

# Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula

Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía  
Universidad Autónoma de Barcelona

La manera cómo perciben y representan los problemas de disciplina profesores y alumnos es una de las claves que explica lo que es en realidad y cómo se vive la disciplina en el aula. Nuestro estudio se propone analizar las discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula. Con este propósito se han recogido datos de una muestra de 1.389 estudiantes y sus 170 docentes de E.S.O. sobre sus respectivas percepciones acerca del tema. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas, aunque moderadas, en la percepción de comportamientos castigados. Pero dichas diferencias se acentúan al considerar el tipo de intervención realizada por los profesores.

*Secondary education teachers' and students' perceptions about classroom discipline.* The way discipline problems are perceived and represented by teachers and students is, probably, one of the main cues to explain what classroom discipline is and how it is felt by them. This study focuses on the discrepancies in the perceptions of both teachers and students about which are the main behavioural problems in the classroom and how teachers cope with them. With that aim, data has been collected from a sample of 1,389 students and 170 teachers, from E.S.O. level (secondary obligatory education: ages 12 to 16). A questionnaire has been administered to assess their perceptions about the topic. Results show significant differences, although of moderate intensity, in the behaviours that are perceived to be punished. But these differences become quite intense when considering the kind of response provided by teachers.

La disciplina escolar se ha convertido en uno de los núcleos aglutinadores de la preocupación educativa. Su reiterada aparición en los medios de comunicación da buena cuenta de ello (Pastor, 2002; Sala, 2001). De hecho, un número importante de profesores sitúan en los problemas de comportamiento de los alumnos el principal escollo que hallan en el desarrollo de su ejercicio profesional (Goodson, 1992) y a pesar de los esfuerzos tanto individuales como colectivos de los docentes y, en cierta medida, de la propia Administración mediante sus Reglamentaciones y Decretos, por el momento no parece que nos hallemos en un camino con garantías de solución.

Lo cierto es que, un tema que cabía valorarse como secundario en el orden de prioridades de las preocupaciones instruccionales de los docentes, ha pasado a ocupar un casi indiscutible primer puesto (Gotzens, 1997). No vamos a entrar aquí en las consecuencias educativas que ello comporta, pero un análisis somero de esta cuestión pone de manifiesto que el mencionado desplazamiento de inquietudes en el sentido de priorizar lo que, *per se*, no merecía más consideración que la de «condición necesaria, pero en modo alguno suficiente» para llevar a cabo el proceso de enseñanza-

aprendizaje en el aula, deja en un segundo plano el interés por el proceso en sí mismo y, sin duda, este desplazamiento está teniendo una amplia trascendencia en el mundo educativo.

Así las cosas, los proyectos y propuestas dirigidos a mejorar los problemas de comportamiento de los alumnos continúan proliferando, mientras que los estudios sobre la naturaleza de la disciplina escolar y las problemáticas vinculadas a ella son realmente escasos, lo que no ayuda a formular un planteamiento válido y riguroso del tema, mermando así las probabilidades de lograr una intervención exitosa.

El trabajo que aquí presentamos se refiere a uno de los aspectos que nos parecen nucleares en el estudio de la disciplina escolar: concretamente, el *análisis de las percepciones que profesores y alumnos poseen del tema* en cuestión. La idea que unos y otros poseen sobre lo que es admisible o no dentro de un aula, favorecedor o disruptivo del proceso instruccional y, en definitiva, del clima del aula en el que desarrollan sus interacciones, no tiene por qué ser coincidente; al fin y al cabo estamos hablando de sujetos que desempeñan roles distintos y tienen responsabilidades diferenciadas, que pertenecen a distintos segmentos de edad y, en ocasiones, proceden de entornos socioculturales también diversos, por citar algunas de las diferencias que les afectan.

Por ello, el conocimiento de lo que unos y otros identifican, tanto en lo referente a los comportamientos disruptivos que se producen en el aula y que, por consiguiente, deberían ser interrumpidos, como a las formas que los profesores emplean para llevar a cabo dicha interrupción, proporciona valiosas pistas sobre el tipo

de asunciones y creencias que están en juego, y que, en todo caso, deben ser objeto de análisis e intervención (Castelló, 2002).

