

Comentario tabla frecuencias relativas a los profesores

Si se observa detenidamente el cuadro se puede comprobar que la mayoría de los profesores que han contestado al cuestionario no han seleccionado todas las estrategias como medidas de intervención para frenar los comportamientos molestos en el aula. Así, un claro ejemplo se manifiesta al comprobar que las columnas que hacían referencia a “dar unas cuantas vueltas al patio” o “zarandear fuertemente al alumno”, han sido discretamente marcadas por los docentes. Esto indica que estrategias que se pueden considerar de “castigo físico”, o que molestan al alumno físicamente, no suelen ser, siempre dentro del tema de las percepciones, demasiado utilizadas por los profesores como medidas de intervención.

Si se tiene presente los porcentajes generales de votación se observa que entre las estrategias más utilizadas por los docentes se encuentra reñir al alumno a parte del resto de los compañeros de clase, le sigue parar la explicación y llamar la atención del alumno delante de la clase, posteriormente como más votada está avisar a los padres y mirarlo de manera que lo llegue a intimidar, a continuación otra estrategia utilizada comúnmente es la de enviar a un alumno a un rincón o al pasillo. Siguiendo la frecuencia de votos se encuentran: retirar algún privilegio al alumno, acercarse al alumno y solicitar un expediente disciplinario (las dos con el mismo porcentaje de puntuación), enviar al alumno al despacho del director, darle más trabajo, ignorarlo y separarlo del grupo de amigos (estas últimas también con el mismo porcentaje de puntuación), y finalmente la menos votada ha sido la estrategia de amenazar al alumno.

Cabe comentar que lo que se ha descrito son los porcentajes generales, ya que como se puede comprobar en las tablas, cada estrategia ha sido votada en función del comportamiento presentado, y han sido seleccionadas las cinco más votadas en cada comportamiento.

Comentario tabla frecuencias relativas a los alumnos

En relación a la tabla referente a los alumnos se observa que la mayoría de chicos que han respondido al cuestionario han seleccionado todas las estrategias como medidas de intervención por parte de sus profesores para frenar los comportamientos de indisciplina en el aula. Así, estrategias que hacían referencia a “dar unas cuantas vueltas al patio” o “zarandear fuertemente al alumno”, han sido marcadas por los alumnos, con una clara discrepancia respecto a los votos emitidos por sus propios profesores, lo cual marca una clara discrepancia entre los dos colectivos. Esto indica que estrategias que se pueden considerar de “castigo físico”, o que molestan al alumno físicamente, se consideran por parte de estos, siempre como ya se ha comentado dentro del tema de las percepciones, utilizadas por sus profesores como medidas de intervención.

Si se tiene presente los porcentajes generales de votación se observa que entre las estrategias más utilizadas por los docentes, según las percepciones de los alumnos, se encuentran en primer lugar: enviar al alumno a un rincón o al pasillo, seguido de reñir al alumno a parte del resto de los compañeros, y parar la explicación llamando la atención del alumno que molesta. A continuación y con el mismo porcentaje se encuentra enviar al alumno al despacho del directo e ignorarlo; avisar a los padres, dar al alumno más trabajo, mirarlo intimidándolo, solicitar un expediente académico, retirarle algún privilegio, separarlo de su grupo de amigos, y amenazarlo, son el orden de frecuencias con que aparecen estas estrategias por parte de las percepciones de los alumnos..

Cabe recordar, tal y como se ha descrito en el apartado referente a los comentarios de la tabla de profesores, que lo que se ha descrito son los porcentajes generales, ya que como se puede comprobar en las tablas, cada estrategia ha sido votada en función del comportamiento presentado, y han sido seleccionadas las cinco más votadas en cada comportamiento.

A modo de síntesis general de estas tablas comentar que tanto alumnos como profesores han marcado otros comportamientos de indisciplina que el cuestionario no contemplaba. Entre ellos se encuentran: fumar (en el recinto, lavabo, clase), llegar tarde a clase, amenazar a los compañeros, contestar al profesor, y escupir. Es importante señalar que estos comportamientos han sido seleccionados por muy pocos sujetos de la muestra, pero aún siendo así, se ha considerado importante tenerlos presente. Tal es el caso del comportamiento de amenaza, también conocido con el término inglés de “bullying”. Su contemplación dentro del cuestionario hace pensar que algún alumno esté siendo objeto de tales abusos o bien que haya percibido tales abusos en otros de sus compañeros. En cuanto a los profesores, aunque cabe comentar que tampoco han sido demasiados los que han señalado este comportamiento, es importante remarcar que son conscientes que este tipo de comportamiento sucede o puede darse en sus centros, dato curioso cuando la mayoría de estudios desarrollados por diversos autores señalan el hecho que este tipo de conductas pasan desapercibidas por la mayoría de los docentes.

Segunda parte del cuestionario

En las tablas siguientes se muestran las frecuencias obtenidas en los cuestionarios de profesores y alumnos relativos a las preguntas de si creen que se deberían castigar los comportamientos presentados del 1 al 36, y si es así, si se utilizan realmente estrategias de intervención.

Tabla profesores

COMPORTAMIENTOS MOLESTOS	¿CREE QUE DEBERÍAN CASTIGARSE?		¿UTILIZA ALGUN TIPO DE ESTRATEGIA PARA FRENARLOS?	
	SÍ	NO	SÍ	NO
1.Estar fuera del asiento	83	84	150	15
2.Ponerse de pie sin permiso	86	80	146	20
3.Dar vueltas por la clase	133	36	155	12
4.Saltar	142	25	149	14
5.Subirse sobre la silla o mesa	161	5	148	14
6.Dar golpes con el pie a la bolsa de los compañeros	139	28	147	18
7.Aplaudir	103	64	139	24
8.Tirar objetos sobre la mesa haciendo ruido	119	44	145	16
9.Tumbar sillas o mesas	162	4	145	17
10. Hablar con los demás cuando no toca	98	72	156	14
11. Hacer payasadas	120	48	157	9
12. Gritar sin justificación	141	26	155	8
13. Cantar mientras se está haciendo clase	143	23	152	12
14. Utilizar el móvil mientras clase	153	12	155	8
15.Desobedecer las normas que se han establecido	164	5	162	5
16.Negarse a hacer lo que dice el profesor sin justif.	155	12	159	6
17. Imitar al profesor para reírse	151	16	155	10
18.Enfadarse violentamente	151	18	154	11
19. Pasar del trabajo que pide el profesor	134	34	158	9

20. Coger objetos de otros alumnos sin permiso	126	40	146	19
21. Interrumpir el trabajo de los demás	132	36	156	9
22.No participar en las actividades de grupo	111	54	140	20
23. Robar	167	1	149	14
24.Hacer campana con cierta frecuencia	147	20	143	20
25. Decir palabrotas, hacer gestos groseros	147	20	157	6
26.Distraerse	57	110	136	30
27.Destrucción del material	166	2	152	10
28.Quejarse de todo lo que se hace en clase	74	93	138	25
29.Irse de clase sin permiso	165	3	152	11
30.Pelearse	158	8	153	10
31. Olvidarse el material con frecuencia	123	44	150	15
32. Silbar	120	16	147	14
33. Reír de manera que molesta la actividad	122	46	154	11
34.Hacer intervenciones sin permiso	79	89	145	21
35.Comer chicle	78	90	142	25

Comentario tabla frecuencias relativas a los profesores

En la tabla anterior y teniendo presente los tantos por ciento de elección de los sujetos, se puede observar que respecto al **ítem 1**: “Estar fuera del asiento”, no hay demasiada disparidad respecto a si se cree que se debe castigar o no, ya que un 48´8% considera que sí, mientras el 49´4% considera que no. Pero lo curioso está en que un 88´2% dice utilizar alguna que otra estrategia para frenar esta conducta.

Respecto al **ítem 2**: “Ponerse de pie sin permiso”, también está bastante equitativo, ya que un 50´5% cree que sí se debe frenar, y un 47% cree que no. A su vez continúa siendo la mayoría, un 85´8% los que dicen utilizar estrategias para frenarlo.

El **ítem 3**: “Dar vueltas por la clase”, parece ser una conducta que sí que llega a molestar a los profesores, ya que el 78´2% cree que sí se debería frenar, frente a un 21´1% que piensa que no. Así encontramos que el 91´1% de los sujetos encuestados dice utilizar estrategias de interrupción de esta conducta, frente a un 7´05% que dice que no.

Respecto al **ítem 4**: “Saltar”, también se observa que la mayoría de profesores cree que se debería parar este tipo de conducta, concretamente un 83´5% frente al 14´7% que cree que no. A su vez, el 87´6% dice utilizar estrategias de intervención, mientras un 8´2% no.

El **ítem 5**: “Subirse sobre la silla o mesa”, también parece ser una conducta muy molesta, ya que el 94´7% cree que se debería parar, frente a un 2´9%. Un 87´05% dice castigar este comportamiento frente a un 8´2%.

Si se observa las puntuaciones del **ítem 6**: “Dar golpes con los pies a la bolsa del compañero”, el 81´7% de los profesores cree que se debería parar esta acción, mientras un 16´4 creen que no es tan molesto. Por su parte el 86´4% dicen pararla de alguna manera, mientras que el 10´5% dicen no hacer nada.

El **ítem 7:** "Dar palmadas", se considera molesto para un 60'5% de sujetos que creen que se debería parar, frente a un 37'6% que cree que no. El 81'7% dice utilizar alguna estrategia de intervención, frente al 14'1% que dice que no.

Por su parte el **ítem 8:** "Tirar objetos sobre la mesa haciendo ruido", parece ser también molesto, ya que un 70% creen que se debería intervenir, frente a un 25'8% que cree que no. El 85'2% dice intervenir de alguna forma, mientras un 9'4% dice no hacer nada.

Los profesores ante el **ítem 9:** "Tumbar sillas o mesas", un 96'4% creen que es una conducta que se debería frenar. Sólo un 1'1% cree que no. Así, un 85'2% dice utilizar alguna estrategia de interrupción, mientras un 10% no.

El **ítem 10:** "Hablar con los demás cuando no toca", está bastante equitativo en las respuestas, ya que un 57'6% de los docentes cree que sí se debería parar, frente a un 42'3% que cree que no. Pero si observamos cuántos de estos realmente dicen intervenir, encontramos que un 91'7% lo hacen, frente a un 8'2% que no.

"Hacer payasadas" que corresponde al **ítem 11**, también es visto de una forma molesta, ya que el 70'5% de los sujetos encuestados cree que se debería frenar, mientras un 28'2% cree que no. El 92'3% de los profesores dice frenarlo de alguna forma, mientras el 5'2% dice que no.

El **ítem 12:** "Gritar sin justificación", se considera por parte de un 82'9% que se debería frenar, y un 15'2% cree que no. El 91'1% dice creer frenarlo, y un 4'7% dice que no.

El **ítem 13:** "Cantar mientras se está haciendo clase", también es muy votado por la mayoría como un comportamiento que se cree que se debería parar, un 84'1%, mientras el 13'5% cree que no. El 89'4% dice intervenir, frente al 7'05% que dice que no suele hacer nada para frenarlo.

Un comportamiento que se podría clasificar como muy de nuestro siglo es el señalado en el **ítem 14**: “Utilizar el móvil mientras se está haciendo clase”. Aquí el 90% de los profesores creen que se debe intervenir de alguna forma, mientras el 7’05% considera que no. A su vez, el 91’1% dice utilizar algún tipo de estrategia para frenar este comportamiento, mientras el 4’7% no.

“Desobedecer las normas que se han establecido en el aula” **ítem 15**, también es un ítem considerado por la mayoría que debería interrumpido (96’4%), mientras tan solo un 2’9% cree que no. El 95’2% dice castigar este comportamiento de alguna manera, frente a un 2’9% que dice no hacer nada.

Respecto al **ítem 16**: “Negarse a hacer lo que dice el profesor sin justificación”, se encuentra que un 91’1% de los sujetos creen que sí debería ser un comportamiento a interrumpir, y un 7’05% cree que no. El 93’5% consideran que sí frena este comportamiento, mientras un 3’5% no.

Si observamos el **ítem 17**: “Imitar al profesor para reírse”, el 88’8% opina que sí se debería frenar, mientras un 9’4% cree que no. A su vez, el 91’1% dice utilizar alguna estrategia de intervención para frenar este comportamiento disruptivo, frente a un 5’8% que dice que no.

“Enfadarse violentamente” **ítem 18**, es considerado por un 88’8% como un comportamiento que se debe de frenar, frente a un 10’5% que considera que no. El 90’5% dice pararlo de alguna forma, mientras un 6’4% dice no actuar.

Por su parte el **ítem 19**: “Pasar de las tareas que pide el profesor”, es visto por un 78’8% como un comportamiento que se debería frenar, mientras un 20% considera que no. El 92’9% dicen frenarlo y tan solo un 5’2 dice no hacerlo.

El **ítem 20**: “Coger los objetos de los demás alumnos sin permiso”, es considerado por un 74’1% de los profesores como que se debería parar, mientras el 23’5% cree que no. El 85’8% dice intervenir, mientras el 11’1% dice que no.

Si se observa el **ítem 21**: “Interrumpir el trabajo de los demás”, el 77´6% de los sujetos encuestados cree que debería frenarse, mientras un 21´1% considera que no. Por su parte el 91´7% dice intervenir con alguna estrategia, mientras el 5´2% no.

El **ítem 22**: “No querer participar en las actividades de grupo para crear mal rollo”, hace que sea visto por un 65´2% como un comportamiento que se debería de parar, frente a un 31´7% que cree que no se debería hacer nada. El 82´3% dicen pararlo de alguna forma, mientras el 11´7% dice que no.

El **ítem 23**: “Robar”, es visto por la mayoría de los profesores, un 98´2%, como un comportamiento que se debería de intervenir, frente a un 0´5% que cree que no. El 87´6% dice utilizar alguna estrategia de intervención para frenarlo, frente a un 8´2% que dice no utilizarlas.

Por otra parte el **ítem 24**: “Hacer campana con cierta frecuencia”, es visto por un 86´4% de los sujetos como un comportamiento en el que se debería intervenir, frente a un 11´7% que opina que no. El 84´1% de los profesores dice frenar esta conducta, mientras 11´7% no.

El **ítem 25**: “Decir palabrotas o hacer gestos obscenos”, es visto por 86´4% de los sujetos como una conducta que se debe frenar, y no por un 11´7%. El 92´3% de los profesores dicen intervenir, frente a un 3´5% que dice que no.

“Distraerse” **ítem 26**: es uno de los pocos ítems en que los docentes consideran en su mayoría que no debería castigarse: 64´7%, mientras un 33´5% cree que sí. Por su parte el 80% dice intervenir de alguna forma ante este comportamiento, y tan solo un 17´6% dicen no hacer nada.

“La destrucción de material” **ítem 27**, es considerada por un 97´6% de los profesores como una conducta que se debe de frenar, y por tan solo un 1´1% que no. El 89´4% dicen utilizar algún tipo de estrategia para frenarla, mientras el 5´8% no.

El **ítem 28**: “Quejarse de todo lo que se hace en clase”, es visto por un 43´5% de los profesores como un comportamiento que se debería de frenar, mientras un 54´7% cree que no. El 81´1% dice utilizar algún tipo de estrategia de intervención, frente al 14´7% que dice que no.

El **ítem 29**: “Irse de clase sin permiso”, es considerado por el 97´05% de los sujetos como un comportamiento de indisciplina que se debería frenar, mientras tan solo un 1´7% de los docentes cree que no se debería actuar. El 89´4% dice intervenir con alguna estrategia, mientras un 6´4% dice que no.

Si se observa el **ítem 30**: “Pelearse”, el 92´9% de los profesores considera que se debería intervenir, frente a un 4´7% que cree que no. A su vez, el 90% dice intervenir cuando esto se da, mientras un 5´8% dicen no hacer nada.

El **ítem 31**: “Olvidarse el material con frecuencia”, es considerado por un 72´3% de los profesores como un comportamiento a frenar, frente a un 25´8% que creen que no se debe intervenir. Entre el colectivo docente un 88´2%, dicen utilizar estrategias de intervención, mientras un 8´8, no.

El **ítem 32**: “Silbar”, es considerado por un 70´5% como una conducta a parar, mientras el 27% considera que no. Por su parte el 86´4% dicen actuar para frenarla, mientras el 8´2 dicen no hacer nada.

Con respecto al **ítem 33**: “Reírse de manera que moleste la actividad de clase”, el 71´7% de los profesores cree que se debería frenar con alguna estrategia de intervención, frente a un 27% que cree que no. El 90´5% sí dice utilizar alguna estrategia para frenarlo, frente a un 6´4% que dice que no.

El **ítem 34**: “Hacer intervenciones sin permiso”, es visto por un 46´4% de los docentes como un comportamiento que sí se debería frenar, mientras un 52´3% considera que no. Este también es uno de los pocos comportamientos en que los profesores creen que no es tan grave como para castigarlo. De todas formas, entre este colectivo un 85´2% utiliza alguna estrategia de intervención, mientras tan solo un 12´3% dice no hacer nada.

Finalmente y con respecto al **ítem 35**: “Masticar chicle”, el 45´8% de los profesores creen que debería ser un comportamiento castigado, frente a un 52´9 que creen que no. Aquí también hay mayor parte de sujetos que creen que no se trata de una conducta tan grave. A su vez, el 83´5% de los profesores dicen pararla de alguna forma, frente a un 14´7% que dicen que no.

Tabla alumnos

COMPORTAMIENTOS MOLESTOS	¿CREE QUE DEBERÍA CASTIGARLOS?		¿UTILIZA ALGUN TIPO DE ESTRATEGIA PARA FRENARLOS?	
	SÍ	NO	SÍ	NO
1.Estar fuera del asiento	488	899	696	690
2.Ponerse de pie sin permis	678	703	782	600
3.Dar vueltas por la clase	1078	301	1069	309
4.Saltar	1049	318	1032	337
5.Subirse sobre la silla o mesa	1262	114	1254	121
6.Dar golpes con los pies a la bolsa de los compañeros	820	556	645	729
7.Aplaudir	610	766	654	720
8.Tirar objetos sobre la mesa haciendo ruido	727	654	767	617
9.Tumbar sillas o mesas	1287	90	1243	131
10.Hablar con los demás cuando no toca	581	805	896	491
11. Hacer payasadas	884	495	996	385
12.Gritar sin justificación	1126	254	1141	241
13.Cantar mientras se está haciendo clase	1080	295	1081	298
14. Utilizar el móvil mientras en clase	1063	308	1180	190
15.Desobedecer las normas que establecidas	1132	242	1125	251
16.Negarse a hacer lo que dice el profesor	1050	327	1134	242
17.Imitar al profesor para reírse	1121	253	1131	243
18.Enfadarse violentamente	1043	333	1132	243
19.Pasar del trabajo que pide el profesor	922	460	959	423

20.Coger objetos de otros alumnos sin permiso	694	687	560	821
21. Interrumpir el trabajo de los demás	952	430	862	519
22.No querer participar en las actividades de grupo	730	639	794	575
23. Robar	1328	40	1203	165
24.Hacer campana con cierta frecuencia	989	386	1040	336
25. Decir palabrotas, hacer gestos groseros	998	381	1033	341
26.Distraerse	274	1104	562	817
27.Destrucción del material	1060	310	1056	317
28.Quejarse de todo lo que se hace en clase	689	684	800	573
29.Irse de clase sin permiso	1207	169	1239	134
30.Pelearse	1140	238	1220	159
31. Olvidarse el material con cierta frecuencia	605	769	897	475
32. Silbar	908	463	957	409
33. Reír de manera que molesta la actividad	826	547	937	438
34.Hacer intervenciones sin permiso	687	684	865	507
35.Comer chicle	430	950	898	482

Comentario tabla frecuencias relativas a los alumnos

Si contemplamos la tabla anterior y teniendo presente los tantos por ciento de elección de los sujetos, se puede observar que respecto al **ítem 1**: “Estar fuera del asiento”, no hay una cierta disparidad respecto a si se cree que se debe castigar o no, ya que un 35´1% de los alumnos encuestados considera que sí, mientras el 64´7% considera que no. Mientras la mitad, un 50´1% de los mismos encuestados dice utilizar alguna que otra estrategia para frenar esta conducta, un 49´6% no.

Respecto al **ítem 2**: “Ponerse de pie sin permiso”, también está bastante equitativo, ya que un 48´8% cree que sí se debe frenar, y un 50´6% cree que no. A su vez continúa siendo la mayoría, un 56´2% los que dicen que sus profesores utilizan estrategias para frenarlo, frente al 43´1% que dice que no.

El **ítem 3**: “Dar vueltas por la clase”, parece ser una conducta que si que llega a molestar, ya que el 77´6% de los alumnos cree que sí se debería frenar, frente a un 21´6% que piensa que no. Así encontramos que el 76´9% de los sujetos encuestados dice que sus profesores utilizan estrategias de interrupción de esta conducta, frente a un 22´2% que dice que no.

Respecto al **ítem 4**: “Saltar”, también se observa que la mayoría de los alumnos cree que se debería parar este tipo de conducta, concretamente un 75´5% frente al 22´8% que cree que no. A su vez, el 74´2% dice que los docentes utilizan estrategias de intervención, mientras un 24´2% no.

El **ítem 5**: “Subirse sobre la silla o mesa”, también parece ser una conducta percibida como muy molesta, ya que el 90´8% cree que se debería parar, frente a un 8´2%. Un 90´2% dice castigar este comportamiento frente a un 8´7%.

Si se observa las puntuaciones del **ítem 6**: “Dar golpes con los pies a la bolsa del compañero”, el 59´03% de los alumnos cree que se debería parar esta acción, mientras un 40´02 creen que no es tan molesto. El 46´4% dicen que en su clase se suele parar de alguna manera, mientras que el 52´4% dicen no hacer nada.

El **ítem 7:** "Dar palmadas", se considera molesto para un 43'9% de sujetos que creen que se debería parar, frente a un 55'1% que cree que no. El 47'08% dice que en sus clase se utiliza alguna estrategia de intervención por parte de sus profesores, frente al 51'8% que dice que no.

Por su parte el **ítem 8:** "Tirar objetos sobre la mesa haciendo ruido", parece estar bastante repartido, ya que un 52'3 % creen que se debería intervenir, frente a un 47'08% que cree que no. El 55'2% dice que se interviene de alguna forma, mientras un 44'4% dice que no se hace nada.

Los alumnos ante el **ítem 9:** "Tumbar sillas o mesas", un 92'6% creen que es una conducta que se debería frenar. Sólo un 6'4% cree que no. Así, un 89'4% dice utilizar alguna estrategia de interrupción, mientras un 9'4% no.

El **ítem 10:** "Hablar con los demás cuando no toca", está bastante equitativo en las respuestas, ya que un 41'8 de los alumnos cree que sí se debería parar, frente a un 57'9% que cree que no. Pero si observamos cuántos de estos realmente dicen que en su clase se interviene, encontramos que un 64'5% lo creen, frente a un 35'3% que no.

"Hacer payasadas" que corresponde al **ítem 11**, también es visto de una forma molesta, ya que el 63'6% de los sujetos encuestados cree que se debería frenar, mientras un 35'6% cree que no. El 71'7% de los alumnos dice que se frena de alguna forma en su clase, mientras el 27'7% dice que no.

El **ítem 12:** "Gritar sin justificación", se considera por parte de un 81'06% que se debería frenar, y un 18'2% cree que no. El 82'1% dice que se frena, y un 17'3% dice que no.

Por su parte el **ítem 13:** "Cantar mientras se está haciendo clase", también es muy votado por la mayoría como un comportamiento que se cree que se debería parar

(77'7%), mientras el 21'23% cree que no. El 77'8% dice que en su clase se interviene, frente al 21'45% que dice que no se suele hacer nada para frenarlo.

En el **ítem 14**: “Utilizar el móvil mientras se está haciendo clase”. Aquí el 76'5% de los alumnos creen que se debe intervenir de alguna forma, mientras el 22'1% considera que no. A su vez, el 84'9% dice utilizar algún tipo de estrategia para frenar este comportamiento, mientras el 13'6% no.

“Desobedecer las normas que se han establecido en el aula” **ítem 15**, también es un ítem considerado por la mayoría que debería interrumpido (81'4%), mientras tan solo un 17'4% cree que no. El 80'9% dice que se castiga este comportamiento de alguna manera, frente a un 18'07% que dice que no se hace nada.

Respecto al **ítem 16**: “Negarse a hacer lo que dice el profesor sin justificación”, se encuentra que un 75'5% de los sujetos creen que sí debería ser un comportamiento a interrumpir, y un 23'5% cree que no. El 81'6% consideran que sí se frena este comportamiento, mientras un 17'4% no.

Si observamos el **ítem 17**: “Imitar al profesor para reírse”, el 80'7% opina que sí se debería frenar, mientras un 18'2% cree que no. A su vez, el 81'4% dicen creer que los profesores utilizan alguna estrategia de intervención para frenar este comportamiento disruptivo, frente a un 17'4% que dice que no.

“Enfadarse violentamente” **ítem 18**, es considerado por un 75'8% como un comportamiento que se debe de frenar, frente a un 23'9% que considera que no. El 81'4% dicen creer que sus profesores lo paran de alguna forma, mientras un 17'4% dice no se actúa.

Por su parte el **ítem 19**: “Pasar de las tareas que pide el profesor”, es visto por un 63'3% como un comportamiento que se debería frenar, mientras un 33'1% considera que no. El 69'04% dicen que es frenado en su clase y un 30'4 dice que no.

El **ítem 20**: “Coger los objetos de los demás alumnos sin permiso”, es considerado por un 49´9% de los alumnos como un comportamiento que se debería parar, mientras el 49´4% cree que no. El 40´3% dice que se suele intervenir, mientras el 59´1% dice que no se suele hacer nada.

Si se observa el **ítem 21**: “Interrumpir el trabajo de los demás”, el 68´5% de los sujetos encuestados cree que debería frenarse, mientras un 30´9% considera que no. Por su parte el 62´05% dice percibir que sus profesores actúan con alguna estrategia, mientras el 37´3% dicen que no.

El **ítem 22**: “No querer participar en las actividades de grupo para crear mal rollo”, hace que sea visto por un 52´5% como un comportamiento que se debería de parar, frente a un 46% que cree que no se debería hacer nada. El 57´1% perciben que se frena de alguna forma, mientras el 41´3% dicen que no.

