiento.
- La implicación y cooperación de los padres.

Por su parte, Bergín y Bergín (1999) indicaron como posibles aproximaciones para solucionar los problemas de disciplina en el aula la repetición de normas prescritas y conocidas con anterioridad por el alumno, sin formular amenazas, hasta conseguir la aceptación o interiorización de las mismas por el alumno. Recientemente, Supaporn, Dodds y Griffin (2003) indicaron como conclusiones a su estudio diferentes ideas que pueden ser utilizadas por los profesores para reducir los comportamientos indisciplinados en el aula. En primer lugar, los profesores deberán identificar y reforzar claramente las normas, rutinas y expectativas de la clase. En segundo lugar, los profesores deberán proporcionar instrucciones explícitas sobre la tarea con fuertes medidas cuantitativas que limiten la negociación con los alumnos. En tercer lugar, los profesores necesitarán tener una fuerte definición personal de los comportamientos catalogados como malos o indisciplinados y comunicar tal definición a sus alumnos. Por último, los alumnos deberán interactuar con los demás compañeros con el fin de aumentar el aprendizaje mediante, por ejemplo, el trabajo en grupo para buscar posibles soluciones a los problemas, debido a que cuando los alumnos centran el foco de aprendizaje en la socialización, se produce un mayor compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LAS CONDUCTAS DISCIPLINADAS EN ENTORNOS EDUCATIVOS

En este apartado se presentan las aportaciones de una extensa revisión de trabajos relacionados con los comportamientos de disciplina e indisciplinación, la motivación y otras variables.

5.1 CON RELACIÓN A LA MOTIVACIÓN Y LAS CONDUCTAS DE DISCIPLINA

Diferentes investigaciones realizadas en la temática de organización y dirección de la clase (Doyle, 1986) han proporcionado estrategias útiles a los profesores y entrenadores para minimizar el comportamiento apagado hacia la orientación a la tarea o maestría. La mayoría de estas estrategias se encuentran basadas en la idea de que los profesores pueden mantener el orden en el aula mediante recompensas apropiadas a los comportamientos ocurridos, previniendo o castigando el mal comportamiento.

En esta dirección, Hellison (1995) desarrolló una serie de estrategias con el fin de ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento. Estas estrategias recibieron el nombre de «Modelo de responsabilidad», quedando estructuradas en cinco niveles de desarrollo: irresponsabilidad, auto-control, implicación, responsabilidad e interés.

En la misma línea, Ryan y Connell (1989) llevaron a cabo un estudio para determinar las razones externas, de regulación intrínseca, identificadas e intrínsecas más destacadas por los alumnos para comportarse en el aula. Los datos obtenidos confirmaron que los cuatro estilos reguladores pueden ser ordenados a lo largo de una dimensión simple de auto-determinación. Además, encontraron que el estilo más auto-determinado (identificado e intrínseco) se encontraba positivamente relacionado con sensaciones de disfrute en el centro educativo, trabajo con esfuerzo, trabajo activo y percepción de un contexto autónomo en el aula a diferencia de los estilos menos auto-determinados (externos y de regulación intrínseca), que se relacionaron con sentimientos de ansiedad y trabajo sin esfuerzo.

En base a estos modelos, Papaioannou (1998) realizó un estudio en el que creó dos escalas para medir las razones de los alumnos para ser disciplinados («Reasons for Discipline Scale - RDS»), así como las estrategias empleadas por los docentes y percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en clase de Educación Física («Strategies to Sustain Discipline Scale - SSDS») y las relacionó con la orientación motivacional del alumno, así como con el clima motivacional percibido en clase. Los resultados obtenidos, siguiendo en la idea de Villar (1993), demostraron que la orientación a la tarea se encuentra positivamente relacionada con los motivos de implicación en educación física, tales como habilidad, desarrollo del *fitness* y afiliación, así como con las respuestas intrínsecas motivadas para dicha implicación, relacionándose estas respuestas con mayores conductas positivas para ser disciplinados en clase, mientras que la percepción de un clima implicante al ego fue positivamente relacionado con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo en el aula.