Aun siendo mucho lo que se ha dicho sobre el peligro de tratar con percepciones en lugar de comportamientos registrados por observadores externos, también existen sólidos argumentos sobre la debilidad de los datos procedentes de observaciones directas y a favor de la robustez de aquéllos proporcionados por los sujetos implicados, siempre que se tomen las medidas de control y delimitación del problema oportunas (Hitchcock y Hughes, 1989; Schratz, 1993; Silverman, 1994). Como apuntan algunos autores (Borg, 1998; Castelló, 2001) toda percepción comporta una interpretación, por lo que más que tratarse de un fenómeno puramente sensorial, hay que considerarlo como una actividad psicológica compleja, vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social. Por ello, no es de extrañar que el número de investigaciones que se ocupan del estudio de las percepciones de los sujetos vaya en aumento y, al menos en el entorno escolar-educativo y más concretamente en relación a la disciplina escolar, este interés progresivo responde a diversas causas entre las que merece destacar las siguientes.

En primer lugar, buena parte de los temas de estudio resultantes de la interacción entre individuos (profesor-alumnos; alumno-alumnos, etc.) no dependen de una única, o unas pocas variables controladas por el observador (por ejemplo, la cantidad de interacciones verbales que se establecen a lo largo de una clase, o el número de comportamientos disruptivos de los alumnos que son sancionados por el profesor), sino que dependen de variables difíciles de cuantificar e incluso de detectar a fin de ser registradas (Fernández y Melero, 1995; Genovard y Gotzens, 1990). Así, la mirada más o menos amenazante que el profesor dirige a un alumno puede o no ser considerada un mecanismo de sanción, en función de las expectativas que al respecto tengan los alumnos; probablemente, alumnos más jóvenes, temerosos de ser castigados o con menos recursos para hacer frente a la autoridad, mostrarán mayor sensibilidad hacia este tipo de miradas, y *leerán* en los ojos de su profesor una recriminación o, incluso, una penalización, mientras que, quienes no temen ni esperan castigo (o, quizás, están demasiado habituado a él) es posible que no capten siquiera la mirada ni, por supuesto, el aviso del profesor. De ahí que valoremos las percepciones expresadas por alumnos y profesores como una fuente de información que proporciona mayor detalle y se ajusta mejor a la realidad objeto de estudio.

Adicionalmente, la variable «percepciones» permite la obtención de otros datos de sumo valor: así, a la vez que se interroga a los profesores acerca de si acostumbran a actuar ante determinados comportamientos de sus alumnos con propósitos inhibitorios, también se les solicita que especifiquen el tipo de actuación que llevan a cabo, por lo que en realidad se les invita a diferenciar entre la forma como creen actuar y el efecto real de sus actuaciones, distinción que, de manera explícita, no resulta nada fácil de realizar.

Si bien los estudios interesados por el estudio de las percepciones de los adultos sobre problemas de disciplina datan de antiguo, como nos recuerda el conocido estudio de Wickman publicado en 1928 y son numerosos los que, en las últimas décadas, se han llevando a cabo (Borg y Falzon, 1993; Bock, Savner y Tapscott, 1998; Kyriacou y Roe, 1988) los relativos a las percepciones de los alumnos sobre el tema han comenzado a despertar interés sólo más recientemente (Coslin, 1997; Debarbieux, 1995; Defensor del Pueblo, 2000). Sin embargo, resultan casi inexistentes los que se ocupan de contrastar las percepciones de adultos y jóvenes sobre

este mismo objeto de estudio. Igualmente, entre los escasos trabajos existentes en la línea apuntada, son realmente infrecuentes los que abordan distintas perspectivas acerca del mismo tema (tipo de comportamientos disruptivos merecedores de sanción, formas de intervención –punitivas o no– utilizadas por los profesores, frecuencia de uso, etc.) o los que se centran en comparar las percepciones adultas con las de alumnos correspondientes a determinados niveles de enseñanza y, consiguientemente, de determinada edad (Badia, 2002).

La idea de que perspectivas discrepantes entre profesores y alumnos constituya una explicación de peso de la problemática disciplinaria, nos ha llevado a considerar la pertinencia de integrar el estudio de las percepciones en un análisis comparativo de las mismas; así, el estudio de las percepciones de unos y de otros puede enriquecerse con el contraste sobre el nivel de acuerdo existente entre ambos grupos.