El **ítem 23**: “Robar”, es visto por la mayoría de los alumnos, un 95´6%, como un comportamiento que se debería de intervenir, frente a un 2´8% que cree que no. El 86´6% dice que se utilizan estrategias de intervención para frenarlo, frente a un 11´8% que dice no utilizarlas.

Por otra parte el **ítem 24**: “Hacer campana con cierta frecuencia”, es visto por un 71´2% de los sujetos como un comportamiento en el que se debería intervenir, frente a un 27´7% que opina que no. El 74´8% de los alumnos dice que se frena esta conducta, mientras 24´1% no.

El **ítem 25**: “Decir palabrotas o hacer gestos obscenos”, es visto por 71´8% de los sujetos como una conducta que se debe frenar, y no por un 27´4%. El 74´3% de los alumnos percibe que se interviene, frente a un 24´5% que dice que no.

“Distraerse” **ítem 26**: es uno de los pocos ítems en que los alumnos consideran en su mayoría que no debería castigarse: 79´4%, mientras un 19´7% cree que sí. Por su parte el 40´4% dice creer que sus profesores actúan de alguna forma ante este

comportamiento, y un 58´8% dicen que no se hace nada.

“La destrucción de material” **ítem 27**, es considerada por un 76´3% de los alumnos como una conducta que se debe de frenar, y por tan solo un 22´3% que no. El 76´02% dicen que se utilizan algún tipo de estrategia para frenarla, mientras el 22´8% no.

El **ítem 28**: “Quejarse de todo lo que se hace en clase”, es visto por un 49´6% de los alumnos como un comportamiento que se debería de frenar, mientras un 49´2% cree que no. El 57´5% dicen que sí se frenan con alguna estrategia de intervención, frente al 41´2% que dice que no.

El **ítem 29**: “Irse de clase sin permiso”, es considerado por el 86´8% de los sujetos como un comportamiento de indisciplina que se debería frenar, mientras tan solo un 12´1% de los alumnos cree que no se debería actuar. El 89´2% dice que sí se interviene, mientras un 9´6% dice que no.

Si se observa el **ítem 30**: “Pelearse”, el 82´07% de los alumnos considera que se debería intervenir, frente a un 17´1% que cree que no. A su vez, el 87´8% percibe que si se castiga en su clase cuando esto se da, mientras un 11´4% dicen no hacer nada.

El **ítem 31**: “Olvidarse el material con frecuencia”, es considerado por un 43´5% de los alumnos como un comportamiento a frenar, frente a un 55´3% que creen que no se debe intervenir. Entre el colectivo un 64´5%, dicen que se utilizan estrategias de intervención, mientras un 34´1% no.

El **ítem 32**: “Silbar”, es considerado por un 65´3% como una conducta a parar, mientras el 33´3% considera que no. Por su parte el 68´8% dicen que no se actúa para frenarla, mientras el 29´4% dicen que no se hace nada.

Con respecto al **ítem 33**: “Reírse de manera que molesta la actividad de clase”, el

59´46% de los alumnos cree que se debería frenar con alguna estrategia de intervención, frente a un 39´3% que cree que no. El 67´4% sí dice que se utiliza alguna estrategia para frenarlo, frente a un 31´5% que dice que no.

El **ítem 34**: “Hacer intervenciones sin permiso”, es visto por un 49´4% de los discentes como un comportamiento que sí se debería frenar, mientras un 49´2% considera que no. Este es uno de los comportamientos que se encuentra más igualado en su votación. De todas formas, entre este colectivo un 62´2% dice creer que en su clase se utiliza alguna estrategia de intervención, mientras tan solo un 36´5% dice que no se hace nada.

Finalmente y con respecto al **ítem 35**: “Masticar chicle”, el 30´9% de los alumnos encuestados creen que debería ser un comportamiento castigado, frente a un 68´3% que creen que no. Aquí también hay mayor parte de sujetos que creen que no se trata de una conducta tan grave. A su vez, el 64´6% de los alumnos dicen que se parar de alguna forma, frente a un 34´7% que dicen que no.

En **conclusión** del análisis y de la comparativa de las dos tablas descriptivas (profesores y alumnos) se deduce que entre **los profesores** se suele creer que la mayoría de comportamientos presentados en el cuestionario son molestos y por tanto creen que se debería utilizar estrategias de intervención y de hecho dicen frenarlos en su mayoría de alguna manera. Aunque se pueden encontrar una lista de excepciones referentes a comportamientos tales como: *distraerse*, en que los docentes consideran que no debería ser castigado, se interpreta que esto sea debido a que se considere un problema atencional por parte del alumno. No obstante hay una gran mayoría de profesores que dicen creer que sí lo castigan aún pensando que no se deba hacer.

Otro comportamiento de esta lista es: *quejarse de todo lo que se hace en clase*. Aquí aproximadamente más de la mitad de los profesores encuestados considera que no se debería frenar y no obstante sí dicen hacerlo.

Referente a *hacer intervenciones sin permiso*, más de la mitad de los docentes creen que no se debería castigar, aunque como ocurre con el comportamiento anterior, la mayoría sí lo hacen.

Masticar chicle, es otro de esos comportamientos que forman parte de la lista de excepciones, ya que más de la mitad de los profesores considera que no es un comportamiento que se deba castigar, pero no obstante consideran que sí se interviene de alguna manera.

Por su parte en las respuestas de **los alumnos** encontramos que a diferencia de los profesores, ellos suelen creer que hay menos comportamientos que se deban castigar. Así se observa que coinciden con los resultados obtenidos por los profesores al considerar una lista de conductas como: *Distraerse*, donde la gran mayoría considera que no es un comportamiento que deba ser castigado, y no obstante un poco menos de la mitad de los sujetos encuestados dice que sí se hace.

Quejarse de todo, donde la mitad de los sujetos creen que sí se debería poner freno a esta conducta y la otra mitad considera que no y casi de forma equitativa también, un poco más de la mitad dice que sí se pone freno, mientras la otra mitad considera que no.

Respecto a *hacer intervenciones sin permiso*, también aquí la mitad de los sujetos cree que sí se debería intervenir, mientras la otra mitad cree que no. A su vez, más de la mitad de los encuestados dice que sí se hace algún tipo de intervención por parte de sus profesores.

El último comportamiento que coincide con el de los profesores es el de *Masticar chicle*, donde la gran mayoría cree que no se debería castigar, pero en el fondo sí se hace.

Estos son los comportamientos molestos en los que coinciden en sus respuestas

profesores y alumnos, pero respecto al resto, se pueden contabilizar siete conductas más consideradas por los alumnos como comportamientos que no se deberían castigar o en algún caso entre el sí y el no, hay poca diferencia. Aquí se encuentran comportamientos como: *estar fuera del asiento, ponerse de pie sin permiso, dar palmadas, hablar con los otros cuando no toca, coger los objetos de otros alumnos sin permiso, no querer participar en las actividades de grupo para crear mal rollo, y olvidarse el material con frecuencia.*

Todos según ellos, dicen ser objeto de alguna intervención por parte de sus profesores. Quizás destacar concretamente un 59´1%, dice que el hecho de coger objetos de otros alumnos sin permiso no es castigado, aunque el resto dice lo contrario.

Todos estos datos nos resumen el hecho que los alumnos ven ciertos comportamientos como no demasiado molestos o indisciplinados como para utilizar estrategias de intervención.

De entre los comportamientos que los profesores consideran como menos molestos, o en su caso, conductas que no se deberían castigar encontramos que estos se encuentran dentro de las categorías de:

1. Comportamientos de indisciplina asociados a cierta inmadurez orgánica del sujeto. Concretamente comportamiento inatentivo.
2. Comportamientos de indisciplina que interfieren en el comportamiento de estudio. Aquí se encuentran los comportamientos verbales.
3. Comportamientos de indisciplina ocasionados por la falta de responsabilidad social del alumno. Aquí se encuentra la falta de responsabilidad social.

Por su parte de los comportamientos que los alumnos consideran que no se deberían castigar, se encuentran los anteriores, que coinciden con los profesores, y además se encuentra dentro de la categoría marcada anteriormente los siguientes:

1. Comportamiento de indisciplina en la clase que interfieren en el comportamiento de estudio. Aquí se encuentran comportamientos de motricidad gruesa, comportamientos ruidosos, comportamientos verbales, comportamientos de molestar a los compañeros, y finalmente comportamientos de rebeldía.

Tercera parte del cuestionario

En las tablas siguientes se muestran las frecuencias relativas al cuestionario de profesores y alumnos respecto al ítem: ¿cuándo se acostumbran a dar estas estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina?

Tabla profesores

Cuando	Frecuencia	Porcentaje (%)
A la hora del patio	23	13,4
Salida de la escuela	9	5,3
De forma inmediata	135	79,4
Otros	3	1,8

Comentarios tabla frecuencias relativas a los profesores

Tal y como se puede comprobar, los profesores dicen que suelen utilizar las estrategias para interrumpir los comportamientos indisciplinados de forma inmediata; sólo hay que observar los porcentajes (un 79´4%). La hora del patio (13´4%) o la salida de la escuela (5´3%), parecen ser que no son momentos demasiado adecuados. Los resultados pueden ser a causa de que la mayoría de comportamientos molestos deben ser frenados al momento para que estos lleguen a ser eficaces, o bien porque se considera que repercutirá en el profesor que le toque trabajar con el a la siguiente hora, afectando al clima del aula. También es

posible que hacer que el alumno se quede después de acabadas las clases, es más complicado ya que requiere avisar a padres, cambio de planes si se tenía previsto hacer alguna actividad, también implica cambio de planes para el profesor y alargamiento de su jornada laboral que ya de por sí puede haber sido complicada.

Cabe comentar además que en la opción “otros” encontramos que los profesores utilizan las horas de vigilancia (0´6%) y las tardes libres para los alumnos de ESO (1´2%), como espacios de tiempo para utilizar las estrategias de intervención con sus alumnos. Estas horas, al estar dentro del horario de trabajo del profesor se ven más factibles para ellos.

Cuándo se utilizan estrategias (profesor)

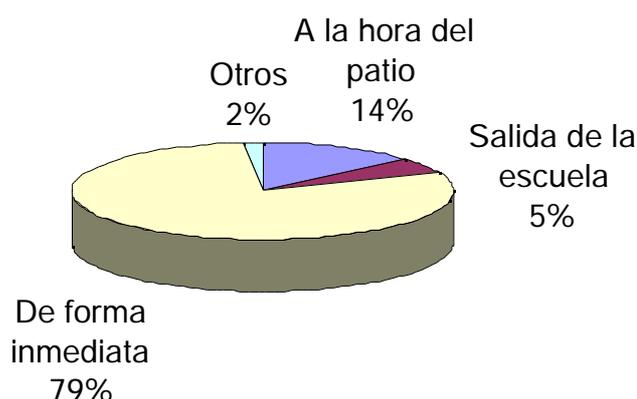


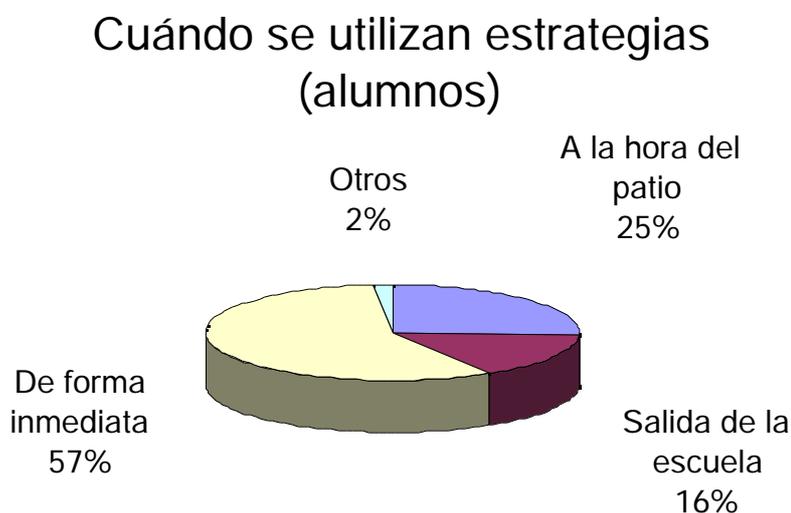
Tabla alumnos

Cuando	Frecuencia	Porcentaje (%)
A la hora del patio	354	25,5
Salida de la escuela	219	15,8
De forma inmediata	791	56,9
Otros	25	1,8

Comentarios tabla frecuencias relativas a los alumnos

Al igual que ocurría con los profesores, los alumnos consideran que los comportamientos disruptivos se suelen frenar por parte de sus profesores de forma inmediata (56´9%), aunque como se observa el porcentaje es menor. Otro aspecto a destacar es que consideran la hora del patio (25´5%), como una hora utilizada por los docentes para retenerlos en clase haciendo alguna actividad extra, debido a su comportamiento, y la salida de la escuela (15´8%) también comentan que es utilizada. Algunos alumnos de forma totalmente voluntaria han dejado escrito en el cuestionario que no les parece nada bien utilizar la salida de la escuela para estos asuntos, ya que puede que tengan actividades a hacer y esto repercute en sus planes.

Cabe comentar además que los alumnos consideran, dentro de la opción “otros”, que sus profesores utilizan además las tardes libres en las que los alumnos de ESO no tienen clases (11 sujetos) y venir a las 8h de la mañana (13 sujetos). Sobre estas opciones no ha habido ningún alumno que se haya manifestado al respecto.



7.5. Los cuestionarios

7.5.1. Justificación

Los cuestionarios -cuestionario de percepciones de profesores y alumnos de secundaria obligatoria en relación a la aplicación de estrategias para frenar los comportamientos molestos en el aula- que se han utilizado en la presente tesis (incluido en el anexo nº9 de este trabajo) tiene sus raíces en previas investigaciones sobre comportamiento disruptivo en alumnos de Educación Infantil y Primaria. Este tipo de investigación se dirigía sólo al profesorado y se les pedía que señalaran con una X, ante un cuestionario de conductas disruptivas, aquellos comportamientos que mostraban sus alumnos en el aula, teniendo en cuenta si se manifestaba muchas veces, alguna vez o nunca.

Dado que resultaba un tema muy interesante, se decidió coger la idea de analizar qué comportamientos disruptivos creen que se dan en clase, tanto profesores como alumnos, y sumarle una nueva variable que era relacionar estos con las estrategias para frenarlos.

La comprobación de la fiabilidad y el análisis de los ítems de esta escala mediante el coeficiente “& de Cronbach” utilizando el programa “Reliability” del paquete estadístico SPSSx, cuyos resultados se presentan en el anexo nº13, permitió estimar la consistencia interna e introducir si se consideraba oportuno, modificaciones en la redacción y composición definitiva del cuestionario.

De forma complementaria, atendiendo a la revisión del marco teórico del que se parte, y de la opinión de expertos a la hora de validar el cuestionario, se ha considerado oportuno añadir algunos ítems nuevos que se muestran en posteriores apartados.

7.5.2. Selección de los comportamientos disruptivos

Tal y como se ha comentado en puntos anteriores, para poder elaborar el cuestionario era necesario seleccionar algunos comportamientos disruptivos que se podían dar en las aulas de diferentes centros. Para poder entender mejor el porqué de la selección de cada uno de estos comportamientos se pasa seguidamente a mostrar de forma organizada y analizada estas conductas

disruptivas, fundamentadas eso sí, en el apoyo de diversos autores.

7.5.2.1. Los comportamientos problemáticos o indeseables en el aula

Según Defrance (1992) citado en Coslin, Pierre G. (1997), se ha demostrado que bastantes adolescentes tienen dificultades de integrarse en la escuela. Algunos de los comportamientos que expresan, tienden a ser violentos y en un tanto por ciento menor hacia la delincuencia. Otros pueden ser menos serios, pero su frecuente ocurrencia significa que los profesores tienen grandes dificultades en transaccionar con ellos y acaban convirtiéndose en violentos. Los alumnos de este tipo tienen grandes dificultades en comunicarse con el adulto y muestran hostilidad respecto a la escuela expresando lo que se denomina fenómeno antisocial.

7.5.2.2. Comportamientos de indisciplina que interfieren en el comportamiento de estudio o el campo de la instrucción

Este tipo de comportamiento equivaldría a los ruidos o gesticulaciones de los alumnos en clase, considerados de motricidad gruesa. Son comportamientos que se refieren a perturbaciones en el campo de la instrucción del alumno y que perjudican prioritariamente su rendimiento en el aprendizaje. Se podrían citar como ejemplos, el absentismo escolar, llegar tarde a clase, no hacer los deberes, no estar atento al trabajo, etc.

León (1983) citado en Coslin, Pierre G. (1997), estudió los comportamientos disruptivos en la escuela e identificó una variedad de aspectos específicos. Encontró que predominaba el vandalismo; la agresión consistía principalmente en luchas entre estudiantes. La agresión en contra de los adultos era verbal más que física. Con todo esto encontramos que mientras la violencia física atrae la atención de los más-media, otras formas de violencia como ruidos, caos, insultos, y a veces amenazas entre niños o respecto a los profesores, no se consideran tan negligentes, al no ser fuente de “peligro” inmediato. Quizás por ello los mas-

media esperan a que noticias como los de la de la matanza de varios escolares de secundaria de EEUU, por parte de un compañero de instituto, aparezcan como noticias de especial preocupación para la sociedad en general.

7.5.2.3. Comportamientos de indisciplina ocasionado por la falta de responsabilidad social del alumno

Aquí encontramos comportamientos perturbadores para el mismo sujeto y/o para otros, como resultado de transgredir códigos o normas sociales aceptados generalmente o establecidos explícitamente por la institución. En este grupo, dada la dificultad de hacer una clasificación que permita diferenciar claramente los comportamientos incluidos aquí, la mayoría de los autores aceptan los siguientes: comportamiento de robo, palabras y gestos obscenos, fumar, comer y beber en clase, usar drogas y alcohol, etc.

Kiriadou, Chris; Roe, Humphrey (1988) clasifican este grupo como Factor IV: Problemas relacionados con la inmoralidad, deshonestidad y Factor V: Problemas asociados con comportamiento anti-social.

7.5.2.4. Comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en el aula

Aunque tal y como comenta Plaza del Río, F (1996), este tipo de comportamientos se puede solapar con algunos de los apartados anteriores, aquí se incluirían todo tipo de agresiones verbales, faltas de respeto a los demás, insultos, amenazas, tomar el pelo entre estudiantes o directamente respecto al profesor, y comportamientos de huída y aislamiento social, ya que rompen la pauta de socialización normal del niño.

7.5.2.5. Comportamientos de indisciplina debidos a la inmadurez orgánica del

sujeto

En este apartado podemos encontrar comportamientos que resultan perturbadores para el mismo sujeto y/o para los otros, y que se han de considerar fundamentalmente como comportamientos característicos de la personalidad del sujeto.

C. Gotzens (1986) incluye en este apartado el movimiento impulsivo excesivo del niño, es decir, la hiperactividad, la distracción, el comportamiento desatento y los comportamientos de demora, holgazanería o pérdidas de tiempo inútiles. El comportamiento que podíamos denominar como “juguetón” se encontraría aquí ubicado, comportamiento que podría incluir el usar walkmans en clase, jugar, leer cómics o revistas o utilizar el móvil, instrumento casi imprescindible en los chicos hoy en día. Kiriadou, Chris; Roe, Humphrey (1988) clasifican estos comportamientos como Factor II: Problemas relacionados con las dificultades en la aplicación del trabajo escolar y Factor III: Problemas relacionados con las dificultades de la autoridad.

Todos estos apartados anteriores nos permiten ver como los autores han dividido los comportamientos según un factor determinado, pero cabe concretar que hay diversas clasificaciones sobre el tema que también merecen especial atención. Es el caso de los estudios de Cameron, R.J (1998), quién establece que los comportamientos disruptivos pueden ser vistos utilizando las siguientes categorías:

- a) Comportamiento agresivo (Ej.: golpear, tirar del pelo, empujar...)
- b) Comportamiento disruptivo físico (Ej.: tirar objetos, molestar físicamente a otros alumnos...)
- c) Comportamiento disruptivo social (Ej.: gritar, exhibir rabietas de temperamento...)
- d) Comportamiento desafiante de la autoridad (Ej.: exhibir comportamiento desafiante verbal y no verbal, utilizar un lenguaje peyorativo...)
- e) Comportamiento auto-disruptivo (Ej.: soñar despierto, leer cómics bajo la Mesa...). Cabe comentar que aunque en este último bloque los comportamientos no molesten al profesor o otros alumnos, sí que pueden molestar el talento de los compañeros.

Otros autores como Coslin, P; Pain, C. (1998), distinguen tres categorías respecto a los comportamientos llamados por ellos como perturbadores:

- a) La violencia física dirigida contra los bienes (degradación de materiales del centro escolar, etc), o contra las personas (agresiones contra los enseñantes...).
- b) La violencia verbal (insultos, amenazas, revelarse contra la autoridad del profesor...).
- c) Las conductas no violentas que pueden ser verbales (gritos, risas...), físicas (golpear objetos, gestos inapropiados...), o lúdicas (jugar cuando no toca...).

En resumen, y después de una revisión exhaustiva se puede concluir que los diferentes autores, aún utilizando diferentes categorías hablan de los mismos problemas de comportamiento.

7.5.2.6. Conductas de acoso, abuso y amenaza entre alumnos

Podríamos estar nombrando múltiples comportamientos que impiden la buena marcha del proceso instruccional y que se suelen dar a diario en todas las escuelas del país. Pero no es objeto de este estudio llevar a cabo esto. Por otra parte, sí se ha considerado interesante introducir un punto en que se trate de las conductas de amenaza entre los escolares, ya que aunque el acoso y la amenaza en la escuela no es un problema nuevo, se sabe poco de este fenómeno que podemos considerar como un problema lo suficientemente importante como para incidir en él.

Por todo esto se ha considerado importante destinar un apartado a este tipo de comportamiento bastante desconocido para muchos adultos, y que no obstante es de extrema importancia. En el cuestionario que se ha presentado a los diferentes centros no se ha seleccionado, aunque de forma consciente, entre otros tipos de comportamientos molestos, sino que se ha facilitado la opción “otros” para ver si profesores y alumnos lo consideraban como un comportamiento más a añadir a la lista. Así pues, lo importante era ver si alguien tenía conciencia que el acoso debería de ser castigado.

Si partimos un poco de la historia veremos que fue a finales de los años sesenta y principios de los setenta que surgió en Suecia un interés de toda la sociedad por los problemas de amenaza y acoso entre alumnos. Inmediatamente este interés se extendió a otros países como Noruega. Así pues, podemos comprobar que fueron los países Escandinavos los iniciadores en el estudio. La palabra que se emplea en Escandinavia para denominar esta realidad es “mobbing”, término que se ha ido utilizando para definir a una persona que atormenta, hostiga o molesta a otra, aunque se debería incluir en el concepto tanto la situación en la que un individuo particular hostiga a otro, como aquella en la que el responsable de la agresión es todo un grupo. Actualmente también se utiliza la palabra “bullying” con el mismo significado.

Según Olweus (1998), se dará una situación de acoso e intimidación a la víctima cuando un alumno está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a

acciones negativas (cuando de forma intencionada se causa daño, se hiere o se incomoda a otra persona), que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Aunque también se puede dar la figura del agresor pasivo, que es aquel que participa de las intimidaciones pero que normalmente no toma la iniciativa.

En el caso del maltrato entre iguales, se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Puede que también el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse en blanco de agresiones, les impida que alumnos que sienten que deberían hacer algo no lo hagan.

Si observamos el cuadro siguiente, una vez comenzados los ataques que pueden tomar acciones diversas (poner mote, reírse de, etc), la víctima se va aislando. Sus amigos se mantienen cercanos pero fuera del foco de los agresores, pues en caso de que se incluyan en el núcleo de la víctima, ellos también serán victimizados. Es en este punto donde la acción educativa puede incidir con más contundencia.

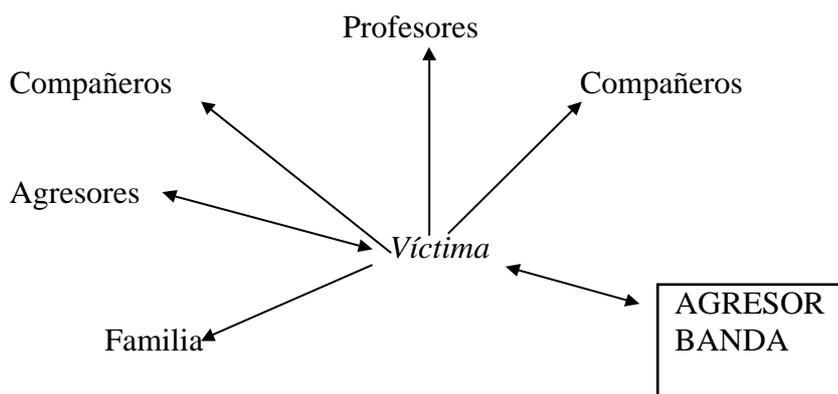


Figura nº3. Agresiones por parte de un grupo

Para Farrington (1993) citado en el Defensor del Pueblo (2000), en su forma más general, el fenómeno del abuso consiste en:

“la opresión reiterada tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor”.

Se trata de un tipo de violencia, oculta casi siempre para los adultos, pero bien conocida por el alumnado. Es por ello un tipo de violencia difícil de identificar, de diagnosticar en cuanto a su gravedad y de eliminar.

Algunos signos indirectos indican que el acoso en las escuelas adquiere formas más graves y tiene mayor relevancia que hace 10 o 15 años, aunque los padres de los alumnos víctimas de agresiones y en particular, de alumnos que intimidan a otros, tienen relativamente poca conciencia del problema.

Las acciones negativas a las que se hace referencia anteriormente, se pueden cometer de palabra (con amenazas y burlas, tomar el pelo o poner mote). Comete una acción negativa quien golpea, empuja, da una patada, pellizca o impide el paso a otro mediante contacto físico. Y también se llevan a cabo acciones negativas sin el uso de la palabra y sin el contacto físico. Un claro ejemplo de este punto sería el hacer muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, por ejemplo. También es interesante diferenciar entre acoso directo -con ataques relativamente abiertos a la víctima- y acoso indirecto, en forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo.