En definitiva, los resultados revelan que los profesores que promueven una fuerte orientación a la tarea en sus alumnos y ayudan a adoptar mayores razones auto-determinadas para ser disciplinados dispondrán de un ambiente más ordenado en la clase. Estos resultados son corroborados por Cervelló, Jiménez, Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004),

Jiménez (2004), Papaioannou y Kouli (1999), Spray y Wang (2001), Spray (2002), Vallerand, Gauvin y Halliwell (1986), así como Zounhia, Hatziharistos y Emmanouel (2003), quienes, a su vez, extendieron el estudio a las diferentes áreas del currículo griego. Encontraron, además de los resultados reflejados anteriormente, dos tipos diferentes de estrategias empleadas por los profesores para controlar el comportamiento de la clase. La primera de ellas hace referencia a las estrategias basadas en la idea de que el profesor puede mantener el orden mediante el uso de recompensas apropiadas al comportamiento disciplinado y mediante el uso de castigos en el caso de conductas indisciplinadas. La segunda categoría hace referencia a las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento, consiguiendo, así, incrementar su auto-determinación.

5.2 CON RELACIÓN A OTRAS VARIABLES

El comportamiento de los alumnos en el aula se ha convertido en uno de los principales focos de atención en el ámbito de la enseñanza, debido a la influencia que genera en la habilidad de los profesores para controlar o dominar las conductas que tienen lugar en el aula. Diferentes investigaciones se han llevado a cabo con el fin de estudiar la percepción que los profesores obtienen del comportamiento indisciplinado de sus alumnos durante el desarrollo de la clase, bien en educación primaria (Wheldall y Merrett, 1988), bien en educación secundaria (Houghton, Wheldall y Merrett, 1988) obteniendo como resultados, en general, un excesivo gasto por parte de los profesores del tiempo real para controlar y dominar el comportamiento de sus alumnos. Numerosas investigaciones (Cerezo, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha, 2000) han constatado el incremento que se produce de los comportamientos conflictivos durante el primer ciclo de la secundaria y su posterior descenso al final de la etapa educativa. En relación al género del alumno, distintas investigaciones (Ortega, 1994, 1997) han mostrado una mayor frecuencia de los comportamientos conflictivos entre los chicos. En esta línea, Muñoz, Carerras y Braza (2004) indicaron que en el primer ciclo de la ESO, las actitudes y pensamientos sociales característicos de los chicos y chicas calificados como disruptivos resultan distintos. Mientras en los chicos están presentes de forma significativa actitudes y pensamientos sociales que pueden llegar a ser destructores de las relaciones sociales (agresividad, impulsividad, etc.), en las chicas se observa un déficit en el factor

protector y facilitador de dichas relaciones (falta de sensibilidad social). En el segundo ciclo de ESO, el número de sujetos calificados como disruptivos disminuye notablemente, tal y como ha sido documentado anteriormente (Trianes, 2000). Aquí, las chicas calificadas como disruptivas se caracterizan más por déficits en ciertos factores facilitadores de relaciones sociales (comportamientos de ayuda y colaboración, conformidad con las normas, capacidad de implicación en actividades comunes, etc.) que por la presencia de actitudes y pensamientos sociales destructores.

Uno de los pocos estudios encaminados a analizar las diferencias existentes entre las perspectivas de control de los alumnos y la de los profesores, es el estudio realizado por Zeidner (1988), en el que encontró diferencias significativas en la percepción de los alumnos y de los profesores respecto a la mayoría de estrategias establecidas para evaluar el control y dominio de la clase. Sin embargo, estudiantes y profesores coincidían en su perspectiva cuando se trataba de situaciones de mayor problemática (Romi y Freund, 1999), así como en la percepción de excesiva rigidez en la mayoría de formas establecidas para mantener el control en el aula.

Aplicando un método de investigación cualitativo, Scarlett (1989) llevó a cabo un pequeño estudio con el fin de determinar el significado del término disciplina que se encuentra incluido dentro de las percepciones tanto del alumno como del profesor. Los resultados encontrados indicaron que la disciplina constituye un fenómeno complejo que necesita de la unión de ambas perspectivas (profesor-alumno). En línea con esta investigación, Supaporn, Dodds y Griffin (2003) indagaron acerca de la comprensión de los alumnos sobre las conductas indisciplinadas que tienen lugar en el aula de Educación Física, encontrando similitudes en las definiciones de mal comportamiento brindadas tanto por el profesor como por el alumno, así como en la clasificación de los diferentes niveles de mal comportamiento: insultar (ejemplo de un comportamiento disruptivo leve), tirar a canasta mientras el profesor está dando las instrucciones (ejemplo de un comportamiento disruptivo intermedio) y pelearse (ejemplo de un comportamiento disruptivo severo).