### Objetivos e hipótesis

Los temas analizados se integran en un marco de referencia conceptual que nos permite afirmar que la manera cómo ven la disciplina los profesores y los alumnos es una de las claves que explica lo que en realidad *es* la disciplina en el aula; si, además, sus visiones son total o parcialmente discordantes, andaremos sobre la pista de una explicación verosímil acerca de los desencuentros que afectan al tema.

Nuestro estudio, pues, se propone analizar las coincidencias y discordancias entre las percepciones declaradas por profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los problemas de disciplina en el aula.

Este objetivo se concreta en la siguiente hipótesis: existen profundas discrepancias entre profesores y alumnos en sus respectivas percepciones, tanto sobre cuáles son los comportamientos objeto de castigo, como acerca de las formas de intervención –castigo– aplicadas por los profesores.

De cumplirse, debería reflejarse en frecuencias de respuestas significativamente discrepantes tanto en el tipo de comportamientos sancionados como en el tipo de intervención utilizada. Por el contrario, si hubiera coincidencia entre las percepciones de los alumnos y las acciones declaradas por los profesores, deberían encontrarse proporciones de respuestas equivalentes en cada uno de los grupos.

Si esta hipótesis fuera verificada, se pondría de manifiesto que las dificultades en la gestión de la disciplina no se encuentran tan vinculadas a la falta de acciones por parte de los docentes como a la inconsistencia de las mismas, debida al hecho de no ser percibidas como punitivas por el alumnado. No se trataría, pues, de incrementar la intensidad o frecuencia de las acciones, sino de asegurar que las mismas son percibidas, efectivamente, como una forma de punición. De otro modo –paradójicamente– la actuación del profesor surte un efecto nulo o, incluso, opuesto a la intención de la misma.

### Material y métodos

#### *Metodología*

La metodología empleada se basa en el contraste de los datos obtenidos a través de cuestionarios, administrados a profesores y alumnos de E.S.O.

### Diseño

Esta investigación se enmarca en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo. Se trata de un estudio descriptivo y de contraste de variables entre dos grupos de datos independientes: profesores y alumnos.

Las percepciones analizadas en ambos grupos corresponden a las formas de intervención o sanciones percibidas, asociadas a determinados comportamientos disruptivos que tienen lugar en el aula.

### Participantes

La muestra de estudio está compuesta por 1.389 estudiantes y 170 docentes del primer o segundo ciclo de E.S.O. En principio, se seleccionó la población completa de centros de Educación Secundaria públicos, privados y privados concertados de una comarca ubicada en la zona central de Cataluña, en la que se hallan representadas las distintas clases sociales, así como situaciones sociológicas propias de la sociedad actual. De los 22 centros que constituían el total, cuatro de ellos decidieron no participar en el estudio, por lo que la muestra del mismo corresponde a 18 centros en los que se hallan representadas todas las categorías mencionadas relativas a los centros y a la población.

Dado el carácter comprometido y arduo de toda demanda dirigida a profesores y alumnos sobre la disciplina escolar, decidimos plantear el estudio garantizando, por una parte, el anonimato de los sujetos participantes en el mismo y, por otra, la voluntariedad de participación tanto de centros, como de profesores y de alumnos. Sin duda, ello nos privó de algunos datos que hubieran resultado de gran interés (por ejemplo, el contraste de las respuestas ofrecidas por un profesor y su grupo concreto de alumnos), pero en contrapartida garantizamos un nivel de respuesta mayor que si hubiéramos exigido identificación de los sujetos y, probablemente, más sincero.

### Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario, elaborado para tal fin, dirigido a obtener las percepciones de los profesores y las de los alumnos sobre disciplina escolar. Se confeccionó una versión para profesores y otra para alumnos que diferían en el tipo de lenguaje empleado para describir las situaciones-estímulo, así como en el tratamiento (de Vd. o de tú) otorgado a los sujetos encuestados.

Ambas versiones del cuestionario incluían los siguientes apartados:

- Un apartado introductorio, con indicación del objetivo del cuestionario y de las principales orientaciones para completarlo.
- Una tabla de doble entrada en la que se solicitaba a los sujetos encuestados que seleccionaran para cada mal comportamiento sugerido, el tipo o tipos de intervención que utilizaban (en el caso de los profesores) o observaban utilizar (en el de los alumnos) a fin de interrumpir la actuación disruptiva.