Podríamos hacer las siguientes categorías que suelen emplearse habitualmente para distinguir las formas en que puede ejercerse el maltrato:

- *Maltrato físico: -amenazar con armas (maltrato físico directo)
- pegar (maltrato físico directo)
- esconder cosas (maltrato físico indirecto)
- romper cosas (maltrato físico indirecto)
- robar cosas (maltrato físico indirecto)

- *Maltrato verbal: -insultar (maltrato verbal directo)

- poner mote (maltrato verbal directo)
- hablar mal de alguien (maltrato verbal indirecto)

- *Exclusión social:
- ignorar a alguien
 - no dejar participar a alguien en una actividad

- *Mixto (físico y verbal):
- amenazar con el fin de intimidar
 - obligar a hacer cosas con amenazas (chantaje)

Además la violencia escolar entre alumnos no es el único tipo de violencia que puede darse, sino que también la violencia entre alumnos y profesores y la violencia entre alumnos y padres o tutores puede llevarse a cabo, aunque la que más se concibe continua siendo la violencia entre alumnos.

Uno de los datos que más destaca es el hecho que variables como el color de la piel, llevar gafas, ser obeso, etc, no explicaban porqué determinados niños sufren agresiones. Lo que sí lo explicaba fue la fortaleza física, es decir, las víctimas eran más débiles físicamente que sus agresores, en general. Además, es necesario valorar y distinguir el problemas de la victimización entre iguales de las malas relaciones entre escolares. Las malas relaciones son un problema más generalizado pero menos intenso. Cuestiones como la indisciplina o el mal comportamiento, son fenómenos perturbadores que alteran la buena marcha de la vida escolar, pero que no deberíamos considerar verdaderos problemas de violencia, mientras la situación de acoso o amenaza sí lo es.

Lo que sí está claro es que todas estas acciones negativas e intencionadas, sitúan a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Los estudios sobre la incidencia de casos de maltrato por abuso señalan el paso de la escolaridad primaria a la secundaria como el momento de mayor frecuencia de casos (entre 11 y 14 años), frecuencia que a partir de entonces va disminuyendo. Además cabe destacar que, en el estudio de la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de Educación Secundaria Españoles (Defensor del Pueblo, 2000), se obtuvo que cuando los profesores tienen que graduar la importancia de los conflictos y las agresiones entre alumnos tienen en el funcionamiento de su centro, en comparación con otra serie de problemas muy habituales en las instituciones docentes, no los consideran como uno de los principales problemas de sus centros, dando prioridad a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, a la falta de participación de las familias y a la falta de recursos humanos y materiales. Aunque sí consideran que los conflictos en su centro han aumentado mucho en los últimos años.

Estos apartados sobre comportamientos de indisciplina y algunos de conducta antisocial, han permitido extraer información de cara a elaborar el cuestionario base de la parte empírica del presente estudio. Aunque como se ha comentado en algún apartado anterior, los comportamientos disruptivos o de indisciplina son los que más interesan en el estudio, no se han descartado las conductas antisociales, dado su peso tan importante y sus repercusiones en el clima del aula y en la sociedad en general.

7.5.3.Fase A: Elaboración de los instrumentos

Teniendo presente que no se ha encontrado un instrumento que mida las variables que se desean estudiar, se hizo necesario elaborar unos determinados cuestionarios. Para la elaboración de los mismos fue necesario seguir una serie de fases:

1. Formular los objetivos que se pretenden con dicho cuestionario.
2. Definir la población a la que va destinada la prueba.
3. Selección de la información que se quiere obtener sobre los sujetos encuestados (edad, sexo, años que ejercen la docencia, etc).
4. Construcción de los ítems después de una lectura exhaustiva de la

bibliografía.

5. Prueba piloto sobre una muestra pequeña de sujetos.
6. Primer análisis de ítems y revisión del cuestionario.
7. Prueba de expertos (seis teóricos y seis prácticos).
8. Revisión de los ítems del cuestionario en función de los resultados facilitados por los expertos.
9. Análisis de datos: calculando la validez, fiabilidad, análisis de los ítems...
10. Puesta en marcha del cuestionario definitivo una vez evaluada su validez y fiabilidad¹.

Así pues, con todo esto se elaboraron los dos cuestionarios siguiendo las pautas anteriores, (uno dirigido a los profesores y el otro a los alumnos). Dichos cuestionarios evaluaban exactamente lo mismo: percepciones sobre los comportamientos y castigos en el aula.

Cómo cualquier instrumento de medición que se precie, requería de una máxima precisión en los datos obtenidos, por tanto, los cuestionarios se elaboraron a partir de una reflexión sobre la literatura relacionada con las estrategias de interrupción y los comportamientos molestos en el aula. Cabe precisar, que la mayoría de estudios estaban enfocados a la Educación Infantil y Primaria, no precisando tantos ejemplos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Una vez redactada una lista exhaustiva de diversos comportamientos molestos que se suelen dar en la ESO, al igual que una serie larga de diferentes estrategias punitivas que se suelen aplicar por parte de varios profesores, se procedió a aplicar los cuestionarios en una primera fase a un IES (Instituto de Enseñanza Secundaria) de Rubí, concretamente en el IES Duc de Mont Blanc.

¹ Herbert y Attridge, (1975) citados por Peralta, A (2000), definen la validez como: “El grado en el que las mediciones obtenidas mediante un instrumento miden realmente lo que quieren medir”

Los profesores que contestaron al cuestionario fueron: 5 de 1r ciclo de la ESO, y 6 de 2º ciclo de la ESO. Respecto a los alumnos encontramos 7 de 1r ciclo de la ESO, y 8 de 2º ciclo de la ESO.

Esta primera fase pretendía que profesores y alumnos de la muestra escogida, ayudaran a concretar si los comportamientos molestos y los castigos que se ejemplificaban eran correctos, suficientes, desfasados para esa etapa en concreto, etc, y sobre todo, si existía alguna duda o dificultad a la hora de contestar al cuestionario. En una segunda fase, y una vez analizados los datos proporcionados por estos profesores y alumnos, se puso en marcha la prueba de expertos, prueba explicada en el apartado siguiente.

7.5.3.1. Análisis de la muestra en la fase piloto. Prueba de validez

Se considera como requisito previo al inicio del proceso de validación, proceder a la clarificación conceptual de lo que entendemos por validez. Ello permitirá justificar la selección de la técnica más utilizada en el proceso de validación del cuestionario.

Los autores consultados (Amador, 1989; Bisquerra, 1989a; López-Barajas et al; 1988) coinciden en definir validez como el grado en que un instrumento es útil para medir aquello que se pretende medir, es decir, que cumple con fidelidad el fin para el que ha sido construido.

“...el meollo de la cuestión radica en qué medimos, en si medimos aquello que deseamos medir. De ahí que una definición habitual de validez indique que un instrumento de medición es válido si mide lo que se dice medir” (López-Barajas: 1988, 350, Tomo 2).

Análogamente en todos los casos se señala la existencia de diversos tipos de validez y los procedimientos adecuados para estimarla en cada ocasión. Será preciso revisarlos, con la finalidad de encontrar el procedimiento más adecuado para obtener el grado en que el instrumento sea válido.

A modo de síntesis se puede citar como principales tres tipos de validez: **Validez de constructo**, entendida como aquella que determina en que medida el instrumento es congruente con una teoría o constructo hipotético. **Validez de contenido**, definida como aquella que determina el grado en que los ítems son una muestra representativa de todo el contenido a medir. **Validez de criterio**, también denominada validez empírica o validez externa, puesto que consiste en correlacionar el test y otras pruebas que se suponen miden lo mismo, la validez de criterio presenta dos modalidades: **Validez concurrente**, basada en el contraste de otros instrumentos o medidas en el mismo momento que se aplica el instrumento; y **Validez predictiva**, que pretende medir resultados futuros, el contraste se realiza al cabo de cierto período de tiempo de haber aplicado el instrumento.

En el presente trabajo, se efectúa una validación de contenido y de constructo utilizando como se señalaba más arriba, la técnica de jueces, al entender que:

“la validez de contenido no se determina estadísticamente, ni tampoco se expresa por ningún coeficiente de correlación, sino que resulta del juicio de diferentes expertos que analizan la representatividad de sus ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir” (Arnal: 1990, 117).

Paralelamente a la validez, se analiza también la adecuación del instrumento, es decir el grado en que el grupo de sujetos consultados puede satisfacer las condiciones o instrucciones impuestas por el instrumento

Mediante el análisis ítem por ítem del cuestionario se solicitó a los expertos que emitieran su juicio sobre el mismo (para ver cuestionario facilitado a los jueces consultar anexo nº10), especialmente en referencia a su adecuación y contenido, así como a su relación con la fundamentación teórica o constructo del cual se parte para su elaboración. Por otra parte, para evaluar la redacción y adecuación del cuestionario para su correcta comprensión por los alumnos, se tendrá en cuenta las valoraciones realizadas por los profesores.

La opinión de los expertos respecto al instrumento, indica que en general reúne las condiciones adecuadas para ser entendido por los alumnos a los que va dirigido y que tanto el número de ítems como el contenido de los mismos se corresponden con la fundamentación teórica de referencia.

No obstante, como puede observarse en la síntesis de las opiniones de los jueces, (anexo nº12), algunos de ellos sugirieron algunos pequeños cambios referidos a la presentación y redacción de algunos ítems. Asimismo, uno de los jueces cuestionó que se preguntara a profesores y alumnos por estrategias para frenar el comportamiento disruptivo, considerando mucho mejor utilizar la palabra: estrategias para evitar o prevenir. Sin embargo, cuando se reflexionó sobre la conveniencia de modificar el instrumento en tal sentido, se llegó a la conclusión de que si se hacía así se trataría de otro tipo de estudio completamente diferente al que se pretendía, ya que lo que interesaba no era un estudio de prevención de disciplina, sino más bien lo contrario, analizar que se cree hacer una vez dado el problema.

En resumen se puede considerar válido el instrumento, teniendo conciencia de algunas limitaciones señaladas por los expertos en relación a algunos ítems en concreto. Análogamente, teniendo en cuenta las características generales de los sujetos a los que se dirige, se entiende que cumple los requisitos de adecuación.

Cabe recordar que los resultados obtenidos en el IES Duc de Montblanc, ofrecen información diversa. Por una banda encontramos que los profesores comentan que el cuestionario no es complicado de contestar, los ítems se entienden y no es demasiado largo, aunque hay algún profesor que aclara que ha tenido algún problema con los alumnos de primero de la ESO, no tanto a nivel de conceptos, como sí de tiempo necesario para contestar a todo el cuestionario.

Por otra parte se consideran que los ítems son correctos y que evalúan de forma general los comportamientos que se suelen dar en las aulas, aunque también hay algún profesor que especifica que ciertos comportamientos no los ha vivido en sus

aulas y que es posible que otros profesores tampoco, todo dependerá de los centros a los que se pasen los cuestionarios. Los alumnos no hacen ninguna apreciación

Finalmente comentar que se hacen algunas matizaciones respecto a las variables como “tipo de estudios que imparte el profesor”. Aquí no se habían contemplado todas las materias. Tampoco se había matizado con claridad el número de alumnos por aula, por no estar seguros de cual era la ratio legalmente establecida. El resto del cuestionario fue evaluado positivamente.

En la figura nº4, se describen los pasos seguidos en la prueba de expertos o también denominada de jueces.

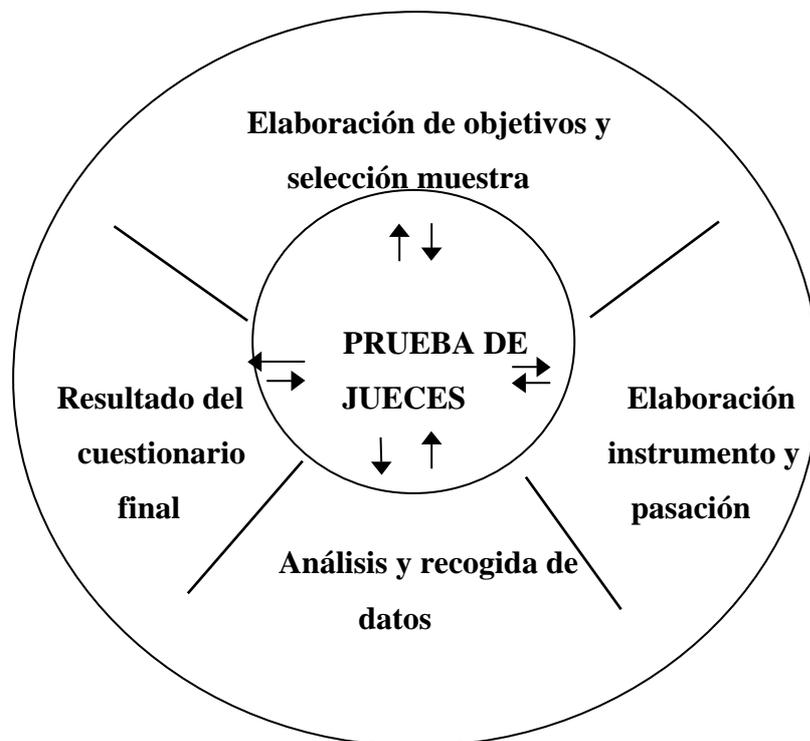


Figura nº4. Proceso seguido en la prueba de jueces.

7.5.3.2. Prueba de expertos o prueba de jueces

Tal y como se ha manifestado en el punto anterior, se pretendía que los cuestionarios elaborados para este estudio reflejaran los principios de una teoría válida sobre el tópico que se pretendía medir (validez de constructo), y que los ítems fueran una muestra representativa de todo el contenido a medir (validez de contenido), de manera que no resultaran ítems inútiles o redundantes.

Así, además de haber hecho una primera criba en la que participaban alumnos y profesores de un IES determinado, se consideró de suma importancia hacer una segunda fase en la que se recurrió a la denominada prueba de expertos, también conocida como prueba de jueces. Esta prueba se realiza con 12 expertos (seis teóricos y seis prácticos). Los expertos teóricos en este caso se repartieron entre seis profesores de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Unos ejercen como profesores en la licenciatura de Psicología y Psicopedagogía, y otros en la licenciatura de Pedagogía.

Así pues el grupo de jueces lo componen un catedrático de Departamento de Pedagogía Aplicada, cuatro titulares, tres del Departamento de Psicología de la Educación y uno del Departamento de Pedagogía aplicada, y finalmente una profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada todos ellos de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Los otros seis jueces y expertos prácticos, fueron seis profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria seleccionados al azar, que ejercen su profesión en el IES Sant Ot del barrio de Sarrià (Barcelona). Por tanto aquí encontramos que colaboraron en esta prueba los Departamentos de Psicología de la Educación y de Pedagogía Aplicada de la UAB (Universidad Autónoma de Barcelona), dando fe de sus conocimientos teóricos sobre el tema, y profesores de un IES, dando fe de su experiencia práctica al encontrarse diariamente con la realidad, y que ayudarían a contrastar sus opiniones con las ya obtenidas del IES Duc De Montblanc.

La elaboración del cuestionario que podemos consultar en el anexo nº11, se basó en la descripción de cada uno de los ítems del cuestionario, de manera que después de cada ítem los diferentes expertos los pudieran evaluar en base a tres criterios: Univocidad, Pertinencia e Importancia.

El criterio de Univocidad se refería a si el ítem estaba correctamente redactado, era fácil de entender, de manera que no se prestara a interpretar diversos

significados. Aquí los expertos debían contestar sí o no. Por su parte, el criterio de pertinencia se refería a si el ítem era congruente, es decir, si tenía que ver con el aspecto que se quería evaluar. Respecto a este criterio los jueces debían contestar al igual que en el anterior, sí o no. El criterio de Relevancia o Importancia, correspondía a si el ítem era realmente significativo para el estudio, o si más bien se trataba de una pregunta superficial que no aportaba nada sobre lo que se deseaba evaluar. Este criterio se debía contestar en base a una escala de Likert que iba del 1 al 5, siendo el 1 poco relevante y 5 muy relevante.

Una vez diseñado este cuestionario se pasó la prueba, para posteriormente analizar los datos obtenidos en ella, datos que se encuentran en el siguiente apartado.

7.5.3.3. Análisis y resultados de la Fase A

Una vez analizados los resultados y teniendo presente que se daban por buenos aquellos ítems en los que estaban de acuerdo dos tercios de los expertos, es decir, ocho de los doce jueces consideraban correcto el ítem, se pasó a analizar que ocurría con los ítems no valorados positivamente.

Concretamente los ítems que motivaron algún tipo de revisión y en algún caso se descartaron fueron los siguientes:

Comportamientos disruptivos

Ítems eliminados

Se eliminan los siguientes ítems al no considerarse relevantes o bien en algunos casos se consideran repetitivos con otros similares.

- Hacer ruido con el papel
- Llorar
- Levantarse continuamente de la silla
- Hablar demasiado
- Subir y bajar persianas continuamente

Ítems modificados

- Reír. Se añade: “de manera que moleste la actividad de clase”.
- Dar una opinión sin permiso. Se modifica por: hacer intervenciones sin permiso. Aquí se facilita el espíritu crítico del alumno.
- Lanzar objetos sobre la mesa haciendo ruido o rompiéndolos. Se modifica desdoblado el ítem, ya que una cosa es hacer ruido y otra diferente romper objetos.
- Hablar con los demás. Se añade “cuando no toca”.
- Gritar. Se añade: “sin justificación”
- Cantar. Se añade: “mientras se está haciendo clase”.
- Enseñar los mensajes del móvil a los compañeros. Se modifica por: “Utilizar el móvil mientras se está haciendo clase”, ya que engloba cualquier uso del móvil.
- Desobedecer las normas. Se añade: “que se han establecido en el aula”.
- Negarse a hacer lo que dice el profesor. Se añade: “sin justificación”.
- Interrumpir el trabajo de los demás. Se elimina “para molestarlos”.
- No querer participar en las actividades de grupo con la intención de crear malestar. Se elimina malestar y en su lugar se añade “mal rollo”.
- Hacer campana. Se añade: “con cierta frecuencia”
- Quejarse de todo lo que se hace en clase. Se elimina: “sin motivo”
- Olvidarse el material siempre. Se elimina siempre, y se añade: “con frecuencia”.

Tipos de Estrategias punitivas

Ítems eliminados

- Hacer estar de rodillas al alumno (por parecer muy desfasado)

Ítems añadidos

- Se acerca al alumno
- Lo mira de forma que lo intimida

Se incluyen en el anexo nº 11, los resultados del vaciado del cuestionario (matriz de datos) de cada uno de los ítems. Asimismo se adjunta en el anexo nº 12, la síntesis de las observaciones emitidas por jueces.

Del análisis de dichas informaciones se puede señalar que:

-Se pueden dar por buenas las medias resultantes ya que los datos obtenidos para cada uno de los ítems pueden considerarse representativos.

-Las opiniones de los expertos se muestran en general muy concordantes. Esto puede considerarse aún más significativo si tenemos en cuenta que el grupo de jueces estaba compuesto por profesionales de diversas disciplinas y con experiencias teórico-aplicadas diferentes en relación con la temática de estudio.

-Aunque se considera que existe una concordancia entre las opiniones de los jueces en casi todos los ítems, el acuerdo con respecto a los ítems 8, 14, 40, y 51, se manifiesta ligeramente más débil.

7.5.3.4. Fiabilidad, y adecuación de los instrumentos

La estimación de fiabilidad es un requisito básico que debería poseer cualquier cuestionario. Se debe plantear por tanto en que consiste conceptualmente la fiabilidad. Se aprecia que la existencia de nociones como la estabilidad, regularidad, equivalencia, constancia, consistencia, uniformidad, precisión, homogeneidad, etc..., aparecen muy a menudo asociadas a la fiabilidad. Así algunos autores cuando hablan de fiabilidad se refieren a la cualidad según la cual los instrumentos de medida cumplen tales características. Otros autores como por ejemplo Bisquerra (1989), sin desestimar la definición anterior, ponen el acento en la consistencia interna de los resultados obtenidos en diversas aplicaciones de un instrumento a los mismos o similares sujetos y en las mismas o semejantes condiciones.

Para poder obtener un grado de consistencia de los instrumentos de medida, se requería que una vez pasada la prueba de jueces y con los datos obtenidos en ella, se revisara uno por uno los ítems del cuestionario, para acabar elaborando el que

podría considerarse como el definitivo. Se pretendía estimar así el coeficiente de fiabilidad.

Para el cálculo de la fiabilidad de los instrumentos de medida, se dispone de diversos procedimientos, cuya elección dependerá básicamente de enfoque conferido a la fiabilidad; así se puede encontrar el método pretest-postest, el de formas paralelas, el de dos mitades y el de consistencia interna.

Tras analizar las ventajas y los inconvenientes de la aplicación de cada uno de los procedimientos, nos decantamos por la comprobación de la fiabilidad del cuestionario mediante la utilización del cálculo de la consistencia interna a través del coeficiente “alfa” del modelo de Cronbach, en el que se relacionan las varianzas de cada ítem con la varianza del instrumento, en función del número de ítems que intervienen. Concretamente se utilizará para su explotación, el programa “Reliability” del paquete estadístico SPSSPC, algunos de los resultados figuran en el anexo nº 13.

La comprobación de la fiabilidad y el análisis de los ítems, permitió estimar la consistencia interna e introducir modificaciones, si se creían necesarias en la redacción y composición definitiva del cuestionario. Es importante comentar que dada la cantidad de variables que se han generado del instrumento, ha sido prácticamente imposible aplicar el “& de Cronbach” a todo el conjunto del cuestionario. De este modo, y después de haber intentado aplicar otras pruebas como la de las “dos mitades, no quedó otra opción, si se quería dejar constancia de la fiabilidad, que realizar subescalas del cuestionario. Con todo ellos se han obtenido subescalas que relacionaban las estrategias de intervención con cada uno de los comportamientos de indisciplina.

En la segunda parte del cuestionario, sí se ha podido aplicar el “& de Cronbach” de forma general al no superar el número de variables que permite la prueba. Con todo ello y antes de analizar las diferentes “&”, y los ítems a los que corresponden, recordar que ha habido una buena intervención desde el punto de

vista psicométrico, ya que los sujetos discriminan bastante.

Hay que resaltar que el número de sujetos (profesores y alumnos), hará que el “&” sea diferente. Por ello se considerará que un $\alpha=.088$ será bueno para los alumnos, y un $\alpha=.080$, para profesores, aproximadamente.

La mejor manera de poder ver de una forma clara y esquemática las diferentes “& de Cronbach” facilitadas tras la prueba de la **primera parte del cuestionario**, será a partir de una tabla. La siguiente tabla recoge las diferentes α obtenidas de toda la muestra.

	α de Cronbach
Comportamiento del 1-35 relacionado con C1	.8554
Comportamiento del 1-35 relacionado con C2	.8880
Comportamiento del 1-35 relacionado con C3	.8545
Comportamiento del 1-35 relacionado con C4	.8890
Comportamiento del 1-35 relacionado con C5	.8501
Comportamiento del 1-35 relacionado con C6	.8726
Comportamiento del 1-35 relacionado con C7	.8328
Comportamiento del 1-35 relacionado con C8	.9177
Comportamiento del 1-35 relacionado con C9	.8940
Comportamiento del 1-35 relacionado con C10	.8942
Comportamiento del 1-35 relacionado con C11	.9236
Comportamiento del 1-35 relacionado con C12	.8782
Comportamiento del 1-35 relacionado con C13	.9142
Comportamiento del 1-35 relacionado con C14	.7573
Comportamiento del 1-35 relacionado con C15	.7553

Tal y como se observa en los resultados que se explicitan en la tabla precedente, las subescalas que han obtenido unas α muy elevadas han sido las relacionadas con: C8, C11 y C13. Esto significa que son ítems que discriminan mucho y por tanto es interesante mantenerlos en el cuestionario. No obstante también se encuentra un par de α bajas, concretamente las que se refieren al: C14 y al C15.

Pero sería interesante hacer un comentario general de los datos extraídos para cada una de las subescalas. No se comenta ítem tras ítem, sino que se han seleccionado los datos más representativos obtenidos a partir del análisis de la prueba.

Subescala 1

El ítem que relaciona estar fuera del asiento con la estrategia de enviar al alumno al despacho del director, obtiene un $\alpha = .8555$. Esto indica que si eliminamos este ítem del cuestionario, el α subiría cosa que hace de el un ítem que no discrimina demasiado. No obstante se decide mantenerlo porque la diferencia no es muy notable. Por otra parte, dos ítems que han obtenido un $\alpha = .8471$ respectivamente, han sido: utilizar el móvil mientras se está haciendo clase y desobedecer las normas que se han establecido en el aula, relacionadas con enviar al alumno al despacho del director. Si eliminamos estos dos ítems el α bajaría. esto nos indica que estamos frente a dos ítems que discriminan bastante y que no se deberían eliminar.

Subescala 2

En esta segunda subescala no se encuentra ningún ítem que eliminándolo el α suba. Esto nos indica que los ítems discriminan de forma generalizada. No obstante sí encontramos unos cuantos ítems que si se eliminan hacen que el α baje. Así el ítem: gritar sin justificación e imitar al profesor para reírse, obtienen un $\alpha = .8834$. El ítem: silbar, obtiene un $\alpha = .8833$, y el ítem: reír de manera que molesta la actividad de clase tiene un $\alpha = .8832$, todos ellos relacionados con la estrategia: enviar al alumno a un rincón o pasillo. El análisis facilitado viene a decir que son ítems que discriminan mucho y que deberían mantenerse en el

cuestionario.

Subescala 3

Tampoco en esta tercera subescala se encuentran ítems que eliminándolos hagan subir el α . por tanto, una vez más nos encontramos que los ítems discriminan de forma generalizada. Sí se observa que los ítems: gritar sin justificación, y decir palabrotas / gestos obscenos, obtienen un $\alpha = .8487$ respectivamente, y los ítems: silbar y reír de manera que molesta la actividad de clase, obtienen los dos un $\alpha = .8484$. Todos ellos relacionados con la estrategia: dar al alumno más trabajo que al resto del grupo-clase. Son ítems que se pueden considerar como buenos y que se deberían mantener en el cuestionario.