Por su parte, Goyette, Dore y Dion (2000) llevaron a cabo un estudio centrado en estudiantes universitarios y futuros profesores de Educación Física, con la finalidad de descubrir y comprender las diferentes reacciones que los distintos profesores pueden aplicar en función del contexto en el que se manifiestan los comportamientos de los

alumnos. Los resultados obtenidos mostraron como principales causas atribuidas a los comportamientos disruptivos a las características personales de los alumnos (por ejemplo, mala actitud, carencia de motivación), especialmente cuando tienen lugar conductas severas de indisciplina. Del mismo modo, los resultados revelaron que el tipo de reacción usado por los futuros profesores difería de unos a otros en función del nivel de intensidad otorgado al comportamiento indisciplinado. En este sentido, observaron como estos estudiantes, empleaban exclusivamente reacciones directas cuando el mal comportamiento respondía a niveles bajos de indisciplina y empleaban una combinación de reacciones directas e indirectas cuando el mal comportamiento resultaba severo.

Como podemos observar, han sido pocos los trabajos que han analizado la relación existente entre los diferentes estilos de enseñanza y el comportamiento disciplinado en el ámbito educativo. En este sentido, Lewis (2001) encontró que tanto el estilo como las técnicas de disciplina empleadas por los profesores en las clases guardan relación con elementos tales como la responsabilidad de los estudiantes, actitudes hacia el trabajo escolar y la distracción en el trabajo, indicando, además, que las técnicas empleadas consistentes en la discusión, compensación por el buen comportamiento e implicación de los alumnos en la toma de decisiones, incrementan la disciplina en el aula.

183

Sin embargo, a pesar de las investigaciones existentes sobre el comportamiento indisciplinado del alumno, Kulinna, Cothran y Regualos (2003) defienden la existencia de serios defectos en la mayoría de ellas. En primer lugar un profesor o adulto observador no puede ser consciente de la totalidad de situaciones que ocurren durante una clase. Kounin (1970) explica este problema mediante el término «fenómeno multi-acontecimiento», radicando la dificultad en el hecho de que el profesor no puede controlar dicha complejidad. En segundo lugar, algunos alumnos prueban esconder su mal comportamiento frente al profesor dentro del aula (Hastie y Siedentop, 1999), tratando de camuflar o disfrazar su verdadero comportamiento ante el docente. Supaporn (2000) aludió esta conducta en uno de sus estudios al tomar notas de campo para identificar algunos comportamientos de estudiantes en diferentes situaciones de la clase. En tercer lugar, los profesores, fundamentalmente los inexpertos, pueden aferrarse a falsas expectativas acerca de lo que sucede o debería suceder en su clase (Fernández-Balboa, 1990). Tal y como ocurre con los profesores, los alumnos se encuentran activamente involucrados en la interpretación e influencia de los ambientes de aprendizaje desde su propia y única perspectiva

(Nicholls, 1992). En este sentido, con el fin de comprender la acción de los alumnos en el contexto de Educación Física, los educadores deben comprender la perspectiva tomada por sus alumnos sobre los eventos ocurridos durante la clase, así como diferenciar su perspectiva personal respecto a la de sus alumnos.

6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INTERVENCIÓN

Como hemos podido observar, son cada vez más comunes los problemas de indisciplina en el entorno educativo, afectando estos problemas no solo a los alumnos implicados en dichas conductas sino a todo el personal integrante del ámbito educativo en general. Por ello, preocupados por esta situación, nos planteamos como principal objetivo adentrarnos en el conocimiento de los comportamientos de disciplina e indisciplina que tienen lugar en Educación Física.

En el ámbito de actividad física y deporte, la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989) ha sido el modelo teórico que ha contribuido a una mayor comprensión del desarrollo de conductas agresivas y morales en un contexto de actividad física y deporte. En este sentido, las diferentes investigaciones realizadas en la temática de organización y dirección de la clase han determinado relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional implicante a la tarea con mayores conductas de disciplina en el aula de Educación Física, así como relaciones positivas y significativas entre la orientación al ego y el clima motivacional implicante al ego con mayores conductas de indisciplina en el aula.