Los comportamientos presentados, así como las formas de intervención, se basaron en los datos más significativos obtenidos al respecto en estudios anteriores (Añaños y Gotzens, 1990; Martin, Linfoot y Stephenson, 1999) y son los que aparecen en la tabla 1.

| Comportamientos de los alumnos | Actuaciones docentes disciplinarias |     |                        |
|--------------------------------|-------------------------------------|-----|------------------------|
| C01                            | Estar fuera del asiento             | A01 | despacho director      |
| C02                            | Deambulación por el aula            | A02 | rincón de clase        |
| C03                            | Agresiones al mobiliario            | A03 | más trabajo            |
| C04                            | Dstrucción de material escolar      | A04 | le ignora              |
| C05                            | Emisión de ruidos                   | A05 | retira privilegio      |
| C06                            | Hablar con los compañeros           | A06 | avisa padres           |
| C07                            | Hacer payasadas                     | A07 | detiene la clase       |
| C08                            | Enfados acústicos violentos         | A08 | abre expediente        |
| C09                            | Utilizar el teléfono móvil          | A09 | riñe                   |
| C10                            | Desobediencia de normas y autoridad | A10 | amenaza                |
| C11                            | Escarnio del profesor               | A11 | se aproxima            |
| C12                            | Inhibición ante tareas              | A12 | miradas intimidatorias |
| C13                            | Interrupción trabajo de compañeros  |     |                        |
| C14                            | Robos y hurtos                      |     |                        |
| C15                            | Hacer novillos                      |     |                        |
| C16                            | Lenguaje y gesticulación soez       |     |                        |
| C17                            | Distracción                         |     |                        |
| C18                            | Interrupción del docente            |     |                        |
| C19                            | Abandono del aula                   |     |                        |
| C20                            | Pelea y agresiones físicas          |     |                        |
| C21                            | Olvido de material                  |     |                        |
| C22                            | Mascar chicle                       |     |                        |

La validez del instrumento se sometió a la *Prueba de Jueces*, considerando los criterios de comprensibilidad, pertinencia e importancia, mientras que el análisis de la fiabilidad se llevó a cabo en un estudio piloto realizado con 20 profesores y 500 alumnos, utilizando las técnicas de Test-retest y alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos aportaron valores de 0,8721 y 0,9064, así como 0,8542 y 0,8879 para profesores y alumnos respectivamente, en cada una de las pruebas citadas, los cuales pueden considerarse como muy satisfactorios y dan fe de la correcta fiabilidad del cuestionario.

### Resultados

La explotación estadística de los resultados se llevó a cabo mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson con corrección de Yates, en la medida en que se manejaban variables categóricas. Se aplicó el estadístico exacto de Fisher en los casos en los que los efectivos eran inferiores a cinco.

A grandes rasgos, el análisis de los resultados ha dado lugar a la verificación de nuestra hipótesis, ya que –tal como recoge la Tabla 2– se observan diferencias significativas entre las percepciones de profesores y alumnos, tanto en el tipo de comportamientos que profesores y alumnos dicen ser castigados, como en las estrategias punitivas que dicen utilizar los profesores y las que dicen recibir o constatar los alumnos.

En cuanto al número de comportamientos que merecen ser sancionados en el aula, hemos constatado diferencias significativas en 17 de los 22 ejemplos de malos comportamientos presentados en el cuestionario, siendo los profesores quienes declaran hacer uso de castigos a los comportamientos disruptivos presentados en el cuestionario con mayor frecuencia que los alumnos dicen percibir. Sólo en dos casos («utilizar el móvil» y «mascar chicle») los alumnos perciben mayor abundancia de castigos que los profesores dicen aplicar. Así pues, en términos generales, son los profesores quienes más comportamientos dicen sancionar en el aula.

Sin embargo, a pesar de las diferencias significativas observadas, la tendencia entre profesores y alumnos en cuanto al reconocimiento de comportamientos sancionados no presenta propiamente discrepancias; en todo caso se observan diferencias relativas al grado de consenso entre los sujetos de ambos grupos, pero manteniendo una valoración relativamente consonante en lo que a interrupción de los comportamientos perturbadores se refiere.