Subescala 4

No se encuentran ítems que una vez eliminados hagan subir el α , mientras que el ítem: olvidarse el material con frecuencia, obtiene un $\alpha = .8838$; el ítem: interrumpir el trabajo de los otros da un $\alpha = .8841$, y decir palabrotas/gestos obscenos, con $\alpha = .8843$. Todos ellos relacionados con la estrategia: ignorar al alumno, hacen que sean bastante discriminativos ya que si se eliminan del cuestionario harían que el α bajara.

Subescala 5

Tras el análisis de fiabilidad se observa que hay tres ítems que ofrecen un α alto si son eliminados. Concretamente encontramos el ítem: hablar con los otros cuando no toca, que ofrece un $\alpha = .8548$. El ítem: interrumpir el trabajo de los demás, con $\alpha = .8506$, y finalmente: no querer participar en las actividades de grupo para crear “mal rollo”, con $\alpha = .8504$. Todos ellos relacionados con la estrategia: separar al alumno del grupo de amigos.

Por otra parte también hay ítems que discriminan mucho, es decir, si se eliminan ofrecen un α bajo. Estos son: reír de manera que molesta la actividad de clase y decir palabrotas / gestos obscenos, con un $\alpha = .8442$, respectivamente. El ítem: enfadarse violentamente con un $\alpha = .8445$ y el ítem ponerse de pie sin permiso

con $\alpha = .8446$. Todos ellos relacionados con la estrategia: lo separa del grupo de amigos. Todos ellos deberían mantenerse en el cuestionario.

Subescala 6

Si se observa el análisis de fiabilidad no se observan ítems que una vez eliminados hagan subir el α . esto indica que la mayoría de ítems son buenos, discriminan suficientemente. respecto a ítems que hagan bajar bastante el α una vez que se eliminan, encontramos los siguientes: cantar mientras se está haciendo clase, con un $\alpha = .8676$, y tumbar sillas y mesas con $\alpha = .8678$. relacionados con la estrategia le retira algún privilegio. Ello nos indica que son ítems que discriminan bastante y se deben mantener.

Subescala 7

No se observan ítems que ofrezcan un α alto una vez eliminados, lo cual está indicando que los ítems descritos discriminan correctamente. Si se pueden concretar una serie de ítems que una vez eliminados hacen bajar el α . Los ítems son los siguientes: irse de clase sin permiso, con un $\alpha = .8237$. Enfadarse violentamente con $\alpha = .8246$ e imitar al profesor para reírse con $\alpha = .8257$. Todos ellos relacionados con la estrategia: avisar a los padres. Son ítems que discriminan y que se deben mantener en el cuestionario.

Subescala 8

No se encuentran ítems que una vez eliminados hagan subir el α . Mientras sí se encuentran ítems que al eliminar los harían bajar bastante. Estos ítems son: silbar, con un $\alpha = .9136$; hacer intervenciones sin permiso, con $\alpha = .9142$; cantar mientras se está haciendo clase, con $\alpha = .9144$. Todos ellos relacionados con la estrategia parar la explicación y gritar al alumno. Esto indica que se trata de ítems que discriminan bastante y que se deben mantener en el cuestionario.

Subescala 9

Después de realizar el análisis de fiabilidad se encuentran dos ítems que hacen subir bastante el α una vez eliminados. Los ítems en concreto son: hacer campana con cierta frecuencia con $\alpha = .8946$, y robar con $\alpha = .8960$. Todos ellos relacionados con la estrategia solicita un expediente disciplinario. No obstante se ha considerado oportuno mantenerlos dentro de la estructura del cuestionario al tratarse de dos comportamientos de significativa importancia. Por otra parte se encuentran tres ítems que harían bajar descaradamente el α si fueran eliminados. Se trata: irse de clase sin permiso, con $\alpha = .8883$; negarse a hacer lo que dice el profesor sin justificación y subirse sobre la silla o mesa, con $\alpha = .8885$ respectivamente.

Subescala 10

No se observan ítems que al ser eliminados hagan subir el α . No obstante sí se encuentran cuatro ítems que al eliminarlos harían bajar el α drásticamente. Estos hacen referencia a: hacer intervenciones sin permiso y silbar, con $\alpha = .8901$ respectivamente; reír de manera que molesta la actividad de clase con un $\alpha = .8902$; decir palabrotas / gestos obscenos, con $\alpha = .8903$. Todos ellos relacionados con la estrategia: reñir al alumno a parte. Se considera oportuno por tanto, mantenerlos en el cuestionario al tratarse de ítems que discriminan mucho.

Subescala 11

Tampoco en esta subescala se encuentran ítems que al ser eliminados hagan subir el α . esto nos indica que la mayoría de ítems discriminan correctamente, desde el punto de vista psicométrico de la prueba.

Respecto a ítems que harían bajar bastante el α si estos son eliminados, encontramos: hacer intervenciones sin permiso con un $\alpha = .9203$, y hacer payasadas con un $\alpha = .9206$. Todos ellos relacionados con la estrategia: amenazar al alumno. Se pueden considerar como ítems buenos, ya que discriminan mucho.

Subescala 12

Tampoco aquí se ha encontrado ítems que al ser eliminados hagan subir el α . Respecto a ítems que harían bajar el α una vez fueran anulados en el cuestionario, se encuentran: el ítem referido a negarse a hacer lo que dice el profesor sin justificación, con $\alpha = .8735$; decir palabrotas / gestos obscenos, con $\alpha = .8736$, y hacer intervenciones sin permiso, con $\alpha = .8737$. Todos ellos relacionados con la estrategia: se acerca al alumno. Se pueden considerar buenos ítems al discriminar bien.

Subescala 13

Tras realizar el análisis de fiabilidad, no se observan ítems que al ser eliminados hagan subir el α . Esto nos indica que no hay ítems considerados como “malos”. Sí que se encuentran ítems que en el caso de anularlos del cuestionario harían bajar el α considerablemente, tal es el caso de: reír de manera que molesta la actividad de clase, con $\alpha = .9108$; Gritar sin justificación y cantar mientras se está haciendo clase, con $\alpha = .9110$ respectivamente. Todos ellos relacionados con la estrategia de: mirar de manera que se intimida. Esto nos indica que son ítems que discriminan bien y que se deben mantener en el cuestionario.

Subescala 14

Tras el análisis de fiabilidad, se puede comprobar de forma general que el α de esta subescala es muy bajo. Además se encuentran diversos ítems que al eliminarlos harían subir el α , lo cual significa que no son ítems que discriminen bien. Entre ellos se encuentran: coger los objetos de otros alumnos sin permiso, con $\alpha = .7577$; quejarse de todo lo que se hace en clase, e irse de clase sin permiso, con $\alpha = .7585$ respectivamente; no querer participar en las actividades de grupo para crear “mal rollo”, con $\alpha = .7586$; dar vueltas por la clase, con $\alpha = .7617$. Todos ellos relacionados con la estrategia: dar vueltas al patio.

Aunque como se ha comentado, el α general de la subescala es muy bajo, hay dos

ítems que al eliminarlos harían bajar el α aún más. Estos son: estar fuera del asiento y hablar con los otros cuándo no toca, con $\alpha = .7452$, respectivamente.

Aunque se trata por tanto de una subescala que ofrece un α de Cronbach bajo, se considera interesante incluirlo en el instrumento. Es probable que el motivo de estos resultados sea que haya habido pocos sujetos que hayan contestado dicho ítem.

Subescala 15

El análisis de fiabilidad nos muestra que de forma general esta subescala también ofrece, al igual que la anterior, un α de Cronbach bajo. Entre los ítems se encuentran diversos que al eliminarlos harían subir el α , cosa que significa que no son ítems que discriminen bien. Entre ellos se encuentran: quejarse de todo lo que se hace en clase, con un $\alpha = .7579$; irse de clase sin permiso, con un $\alpha = .7583$; negarse a hacer lo que dice el profesor sin justificación, con un $\alpha = .7585$; enfadarse violentamente, con un $\alpha = .7697$. Todos ellos relacionados con la estrategia: zarandear al alumno fuertemente. También como en la anterior subescala, aunque el α general es muy bajo, hay dos ítems que al eliminarlos harían bajar el α aún más. Estos son: tirar objetos sobre la mesa haciendo ruido y no querer participar en las actividades de grupo para crear “mal rollo”, con un $\alpha = .7407$, respectivamente; destrucción del material, con un $\alpha = .7420$; hacer payasadas, con un $\alpha = .7422$.

Al igual que ocurría con la subescala anterior, aunque esta ofrezca un α de Cronbach bajo, se considera interesante incluirlo en el instrumento, ya que se trata de los dos únicos ítems del cuestionario que miden castigo físico.

Respecto a la **segunda parte del cuestionario** el α obtenida después de realizado el análisis, es de $\alpha = .9201$. Con ello comprobamos que este apartado del cuestionario ofrece un grado muy elevado de fiabilidad. Llegando a mantener cada uno de los ítems ya marcados.

Tras el análisis se observa que no hay ítems que al ser eliminados hicieran subir el α . Esto indica que los ítems son buenos, y discriminan suficientemente. Respecto a ítems que hagan bajar bastante el α una vez que se eliminen, encontramos: ¿crees que silbar se debería castigar?, con un $\alpha = .9181$; ¿crees que hacer payasadas se debería castigar?, con un $\alpha = .9183$; ¿crees que decir palabrotas / gestos obscenos se debería castigar?, con un $\alpha = .9184$. Estos ítems son muy discriminativos y por tanto se deben mantener en la estructura del cuestionario.

COMPARACIÓN SUBESCALAS DE ALUMNOS Y PROFESORES

Dado que la población objeto de estudio está formada por profesores y alumnos, y que cada uno de estos grupos ha contestado a los ítems formulados en el cuestionario, sería interesante poder comparar, teniendo presente el análisis de fiabilidad, qué ítems irían más bien para ser contestados por profesores y cuáles para los alumnos.

Aunque se ha comentado en páginas anteriores, dado que la muestra de profesores es considerablemente menor que la de alumnos, se tendrán en cuenta α diferentes. Es decir, se considerará un $\alpha = .88$ como buena para alumnos, mientras que un $\alpha = .80$ será considerada buena para profesores. Una vez explicado este preámbulo, se pasan a analizar y comparar las diferentes subescalas de la **primera parte del cuestionario**.

SUBESCALAS	α de Cronbach Alumnos	α de Cronbach Profesores
Comportamiento del 1-35 relacionado con C1	.8543	.7562
Comportamiento del 1-35 relacionado con C2	.8882	.8578
Comportamiento del 1-35 relacionado con C3	.8553	.8146
Comportamiento del 1-35 relacionado con C4	.8906	.7036
Comportamiento del 1-35 relacionado con C5	.8571	.6995

Comportamiento del 1-35 relacionado con C6	.8765	.8427
Comportamiento del 1-35 relacionado con C7	.8182	.8910
Comportamiento del 1-35 relacionado con C8	.9179	.9060
Comportamiento del 1-35 relacionado con C9	.8953	.8866
Comportamiento del 1-35 relacionado con C10	.8894	.8970
Comportamiento del 1-35 relacionado con C11	.9263	.8728
Comportamiento del 1-35 relacionado con C12	.8837	.8343
Comportamiento del 1-35 relacionado con C13	.9128	.9199
Comportamiento del 1-35 relacionado con C14	.7605	.6643
Comportamiento del 1-35 relacionado con C15	.7542	.7721

Los resultados de la tabla de la primera parte del cuestionario, donde se muestran las diferentes α obtenidas en la comparación de profesores y alumnos, se observa que como se esperaba, las α son mayores en las subescalas de los alumnos, aunque cabe recordar que la diferencia no es tan grande si se tiene presente el número de sujetos de la muestra. Por otra parte donde realmente sí se destacan claras diferencias es en varias subescalas que han obtenido un α ligeramente superior a la de los alumnos, pero una vez más recordar que la diferencia de sujetos entre los dos colectivos es grande.

Así una subescala que parece ser más ideal para profesores que para alumnos es la que evalúa del comportamiento 1-35 respecto a la estrategia de avisar a los padres = C7; otra subescala donde el α es ligeramente superior en los profesores que en los alumnos es la que evalúa del comportamiento 1-35 respecto a la estrategia: reunir al alumno a parte = C10; la subescala que relaciona los comportamientos 1-35 con la estrategia: mirar de forma que intimida = C13 también obtiene una puntuación superior en el α que la de los alumnos. Finalmente la subescala que también sobrepasa en puntuación a la de los alumnos, es la que relaciona los

comportamientos con la estrategia: zarandear fuertemente al alumno = C15.

Cabe comentar que una vez más las & recaen bajo las subescalas relacionadas con el castigo físico (C14, C15), aunque se debe tener en cuenta que en las subescalas de los profesores, el análisis de fiabilidad ha dado & bajos en la subescala que relaciona los comportamientos con la estrategia de: enviar al alumno al despacho del director = C1; C4= comportamientos relacionados con la estrategia: ignorar al alumno; y finalmente, C5= comportamientos relacionados con: lo separa del grupo de amigos de la clase. Seguramente se puede atribuir estas & bajas a que pocos sujetos han contestado a estas opciones.

En la segunda parte del cuestionario se han dado los siguientes resultados:

	& de Cronbach Alumnos	& de Cronbach Profesores
Ítems de la segunda parte del cuestionario	.9124	.9232

Los resultados indican que los ítems presentados en la segunda parte del cuestionario son quizás un poco más ideales para profesores y alumnos, teniendo en cuenta el número de sujetos que hay en cada muestra; aunque como se puede comprobar los dos grupos ofrecen unas & muy altas, y la diferencias entre ellos es mínima.

Finalmente, se puede afirmar, a la luz de los datos obtenidos, que el cuestionario posee una adecuada consistencia interna y resulta suficientemente preciso y fiable para ser utilizado como base para analizar la parte empírica de la presente investigación.

7.5.4.Fase B: Aplicación de los cuestionarios a la muestra del estudio

A lo largo de la literatura cabe comentar que hay pocos estudios hechos, o conocidos, que intenten evaluar el tema de las percepciones de alumnos y profesores con el uso y aplicación del castigo en el aula, y más concretamente si nos referimos a esta nueva etapa, la ESO; no obstante todo esto y teniendo en cuenta las dimensiones del presente estudio, se ha considerado oportuno elaborar dos inventarios relacionados: uno con las percepciones de los profesores en relación al castigo y otro relacionado con las percepciones de los alumnos en relación al mismo tema.

La elección en la elaboración de los cuestionarios no ha sido hecha de manera arbitraria, tal y como se ha expresado en puntos anteriores, sino que es fruto de la recogida y selección de diversas propuestas que los estudiosos del tema que nos acompaña han manifestado en sus publicaciones.

Antes de pasar a hablar propiamente de los cuestionarios sería interesante comentar que este instrumento cuando fue facilitado a los profesores y alumnos, iba acompañado de una carta de presentación (ver anexo nº8), del grupo de investigación y dirigido a cada profesor en particular, donde quedaba reflejado, el objetivo de la investigación, así como la garantía de la confidencialidad de todos los datos, la cual cosa hacía mucho más fácil que profesores y alumnos se mostraran de manera sincera y no manifestaran reservas a la hora de contestar.

Se les facilitaba además, los objetivos de forma muy general del estudio, las pautas para contestar dicho cuestionario (en algunos casos con ítems ejemplificadores), así como una serie de preguntas encaminadas a la obtención de datos relativos a condicionantes y características de profesores y alumnos, que pueden incidir en sus percepciones en relación al castigo escolar y que pueden ser condicionantes de un tipo u otro de respuesta. Finalmente encontraríamos los agradecimientos por su colaboración.

7.5.4.1. Comentarios a su aplicación y futura utilidad

Las percepciones en el inventario sobre castigo escolar es probablemente más beneficioso cuando es usado como un punto de partida, más que una inyección de estrategia. Por ejemplo, después que un profesor haya leído un libro sobre disciplina y/o castigo, o intenta nuevas estrategias en el aula, entonces el podría retomar el inventario y comparar los resultados de la segunda vuelta o pasación con aquellos de la primera. La misma estrategia también podría servir para los alumnos

Otro camino que pueden seguir los profesores para usar el cuestionario es comparar sus percepciones con otras percepciones de su comportamiento. Un profesor primero completaría el cuestionario de acuerdo con las directrices. Posteriormente, un observador -el supervisor del profesor, principal u otro profesor- completaría el instrumento de acuerdo a como el observador ha visto al profesor en acción. Una fructífera discusión podría emerger entre el observador y el profesor, cuando sus respuestas fueran comparadas.

Hay que manifestar que el inventario de percepciones de profesores-alumnos sobre el castigo escolar es fácilmente administrable, aunque probablemente en los cursos más bajos, es decir en el primer ciclo de la ESO, quizás sería interesante que el profesor aplicara el cuestionario leyendo en voz alta ítem por ítem, dada su rapidez a la hora de aplicarlo, unos 20 minutos aproximadamente. Cabe comentar que el cuestionario también tiene una buena validez. Ha sido diseñado en un principio como valoración y también como valor instruccional. Por estas razones, los educadores probablemente pueden usar algún otro camino para usarlo constructivamente.

7.6. Valoración del diseño

En resumen, se puede concluir que los análisis realizados para comprobar que el instrumento está bien construido ayudará a dar consistencia a los objetivos establecidos en el trabajo. No obstante, recogiendo las advertencias de algunos jueces, un diseño adecuado no es suficiente garantía. Hay que ser muy cauto cuando se realizan este tipo de estudios, sobre todo a la hora de dar datos concluyentes.

CAPÍTULO 8

8.ANÁLISIS DEL PROCESO

8.1.Aspectos preliminares

Las consideraciones que se realizan en este capítulo, se refieren a la aplicación del cuestionario, base de la parte empírica de la presente investigación. No se tiene como propósito relatar pormenorizadamente todo lo sucedido a lo largo de la pasación de los inventarios, sino poner de relieve aquellos eventos de mayor relevancia a lo largo de su pasación; los cuales han motivado o aconsejan tener presentes algunos comentarios facilitados por profesores y alumnos de cara a realizar mejor la valoración de los resultados.

En primer lugar se debe destacar que contrariamente a lo deseable, no fue posible pasar los cuestionarios personalmente a todos los centros, bien sea por falta de tiempo por parte de los profesores, o porque el mismo centro prefería que fuera el tutor del grupo quien pasara los cuestionarios en las franjas horaria que mejor les fueran.

Cabe recordar que el estudio partía en un inicio con 22 centros, y de cada centro debían contestar cuatro cursos (1º, 2º 3º 4º ESO), lo cual nos da una cifra inicial de 88 cursos, cosa bastante inviable de llevar a cabo por una persona sola y en un corto periodo de tiempo (el facilitado por los propios centros).

A continuación, siguiendo el diseño de evaluación presentado en el capítulo siete, se valorará algunos aspectos a partir de los cuales será posible distinguir los eventos más destacables del proceso de aplicación. Se tendrán en cuenta las

valoraciones de los profesores y alumnos recogidas a través de los cuestionarios, cosa que algunos hicieron por iniciativa propia, ya que en ningún momento se les hizo esta petición.

8.2.Procedimiento y Temporalización

El procedimiento para la recogida de información se lleva a cabo a finales del segundo trimestre del curso escolar 2000-2001. La elección de este periodo de curso se ha dado por las circunstancias y el tiempo del cual disponían los profesores.

Aún y tratándose de una época difícil tanto para profesores (final de trimestre con la correspondiente elaboración de informes, evaluaciones, cambio de grupos, colonias, etc) como para alumnos (exámenes, entrega de trabajos, colonias, viaje final de curso, etc) es un buen momento, ya que profesores y alumnos llevan suficientemente tiempo conociéndose y conviviendo, la cual cosa puede facilitar mucho más las respuestas, sobretodo si tenemos en cuenta aquellos alumnos que han entrado nuevos en el centro escolar, provenientes de las escuelas de Educación Primaria o de otros centros.

Un dato a destacar y que sin duda influye a la hora de realizar el análisis de los datos de la fase empírica del estudio, es el hecho que se debe comentar que en algunas de los centros de secundaria contestaron todos los profesores, mientras otros presentaron una muestra más reducida. El procedimiento escogido para la recogida de información ha sido el de un cuestionario, tal y como se ha comentado anteriormente, llevado personalmente o en algún caso mediante un/a profesor/a que trabajaba en algunos de estos centros. El motivo de la elección de este procedimiento era que se tenía conocimiento sobre algunas de las personas que trabajaban en estos centros y por tanto de esta manera había un ahorro de tiempo al no tener que realizar ciertos trayectos. Además, hablando con un representante del centro todo era mucho más personal y también se mantenía el anonimato.

El cuestionario se llevaba al centro una vez realizada una previa llamada de teléfono y enviada una carta de presentación, ver anexo nº8. Cabe comentar que en algunos centros los cuestionarios se dejaron en el centro aún sin saber si se aceptaría a pasarlos o no. En algunos casos eran los propios docentes quienes hacían la pasación de los mismos, mientras que en otros centros se consideraba la opción que fuese la persona que los había elaborado quien los pasara, comentando que iría más bien por si hubiera alguna duda en algún momento determinado. La duración de la pasación oscilaba entre 20-30 minutos, en función de la edad de los alumnos y de su rapidez a la hora de contestar.

Pasos que se siguieron:

-Selección de los centros y de las etapas objeto de estudio. Se seleccionaron profesores de la etapa de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

-Envío del material o bien desplazándose de forma personal a cada centro. Se realiza durante la segunda semana del mes de Marzo. El material se encuentra anexo y se compone de:

-Carta de presentación de la investigación, explicando el objetivo de la misma y motivando a las respuestas, firmada en representación del equipo de investigación del Departamento de Psicología de la Educación de la UAB. Anexo nº 8

-Cuestionario dirigido a los profesores y a los alumnos, con las preguntas relacionadas con el tema. Anexo nº 9

Sería conveniente comentar que de las respuestas dadas por cada uno de los docentes, así como por cada uno de los alumnos, deberían ser evaluadas teniendo en cuenta el punto de subjetividad que representan y no desde un punto de máxima exactitud, ya que esta objetividad no ha podido ser comprobable.

Esto es un punto a tener en cuenta como muy importante a la hora de interpretar las respuestas, ya que como se vio en el marco teórico las respuestas deberían de ser consideradas desde el punto de vista de la percepción que profesores y alumnos tienen respecto al tema y no de sus propias y/o verdaderas acciones (acciones disciplinarias reales), ya que esto correspondería a un tipo de información de la cual no disponemos de datos.

8.3. Implicación y comentarios de los profesores

De los diferentes centros donde se pudieron aplicar los diferentes cuestionarios, se desprende que los profesores no tuvieron dificultades para comprender los objetivos del mismo, así como no tuvieron dificultad en contestar a sus requerimientos.

No obstante algunos consideraron que la aplicación del cuestionario de percepciones sobre comportamientos disruptivos y estrategias resultaba un poco complicado para algunos alumnos que habían demostrado dificultades no tanto en la comprensión de los ítems, ya que estos eran de fácil comprensión, como sí en la tabla facilitada para poder contestar. A estos alumnos se necesitó darles una pequeña atención más individualizada.

Las cualidades del profesor influyen decisivamente en el proceso de cuestionar el inventario. Las grandes diferencias entre el conjunto de profesores de ESO (formación, experiencia docente, edad, experiencia laboral, etc...), determina en gran medida las aportaciones de comentarios personales que este ha hecho en los cuestionarios. En resumen, se puede decir que contestar el cuestionario no resultó nada complicado para los profesores.

Respecto a los comentarios que algunos de los profesores de los centros realizaron por escrito, se puede destacar los siguientes:

Centro 5

*Se aplaza el problema se medita como solucionarlo y qué norma correctiva se debe aplicar. Antes se ha hablado con el alumno (en caso que sea grave) y se le dice que ya recibirá noticias.

Centro 6

*De hecho no hay habitualmente casos disciplinarios graves. Normalmente se avisa. Si alguien llega a incordiar de manera muy fuerte se le amonesta por escrito. La acumulación (3) de amonestaciones puede provocar la apertura de un expediente. En casos de inasistencia a clase, se avisa a casa (normalmente el profesor / tutor).

Centro 7

*Me es muy difícil contestar a estas preguntas tal y como están planteadas porque todos estos comportamientos son igual de molestos y por tanto para mi esto supone una reacción parecida: a)dar una advertencia, b)si el alumno continua en la misma actitud hago una segunda advertencia, c)si sigue igual puede tener dos tipos de expulsión. Una expulsión de 10 minutos para que cambie de actitud, o si lo que ha hecho es muy grave o se ve que no quiere cambiar de actitud, una expulsión para toda la clase con un comunicado de disciplina.

*Hay muchas actitudes que más que castigar lo que sería necesario es hacer reflexionar (móvil, trabajo, hablar...).

Centro 8

*Dudo si la pregunta “hace servir algún tipo de estrategia para pararlos”, se refiere a estrategias de prevención.

*El cuestionario sólo habla de las intervenciones del profesor una vez se ha dado el comportamiento disruptivo o molesto, pero el cuestionario debería de prever las estrategias del profesor para prevenir y evitar estos comportamientos.

*Se debe considerar que si previamente se utilizan estrategias preventivas, se dan muchos menos comportamientos disruptivos molestos y cuando estos se dan, las intervenciones del profesor pueden ser más o menos contundentes.

*He entendido “¿cree que debería castigarlos?”, como cualquier intervención del profesor que hace rectificar al alumno su comportamiento molesto.

*Las respuestas múltiples a “las intervenciones del profesor” responden a múltiples intervenciones según el grado, la repetición, la diversidad en alumnado...

Centro10

*La primera intervención se hace de una manera respetuosa y educada, decirle que lo que está haciendo no es correcto y por tanto le propongo que es lo que es correcto. Muchas veces con esto es suficiente. La segunda intervención es recordar la normativa al respecto de algunos de estos comportamientos. Si es necesario se pueden dar otras intervenciones pero siempre como pasos posteriores.

Centro 13

*Muchas de las respuestas no pueden contestarse objetivamente pues dependen en cada caso del alumno que las realiza. No puedes utilizar la misma estrategia para todos los alumnos.