En definitiva, los resultados de las investigaciones muestran que los problemas de disciplina en el ámbito educativo resultan comunes en todas y cada una de las áreas y asignaturas que constituyen el currículo de Educación, llegando a producir serias consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, así como profundas secuelas en la labor desempeñada por el profesor, afectando esta situación, fundamentalmente a los profesores novatos.

Por ello, resalta la importancia de este tipo de estudios para la comprensión de las causas que provocan la aparición de conductas tanto disciplinadas como indisciplinadas, así como la necesidad de seguir trabajando para la eliminación de los comportamientos agresivos o

violentos. Relacionando todo ello, en futuras investigaciones, con instrumentos que midan las conductas de disciplina-indisciplina del alumno con otros que permitan proporcionar datos objetivos referentes a la motivación de los discentes en clase de Educación Física, al concepto desarrollado sobre su competencia motriz o auto-concepto, las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor durante la clase, estrechamente relacionadas con el comportamiento imperante en las sesiones, así como todas aquellas variables que puedan favorecer la aparición de este tipo de conductas.

Del mismo modo, reseñamos la necesidad de realizar estudios bajo una metodología cualitativa que permitan conocer en profundidad las razones internas del alumno que conducen al desarrollo de estas conductas de disciplina o indisciplina, consiguiendo con ello una mejor comprensión de las causas que provocan los comportamientos disruptivos, así como una mejor prevención de las consecuencias implícitas en este tipo de conductas. En este sentido, resaltar la importancia que los profesores de Educación Física tienen como transmisores de valores y como significativos del comportamiento social y psicológico de los estudiantes. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer para conocer verdaderamente las causas que conllevan a la aparición de conductas de indisciplina en el aula y poder establecer pautas o procesos que minimicen y erradiquen dichas conductas fomentando así, la aparición de comportamientos disciplinados en el entorno educativo, en general, y en el aula de Educación Física, en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- ASTONE, N. M. y MC LANAHAN, S. S. (1991): «Family Structure, Parental Practices and High School Completion», en *American Sociological Review*, n.º 56, pp. 309-320.
- BOLGER, K. E. y OTROS (1995): «Psychology Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship», en *Child Development*, n.º 66, pp. 1107-1129.
- BORKO, H., LALIK, R. y TOMCHIN, E. (1987): «Students Teachers' Understandings of Successful and Unsuccessful Teaching», en *Teaching and Teacher Education*, n.º 3, pp. 77-90.

-
- BROPHY, J. E. y ROHRKEMPER, M. M. (1981). «The Influence of Problem Ownership on Teachers' Perceptions of and Strategies for Coping with Problem Students», en *Journal of Educational Psychology*, n.º 73, pp. 295-311.
- BRUNELLE, J. P. y OTROS (1992): *Reflections on Disciplinary Incidents Identified by Teaching Student Teachers in Physical Education*. Paper presented to the 3.º Congress of the Quebecois Confederation of Educators in Physical Education, Canadá.
- CALVO, A. R. (2002): «Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 5.
- CEREZO, F. (2001): «Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años», en *Anales de Psicología*, n.º 17, pp. 37-43.
- CERVELLÓ, E. y OTROS (2004): «Goal Orientations, Motivational Climate, Equality and Discipline of Spanish Physical Education Students», en *Perceptual and Motor Skills*, n.º 99, pp. 271-283.
- CHEN, Z. y DORNBUSCH, S. (1998): «Relating Aspects of Adolescent Autonomy to Academic Achievement and Deviant Behavior», en *Journal of Adolescent Research*, n.º 13, pp. 293-319.
- DOYLE, W. (1986): «Classroom Organisation and Management», en M. C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- DOWNING, J. H. (1996): «Establishing a Proactive Discipline Plan in Elementary Physical Education», en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n.º 67, pp. 25-30.
- DREIKURS, R., GRUNWALD, B. y PEPPER, F. (1982): *Maintaining Sanity in the Classroom. Classroom Management Techniques*. New York: Harper and Row.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1990): «Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems», en *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, n.º 62, pp. 50-54.
- (1991): «Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors», en *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 11, pp. 59-78.
- GÓMEZ, M. T., MIR, V. y SERRATS, M. G. (1999): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- GOYETTE, R., DORE, R. y DION, E. (2000): «Pupils' Misbehaviors and the Reactions and Causal Attributions of Physical Education Student Teachers: A Sequential Analysis», en *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 20, pp. 3-14.
- GRAHAM, G. (1992): *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HAROUN, R. y O'HANLON, C. (1997): «Do Teachers and Students Agree in Their Perception of What School Discipline Is? », en *Education Review*, n.º 49, pp. 237-250.