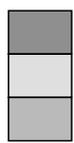
La figura 1 muestra la tendencia en las percepciones de profesores y alumnos en la administración de castigos según las conductas presentadas. Acaso, la diferencia estriba en que los alumnos parecen hallarse en una banda de «menor frecuencia» perceptiva de disrupción en el aula que la sintonizada por los profesores.

Por cuanto se refiere a las estrategias más frecuentemente señaladas por los profesores para interrumpir cada una de las faltas presentadas en el cuestionario, así como las que, de manera preferente, dicen coleccionar los alumnos, se obtiene un resultado dispar entre grupos, aunque consistente intragrupos.

Tal como se pone de manifiesto en la figura 2, los alumnos suelen referir formas de intervención que cabría calificar de más drásticas; por ejemplo, «enviarlos al despacho del director». Frente a ello, los profesores dicen hacer uso de estrategias que podríamos calificar de «comunicación no verbal», como por ejemplo: «detiene la clase», o de interrupción directa como «riñe». Unos y otros discrepan en el reconocimiento de las estrategias de las que han sido objeto (en el caso de

Tabla 2  
Niveles de significación del contraste de percepciones entre profesores y alumnos

|                 |    | acciones disciplinarias |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----------------|----|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                 |    | 01                      | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 |
| comportamientos | 01 | A                       | A  | A  | A  | A  | A  | P  |    |    | A  | P  | P  |
|                 | 02 | A                       | A  | A  | A  |    |    | P  |    |    |    |    | P  |
|                 | 03 | A                       |    |    | A  | A  |    | P  |    | P  |    |    |    |
|                 | 04 |                         | A  | A  | A  | A  | P  | P  | P  | P  |    |    |    |
|                 | 05 | A                       | A  |    | A  |    |    | P  |    | P  |    |    | P  |
|                 | 06 | A                       |    |    | A  |    |    | P  | A  |    |    | P  | P  |
|                 | 07 | A                       |    |    |    |    |    | P  | A  | P  |    | P  | P  |
|                 | 08 | A                       |    | A  | A  |    | P  | P  |    | P  |    |    | P  |
|                 | 09 | A                       |    | A  | A  |    |    | P  |    | P  |    |    |    |
|                 | 10 | A                       | A  |    | A  | P  | P  |    |    | P  |    |    |    |
|                 | 11 | A                       |    |    | A  | P  | P  |    | P  | P  |    |    | P  |
|                 | 12 | A                       |    | A  | A  | P  | P  |    |    | P  |    |    |    |
|                 | 13 | A                       |    |    | A  |    |    | P  |    | P  | A  |    | P  |
|                 | 14 |                         | A  | A  | A  |    | P  |    | P  | P  | A  | A  | A  |
|                 | 15 | A                       | A  | A  | A  |    | P  | A  | A  | P  | A  |    | A  |
|                 | 16 | A                       | A  | A  | A  |    | P  | P  |    | P  |    |    | P  |
|                 | 17 | A                       | A  |    | A  |    |    |    |    | P  |    | P  |    |
|                 | 18 | A                       | A  | A  |    |    | A  | P  | A  | P  | A  |    | P  |
|                 | 19 | A                       | A  |    | A  | P  | P  |    | P  | P  |    |    |    |
|                 | 20 | A                       |    |    | A  | P  | P  | P  | P  | P  |    |    |    |
|                 | 21 | A                       | A  |    | A  | P  | P  | A  |    | P  |    |    | A  |
|                 | 22 | A                       | A  | A  | A  |    | A  | P  | A  |    |    |    |    |


  
**P<0.001**
  
**P<0.01**
  
**p<0.05**
  
**P** Diferencias favorables a profesores
   
**A** Diferencias favorables a alumnos

los alumnos) o de las que han hecho uso (en el de los profesores): ni los profesores hacen apenas mención de apartar a los alumnos del aula y, mucho menos, de enviarlos al despacho de dirección, ni los alumnos recuerdan interrupciones de la sesión de clase, ni riñas, al menos en proporción semejante a la que declaran utilizar sus profesores.