Centro15

*Si los comportamientos como saltar, subirse a las sillas, etc, son fruto del nerviosismo del alumno, un momento de aislamiento para tranquilizarse puede ir bien.

*Si el alumno grita, canta, se desobedecen normas, se niega a hacer lo que dice el profesor, etc., y parece un boicot intencionado en la clase, lo mejor es aislar al alumno para tranquilizarlo.

*Soy partidaria de parar “en seco” las faltas de respeto a maestros y compañeros de clase. Hay que buscar la raíz del problema, pero no se puede tolerar ni aguantar.

*Si el alumno crea “mal rollo”, se queja de todo, se debería hablar con él para ver qué problema tiene. Hablar con los otros profesores para ver si esta actitud es generalizada.

*Los que he marcado con el “no” no creo que se deban castigar siempre, pero sí que es importante pararlos. Se puede poner una sanción si se repiten muchas veces o bien dependiendo de la gravedad y circunstancias de la acción.

*Hay estrategias que se pueden completar con una conversación / reflexión con el alumno. Algunas veces, cuando la gravedad del caso lo exige, se hace un informe de incidencia que pasa a ser estudiado por la comisión de convivencia del centro para aplicar si es necesario alguna sanción.

Centro 18

*Al inicio del curso se especifica el comportamiento, las normas a seguir en clase y que los alumnos y profesor deben de cumplir. Si en algún momento no cumplen las normas se actúa dependiendo de la gravedad:

- a) Se le llama la atención en privado
- b) Se le llama la atención en clase ante los compañeros
- c) Si es muy grave, se lo separa de la clase y se toman las medidas disciplinarias

*Hay comportamientos que no se han dado nunca en mi clase y me imagino que actuaría así.

*Todo depende de la situación y de si es un alumno reincidente o no.

*La primera vez que tengo un alumno, le digo cuales son mis normas y que la disciplina y el orden son aspectos primordiales y absolutamente necesarios en mis clases.

*El primer día de clase explico que sin orden y disciplina no existe un buen rendimiento; explicar qué utilidad tiene la asignatura de mates en nuestra sociedad; explicar que bajo ningún concepto se puede permitir que un alumno con interés, no pueda seguir las clases por culpa de compañeros que quieren boicotear la clase, y que para evitar esto el fin justifica los medios. Durante el curso tratar a los alumnos con seriedad, corrección y sobretodo ser coherentes en todas las actuaciones y decisiones.

*Creo que el solo hecho de tener que tratar con alumnos de estas edades (12-16 años), requiere de entrada una estrategia por lo que se refiere a la actitud del profesor respecto a los alumnos en todos los aspectos, ya que por naturaleza, los chicos/as a esta edad son difíciles en el sentido de que de entrada rechazan cualquier cosa/persona/actitud, etc, relacionada con la autoridad, con los adultos, las obligaciones, etc. Entonces la manera de hacer, de actuar, de hablar es toda una estrategia para conseguir una predisposición por parte del alumno si no a estudiar, a que te vea no como a una amenaza constante, sino como a una persona que lo valora y que está dispuesta a escucharlo, pero a la vez que lo tiene que respetar porque tiene más autoridad, y también porque a el también le gusta que los respeten. Si se consigue esta predisposición por parte de los alumnos, sus actitudes mejoran y no son provocadoras, en todo caso pasivas. Lo que no mejora es la motivación a estudiar y trabajar ya que creo que esto en realidad nadie ni nada lo puede cambiar, bien tan solo un cambio en los planes de estudio actuales.

*Depende del tipo de comportamiento molesto. Hay algunos que se deben parar inmediatamente para poder continuar haciendo clase. Si el alumno reincide o el mal comportamiento es más grave, entonces castigar a la hora del patio va bien, tanto para hablar con el como para aplicar algún castigo. A veces también utilizo la salida de la escuela (a las 5 h), pero es menos frecuente.

8.4. Implicación y comentarios de los alumnos

Después de haber conversado con los profesores que pasaron los cuestionarios, y por otra parte de haber observado directamente a los alumnos a los que los profesores decidieron que fuéramos nosotros mismos quienes pasáramos los cuestionarios, se observó que no hubo ningún tipo de resistencia por parte de los alumnos a participar en ello, aunque sí cabe destacar que alguno que otro realizó la tarea sin demasiado entusiasmo.

La opinión de los alumnos cuándo se les preguntó en qué medida había merecido la pena dedicar unos minutos a contestar el cuestionario, fue en gran parte positiva, mostrándose interesados en lo que se haría una vez recogidos todos los cuestionarios. Respecto a los comentarios que algunos de los alumnos de los centros realizaron por escrito, se pueden destacar los siguientes:

Centro 5

*Depende de lo que haya hecho. Si es muy grave se le avisa, y después de le aplica el castigo. En cambio si son cosas frecuentes como hablar en clase, se lo castiga inmediatamente.

Centro 9

*Creo que si la Educación Obligatoria no fuera hasta los 16 años, muchas de estas cosas no pasarían porque normalmente los alumnos que lo hacen es porque vienen obligados, sino ya no vendrían.

*A veces cuando hay una cosa mal hecha, te hacen venir una tarde que no te toca hacer clase, pero ellos lo hacen más bruscamente: te hacen copiar, limpiar aulas...Te hacen todos los castigos, un día no te dejan salir al patio, el otro te hacen venir por la tarde...Es decir, que los hacen servir un poco todos.

Centro 10

*Cuando he comentado que no se castigue cuando se hace campana, lo que quiero decir es que es mejor que se quede en casa, que no que moleste a los compañeros que quieren trabajar.

Centro 11

*No se hasta que punto es legal castigar a la salida de clase, ya que la gente tiene otras actividades que realizar. Informad a la escuela.

Con esto se han intentado recoger las principales aportaciones en forma de comentarios ofrecidas por ambos colectivos. El apartado que se presenta a continuación corresponde a los resultados obtenidos del análisis de las respuestas facilitad

CAPÍTULO 9

9. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

9.1. Introducción

En el presente capítulo se analizan una a una las hipótesis y subhipótesis planteadas en el trabajo. Se contrastan así los resultados obtenidos según su nivel de significación, para poder rechazar o aceptarlas. Es importante comentar que los resultados obtenidos tras realizar las pruebas estadísticas, han generado una gran cantidad de datos, lo cual ha hecho que no se considere colocarlos todos en el anexo, sino hacer una selección de algunas tablas que puedan ser de especial interés. Algunos de los datos obtenidos tras el análisis se pueden consultar en el anexo nº 14, así, como la matriz de datos en el anexo nº15. Para poder realizar la explotación de los datos se han utilizado dos pruebas como son el Ji-cuadrado, para una relación entre dos variables categóricas, que permite relacionar dos variables con dos o más categorías y la prueba Phi, que es una variación de esta anterior, y que se utiliza para variables dicotómicas..

Respecto a los datos analizados en el presente estudio, comentar que sólo se han tomado en cuenta aquellos que ofrecían diferencias significativas, descartando los resultados que no merecían comentarios por su baja significación.

9.2. Contrastación de la hipótesis general

Primera hipótesis general

- Existe nivel de desacuerdo o disconformidad entre profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre cuales son los comportamientos disruptivos en el aula como dignos de ser castigados.

Después de haber realizado las pruebas y de analizar el nivel de significación se puede concluir que en determinados comportamientos de indisciplina existen diferencias significativas entre el colectivo de alumnos y el de profesores. Así pues, y a modo de síntesis se pasa a plasmar aquellas conductas en las que docentes y alumnos difieren significativamente.

Estar fuera del asiento

Existen diferencias significativas entre profesores y alumnos respecto a este comportamiento molesto. Así encontramos que un 49´7% de los profesores creen que sí se debería castigar, frente a un 35´2% de los alumnos. Los profesores sobrepasan a los alumnos a la hora de considerar este comportamiento como digno de ser castigado.

Saltar

Respecto a este comportamiento existen diferencias significativas entre los dos colectivos. Un 85% de los profesores cree que sí se debería castigar frente al 76´8% de los alumnos

Subirse a la silla o mesa

Sobre este comportamiento molesto también se observan diferencias entre profesores y alumnos. Los profesores continúan siendo los que en su mayoría creen que se debería sancionar este tipo de conducta en un 97%, frente a un tampoco desmerecido 91´7% de los alumnos.

Dar patadas a la bolsa del compañero

Una vez más existen diferencias significativas entre los dos colectivos, siendo de nuevo los profesores en un 83´2% de los casos, frente a un 56´6% de los alumnos, los que consideran que este comportamiento es digno de ser sancionado.

Aplaudir

Tras analizar los datos se encuentra que también existen diferencias respecto a esta conducta, encontrando que el 61´7% de los profesores cree que sí se debería castigar, mientras el porcentaje de alumnos es de 44´3%.

Tirar objetos haciendo ruido

El 73% de los docentes cree que sí se debería castigar este tipo de conducta, mientras encontramos que esta afirmación la hacen el 52´6% de los alumnos. Una vez más los profesores superan a los alumnos a la hora de juzgar los comportamientos molestos.

Tumbar sillas

Este tipo de comportamiento también es visto tanto por docentes como por alumnos como digno de ser castigado, aunque existe una diferencia significativa entre los dos colectivos; así pues mientras encontramos un 98´8% de los profesores que afirman esto, los alumnos quedan representados en un 93´5%.

Hablar con los compañeros cuando no toca

También existen diferencias ante este tipo de conducta. Los profesores vuelven a superar a los alumnos. El 57´6% de los profesores creen que sí se debería castigar, mientras que el colectivo de alumnos está en 41´9%.

Cantar

Existen diferencias significativas entre docentes y alumnos. El 86´1% de los profesores cree que sí se debería sancionar, mientras los alumnos llegan a la misma conclusión en un 78´6%.

Utilizar móvil

El 92´7% de los profesores cree que sí se debería utilizar alguna estrategia de interrupción de este tipo de comportamiento, mientras el porcentaje de alumnos llega a ser del 77´6%.

Desobedecer normas

Los profesores ante este tipo de conducta son bastante contundentes, llegando a que un 97% de ellos considere que cree que sí se debería castigar, mientras el porcentaje de alumnos está en 82´4%. Aquí también se evidencian diferencias significativas entre los dos colectivos.

Desobedecer profesor

Se vuelven a evidenciar diferencias significativas. El 92´8% de los profesores cree que sí se deberían utilizar estrategias de intervención para frenar esta conducta, mientras que los alumnos responden igual en un 76´3%.

Imitar profesor para reírse

Existen diferencias significativas entre profesores y alumnos respecto a este comportamiento molesto. Así encontramos que un 90´4% de los profesores creen que sí se debería castigar, frente a un 81´6% de los alumnos. Los profesores sobrepasan a los alumnos a la hora de considerar este comportamiento como digno de ser castigado.

Enfadarse violentamente

Respecto a este comportamiento existen diferencias significativas entre los dos colectivos. Un 89´3% de los profesores cree que sí se debería castigar frente al 75´8% de los alumnos

Pasar del trabajo

Sobre este comportamiento molesto también se observan diferencias entre profesores y alumnos. Los profesores continúan siendo los que en su mayoría creen que se debería sancionar este tipo de conducta en un 79´8%, frente a un tampoco desmerecido 66´7% de los alumnos.

Coger objetos de otros compañeros sin permiso

Una vez más existen diferencias significativas entre los dos colectivos, siendo de nuevo los profesores en un 75´9% de los casos, frente a un 50´3% de los alumnos, los que consideran que este comportamiento es digno de ser sancionado.

Interrumpir el trabajo de los compañeros

Tras analizar los datos se encuentra que también existen diferencias respecto a esta conducta, encontrando que el 78´6% de los profesores cree que sí se debería castigar, mientras el porcentaje de alumnos es de 68´9%.

No querer participar en actividades de grupo

El 67´3% de los docentes cree que sí se debería castigar este tipo de conducta, mientras encontramos que esta afirmación la hacen el 53´3% de los alumnos. Una vez más los profesores superan a los alumnos a la hora de juzgar los comportamientos molestos.

Hacer campana o novillos

Este tipo de comportamiento también es visto tanto por docentes como por alumnos como digno de ser castigado, aunque existe una diferencia significativa entre los dos colectivos; así pues mientras encontramos un 88% de los profesores que afirman esto, los alumnos quedan representados en un 71´9%.

Decir palabrotas / gestos groseros

También existen diferencias ante este tipo de conducta. Los profesores vuelven a superar a los alumnos. El 88% de los profesores creen que sí se debería castigar, mientras que el colectivo de alumnos está en 72´4%.

Distraerse

Este tipo de comportamiento merece ser destacado ya que la mayoría de los dos colectivos no cree que debiera ser castigado. Aunque un porcentaje pequeño de estos grupos considera que sí, y es aquí donde se aprecian las diferencias, pudiendo constatar que existen diferencias significativas entre docentes y

alumnos. El 34'5% de los profesores cree que sí se debería sancionar, mientras los alumnos llegan a la misma conclusión en un 19'8%.

Destruir material

El 98'8% de los profesores cree que sí se debería utilizar alguna estrategia de interrupción de este tipo de comportamiento, mientras el porcentaje de alumnos llega a ser del 77'4%.

Irse de clase sin permiso

Los profesores ante este tipo de conducta son bastante contundentes, llegando a que un 98'2% de ellos considere que cree que sí se debería castigar, mientras el porcentaje de alumnos está en 87'7%. Aquí también se evidencian diferencias significativas entre los dos colectivos.

Pelearse

Se vuelven a evidenciar diferencias significativas. El 95'2% de los profesores cree que sí se deberían utilizar estrategias de intervención para frenar esta conducta, mientras que los alumnos responden igual en un 82'7%.

Olvidarse material

Existen diferencias significativas entre profesores y alumnos respecto a este comportamiento molesto. Así encontramos que un 73'7% de los profesores creen que sí se debería castigar, frente a un 44% de los alumnos. Los profesores sobrepasan a los alumnos a la hora de considerar este comportamiento como digno de ser castigado.

Reír

Respecto a este comportamiento existen diferencias significativas entre los dos colectivos. Un 72'6% de los profesores cree que sí se debería castigar frente al 60'2% de los alumnos

Masticar chicle

Sobre este comportamiento molesto también se observan diferencias entre profesores y alumnos. Los profesores continúan siendo los que en su mayoría creen que se debería sancionar este tipo de conducta en un 46´4%, frente a un 31´2% de los alumnos.

Con todo ello se puede comprobar que de los 35 comportamientos molestos presentados en el cuestionario, tanto profesores como alumnos difieren significativamente en 27, lo cual nos está indicando una fuerte discrepancia en sus propias percepciones sobre lo que se debe sancionar y lo que no. Otro dato importante a tener presente es el hecho que son los profesores en su mayoría los que sobrepasan a los alumnos a la hora de considerar que ciertas conductas deben ser sancionadas. Así, se puede considerar que los profesores tienen creencias más punitivas con respecto a sus alumnos, cosa que no sorprende si tenemos presente que son ellos los que se encuentran solos ante una clase y que debe gestionar todos sus recursos para cumplir sus objetivos educativos.

Esto lleva a la conclusión de aceptar la hipótesis general en la que se aceptaba que existía nivel de desacuerdo o disconformidad entre profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre cuales son los comportamientos disruptivos en el aula como dignos de ser castigados.

Segunda hipótesis general

- Existe una relación negativa entre las perspectivas de los profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en relación a la aplicación del castigo en el aula sobre los comportamientos descritos.

Respecto a esta segunda hipótesis general y después de haber aplicado las pruebas pertinentes, se analizan los resultados obtenidos según el nivel de significación. Se ha considerado interesante analizar comportamiento tras comportamiento para poder comparar así qué tipo de estrategias perciben tanto profesores como alumnos que se utilizan en sus aulas y cuales de ellas se utilizan teniendo presente el comportamiento disruptivo. A continuación se hace su presentación.

Fuera del asiento

Después de haber realizado las pruebas oportunas, se puede observar que respecto a este comportamiento disruptivo existen diferencias significativas entre profesores y alumnos en los siguientes apartados:

*Hay diferencias significativas respecto a enviar a un alumno a un **rincón o pasillo**. Así pues, un 19'1% de los alumnos percibe que sus profesores utilizan esta estrategia, mientras tan solo un 4'1% de los profesores dicen utilizarla.

*Respecto a **dar más trabajo al alumno**, también se observan diferencias significativa. Un 9'1% de los alumnos encuestados perciben que sus profesores utilizan esta estrategia frente a un 2'4% de los profesores.

***Ignorar al alumno** es una estrategia que tras realizar el análisis también da una significación muy alta. Un 13'6% de los alumnos cree que se da por parte de sus profesores, frente a un 3'5% de los docentes.

***Separar al alumno del grupo de amigos** ofrece también un alto grado de significación. Un 7'3% de los alumnos percibe que se utiliza esta estrategia en sus clases, mientras el porcentaje de los profesores es del 2'4%

*Respecto a **retirar privilegios a los alumnos** que no se comportan de la forma más adecuada, se observa un alto grado de significación. Así pues existen también diferencias en este apartado entre profesores y alumnos, siendo el 4% de los alumnos los que perciben que esto se da en su clase, frente al 0´6% de los docentes.

***Amenazar** al alumno cuando se da la conducta de estar fuera del asiento también da diferencias significativas entre alumnos y profesores. Así pues mientras el 7´1% de los alumnos percibe que se da esta estrategia por parte de sus profesores, el 2´4% de los docentes dice actuar así.

***Aproximarse** al alumno cuando se da la conducta de estar fuera del asiento también da un grado de significación importante. El 19´4% de los docentes percibe que actúa así, frente al 8´1% de los alumnos.

***Mirar de forma que intimida** al alumno ofrece un alto grado de diferencia significativa. El 25´3% de los docentes percibe que actúa así, frente al 16´6% de los alumnos.

***Enviar al alumno a dar vueltas al patio** no ofrece un grado de significación elevado. El 2´1% de los alumnos percibe que sus profesores actúan así, frente a un 0% de las respuestas de los docentes.

A modo de resumen se puede comentar que aquí queda patente en las respuestas de los profesores que no utilizan el tipo de estrategias molestas “físicamente” para intervenir sobre las conductas de sus alumnos. Además son los alumnos los que en su mayoría perciben que ciertas estrategias se dan más de lo que sus propios profesores creen. Sólo en el caso de estrategias como: aproximarse al alumno y mirar de forma que lo intimida, son los profesores los que dicen percibir que esto se da más que sus alumnos. Quizás porque al ser recursos de comunicación no verbal tengan una fuerza por sí solos.

Levantarse sin permiso

*Respecto a esta conducta disruptiva, la estrategia de **enviar al alumno al despacho del director** ofrece diferencias significativas entre profesores y alumnos. Así el 23% de los alumnos percibe ser enviado por sus profesores al despacho del director cuando se da esta conducta, frente al 0% de los docentes que dice no actuar así.

*Enviar al alumno a un **rincón de la clase** también ofrece puntuaciones significativas. El 68% de los alumnos dice creer que en sus clases se actúa así, frente al 53% de los profesores.

***Dar más trabajo** al alumno cuando este se levanta sin permiso del asiento es una variable que también ofrece diferencias entre profesores y alumnos. El 7% de los alumnos dice recibir más trabajo cuando esta conducta se da, frente a un 18% de los profesores.

***Ignorar al alumno** ante esta conducta de levantarse sin permiso del asiento, también ofrece diferencias significativas entre los dos colectivos. El 12% de los alumnos percibe recibir esta estrategia frente al 41% de los docentes.

***Retirar algún privilegio** ofrece también un grado de significación entre el grupo de alumnos y el de profesores. El 35% de los alumnos cree que les retiran algún privilegio cuando se actúa así, frente al 6% de los profesores.

***Avisar a los padres** también ofrece diferencias significativas. El 61% de los alumnos perciben que se suele actuar de esta forma, frente al 24% de los docentes.

*En cuanto a la estrategia de **parar la clase** cabe comentar que del análisis estadístico se obtiene un grado de significación muy alto. Un 40% de los profesores cree actuar así, frente al 298% de la percepción de los alumnos

***Aproximarse al alumno** es percibido por un 10´6% de los docentes como una estrategia que se suele utilizar ante este comportamiento disruptivo, mientras el porcentaje de alumnos está en el 6´4%.

*También se encuentran diferencias significativas entre profesores y alumnos respecto a la estrategia de **mirar de forma que se intimida al alumno**, donde el 31´8% de los docentes percibe actuar así, y tan solo el 15´2% de los alumnos opina lo mismo.

A modo de conclusión se puede destacar que al igual que en el comportamiento disruptivo anterior los alumnos perciben que sus profesores utilizan más estrategias que las que los propios docentes manifiestan. Un dato a destacar es que son sólo tres las estrategias que los profesores consideran que se dan más que los propios alumnos ante tal conducta y son las siguientes: parar la clase, aproximarse al alumno que interrumpe, y mirarlo de forma que lo intimida. Una vez más las estrategias que pertenecen al grupo de comunicación no verbal vuelven a ser el marco de referencia de los profesores.

Dar vueltas por la clase

*La estrategia de enviar al alumno al **despacho del director** ofrece puntuaciones significativas. Así las diferencias se encuentran en el 6´3% de los alumnos que perciben ser enviados al director ante esta conducta frente al 0% de la opinión de los docentes.

***Enviar al alumno a un rincón o pasillo** también es percibido de forma diferentes entre docentes y alumnos. Entre estos últimos, un 25´6% perciben que sus profesores actúan así, frente al 10% de la creencia de los propios profesores

***Dar más trabajo** al alumno cuando da vueltas por la clase tiene claras diferencias en sus respuestas entre profesorado y alumnado. El 13´9% de los alumnos percibe que sus profesores les dan más tareas frente al 3´5% de la opinión de los docentes.

***Ignorar al alumno** también ofrece diferencias. El 4'6% de los alumnos dicen creer que sus profesores los ignoran cuando dan vueltas por la clase, mientras que es un 1'2 % de los maestros los que perciben actuar así.

***Separar al alumno del grupo de amigos** es una estrategia en la que también discrepan alumnos y profesores ante la conducta planteada. Así encontramos el 4'8% de los alumnos que cree que en su clase se actúa así, frente al 1'2% de la opinión de los docentes.

***Parar la clase** si se observa que el alumno da vueltas por la clase ofrece las siguientes respuestas. El 42'4% de los maestros perciben actuar así, frente al 24'3% de las respuestas de los alumnos

***Mirar de forma que intimida al alumno** ofrece un alto grado de diferencia significativa. El 13'5% de los maestros dicen actuar así, frente a la percepción del 7'4% de los alumnos.

A modo de resumen concluir que una vez más las estrategias del grupo de comunicación no verbal como son: parar la clase y mirar de forma que se intimida al alumno, vuelven a estar dentro de las respuestas ofrecidas por los docentes como intervenciones que ellos creen que utilizan ante el comportamiento descrito.

Saltar

*Existen diferencias significativas respecto a la estrategia de enviar al alumno al **despacho del director**. El 7'6% de los alumnos cree que en su clase se actúa así frente al 0% de la opinión de los profesores

*También se observan diferencias significativas respecto a la estrategia de **enviar a un rincón de la clase o al pasillo** al alumno. El 23'2% de los alumnos consideran que se suele actuar así en su clase mientras sólo encontramos un 12'9% de los profesores que creen lo mismo.

***Dar al alumno más trabajo** también ofrece diferencias significativas entre alumnos y profesores. El 91% de los alumnos perciben que se les da más trabajo extra si llevan a cabo el comportamiento descrito, frente al 29% de la opinión de los profesores.

***Ignorar al alumno** cuando este está saltando en clase, da un grado de puntuación altamente significativo. El 56% de los alumnos percibe que se los ignora frente al 06% de la opinión de los profesores.

***Avisar a los padres** ofrece también discrepancias entre docentes y alumnos. El 72% de los alumnos considera que en su clase se actúa así por parte de sus profesores, frente al 29% de la opinión de los profesores.

***Parar la clase** es otra estrategia que ofrece diferencias. El 388% de los profesores cree utilizarla frente al 207% de la opinión de los alumnos.

Intentando recoger las principales aportaciones de este apartado, sólo precisar que vuelve a surgir la estrategia de parar la clase, como la más usada por parte de los profesores cuando se da el comportamiento señalado.

Subirse a la silla o mesa

* La estrategia de enviar al alumno al **despacho del director** ofrece claras diferencias entre profesores y alumnos. Así mientras el 197% de los alumnos perciben que se actúa así con ellos, sólo el 24% de los profesores dice actuar así.

***Dar más trabajo al alumno** también es percibido de forma diferente entre alumnos y profesores. El 76% de los alumnos cree que se actúa así, frente al 29% de los docentes.

***Ignorar al alumno** cuando se sube a una silla o mesa, también ofrece diferencias. El 28% de los alumnos perciben que se actúa así con ellos, frente al 0% de los profesores.

*Un 5´5% de los alumnos perciben que se les **separa de su grupo de amigos** si realizan esta conducta, frente a un 0´6% de la opinión de los profesores.

*Respecto a **parar la clase**, encontramos que el 25´9% de los profesores cree actuar así, frente al 16´1% de la opinión de los alumnos.

***Reñir** al alumno es una estrategia que también ofrece diferencias significativas. El 18´2% de los profesores creen actuar así, frente al 1´7% de la opinión de los alumnos.

***Mirar de forma que se intimida** ofrece diferencias entre docentes y alumnos. El 8´8% de los profesores dice actuar así, frente al 4´8% de la opinión de los alumnos.

***Dar vueltas al patio** es una estrategia en la que el 2´9% de los docentes creen actuar así, frente al 1% de los alumnos

En resumen se puede concluir que respecto a esta conducta son diversas las intervenciones que los profesores creen hacer con sus alumnos. Entre ellas se encuentran las referentes a la comunicación no verbal como es el hecho de parar la clase, o mirar de forma que se intimida al alumno. y por otra parte se encuentran estrategias verbales como es el reñir al alumno a parte del resto de los compañeros e incluso un bajo % del colectivo docente dice creer actuar enviando a dar vueltas al patio a los alumnos que no se han comportado correctamente.

Dar patadas bolsa compañero

*Enviar al alumno al **despacho del director** es una estrategia que ofrece diferencias entre alumnos y profesores. El 5% de los alumnos percibe que esta estrategia se utiliza cuando cometen la conducta de dar patadas a la bolsa del compañero, frente al 1´2% de la opinión de los profesores.