-
- HASTIE, P. y SIEDENTOP, D. (1999): «Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviors», en *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 11, pp. 59-78.
- HELLISON, D. R. (1995): *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HENNAN, M. R. y OTROS (1997): «The Influence of Family Regulation, Connection, and Psychological Autonomy on Six Measures of Adolescent Functioning», en *Journal of Adolescent Research*, n.º 12, pp. 34-67.
- HOUGHTON, S., WHELDALL, K. y MERRETT, F. (1988): «Classroom Behavior Problems Which Secondary School Teachers Say they Most Troublesome», en *British Educational Research Journal*, n.º 14, pp. 297-312.
- ISHEE, J. H. (2004): «Perceptions of Misbehavior in Middle School Physical Education», en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n.º 75, p. 9.
- JENSON, J. M. y HOWARD, M. O. (eds.) (1999): *Youth Violence: Current Research and Practice Innovations*. Washington, DC: NASW Press.
- JIMÉNEZ, R. (2004): *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física en secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- KALTIALA-HEINO, R. y OTROS (2000): «Bullying at School: An Indicator of Adolescents at Risk for Mental Disorder», en *Journal of Adolescence*, n.º 23, pp. 661-674.
- KENNEDY, E. F. (1982): «Discipline in the Physical Education Setting», en *The Physical Educator*, n.º 39, pp. 91-94.
- KENNEDY, C.H. y OTROS (2001): «Facilitating General Education Participation for Students with Behavior Problems by Linking Positive Behavior Supports and Person-Centered Planning», en *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, n.º 9, pp. 161-171.
- KIRIDIS, A. (1999): *Discipline at School*. Athens: Gutenberg.
- KOUNIN, J. S. (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- KOVAR, S., ERMLER, K. y MEHRHOF, J. H. (1992): «Helping Students to Become Self-Disciplined», en *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n.º 63, pp. 26-28.
- KULINNA, P., COTHRAN, D. y REGUALOS, R. (2003): «Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour», en *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, n.º 7, pp. 25-41.
- LEWIS, R. (2001): «Classroom Discipline and Student Responsibility: The Student' View», en *Teaching and Teacher Education*, n.º 17, pp. 307-319.
- MANTZICOPOULOS, P. (1997): «The Relationship of Family Variables to Head Start Children's Preadademic Competence», en *Early Education and Development*, n.º 8, pp. 357-374.

-
- MATSAGOURAS, I. (1999): *School Classroom. Space. Group. Discipline. Method*. Athens: Publication Grigori.
- MCCORMACK, A. (1997): «Classroom Management Problems, Strategies and Influences in Physical Education», en *European Physical Education Review*, n.º 3, pp. 102-115.
- MUÑOZ, J. M., CARRERAS, M. R. y BRAZA, P. (2004): «Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria», en *Anales de Psicología*, n.º 20, pp. 81-91.
- NICHOLLS, J. G. (1989): *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1992): «Students as Educational Theorists», en D. Schunk y J. Meece (eds.): *Students' Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 267-286.
- ORTEGA, R. (1994): «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros», en *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 55-67.
- (1997): «El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, n.º 313, pp. 143-160.
- PATTERSON, C. J., KUPERSMIDT, J. B. y VADEN, N. A. (1990): «Income Level, Gender, Ethnicity, and Household Composition as Predictors of Children's School-Based Competence», en *Child Development*, n.º 61, pp. 485-494.
- PAPAIOANNOU, A. (1998): «Goal Perspective, Reasons for Behaving Appropriately, and Self-Reported Discipline in Physical Education Lessons», en *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 17, pp. 421-441.
- PAPAIOANNOU, A. y KOULI, O. (1999): «The Effect of Task Structure, Perceived Motivational Climate and Goal Orientation on Student's Task Involvement and Anxiety», en *Journal of Applied Sport Psychology*, n.º 11, pp. 51-71.
- PAPAIOANNOU, A., THEODORAKIS, Y. y GOUDAS, M. (1999): *For Better Instruction of Physical Education*. Thessaloniki: Salto Publications.
- PAULSON, S., MARCHANT, G. y ROTH LISBERG, B. (1998): «Early Adolescents' Perceptions of Patterns of Parenting, Teaching, and School Atmosphere: Implications for Achievement», en *Journal of Early Adolescence*, n.º 18, pp. 5-26.
- PARKER, J. (1995): «Secondary Teachers' Views of Effective Teaching in Physical Education», en *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 14, pp. 127-139.
- RESNICK, M. D. y OTROS (1997): «Protecting Adolescents from Harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health», en *The Journal of the American Medical Association (JAMA)*, n.º 278, pp. 823-832.