Sin duda, este resultado nos parece particularmente interesante por cuanto pone de manifiesto que las formas de sanción que los profesores tienen por costumbre emplear, resultan hasta cierto punto «invisibles» para sus alumnos, con lo que ello supone de falta de aprendizaje para ulteriores situaciones en las que volverán a repetirse idénticos episodios.

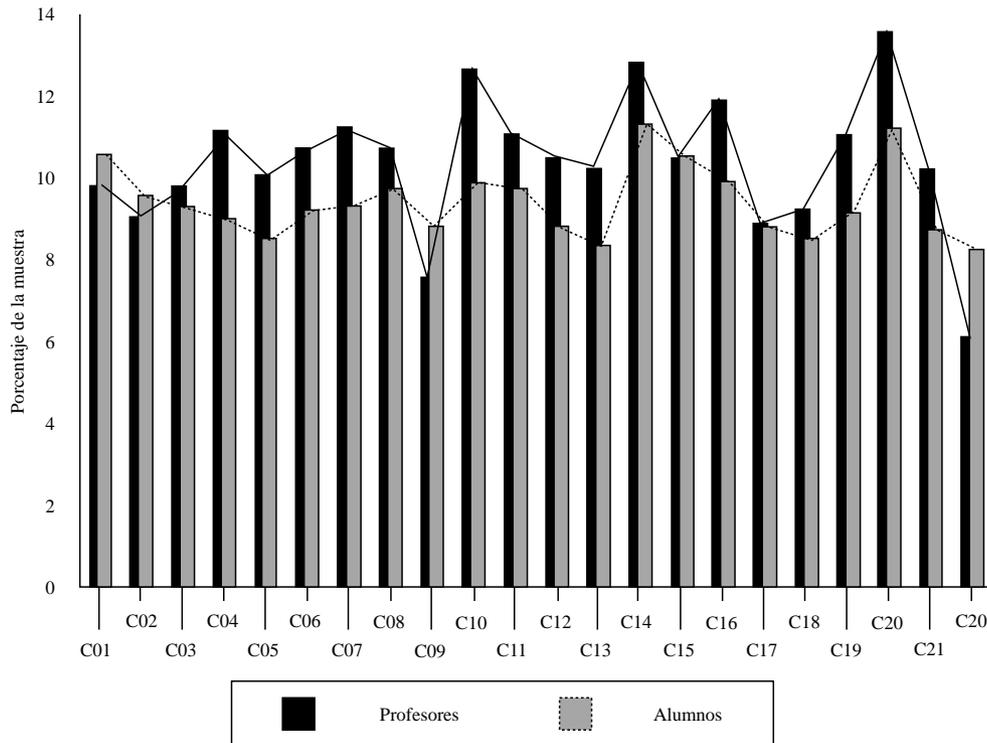


Figura 1. Percepción de conductas castigadas

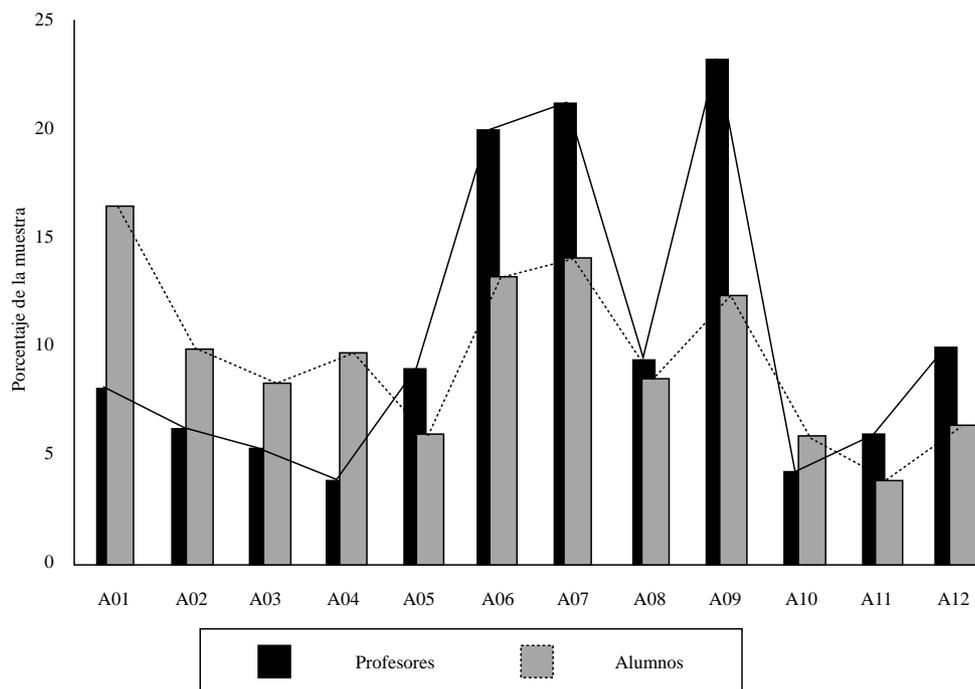


Figura 2. Percepción de acciones disciplinarias

### Discusión y conclusiones

De los resultados obtenidos se desprenden algunas consideraciones valiosas de naturaleza psicoeducativa. Destaca el relativo nivel de acuerdo –o desacuerdo– observado entre profesores y alumnos sobre la frecuencia de interrupción de comportamientos disruptivos, así como el tipo concreto de conductas que son objeto de sanción; de hecho, no se advierten discrepancias notables –aunque sí diferencias estadísticamente significativas– entre lo que unos y otros perciben al respecto.

Acaso sorprende que sean los profesores quienes afirmen intervenir punitivamente en mayor número de ocasiones, frente a una captación sistemáticamente inferior de dichas sanciones por parte del alumnado. Ello significa que una parte nada despreciable de sanciones aplicadas por el profesor no son percibidas por sus alumnos, por lo que cabe esperar que, en el futuro, los alumnos reincidirán en su mal comportamiento, así como el profesor en el suyo, consistente en aplicar una sanción «invisible» a los ojos de sus alumnos.

Si a ello añadimos la existencia de diferencias significativas entre profesores y alumnos en el tipo de sanciones impuestas/percibidas a los distintos comportamientos disruptivos, nos hallamos ante un panorama realmente inquietante, aunque no exento de posibilidades.