***Dar más trabajo al alumno** ofrece también diferencias. Así un 77% de los alumnos considera que sí se les da más trabajo, frente a un 35% de la opinión de los docentes.

***Ignorar al alumno** es puntuado por un 157% de los alumnos como una estrategia que se suele dar, frente al 24% de la opinión de los profesores.

***Separar del grupo de amigos** también ofrece diferencias. El 78% de los alumnos perciben que se actúa así, frente al 35% de la opinión de los profesores.

***Parar la clase** ofrece diferencias entre docentes y alumnos. El 376% de los profesores percibe que actúa así, frente al 172% de los alumnos.

***Reñir a parte** es una estrategia que también ofrece diferencias entre los dos colectivos. El 212% de los profesores dice creer que actúa así, frente al 145% de los alumnos.

A modo de conclusión comentar que los profesores continúan diciendo que creen que utilizan la estrategia de para la clase cuando se produce el comportamiento descrito, estrategia que forma parte de la comunicación no verbal, aunque también dicen reñir al alumno a parte del resto de los compañeros.

Aplaudir

*Enviar al alumno al **despacho del director** si este aplaude, es una variable que ofrece diferencias entre profesores y alumnos ya que el 26% de los alumnos percibe que se actúa así, mientras el análisis de los datos ofrece una opinión del 0% de los docentes.

***Ignorar al alumno** también da un porcentaje de significación elevado. Un 156% de los alumnos creen que sus profesores actúan así, frente al 18% de las opiniones de los docentes.

***Separar del grupo de amigos** ofrece un Phi de .022, esto nos indica claras diferencias entre los dos colectivos. Un 41% de los alumnos percibe que se actúa así con ellos, mientras el 06% de los profesores opinan lo mismo.

***Parar la clase** también ofrece diferencias. El 365% de los profesores percibe actuar así, frente al 208% de los alumnos.

Respecto a este tipo de comportamiento no hay demasiada discrepancia entre alumnos y profesores, pero sí se puede decir que una vez más los docentes consideran estrategias como parar la clase como las que se utilizan, frente a otras que describen los propios alumnos.

Tirar objetos sobre la mesa haciendo ruido

*Enviar al alumno al **despacho del director** ofrece diferencias significativas. El 67% de los alumnos perciben que se actúa así, frente al 12% de los profesores.

*Enviar al alumno a un **rincón de la clase** también nos muestra claras diferencias. El 156% de los alumnos percibe que se actúa así en su aula, frente al 71% de los profesores.

*Respecto al ítem de **dar más trabajo al alumno** se observa que el 96% de los alumnos percibe que ante este comportamiento se actúa así, frente al 12% de los profesores.

***Ignorar al alumno**. El 122% de los alumnos percibe que sus profesores responden así, mientras el 0% de los profesores opinan lo mismo.

***Parar la clase**. El 412% de los profesores considera que suele actuar así, mientras tan solo el 204% de los alumnos opinan lo mismo.

Aquí *volvemos a comprobar* que las respuestas de los profesores es de utilizar estrategias como parar la clase, mientras los alumnos consideran otro tipo de sanciones de carácter más duro.

Tirar sillas

*Enviar al alumno al **despacho del director**. Aquí se puede comprobar que el 32% de los alumnos perciben que se actúa así frente al 11´8% de la opinión de los docentes.

*Respecto a **ignorar al alumno**, existen diferencias entre profesores y alumnos. El 2´6% de los alumnos cree que se utiliza este medio para frenar el comportamiento descrito en su clase, mientras los profesores en un 0% opinan lo mismo.

***Retirar privilegios a los alumnos**. El 18´8% de los profesores dice actuar así, frente al 8´3% de los alumnos que consideran que se actúa de la misma manera.

***Parar la clase**. El 22´9% de los profesores considera que actúan así dadas estas circunstancias, mientras el porcentaje de alumnos está en 11´4%.

*Respecto a **reñir al alumno a parte**, el porcentaje de profesores que creen esto es de 12´9%, mientras el de los alumnos es de 7´8%.

Aquí *los profesores vuelven a opinar* que creen que parar la clase, retirar privilegios al alumno que no se porta correctamente y reñirlo a parte del resto, son las estrategias más utilizadas por ellos.

Hablar compañeros

*Enviar al alumno al **despacho del director**, es una opción, de nuevo, votada más por los alumnos, que por los profesores. Así encontramos que un 2´2% de los alumnos perciben que se actúa así, frente al 0% de la opinión de los docentes.

***Rincón clase.** El 14'2% de los alumnos percibe que se actúa así por parte de sus maestros, frente al 6'5% de la opinión de los profesores.

***Ignorar al alumno.** El 10'3% de los alumnos creen que esta estrategia se lleva a cabo en su clase cuando se da el comportamiento descrito anteriormente, mientras esta opinión la tienen tan solo el 4'7% de los docentes.

***Parar la clase.** El 34'7% de los profesores considera que suele actuar así, mientras es el 20'4% de los alumnos los que opinan lo mismo.

***Expediente académico.** Aquí los porcentajes bajan pero también existen diferencias entre los dos colectivos. Mientras los alumnos en un 3'5% perciben que reciben esta represalia cuando hablan con sus compañeros más de la cuenta, el 0'6% de los docentes opinan lo mismo.

***Aproximarse al alumno.** El 10% de los profesores dicen actuar así, frente al 5'2% de la percepción de los alumnos

***Mirar de forma que intimida al alumno.** Un 25'3% de los profesores dice actuar así, frente a la percepción del 12'4% de los alumnos.

De nuevo parar la clase, aproximarse al alumno y mirarlo de forma que lo intimida son las opciones más escogidas por el profesorado ante otras opciones de sanciones más duras que son percibidas por el grupo clase.

Hacer payasadas

*Enviar al alumno al **despacho del director** es una opción votada por un 6'8% de los alumnos que perciben que esto se da así, frente a un 0% de la opción de los profesores.

*Respecto a enviar al alumno a un **rincón de la clase o pasillo**, un 22'7% de los alumnos perciben que se actúa así, frente a un 13'5% de los profesores.

***Separar del grupo de amigos**, es visto por un 13'5% de los profesores como una de las actuaciones que se suelen dar, mientras el porcentaje de alumnos es del 6'9%.

***Parar la clase** evidencia de nuevo diferencias significativas entre los dos colectivos, así mientras vuelven a ser los profesores los que en un 27'6% consideran que actúan así, tan solo encontramos un 18'8% de los alumnos.

***Reñir alumno**. Un 26'5% de los profesores dicen actuar así, frente al 12'5% de los alumnos.

***Aproximarse al alumno**, aquí se observa que el 9'4% de los profesores dicen actuar así, frente al 4'4% de la percepción de los alumnos.

***Mirar de forma que intimida a los alumnos**, es otra estrategia votada en diferencia por profesores, un 18'2%, respecto a los alumnos, un 8'1%.

Respecto al comportamiento disruptivo de hacer payasadas, los profesores en su mayoría han vuelto a considerar que lo que más suelen hacer en sus clases para intervenir este tipo de comportamientos es: parar la clase, reñir al alumno a parte, aproximarse a este y mirarlo de forma que lo intimide. Ciertamente es que también han votado la opción de separar al alumno del grupo de compañeros, cosa lógica si se utiliza al grupo para incrementar las risas y se refuerzan así las payasadas.

Gritar sin justificación

***Despacho del director**. Un 12'6% de los alumnos perciben que se actúa así frente a un 0% de la percepción de los profesores.

***Dar más trabajo**. Un 9,9% de los alumnos perciben que se suele emplear este tipo de estrategia en sus clase, frente a un 4'7% de la opinión de los docentes.

***Ignorar al alumno.** Un 5´3% de los alumnos perciben que se actúa así en su clase, frente a un 0´6% de los profesores.

***Parar la clase,** es una estrategia que ha sido votada por un 40´6% de los profesores al ser percibida como una forma de actuación que se suele dar ante el comportamiento descrito, mientras el 18´9% de los alumnos opinan lo mismo.

*Respecto a **mirar de forma que se intimida al alumno,** se encuentra que un 17´1% de los profesores cree actuar así, frente a un 6´1% de los alumnos.

De nuevo se puede volver a comprobar que los profesores son partidarios de utilizar estrategias como: parar la clase y mirar de forma que se intimida al alumno.

Cantar

***Despacho del director.** Un 9´1% de los alumnos percibe que se actúa así en sus clases, frente a un 1´2% de los profesores.

***Ignorar al alumno.** Un 7´5% de los alumnos perciben que se actúa así frente a un 0´6% de los docentes.

***Parar la clase.** respecto a esta estrategia los profesores vuelven a discrepar significativamente frente a los alumnos. Así se observa que un 36´5% de los docentes apuestan porque se actúa así, mientras que el 20´4% de los alumnos responden igual.

***Reñir a parte.** Un 18´2% de los profesores dicen actuar así, frente a un 10´7% de los alumnos.

***Mirar de forma que se intimida a los alumnos,** es una estrategia en la que el 15´3% de los profesores percibe que actúan así, mientras que el 8% de los alumnos perciben lo mismo.

El profesorado continúa percibiendo que ante un comportamiento como es el de cantar de manera que se moleste en la clase, las opciones que ellos creen hacer son: parar la clase, reñir al alumno a parte, y mirarlo de forma que lo intimida, para así dejar de lado el comportamiento molesto.

Utilizar el móvil

***Despacho del director.** Un 24´6% de los alumnos considera que se utiliza esta estrategia frente a un 9´4% de la percepción de los profesores.

*Respecto a **dar más trabajo**, el 5´4% de los alumnos perciben que sus profesores actúan así con ellos, mientras los docentes creen esto en un 1´8%.

***Ignorar al alumno.** Un 4´5% de los alumnos perciben que se actúa así en sus clases si se da este tipo de comportamiento, mientras que es el 0% de los profesores los que opinan igual.

***Parar la clase** está considerado por un 17´1% de los docentes como una actuación que creen que suelen hacer, frente al 10% de los alumnos.

***Reñir al alumno a parte**, está considerado por el 14´1% de los profesores como una estrategia que creen utilizar, frente al 8´1% de los alumnos.

Parar la clase y reñir al alumno a parte de sus compañeros vuelven a ser las actuaciones votadas por los profesores, frente a otras más severas como enviar al alumno al despacho del director, por ejemplo, y percibida como tal por los alumnos.

Desobedecer normas

***Despacho del director.** después de analizar los datos se observa que el 23´3% de los alumnos perciben que sus profesores actúan así, frente al 3´5% de los profesores.

***Enviar al alumno a un rincón o pasillo.** El 16´6% de los alumnos perciben que se actúa así frente al 10´6% de los docentes.

***Ignorar al alumno.** Aquí encontramos que el 4´9% de los alumnos perciben que se actúa así frente al 0% de los profesores.

***Retirar privilegios.** El 27´1% de los profesores dicen actuar así frente al 9´1% de los alumnos.

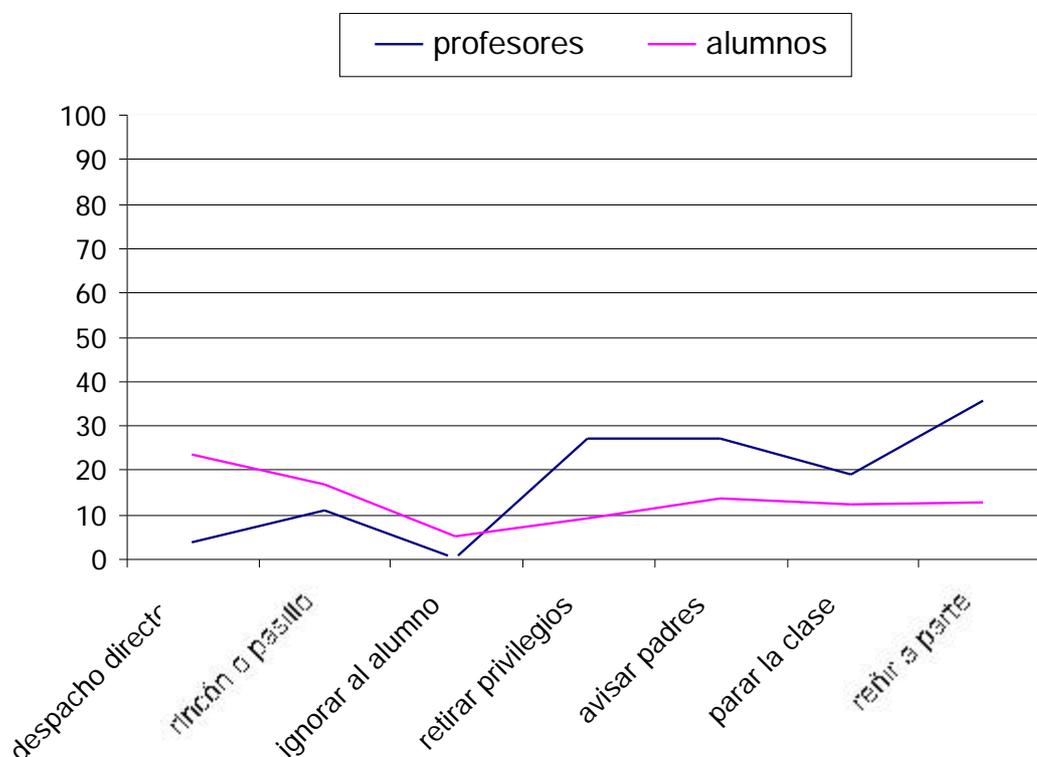
***Avisar padres.** Esta estrategia también presenta diferencias significativas entre profesores y alumnos. Así, el 27´1% de los profesores cree actuar así cuando se desobedecen las normas establecidas, frente al 13´6% de la opinión de los alumnos.

***Parar la clase.** El 18´8% de los profesores perciben que actúan así, mientras el 12% de los alumnos opinan lo mismo.

***Reñir al alumno a parte del resto del grupo,** es una estrategia que es percibida por un 35´3% de los profesores como que se utiliza, mientras opinan lo mismo un 12´4% de alumnos.

Se vuelve a observar que entre el colectivo de los profesores prima el utilizar estrategias como parar la clase, reñir a parte al alumno, avisar a los padres si este no obedece a las normas establecidas, y retirar algún privilegio. Los alumnos continúan apostando por sanciones más duras como enviar al despacho del director, o expulsarlo al pasillo o rincón de la clase.

Castigos por desobedecer normas



Negarse a hacer lo que dice el profesor

***Despacho del director.** Aquí el 25.7% de los alumnos perciben que se actúa así frente al 15.9% de los docentes.

***Ignorar al alumno.** Esta estrategia es vista por el 6.4% de los alumnos que perciben que sus profesores actúan así con ellos cuando se niegan a hacer los que este les dice, mientras los profesores en un 2.4% opinan lo mismo.

***Retirar privilegios.** El 20.6% de los profesores perciben que se actúa así ante sus alumnos, mientras un 9% de alumnos opina lo mismo.

***Avisar a los padres** es una estrategia que en un 36´5% es votada por los profesores, ya que ellos perciben que suelen actuar así. por otra parte el 14´2% de los alumnos opina igual.

*No deja de sorprender el 18´8% de los profesores que creen **solicitar un expediente disciplinario** cuando esta conducta se da. Por su parte un no desmerecido 10´2% de los alumnos opina lo mismo.

***Reñir al alumno a parte.** El 27´1% de los profesores percibe actuar así, frente al 10´4% de los alumnos.

Parece ser que este tipo de comportamiento molesta bastante al profesorado ya que, aunque se ha comentado que un porcentaje no demasiado elevado ha votado que solicita un expediente disciplinario, sí es importante remarcar esta opción. El reñir, retirar privilegios, y avisar a los padres continúan siendo las opciones por las que más se decantan en sus percepciones los docentes.

Imitar al profesor para reírse

***Despacho del director.** El 23´9 % de los alumnos perciben que se actúa así, frente al 8´8% de la opinión de los docentes.

*Enviar a un alumno a un **rincón de la clase o pasillo**; aquí se observa que el 18´1% de los alumnos perciben que se actúa así por parte de sus profesores, frente al 11´2% de los docentes.

***Retirar privilegios.** El 14´1% de los profesores dicen actuar así, frente al 6´4% de los alumnos.

***Avisar a los padres.** Respecto a esta estrategia comentar que los resultados obtenidos indican que el 20% de los profesores creen actuar así, frente al 11´8% de los alumnos.

***Solicitar un expediente disciplinario**, vuelve a ser una estrategia seleccionada por los profesores ante este tipo de conducta. Así pues, un 19´4% de los docentes creen actuar así, frente al 11´7% de las respuestas de los alumnos.

***Reñir al alumno a parte**. El 19´4% de los docentes perciben que suelen actuar así cuando se da este tipo de comportamiento, mientras que el 8´6% de los alumnos opinan lo mismo.

***Mirar de forma que intimida al alumno**. El 13´5% de los profesores percibe que se actúa así, frente al 6´5% de la opinión de los alumnos.

Sería interesante destacar que parece ser que este tipo de comportamiento en que hay burla por parte del alumno hacia el profesor, es visto por el colectivo docente como algo que molesta realmente, ya que a parte de utilizar estrategias como: retirar privilegios, reñir a parte, mirar de forma que se intimida al alumno y avisar a los padres, también los profesores creen que a veces solicitan un expediente para cortar este tipo de conductas. Concretamente el porcentaje de profesores que han contestado no es bajo comparado con otras respuestas.

Enfadarse violentamente

***Despacho del director**. En el análisis de los datos se observan diferencias significativas entre los dos colectivos, tal es así que un 35´3% de los alumnos percibe que se suele actuar así, frente a un 13´5% de la opinión de los profesores.

***Retirar privilegios**. El 10% de los profesores cree que suele actuar así, frente al 5´9% de la opinión de los alumnos.

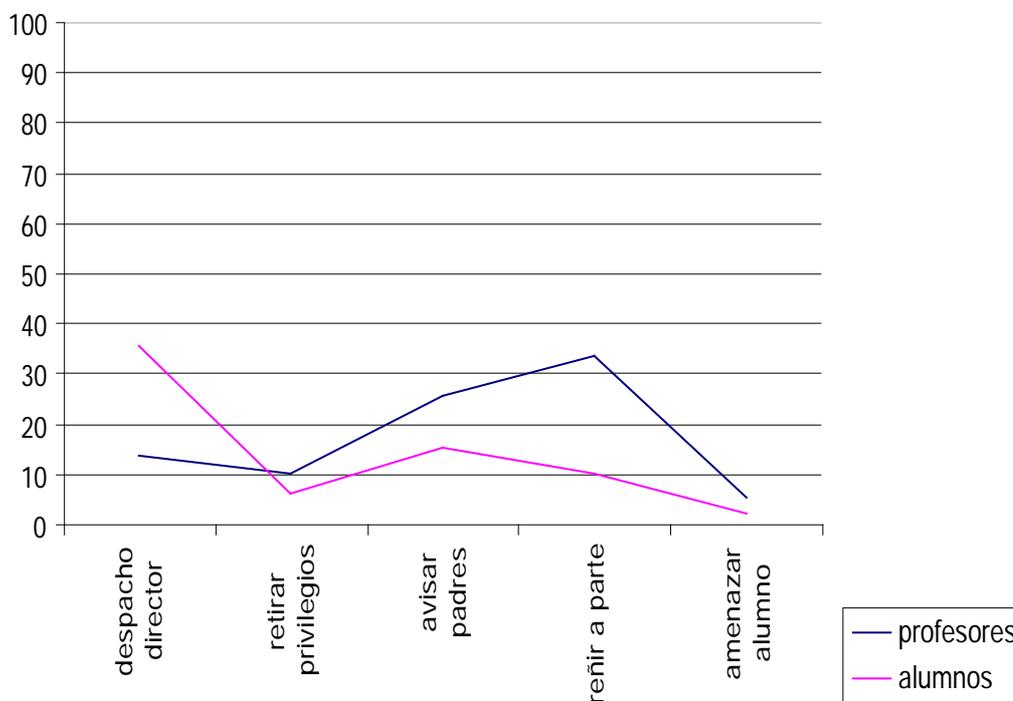
***Avisar padres**. Respecto a esta estrategia se puede comprobar que el 25´3% de los profesores percibe que suele actuar así, mientras la opinión del 15´1% de los alumnos es la misma.

***Reñir al alumno a parte.** El 33'5% de los profesores cree que actúa así. Por su parte el 10'1% de los alumnos considera lo mismo.

***Amenazar al alumno.** Son los alumnos los que por encima de los profesores perciben que se actúa de esta forma en el aula (un 5'3%), mientras los profesores en un 1'8% creen lo mismo.

Retirar privilegios al alumno, avisar a los padres cuando se da esta conducta y reñirlo a parte del grupo, suelen ser las opciones percibidas por los profesores como estrategias para interrumpir el comportamiento disruptivo descrito.

Castigos por enfadarse violentamente



Pasar del trabajo

***Despacho del director.** El 6´1% de los alumnos perciben que se actúa así, frente al 0´6% de la opinión de los profesores.

***Enviar al alumno a un rincón o pasillo.** Aquí se observa que el 9´7% de los alumnos perciben que se actúa de esta forma, mientras el 4´7% de los profesores tienen la misma opinión.

***Dar más trabajo** es visto por el 17´4% de los alumnos como una actuación que se suele llevar a cabo por parte de sus profesores, mientras estos en un 10% opinan igual.

* **Ignorar al alumno.** El 14´1% de los alumnos perciben que sus profesores actúan así con ellos, frente al 6´5% de los profesores.

***Retirar privilegios.** El 21´2% de los profesores cree que suele actuar así con sus alumnos cuando se da este tipo de comportamiento, frente al 8´6% de la opinión de los alumnos.

***Avisar a los padres.** es importante remarcar que el 54´1% de los docentes cree que avisan a los padres cuando este comportamiento se da, mientras el 25% de los alumnos opina igual.

***Reñir al alumno a parte.** El 24´7% de los profesores cree actuar así, frente al 11´7% de las respuestas de los alumnos.

Parece necesario remarcar que los profesores apuestan por retirar privilegios a sus alumnos cuando estos no realizan las tareas que se les pide, reñir al alumno a parte del resto, pero sobre todo creen optar por avisar a los padres. Más de la mitad de los sujetos creen actuar así, de manera que se da un peso muy importante a la familia en este tipo de comportamiento, que por otra parte es lógico, ya que desde casa se puede gestionar el tiempo para realizar las tareas que se piden en la escuela.

Coger objetos de otros compañeros sin permiso

***Rincón clase.** El 10´8% de los alumnos perciben que se utiliza esta estrategia con ellos, frente al 3´5% de la opinión de los profesores.

***Dar más trabajo.** El 7´6% de los alumnos considera que se suele actuar así por parte de sus profesores, mientras que el 1´8% de los profesores opina igual.

***Ignorar al alumno.** El 24´7% de los alumnos percibe que se actúa así en sus clases, mientras que el 3´5% de los docentes opina igual.

***Retirar privilegios.** El 9´4% de los profesores dicen actuar así, frente al 3´7% de los alumnos.

***Avisar a los padres.** Respecto a este tipo de estrategia se observa que los resultados ofrecen que el 14'1% de los profesores cree actuar así, mientras que el 5'3% de los alumnos opina igual.

***Parar la clase.** El 22'4% de los profesores dice creer actuar así, frente al 13'2% de los alumnos.

***Reñir al alumno a parte.** Aquí encontramos que el 38'8% de los profesores dice actuar así, frente al 14'9% de los alumnos.

***Amenazar al alumno.** Los alumnos en un 5'8% perciben que se les amenaza cuando se atreven a coger algún objeto de sus compañeros sin permiso, mientras los profesores en un 1'8% opinan igual.

En conclusión de este apartado considerar que, retirar algún privilegio, avisar a los padres, parar la clase y reñir al alumno a parte del resto, suelen ser las estrategias que los docentes creen aplicar ante este tipo de comportamiento.

Interrumpir el trabajo de los compañeros

***Enviar al despacho del director.** El 3'4% de los alumnos perciben que se actúa así, frente al 0'6% de los profesores.

***Ignorar al alumno.** El 9'6% de los alumnos creen que se actúa así frente al 0% de la opinión de los docentes.

***Parar la clase.** El 31'2% de los profesores cree que actúan parando la clase cuando el alumno interrumpe el trabajo de otro compañero, mientras el 18'1% de los alumnos opina de la misma manera.

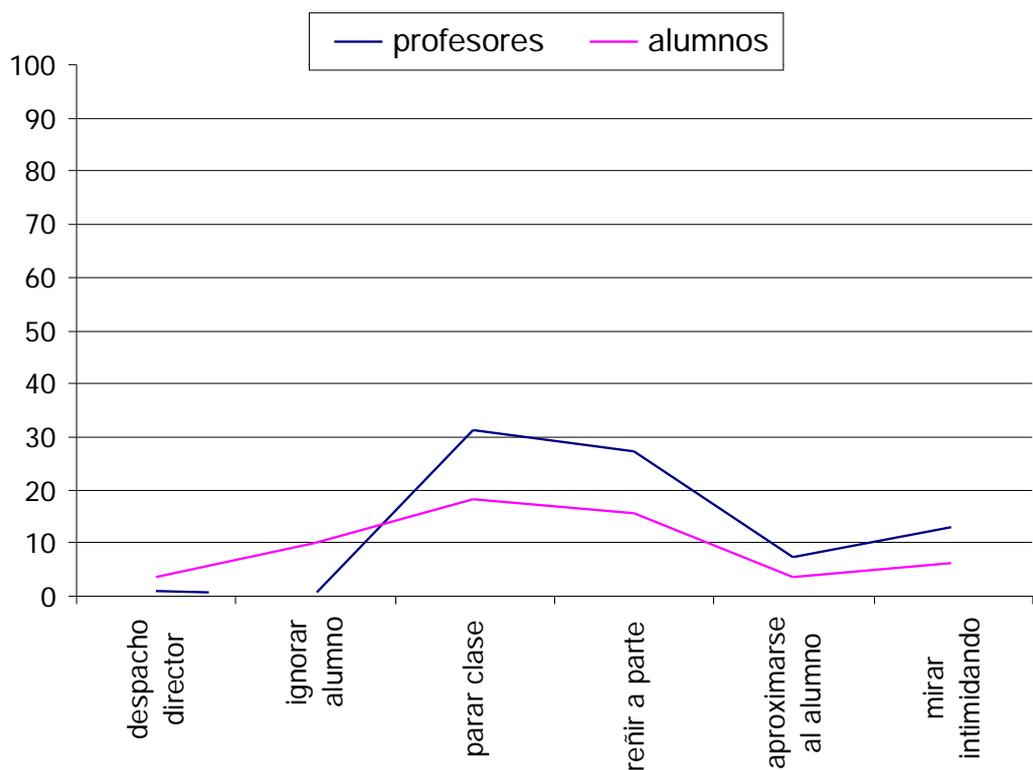
***Reñir a parte.** El 27'1% de los profesores cree que se actúa así, frente al 15'3% de los alumnos.