-
- ROMI, S. y FREUND, M. (1999): « Teachers', Students' and Parents' Attitudes Towards Disruptive Behavior Problems in High School: A Case Study», en *Educational Psychology*, n.º 19, pp. 53-70.
- RYAN, R. M. y CONNELL, J. P. (1989): « Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains », en *Journal of Personality and Social Psychology*, n.º 57, pp. 749-761.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1997): *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- SCARLETT, P. (1989): «Discipline: Pupil and Teacher Perceptions», en *Maladjustments and Therapeutic Education*, n.º 7, pp. 169-177.
- SHUTE, C. (1993): *Compulsory Schooling Disease; How Children Absorb Fascist Values*. Gloucester: Educational Heretics Press.
- SIEDENTOP, D. (1991): *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain Views, CA: Mayfield, 3.ª ed.
- SOURANDER, A. y OTROS (2000): «Persistence of Bullying from Childhood to Adolescence: A Longitudinal 8-Year Follow-Up Study», en *Child Abuse and Neglect: The International Journal*, n.º 24, pp. 873-881.
- SPRAY, C. (2002): «Motivational Climate and Perceived Strategies to Sustain Pupils' Discipline in Physical Education», en *European Physical Education Review*, n.º 8, pp. 5-20.
- SPRAY, C. y WANG, C. K. (2001): «Goal Orientations, Self-Determination and Pupils' Discipline in Physical Education», en *Journal of Sport Sciences*, 19, pp. 903-913.
- STORMSHAK, E. y OTROS (2000): «Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School», en *Journal of Clinical Child Psychology*, n.º 29, pp. 17-29.
- SUPAPORN, S. (2000): «High School Students' Perspectives about Misbehavior», en *Physical Educator*, n.º 57, pp. 124-135.
- SUPAPORN, S., DODDS, P. y GRIFFIN, L. (2003): «An Ecological Analysis of Middle School Misbehaviors Through Student and Teacher Perspectives», en *The Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 22, pp. 328-349.
- TINNING, R. (1987): *Improving Teaching in Physical Education*. Victoria: Deakin University Press.
- (1992): *Educación física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- TRIANES, M. V. (2000): *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- TURNBULL, A. y OTROS (2002): «A Blueprint for School Wide Positive Behavior Support», en *Exceptional Children*, n.º 68, pp. 377-402.

-
- VALLERAND, R. J., GAUVIN, L. I. y HALLIWELL, W. R. (1986): «Negative Effects of Competition on Children's Intrinsic Motivation», en *The Journal of Social Psychology*, n.º 126, pp. 649-657.
- VILLAR, F. del (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral, Granada.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WHELDALL, K. y MERRETT, F. (1988): «Which Classroom Behaviors for Primary School Teachers Say they Find Most Troublesome?», en *Education Review*, n.º 40, pp. 13-27.
- WILLIAMS, J. H., AYERS, C. D. y ARTHUR, M. W. (1997): «Risk and Protective Factors in the Development of Delinquency and Conduct Disorder», en M. W. Fraser: *Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, pp. 140-170, Washington, D.C: NASW Press.
- ZEIDNER, M. (1988): «The Relative Severity of Common Classroom Management Strategies: The Student's Perspective», en *British Journal of Educational Psychology*, n.º 58, pp. 69-77.
- ZOUNHIA, K., HATZIHARISTOS, D. y EMMANOUEL, K. (2003): «Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline», en *Educational Review*, n.º 55, pp. 289-303.