Ciertamente, el panorama es inquietante, puesto que a pesar de los esfuerzos que en los últimos tiempos se vienen realizando para mejorar la formación de los docentes en el tema de disciplina escolar, los resultados de nuestra investigación vislumbran un desencuentro persistente entre lo que profesores y alumnos ven y viven en las aulas. Los profesores afirman incidir sobre los comportamientos disruptivos en el aula mediante unas formas de intervención no reconocidas por los alumnos, quienes, a su vez, observan acciones por parte de los docentes que –según afirman estos últimos– no se ajustan a sus patrones de intervención.

Retomemos algunos casos que quedan bien reflejados en la figura 2. Los alumnos perciben con frecuencia el comportamiento de «ser ignorados por el profesor» (A04), acción que los profesores apenas registran en sus respuestas; en concreto, los alumnos perciben dicho comportamiento punitivo dos veces y media más de la cantidad declarada por los profesores. Sin duda, son múltiples las interpretaciones que pueden darse a este hecho, pero no nos parece descabellado considerar que, en una coyuntura socioeducativa como la que nos afecta, cualquier solicitud de atención por parte del alumno que no sea inmediatamente satisfecha por el profesor es considerada por aquél como de ignorarle, de hacerle caso omiso; puesto que la sociedad actual demanda respuestas inmediatas, nadie –tampoco los alumnos– está dispuesto a esperar.

También en la misma figura 2 puede comprobarse que «reñir» (A09) es una de las formas de intervención más citadas por los profesores para hacer frente a múltiples problemas de comportamiento, intervención que, con frecuencia, pasa desapercibida a los alumnos. En concreto, la proporción de alumnos que declara percibir dicho comportamiento es casi la mitad de la proporción de profesores que declara usarlo. Otra vez son múltiples las posibles explicaciones a estos hechos, pero, en cualquier caso, se trata o bien de que el profesor envía señales que el alumno no percibe o de que no las percibe como forma de sanción, lo que ofrece como resultado un fracaso similar en la corrección de comportamientos disruptivos. Así, reñir a un alumno a viva voz, gritando su nombre e impidiéndole continuar su acción, es percibido por buena parte del alumnado como algo, si no deseable, sí totalmente usual en su vida cotidiana, en la que los decibelios gozan de gran reputación.