***Aproximarse al alumno.** El 71% de los profesores considera que suelen actuar así frente al 34% de los alumnos.

***Mirar de forma que intimida al alumno.** Los profesores en un 129% creen que suelen mirar intimidando al alumno si este interrumpe el trabajo de sus compañeros, frente al 6% de la opinión de los alumnos.

En conclusión, parar la clase, reñir al alumno a parte, aproximarse a este y/o mirarlo de forma que se lo intimide, continúa siendo según las percepciones de los profesores las estrategias que se suelen dar para solventar el comportamiento disruptivo descrito.

Castigos por interrumpir trabajo compañeros



No participar en las actividades

***Enviar al despacho del director.** El 8'9% de los alumnos perciben que sus profesores los envían al director cuando intentan crear “mal rollo” en el aula, frente al 2'4% de los profesores.

***Reñir a parte.** El 36'5% de los profesores cree que suelen reñir a parte a sus alumnos cuando no quieren participar en actividades para crear “mal rollo”, frente al 13% de la opinión de los alumnos.

Es interesante destacar que respecto a este comportamiento disruptivo hay pocas estrategias de intervención en las que profesores y alumnos discrepen. Los alumnos continúan percibiendo más que los profesores que se los envía al despacho del director ante ciertas conductas.

Robar

***Enviar a un rincón de la clase o pasillo.** El 4'3% de los alumnos dice que se actúa así, frente al 1'2% de la opinión de los docentes.

***Ignorar al alumno.** El 4'1% de los alumnos percibe que sus profesores ignoran cuando se comete un robatorio, frente al 0% de la opinión de los profesores.

***Avisar a los padres.** El 37'1% de los profesores cree que suelen actuar así, frente al 23'5% de la opinión de los alumnos.

***Solicitar un expediente.** El 36'5% de los profesores creen que suelen actuar así, frente al 28'4% de la opinión de los alumnos.

***Reñir a parte del resto de los compañeros.** El 20% de los profesores cree que suelen reñir a sus alumnos cuando cometen la acción de robar, mientras el 7% de los alumnos opinan lo mismo.

***Mirar de forma que se intimida al alumno.** Los alumnos en un 2'4%

consideran que se suele actuar así en su clase, frente al 0% de la opinión de los profesores.

De forma resumida se observa que los profesores ante el comportamiento de robar creen actuar avisando a los padres, solicitando un expediente disciplinario y riñendo al alumno a parte del resto del grupo. Cabe comentar que mientras un porcentaje de alumnos consideran que los profesores suelen ignorar este tipo de conducta, los profesores creen que no es así.

Hacer campana o novillos

***Enviar al alumno al despacho del director.** El 29´9% de los alumnos percibe que sus profesores actúan así ante este tipo de comportamiento, frente al 13´5% de los profesores.

***Enviar al alumno a un rincón de la clase o pasillo.** El 3´8% de los alumnos perciben que sus profesores suelen actuar así con ellos cuando hacen campana, frente al 0´6% de los profesores.

***Dar más trabajo.** Los alumnos en un 4´3% perciben que sus profesores les dan más trabajo cuando hacen novillos, frente al 1´2% de los docentes.

***Ignorar al alumno.** Los alumnos en un 6´1% perciben que se actúa así en sus clases, frente al 1´2% de la opinión de los docentes.

***Avisar a los padres.** El 70% de los profesores creen que suelen actuar avisando a los padres cuando se da este tipo de situaciones, frente al 42´2% de lo que opinan los alumnos.

***Parar la clase.** El 4´8% de los alumnos creen que sus profesores suelen actuar así, y tan solo el 1´2% de los docentes opina igual.

***Solicitar un expediente.** El 18´3% de los alumnos cree que sus profesores

solicitan un expediente disciplinario cuando se hace este tipo de falta, frente al 10% de los profesores que opinan igual.

***Reñir a parte.** El 18'8% de los docentes cree actuar así, frente al 7'1% de los alumnos.

Es importante remarcar el % tan elevado de la opinión de los profesores cuando comentan que avisan a los padres cuando los alumnos no asisten regularmente a clase. También destacar que según sus percepciones suelen reñirlos a parte del grupo clase. Otras estrategias como solicitar un expediente disciplinario o enviarlo al despacho del director, entre otras, son percibidas más por los propios alumnos,

Decir palabrotas o hacer gestos groseros

***Enviar al alumno al despacho del director.** El 17'1% de los alumnos percibe que sus profesores actúan así con ellos, frente al 3'5% de los profesores.

***Enviar al alumno a un rincón de la clase o pasillo.** El 21% de los alumnos dicen que se actúa así, frente al 9'4% de la opinión de los profesores.

***Dar más trabajo.** El 9'6% de los alumnos percibe que en su clase se suele actuar así cuando se dicen palabrotas, aunque por otra parte encontramos el 3'5% de la opinión de los docentes.

***Avisar a los padres.** El 20'6% de los profesores creen que suelen actuar así, frente al 13'5% de la opinión de los alumnos.

***Parar la clase.** El 25'3% de los profesores encuestados cree que ellos suelen actuar parando la clase cuando algún alumno dice alguna palabrota, mientras que el 13'2% de los alumnos opina igual.

***Reñir a parte.** El 34'1% de los profesores cree actuar riñendo al alumno a parte

del grupo, mientras que la opinión de los alumnos al respecto es del 14%.

***Aproximarse al alumno.** El 7'6% de los profesores creen que suelen aproximarse a sus alumnos cuando estos dicen palabrotas, frente al 3'6% de la opinión de los alumnos.

***Mirar de forma que intimida al alumno.** El 13'5% de los profesores cree actuar así, frente al 5'5' de los alumnos.

Una vez más se imponen por parte de los profesores estrategias del tipo: avisar a los padres, parar la clase, reñir al alumno a parte, aproximarse a su espacio, y mirarlo de forma que lo intimide.

Distraerse

***Enviar al alumno al despacho del director.** El 2'5% de los alumnos perciben que sus profesores actúan así frente al 0% de la opinión de los docentes.

***Enviar al alumno a un rincón o pasillo.** El 10% de los alumnos cree que sus profesores los envían al pasillo o a un rincón de la clase cuando se distraen de la tarea. Por su parte el 1'2% de los profesores opina igual.

***Ignorar al alumno.** El 24'6% de los alumnos creen que se les suele ignorar cuando se distraen, frente al 4'7% de los profesores.

***Reñir al alumno a parte.** El 26'5% de los profesores cree que se actúa así, frente al 11'4% de la opinión de los alumnos.

***Aproximarse al alumno.** El 22'9% de los profesores cree que suelen actuar acercándose al alumno para que deje de distraerse, frente al 8'6% de los alumnos.

Reñir a parte al alumno que se distrae y aproximarse a él para que vuelva a la tarea, son las estrategias que creen hacer servir más los profesores, aunque como se ha visto hay discrepancias respecto a los alumnos.

Destruir material

***Enviar al alumno a un rincón de la clase o pasillo.** El 10´3% de los alumnos creen que sus profesores suelen actuar así, frente al 1´8% de los docentes.

***Dar más trabajo.** El 5´4% de los alumnos perciben que sus profesores les suelen dar más trabajo si destruyen algún material, mientras que el 0´6% de los profesores opina igual.

***Ignorar al alumno.** El 10´1% de los alumnos creen que se actúa de esta manera, frente al 0´6% de los profesores.

***Retirar privilegios.** El 11´8% de los profesores cree actuar así, frente al 6´5% de los alumnos.

***Avisar a los padres.** El 49´4% de los docentes cuando se destruye algún tipo de material por parte de los alumnos creen que suelen actuar avisando a los padres de estos, mientras que el 15´1% de los alumnos cree esto.

***Solicitar un expediente disciplinario.** El 26´5% de los profesores cree que suele pedir un expediente disciplinario ante tal falta, cosa que contrasta con el 9´6% de los alumnos.

***Reñir a parte.** El 21´2% de los profesores cree que suele reñir a sus alumnos a parte del resto cuando actúan así, mientras que el 11% de los alumnos opina lo mismo.

Es interesante destacar que por parte de los profesores se percibe que se suele reñir al alumno y retirarle algún privilegio cuando este destruye algún tipo de material sea del centro o no. Por otra parte cabe comentar que en un porcentaje bastante alto los profesores creen que suelen avisar a los padres de esta falta, y también en algunas ocasiones solicitan un expediente disciplinario.

Quejarse por todo lo que se hace en clase

***Enviar al despacho del director.** El 9'3% de los alumnos perciben esta estrategia como la que suelen utilizar sus profesores, frente al 0'6% de la opinión de estos.

***Enviar a un rincón de la clase o pasillo.** El 17'2% de los alumnos perciben que se suele actuar así, frente al 2'9% de los docentes.

***Dar más trabajo.** El 10'2% de los alumnos creen que les suelen dar más trabajo si se quejan por todo, mientras que el 4'7% de los profesores suelen actuar así..

***Ignorar al alumno.** El 25'9% de los docentes creen que suelen ignorara al alumno si este se queja por todo, mientras que el 16'1% de los alumnos piensan así.

***Avisar a los padres.** Los alumnos en un 9'8% creen que sus profesores avisan a sus padres cuando estos se quejan en la clase, frente al 4'7% de las opiniones de los maestros.

***Reñir a parte.** El 44'1% de los profesores creen que suelen actuar así, frente al 14% de los alumnos.

***Amenazar al alumno.** Los alumnos en un 5'3% perciben que sus profesores los amenazan si se comportan así, frente a un 0'6% de la opinión de los docentes.

***Mirar de forma que se intimida al alumno.** El 10% de los profesores creen que acostumbrar a mirar de forma intimidatoria a sus alumnos cuando realizan esta conducta, frente al 5'3% de la opinión de los alumnos.

En un porcentaje muy elevado encontramos que los profesores creen que suelen reñir a sus alumnos cuando estos se quejan por todo, y también les suelen mirar de forma intimidatoria para que paren de realizar esta conducta. Un dato interesante es que un porcentaje también importante de profesores dice ignorar al alumno ante este tipo de comportamiento, utilizando la estrategia de hacer cansar al alumno y así finalice su conducta.

Irse de clase

***Despacho del director.** El 36'1% de los alumnos percibe que sus profesores actúan así con ellos, frente al 23'5% de los docentes.

***Enviar al alumno al rincón o pasillo.** El 7'6% de los alumnos dicen creer que se actúa así cuando se produce este tipo de comportamiento, mientras un 1'2% de los profesores opinan igual.

***Ignorar al alumno.** El 4'4% de los alumnos creen que ante este comportamiento se suele actuar así, frente al 0'6% de los profesores.

***Retirar privilegios.** Un 14'7% de los maestros creen que utilizan este tipo de estrategia cuando un alumno se va de clase sin permiso. Por otra parte, el 5% de los alumnos opina igual.

***Avisar padres.** El 32'4% de los profesores cree que suelen avisar a los padres cuando ocurre esta conducta, mientras el 17'3% de los alumnos son de la misma opinión.

***Solicitar un expediente disciplinario,** es una estrategia que un 24'1% de los docentes creen utilizar, frente a un 16'6% de alumnos.

***Reñir a parte.** El 21´8% de los profesores cree que suele reñir a parte a un alumno que se ha ido de clase sin permiso, mientras el 8´2% de los alumnos opina igual.

A modo de síntesis cabe señalar que se percibe que los profesores consideran esta conducta como un tanto grave ya que creen utilizar estrategias como solicitar un expediente disciplinario, y avisar a los padres. También continúan utilizando el retirar privilegios a los alumnos y reñirlos a parte del grupo.

Pelearse

***Despacho del director.** El 43´9% de los alumnos dicen que se actúa así, frente al 26´5% de los profesores.

***Ignorar al alumno.** Los alumnos en un 3´7% creen que sus profesores los ignoran cuando se pelean, mientras el 0% de los profesores opinan lo mismo.

***Retirar privilegios.** El 18´2% de los profesores creen actuar así, frente al 7´9% de la percepción de los alumnos.

***Avisar a los padres.** El 30% de los profesores dicen actuar así frente al 19´5% de los alumnos.

***Parar la clase.** El 14´1% de los profesores creen que suelen parar la clase si los alumnos se están peleando, mientras que estos consideran en un 6´1% que se suele actuar así.

***Solicitar un expediente disciplinario.** El 28´8% de los profesores dicen actuar así frente a los 20´4% de los alumnos.

***Reñir.** Un 26´5% de los profesores dicen creer que actúan así, frente al 11´1% de los alumnos.

***Aproximarse al alumno.** El 47% de los profesores dice actuar así, mientras un porcentaje más bajo, un 19% de los alumnos opina igual.

De nuevo se observa que este comportamiento de pelearse parece ser visto por los profesores como grave ya que aplican estrategias duras como: solicitar un expediente disciplinario, además de reñir a parte al alumno, aproximarse a este, parar la clase, retirarle algún privilegio y avisar a los padres.

Olvidarse material

***Despacho del director.** El 44% de los alumnos cree que suelen actuar así, mientras el 6% de los profesores opina igual.

***Enviar al alumno a un rincón clase.** El 91% de los alumnos dicen creer que sus profesores suelen utilizar este tipo de estrategias, mientras los maestros en un 41% creen esto.

***Ignorar al alumno.** El 12% de los alumnos creen que se actúa así frente al 24% de los profesores.

***Retirar privilegios.** Un 159% de los profesores considera que suelen utilizar esta estrategia cuando los alumnos se olvidan el material escolar, mientras que los propios alumnos en un 51% opinan igual.

***Avisar padres.** El 465% de los profesores dice avisar a los padres cuando este comportamiento se da en sus aulas, mientras el 269% de los alumnos cree lo mismo.

***Reñir.** El 288% de los profesores creen que suelen actuar así, frente al 139% de los alumnos.

Ante este tipo de conducta se puede comprobar que los profesores perciben utilizar estrategias como retirar algún privilegio a sus alumnos, avisar a los padres y reñirlos a parte del grupo clase. Se sobreentiende que se avisa a los padres para que estos ayuden al hijo o hija a que no se despiste con el material que debe llevar al aula.

Silbar

***Despacho del director.** Los alumnos en un 6'5% creen que sus profesores los envían con el director si estos silban en clase. Cosa que se contradice con el 0% de la opinión de los mismos profesores.

***Enviar al alumno a un rincón o pasillo.** El 22'8% de los alumnos percibe que sus profesores suelen actuar así, frente al 12'4% de los docentes.

***Ignorar al alumno.** El 9'6% de los alumnos dice creer que cuando se silba en clase sus profesores los suelen ignorar, frente al 1'8% de las respuestas de los profesores.

***Parar la clase.** El 41'8% de los alumnos dicen creer que se actúa así, frente al 19'9% de los profesores.

***Reñir a parte.** El 23'5% de los profesores creen actuar de esta manera, frente al 14% de los alumnos.

***Aproximarse al alumno.** El 8'2% de los profesores creen que suelen actuar así, mientras el 4'2% de los alumnos opinan lo mismo.

***Mirar de forma que se intimida al alumno.** El 17'6% de los profesores cree que se suele actuar así, mientras el 9'6% de los alumnos cree esto.

De forma general se puede apreciar que las estrategias que los profesores creen utilizar más para frenar esta conducta son: reñir al alumno a parte, aproximarse a él para que pare de realizar la conducta, y mirarlo de forma intimidatoria.

Reír de forma molesta

***Enviar al despacho del director.** El 5´5% de los alumnos creen que se suele actuar así, mientras el 0´6% de los profesores opina igual.

***Enviar a un rincón de la clase o pasillo.** Un 25´1% de los alumnos percibe que sus profesores los envían al pasillo o a un rincón si se ríen de forma escandalosa en clase, mientras que los docentes en un 14´7% creen lo mismo.

***Ignorar al alumno.** El 8´4% de los alumnos creen que se suele actuar así en sus clases, frente al 3´5% de los profesores.

***Parar la clase.** El 47´6% de los profesores dice creer utilizar este tipo de estrategias cuando sus alumnos ríen de forma molesta, mientras el 21´2% de los alumnos opina igual.

***Solicitar un expediente disciplinario.** El 4´5% de los alumnos percibe que se suele utilizar esta estrategia, frente al 0´6% de los profesores.

***Reñir a parte.** El 21´8% de los profesores dice creer actuar así, frente al 13´8% de los alumnos.

***Mirar de forma que intimida al alumno.** El 18´8% de los profesores dice creer actuar así, frente al 8´7% de los alumnos.

Parar la clase, reñir al alumno a parte del grupo y mirarlo de forma que lo intimide, son las estrategias que perciben más los profesores y que discrepan de otras más duras como enviar al director, opinión, entre otras, que creen más los alumnos.

Intervenir sin permiso

***Enviar al despacho del director.** El 4'5% de los alumnos percibe que sus profesores suelen utilizar este tipo de estrategia, frente al 0% de los profesores

***Enviar al alumno a un rincón o pasillo.** El 16'2% de los alumnos cree que sus profesores actúan así, frente al 1'2% de los docentes.

***Dar más trabajo.** El 7'6% de los alumnos perciben que se utiliza esta estrategia ante este comportamiento, mientras el 1'8% de los profesores opina igual.

***Separar del grupo de amigos.** El 3'5% de los alumnos cree que se actúa así, frente al 0'6% de los profesores.

***Avisar a los padres.** Un 4'2% de los alumnos dice creer que sus profesores actúan así, mientras el 0'6% de los docentes opina igual.

***Parar la clase.** El 41'2% de los profesores cree actuar utilizando esta estrategia, frente al 21'5% de los alumnos.

***Reñir al alumno a parte.** El 26'5% de los profesores cree actuar así, mientras el 15'8% de los alumnos opina igual.

***Mirar de forma que se intimida al alumno.** El 18'2% de los docentes cree utilizar esta estrategia, mientras la opinión de los alumnos en un 10'2% es la misma.

Cuando los alumnos intervienen sin permiso interrumpiendo así la clase, los profesores creen parar la clase, reñirlos a parte o mirarlos de forma que los intimide para frenar esta conducta. Esto choca con la percepción de los alumnos que creen que son enviados a un rincón o pasillo o al director, entre otras estrategias.

Comer chicle

***Despacho del director.** El 3´6% de los alumnos dicen creer que se actúa así, frente al 0´6% de los profesores.

***Enviar a un rincón o pasillo.** Un 10´4% de los alumnos cree que sus profesores utilizan esta estrategia frente al 0´6% de los docentes.

***Dar más trabajo a alumno.** El 9´5% de los alumnos perciben que se les suele dar más trabajo si comen chicle, frente al 1´8% de la opinión de los profesores.

***Ignorar al alumno.** El 16´7% de los alumnos creen que se suele actuar ignorándolos. Por su parte el 9´4% de los docentes opina igual.

***Parar la clase.** Un 24´1% de los docentes cree que suele parar la clase si ve a algún alumno comiendo chicle, mientras el 16´6% de los alumnos opina lo mismo.

***Solicitar un expediente disciplinario.** Esta es una medida que un 3´2% de los alumnos perciben que se suele dar, mientras los profesores opinan lo contrario ya que un 0% dice actuar así.

Los profesores sólo perciben parar la clase cuando ven que un alumno come chicle, frente a estrategias más duras que son percibidas por los alumnos, entre ellas, ser enviado al director.

Como conclusión considerar que se percibe que todos y cada uno de los comportamientos disruptivos presentados en el cuestionario son intervenidos mediante algún tipo de estrategia para frenarlos, eso sí, algunos comportamientos sólo requieren de pocas estrategias mientras otros requieren de más. También es cierto que algunas de estas conductas son frenadas con estrategias más duras como: solicitar expediente disciplinario, despacho del director, etc, que otras en las que una simple mirada por parte del docente al alumno es suficiente.

Así pues se puede comprobar que los alumnos tienden a percibir que se les aplica estrategias que podrían considerarse como más punitivas. Es decir, cuando se les pregunta acerca de cómo creen que actúan sus profesores ante un comportamiento de indisciplina suelen mencionar en varias ocasiones que se los envía al despacho del director. Por su parte los docentes no indican esta opción, lo cual puede ser debido a que ellos mismos creen poder controlar la situación y que enviar a sus alumnos al director sería síntoma de perder credibilidad ante sus compañeros y sus propios alumnos al no poder gestionar el control de su clase.

En algún tipo de comportamiento los alumnos también perciben que son ignorados cuando realizan dicha conducta, algo en lo que sus profesores parecen no estar de acuerdo, ya que no superan en porcentaje de respuestas a estos.

Son los profesores los que en mayoría respecto a los alumnos dicen utilizar más estrategias consideradas de comunicación no verbal como son: parar la clase, mirar de forma que se intimide al alumno, aproximarse a su espacio físico para frenar su conducta.

También perciben más que los alumnos el uso de la estrategia de reñir a parte de la clase. Por su parte los alumnos perciben que se los envía más a un rincón o al pasillo, o al despacho del director en más ocasiones de lo que los profesores creen.

Ante ciertos comportamientos que podrían considerarse como más graves, entre ellos: irse de clase sin permiso, enfadarse violentamente, hacer campana, robar y destruir material, entre otros, los profesores perciben más que los alumnos que las estrategias utilizadas son aquellas que pueden considerarse como más duras, entre ellas: solicitar un expediente disciplinario y avisar a los padres.

Estas conclusiones llevan a aceptar la segunda hipótesis general en la que se afirmaba que existía una relación negativa en las perspectivas de los dos colectivos en relación a la aplicación de las estrategias en el aula.

9.3. Contrastación de las subhipótesis

9.3.1. Subhipótesis 1

- Los profesores tienen tendencia a castigar más que las profesoras, en consecuencia ven ciertos comportamientos como más disruptivos

Respecto a esta subhipótesis y después de haber analizado los datos ofrecidos por las pruebas, se puede concluir que no existen demasiadas diferencias significativas entre los profesores y las profesoras a la hora de considerar que comportamientos deben o no ser castigados. Es concretamente en dos: Estar fuera del asiento (en un 63'3% H y 45'3 M) y levantarse sin permiso (en un 63'3% H y 45'3 M), donde los profesores perciben en un porcentaje superior al de las profesoras que sí se debe de utilizar estrategias para su interrupción.

Por otra parte, y si observamos el siguiente cuadro queda constancia de los diversos porcentajes repartidos entre profesores en relación a la variable sexo.

% Sexo

COMPORTAMIENTO	ESTRATEGIA	M	H
Levantarse sin permiso	• Intimida	38'3	20'6
Saltar	• Avisar padres • Riñe a parte	0'9 8'4	6'3 22'2
Subirse silla o mesa	• Parar clase	31'8	15'9
Aplaudir	• Avisar padres	2'8	11'1
Hablar compañeros	• Avisar padres • Amenaza	0'9 2'8	6'3 11'1
Hacer payasadas	• Retira privil. • Parar clase	6'5 21'5	0 38'1
Cantar molestando	• Expediente	9'3	0
Coger objetos sin permiso	• Se aproxima	6'5	0
Interrumpir trabajo	• Retira privil. • Avisar padres	2'8 2'8	12'7 15'9
No participar actividades	• Despacho • Avisar padres	0 7'5	6'3 17'5
Pelearse	• Parar clase	9'3	22'2
Silbar	• Mira intimidada	22'4	9'5
Reír	• Separa grupo • Mira intimidada	0'9 23'4	9'5 11'1
Comer chicle	• Retira privil.	0	4'8

No se aprecian grandes diferencias por sexo respecto a ver ciertos comportamientos como más disruptivos que otros. Así, mientras un porcentaje de profesoras superior a los profesores cree utilizar estrategias de intervención ante comportamientos como: levantarse de la silla, subirse a la silla o mesa, cantar, coger objetos de compañeros sin permiso, y silbar, los profesores consideran: saltar, aplaudir, hablar con los compañeros cuando no toca, interrumpir el trabajo

de los demás, no participar en actividades de grupo, pelearse y comer chicle, como comportamientos que creen que suelen castigar. Hay que puntualizar que hay dos comportamientos como son: hacer payasadas y reírse de manera molesta, que son puntuados por ambos grupos. Esto concluye que no se puede aceptar la subhipótesis planteada.

9.3.2.Subhipótesis 2

- Los profesores están más a favor de la administración del castigo corporal que las profesoras, en un caso hipotético de tenerlo que administrar en los alumnos.

Respecto a esta subhipótesis es importante destacar que el uso de estrategias que impliquen un “dolor físico”, si se quiere denominar así, y que en esta investigación se catalogaban de castigo corporal, no ha sido un aspecto diferenciador entre profesores y profesoras. Así estrategias como hacerle dar unas cuantas vueltas al patio o zarandear al alumno, no han sido percibidas como estrategias utilizadas para frenar ciertos comportamientos disruptivos. Por tanto no se puede aceptar la subhipótesis que indicaba diferencias entre los profesores como más punitivos que las profesoras.

9.3.3.Subhipótesis 3

- Los profesores con menos de 3 años de experiencia (noveles), tienden a percibir el desobedecer al profesor, enfadarse violentamente, no participar en las actividades de grupo para crear “mal rollo”, hacer campana, destruir el material, y quejarse por todo, como comportamientos más disruptivos a diferencia de los profesores con experiencia.

Dado que las condiciones de la prueba no se cumplen si hay diversas categorías de años de experiencia, y por tanto el análisis de datos no permite dar unos resultados interesantes, se ha considerado de interés reagrupar estas categorías en dos, es decir, por una banda encontramos a los sujetos de 0-15 años de experiencia, y por otra a los de más de 15 años.