No se trata sólo de que estas intervenciones resultan vanas, sino de que son especialmente contraproducentes, pues los profesores tienen la sensación de haber actuado, mientras que los efectos sobre el alumnado son idénticos a los que se derivarían de no haber hecho nada. Ésta es la razón por la que las discrepancias entre las percepciones de profesores y alumnos resultan ciertamente inquietantes, porque ponen de manifiesto que unos y otros no viven los acontecimientos que suceden en el aula de igual manera. En estas condiciones, cualquier aprendizaje, incluido el de la disciplina y la convivencia escolar, resulta de difícil consecución.

Si realmente se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje como una interacción compleja y multinivel entre quienes participan en el mismo, tamañas divergencias en la forma de captar y entender los intercambios cotidianos por parte de unos y otros constituyen una justificación nada despreciable de no pocas problemáticas que se observan cotidianamente. Entre ellas, sin duda alguna, la de los conflictos de disciplina. Cada uno habla su lenguaje y da por sentado que el otro lo comparte; estamos ante una falsa premisa.

Si en párrafos anteriores nos hemos permitido afirmar que, aun tratándose de un panorama inquietante, no andaba exento de posibilidades, es debido a que los resultados de este estudio nos ofrecen, al menos, una plataforma inexplorada desde donde atacar los problemas de disciplina: por una parte, la de lograr una mayor congruencia entre lo que los profesores quieren conseguir –nos referimos específicamente al orden y convivencia en clase– y lo que hacen para conseguirlo; por otra, entre lo que los profesores hacen para conseguir sus propósitos de disciplina y la manera de comunicarlo a sus alumnos, para así facilitar su identificación y reconocimiento. Sin olvidar que todo ello debe reposar sobre un mejor y más contextualizado conocimiento de lo que los alumnos perciben como sanción y no únicamente sobre lo que los profesores conciben como tal. Puede que éste sí sea un buen comienzo.

### Referencias

- Añaños, C. y Gotzens, C. (1990). Análisis de algunos elementos que intervienen en la conducta del profesor. Estudio a partir de la resolución de problemas de disciplina. *Boletín de Psicología*, 26, 77-93.
- Badia, M. (2002). *Las percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Bock, S.J., Savner, J.L. y Tapscott, K.E. (1998). Suspensions and expulsions: Effective management for students? *Intervention in School and Clinic*, 34, 50-52.
- Borg, M.G. (1998). Secondary school teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67-79.
- Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1993). A factor analytic study of teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours: A rejoinder to Langfeld. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 513-518.
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.

- Coslin, P.G. (1997). Adolescents' judgements of the seriousness of disruptive behaviour at school and of the sanction appropriate for dealing with it. *Journal of Adolescence*, 27, 707-715.
- Debarbieux, E. (1995). *La violence dans la classe*. París: ESF éditeur.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabala, M.A. (Comps.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori.
- Hernández de Frutos, T., Sarabia Heydrich, B. y Casares García, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia: bullying en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Hitchcock, G. y Hughes, D. (1995). *Research and the teacher*. Londres: Routledge.
- Kyriacou, Ch. y Roe, H. (1988). Teachers' perceptions of pupils' behaviour problems at a comprehensive school. *British Educational Research Journal*, 14, 167-173.
- Martin, A.J., Linfoot, K. y Stepheson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehaviour in their classrooms. *Psychology in the Schools*, 36, 347-357.
- Olea, J., Braña, T., Varela, J., San Martín, R. (1994). Clasificación de episodios agresivos: percepción dimensional o categórica. *Psicothema*, 6 (2), 197-205.
- Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas?* Barcelona: Planeta.
- Sala, T. (2001). *Pequeña crónica de un profesor de Secundaria*. Barcelona: Ediciones 62.
- Schraatz, M. (Ed.) (1993). *Qualitative voices in educational research*. Londres: The Falmer Press.
- Silverman, D. (1994). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Londres: Sage Publications.
- Wickman, E.K. (1928). *Children's behavior and teachers' attitudes*. Nueva York: The Commonwealth Fundation.