De los resultados se puede deducir que los profesores que tienen más de 15 años de experiencia en la docencia perciben que utilizan estrategias para frenar ciertos comportamientos de indisciplina. Esto podría interpretarse como que este colectivo no es tan permisivo como los más jóvenes, que pueden llegar a permitir alguna situación como no tan molesta, lo cual nos llevaría a rechazar la subhipótesis que se planteaba al inicio de este punto.

Los datos nos indican que respecto al comportamiento estar **fuera del asiento**, el 98'5% de los profesores de más de 15 años de experiencia creen que utilizan estrategias para frenar este comportamiento, frente al 86'3% de los de menos de 15 años. Por otra parte **desobedecer al profesor** es percibido por el 100% de los profesores de más de 15 años de experiencia como un comportamiento que se frena, mientras el colectivo de menos de 15 años de experiencia opina lo mismo en un 90'5%.

También hay diferencias significativas respecto al comportamiento de **enfadarse violentamente**, donde el 98'5% de los profesores de más de 15 años de experiencia dicen creer utilizar estrategias, frente al 90'5% de los de 0-15 años.

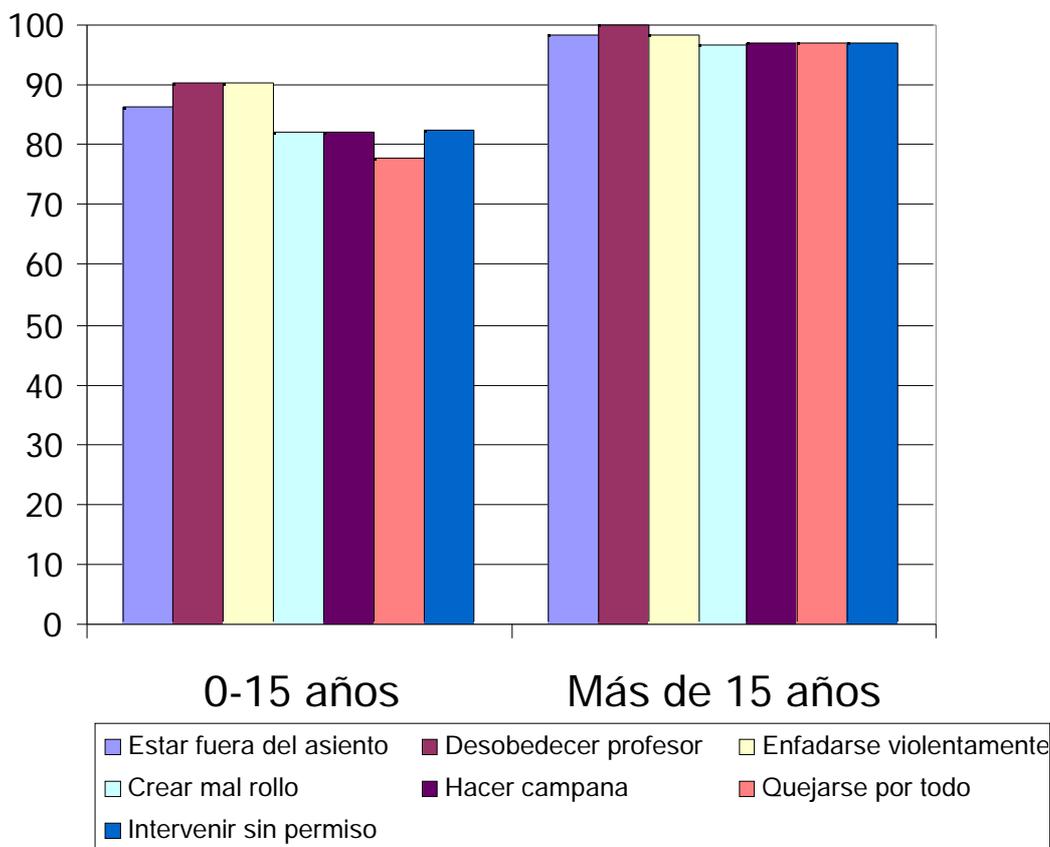
Si se les pregunta por comportamientos como **no participar en actividades para crear mal rollo**, el 96'8% de los docentes de más de 15 años de experiencia dicen utilizar estrategias, mientras el 82'1% de 0-15 años, opina lo mismo

Si se refiere a **hacer campana**, el 97% de los profesores de más de 15 años de experiencia dicen creer utilizar estrategias, frente al 81´9% de 0-15 años.

Quejarse por todo, es visto por un 97% de los profesores de más de 15 años de experiencia como un comportamiento en el que suelen utilizar estrategias de interrupción, frente al 77´9% de los de 0-15 años.

Finalmente y haciendo referencia a **intervenir sin permiso**, el 97´1% de los profesores de más de 15 años de experiencia cree que utiliza estrategias para frenar este comportamiento, mientras un porcentaje menor, un 82´3% de los docentes de 0-15 años, opina igual.

Comportamientos disruptivos en función de la experiencia



9.3.4.Subhipótesis 4

- La mayoría de los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria ante la mayoría de comportamientos disruptivos presentados, tienden a utilizar el “time out” y las reprimendas verbales, como estrategias más usuales para frenar las conductas de sus alumnos.

Después de un análisis exhaustivo de los ítems se puede comprobar que respecto a la subhipótesis 4 sólo se cumple una parte, es decir, los profesores utilizan más las reprimendas verbales que no el “time out” o denominado en el cuestionario como: aislar al alumno en un rincón o pasillo, para frenar las conductas de sus alumnos.

En la siguiente tabla quedan reflejados los porcentajes en que los profesores superan a los alumnos (con diferencias significativas), sobre qué comportamientos son más propensos a estar sujetos a un tipo de estrategia como las que se han definido.

COMPORTAMIENTO	ESTRATEGIA	%PROFESORES
Fuera del asiento	• Parar clase	41'2%
Levantarse sin permiso	• Parar clase	40%
Dar vueltas por la clase	• Parar clase	42'4%
Saltar	• Parar clase	38'8%
Subirse silla o mesa	• Parar clase • Reñir a parte	25'9% 18'2%
Dar patadas bolsa compañero	• Parar clase • Reñir a parte	37'6% 21'2%
Aplaudir	• Parar clase	36'5%
Tirar objetos	• Parar clase	41'2%
Tirar sillas	• Parar clase • Reñir a parte	22'9% 12'9%
Hablar cuando no toca	• Parar clase	34'7%
Hacer payasadas	• Parar clase • Reñir alumno	27'6% 26'5%
Gritar	• Parar clase	40'6%
Cantar	• Parar clase • Reñir a parte	36'5% 18'2%
Utilizar móvil	• Parar clase • Reñir a parte	17'1% 14'1%
Desobedecer normas	• Parar clase	18'8%

	• Reñir a parte	35'3%
Negarse a hacer lo que dice profes.	• Reñir a parte	27'1%
Imitar profesor	• Reñir a parte	19'4%
Enfadarse violentamente	• Reñir a parte	33'5%
Pasar del trabajo	• Reñir a parte	24'7%
Coger objetos sin permiso	• Parar clase • Reñir a parte	22'4% 38'8%
Interrumpir trabajo compañ.	• Parar clase • Reñir a parte	31'2% 27'1%
No participar actividades	• Reñir a parte	36'5%
Robar	• Reñir a parte	20%
Hacer campana	• Reñir a parte	18'8%
Palabrotas / gestos obscenos	• Parar clase • Reñir a parte	25'3% 34'1%
Distraerse	• Reñir a parte	26'5%
Destruir material	• Reñir a parte	21'2%
Quejarse por todo	• Reñir a parte	44'1%
Irse de clase	• Reñir a parte	21'8%
Pelearse	• Parar clase • Reñir a parte	14'1% 26'5%
Olvidarse material	• Reñir a parte	28'8%
Silbar	• Parar clase • Reñir a parte	41'8% 23'5%
Reír	• Parar clase • Reñir a parte	47'6% 21'8%
Intervenir sin permiso	• Parar clase • Reñir a parte	41'2% 26'5%
Comer chicle	• Parar clase	24'1%

Como se puede comprobar y tal y como se ha comentado anteriormente las estrategias más usuales que los profesores creen utilizar más son las reprimendas verbales. El aislar al alumno a un rincón o bien enviarlo al pasillo no aparece en ningún momento como la estrategia más usual por parte de los docentes que supuestamente nos llevan a interpretar que no la consideran como demasiado efectiva, y a su vez nos permiten aceptar una parte de la subhipótesis formulada.

3.5.Subhipótesis 5

- Los profesores diplomados en magisterio, tienden a ser menos punitivos que los profesores licenciados

Respecto a los resultados derivados de esta subhipótesis comentar que no han habido demasiadas diferencias significativas entre la variable titulación. No obstante los datos que evidencian una puntuación significativa merecen un reconocimiento ya que de ellos se desprende que en un porcentaje ligeramente superior, los profesores que están en posesión de la diplomatura de magisterio tienden a ser más duros ante los comportamientos marcados, ya que creen utilizar estrategias de intervención por encima del porcentaje de los profesores licenciados.

Con todo ello y atendiendo a los porcentajes obtenidos en los resultados se observa que hay diferencias significativas en cuanto a castigar la conducta de **desobedecer al profesor**, donde el 100% de los profesores diplomados cree que sí se debería castigar este comportamiento, frente a un 89´6% de los licenciados.

Referente a la utilización o no de estrategias de intervención, se muestran los resultados que ofrecen diferencias significativas en función del comportamiento.

Coger objetos sin permiso

El 100% de los profesores diplomados dicen creer que sí utilizan estrategias para frenar este comportamiento, frente al 86´7% de los licenciados.

Hacer campana

El 100% de los profesores diplomados dicen creer que cuando sus alumnos no vienen a clase regularmente suelen utilizar alguna estrategia, frente al 85´6% de los licenciados.

Distraerse

Un 94´4% de los profesores diplomados perciben que castigan cuando sus alumnos se distraen, mientras el porcentaje de los licenciados es de 79´8%.

Quejarse por todo

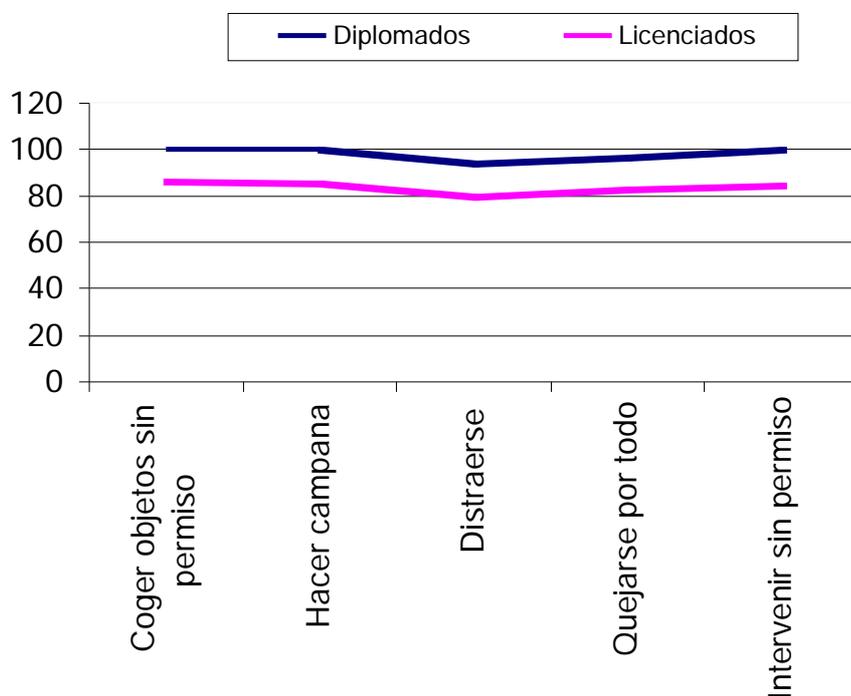
Un 97´1% de los diplomados en magisterio creen que utilizan estrategias cuando sus alumnos se quejan por todo en clase, mientras la opinión de los licenciados está en torno al 83%.

Intervenir sin permiso

El 100% de los diplomados en magisterio creen que cuando sus alumnos intervienen sin haberles dado permiso suelen utilizar alguna estrategia, mientras el 85´1% de los licenciados opina igual.

Todos estos resultados nos llevan a la conclusión de rechazar la subhipótesis planteada, ya que en ella se afirmaba que los profesores con la diplomatura de magisterio eran menos punitivos al creerse que teniendo un perfil profesional facilitado por la propia carrera de magisterio, se les facilita así recursos y aspectos didácticos que pueden mejorar ciertos aspectos de gestión del aula. Los datos contrariamente evidencian algo diferentes y es que los docentes diplomados creen utilizar más estrategias de intervención.

Diferencias en relación a sancionar



9.3.6.Subhipótesis 6

- Los profesores de primer ciclo de la ESO(de 12-14 años), dicen ser más punitivos que sus compañeros de segundo ciclo (de 14-16 años).

Si se analizan los datos obtenidos de las pruebas se puede comentar que no existen diferencias significativas entre los profesores y el ciclo que imparten cuando nos referimos a si se deben castigar o no ciertos comportamientos disruptivos.

Por otra parte, y si se analiza la pregunta de si utilizan algún tipo de estrategia para frenar estas conductas, sí se observan pequeñas diferencias significativas en ambos grupos, concretamente en cuatro tipos de comportamientos, donde los profesores de 1r ciclo superan en porcentaje de respuestas al los de 2ºciclo los cuales dicen creer utilizar algún tipo de estrategia para frenarlos. Estos comportamientos y sus resultados son los siguientes:

COMPORTAMIENTO	1r CICLO	2n CICLO
Palabrotas/ gestos obscenos	100%	93'8%
Distraerse	89'9%	76'3%
Intervenir sin permiso	97'1%	80'4%
Comer chicle	92'8%	79'6%

Con todo ello se deduce que aún no habiendo demasiadas diferencias entre los dos grupos, parece ser que comportamientos como el distraerse, el decir palabrotas, intervenir sin permiso y comer chicle, son intervenidos por los profesores de 1r ciclo en un porcentaje ligeramente superior a los de 2º ciclo. No se puede decir por tanto que se acepta la subhipótesis 6, al no haber demasiadas diferencias entre los dos grupos. Esto nos indica que tanto los profesores que ejercen docencia con alumnos de 12-14 años como los que lo hacen de 14-16, intervienen cuando alguno de estos comportamientos de carácter disruptivo aparece en sus aulas.

9.3.7. Subhipótesis 7

- Las alumnas de ESO tienden a aceptar más que los alumnos ciertas medidas punitivas ante un problema de comportamiento, es decir, creen que se deberían castigar en mayor medida que los alumnos, ciertos comportamientos.

De los resultados obtenidos se desprende que se puede aceptar esta subhipótesis, ya que aunque de manera general no hay demasiadas diferencias significativas, si se encuentran datos que ofrecen resultados interesantes. En la siguiente tabla se ofrecen los comportamientos y los % en función de la variable sexo-alumnos que se han encontrado (los resultados indican que sí se deberían castigar los comportamientos señalados)

COMPORTAMIENTO	MUJERES	HOMBRES
Dar vueltas por la clase	80´4%	75´9%
Saltar	79´4%	74´2%
Hablar compañeros	38´8%	45%
Hacer payasadas	61´5%	66´7%
Utilizar el móvil	79´9%	75´3%
Desobedecer normas	84´4%	80´4%
Enfadarse violentamente	78´6%	73´1%
Pasar del trabajo	70´8%	62´6%
Robar	98´8%	95´3%
Destruir material	83´1%	71´7%
Pelearse	86´6%	78´9%
Reír	57´5%	62´8%
Comer chicle	26´7%	35´5%

Los porcentajes nos indican que las alumnas superan a los alumnos a la hora de percibir si ciertos comportamientos deberían ser castigados. De forma breve comentar que las alumnas perciben más que los chicos que comportamientos de carácter más grave como pueden ser: enfadarse violentamente, robar, destruir material o pelearse, deben ser intervenidos de alguna manera por parte de sus profesores.

9.3.8.Subhipótesis 8

- Los alumnos de primer ciclo de la ESO tienden a percibir la aplicación de ciertas estrategias de intervención en el aula, como una medida para frenar el comportamiento disruptivo, en mayor porcentaje que los alumnos de segundo ciclo de la ESO.

Para poder analizar los resultados obtenidos de las pruebas, seguidamente se pasa a mostrar una tabla donde se deja constancia de los porcentajes de cada grupo. Los porcentajes indican que sí se deberían aplicar estrategias de intervención para cada uno de los comportamientos descritos.

COMPORTAMIENTO 1r CICLO 2º CICLO

Fuera del asiento	40´3%	30´1%
Levantarse sin permiso	55´8%	42´4%
Dar vueltas por la clase	84%	72´4%
Saltar	80´4%	73´2%
Subirse silla o mesa	94´3%	89´2%
Tirar objetos sobre la mesa	56%	49´3%
Hablar compañeros	49´7%	34´2%
Hacer payasadas	67´2%	61%
Gritar	84´7%	78´5%
Cantar	83´2%	74%
Utilizar el móvil	82´9%	72´3%
Desobedecer normas	82´3%	70´3%
Imitar profesor para reírse	84´8%	78´5%
Enfadarse violentamente	78´7%	73%
Pasar del trabajo	77´2%	56´3%
Coger objetos	54´2%	46´3%
Interrumpir trabajo compañeros	73´6%	64´2%
No participar actividades	59´3%	47´5%
Robar	98´4%	95´8%
Hacer campana	78´6%	65´3%
Palabrotas / gestos groseros	75´7%	69´1%
Distraerse	25´7%	14%
Quejarse por todo	55´3%	45´1%
Irse de clase sin permiso	89´9%	85´5%
Olvidarse material	50´1%	38%
Silbar	68´8%	63´7%
Reír	65%	55´4%
Intervenir sin permiso	56´5%	43´8%
Comer chicle	38´3%	24´1%

El análisis de resultados nos permite aceptar la subhipótesis en la que se planteaba las diferencias por ciclo. Queda constancia por tanto que los alumnos más pequeños (entre 12-14 años) creen en un porcentaje superior a los más mayores (de 14-16) que ciertos comportamientos disruptivos deberían ser intervenidos por parte de sus profesores cuando estos se dan en el aula.

9.3.9.Subhipótesis 9

- Los profesores tanto de las instituciones privadas como las públicas rechazan por igual el uso del castigo corporal en la escuela.

De los resultados obtenidos tras el análisis se desprende que se puede aceptar la subhipótesis definida anteriormente, ya que en ningún caso los profesores tanto de los centros públicos como de los privados y concertados, señalan como estrategias que creen utilizar el hacer que sus alumnos den vueltas al patio, o zarandearlos cuando realizan alguna conducta perturbadora para el trabajo del aula.

Por otra parte y de forma general comentar que las estrategias que los profesores de centros públicos dicen creer utilizar son: enviar al alumno a un rincón o al pasillo, parar la clase llamando la atención de este, mirarlo de forma que lo intimida, solicitar un expediente disciplinario, aproximarse a su espacio, y amenazarlo. Mientras los profesores de los centros privados y concertados creen utilizar más: dar más trabajo al alumno, avisar a los padres, retirarles algún privilegio, enviarlos al despacho del director, reñirlos a parte, y también al igual que los centros públicos en alguna ocasión se los envía a un rincón o pasillo.

9.3.10.Subhipótesis 10

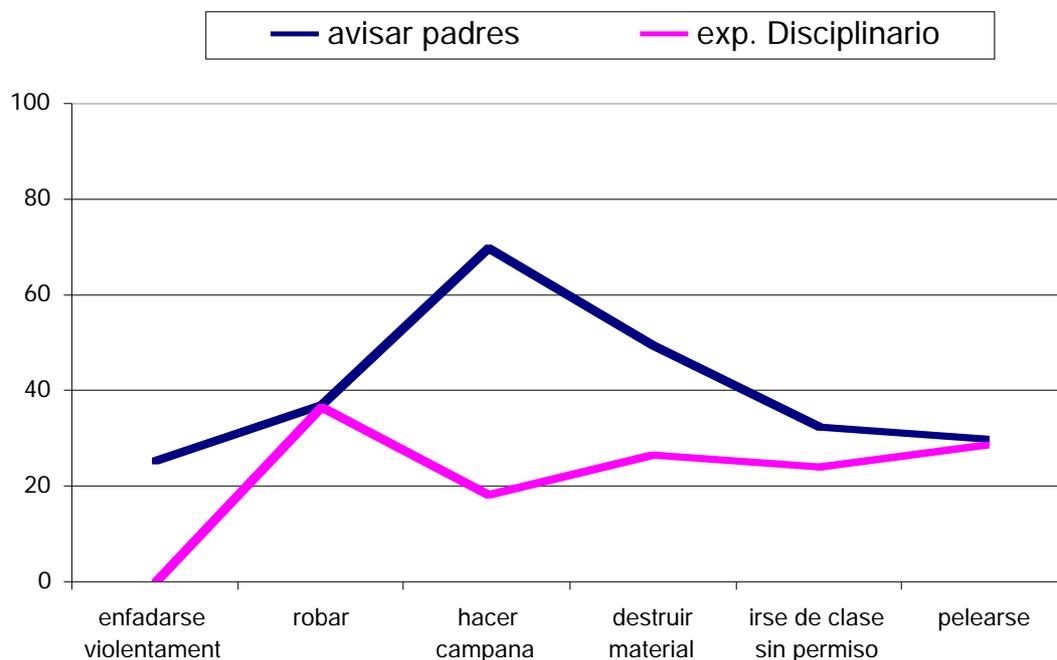
- Los comportamientos disruptivos considerados por los profesores como más graves son: enfadarse violentamente, robar, hacer campana, destrucción del material, irse de clase sin permiso y pelearse.

Para poder analizar cuales son los comportamientos disruptivos considerados por los docentes como más graves se establece que serán aquellos en que se utilicen estrategias más severas, como pueden ser: enviar al alumno al despacho del director, avisar a los padres y solicitar un expediente disciplinario. Con todo ello y después del análisis de datos se observa que se puede aceptar la subhipótesis descrita anteriormente ya que de los resultados se desprende que un 25´3% de los profesores cree que ante el comportamientos de: **enfadarse violentamente**, suelen

avisar a los padres. Ante el comportamiento de **robar**, un 37´1% dicen creer avisar a los padres, y un 36´5% dice solicitar un expediente disciplinario. Por su parte un 70% de los profesores ante **hacer campana**, creen que avisan a los padres, y el 18´3% dice solicitar un expediente disciplinario. Ante la conducta de **destrucción del material**, el 49´4% dice creer avisar a los padres, y un 26´5% solicitar un expediente disciplinario. Cuando nos referimos a **irse de clase sin permiso**, el 32´4% de los profesores dice creer avisar a los padres, y el 24´1% solicitar un expediente. Finalmente la conducta de **pelearse**, es percibida por un 30% como que avisan a los padres y un 28´8% que solicitan un expediente.

No obstante este análisis que confirma los comportamientos que los profesores creen ver como más graves, los datos reflejan otros comportamientos que en la subhipótesis no se habían contemplado y que reflejan que los docentes también creen intervenir con estrategias más duras. tal es el caso de comportamientos como: desobedecer las normas establecidas, negarse a hacer lo que dice el profesor, imitar al profesor para reírse, decir palabrotas / gestos obscenos, y olvidarse material.

Comportamientos considerados más graves



9.3.11.Subhipótesis 11

- En general los alumnos perciben en comparación a sus profesores, que se les castiga mucho en la escuela

La siguiente tabla refleja los % entre profesores y alumnos sobre si se utilizan estrategias en el aula para frenar ciertos comportamientos disruptivos.

COMPORTAMIENTO	PROFESORES	ALUMNOS
Fuera del asiento	90´9%	50´3%
Levantarse sin permiso	88%	56´6%
Dar vueltas por la clase	92´8%	77´6%
Saltar	91´4%	75´4%
Dar patadas bolsa compañeros	89´1%	46´9%
Aplaudir	85´3%	47´6%
Tirar objetos sobre la mesa	90´1%	55´4%
Hablar compañeros	91´8%	64´6%
Hacer payasadas	94´6%	72´1%

Gritar	95´1%	82´6%
Cantar	92´7%	78´4%
Utilizar el móvil	95´1%	86´1%
Desobedecer normas	97%	81´8%
Desobedecer al profesor	96´4%	82´4%
Imitar profesor para reírse	93´9%	82´3%
Enfadarse violentamente	93´3%	82´3%
Pasar del trabajo	94´6%	69´4%
Coger objetos	88´5%	40´6%
Interrumpir trabajo compañeros	94´5%	62´4%
No participar actividades	87´5%	58%
Hacer campana	87´7%	75´6%
Palabrotas / gestos groseros	96´3%	75´2%
Distraerse	81´9%	40´8%
Destruir material	93´9%	76´9%
Quejarse por todo	84´7%	58´3%
Pelearse	93´9%	88´5%
Olvidarse material	90´9%	65´4%
Silbar	91´3%	70%
Reír	93´3%	68´1%
Intervenir sin permiso	87´3%	63%
Comer chicle	85%	65´1%

Del análisis se deduce que se debe rechazar la subhipótesis planteada al comprobar que los profesores en un porcentaje superior al de sus alumnos perciben que se utilizan ciertas estrategias en el aula para solucionar los comportamientos disruptivos que puedan aparecer. Puede llegar a sorprender estos resultados, ya que la creencia previa indicaba que los alumnos percibían más acciones punitivas por parte de sus profesores, y a diferencia de ello, son los profesores los que parecen tener conciencia de sus actos en la gestión del control del aula.

9.3.12.Subhipótesis 12

- Los profesores creen que acostumbran a utilizar estrategias de intervención de forma inmediata al comportamiento disruptivo, cosa que difiere de la percepción de los alumnos, que creen que la hora del patio y la salida de la escuela son los momentos escogidos por sus profesores.

La prueba de ji-cuadrado evidencia que hay significación, es decir, diferencias entre profesores y alumnos sobre cuándo se acostumbran a utilizar estrategias. Así por una banda se puede observar que el 80´8% de los profesores percibe que se castiga de forma inmediata, porcentaje que supera al de los alumnos con sólo un 58%.

Por otra parte respecto a castigar a la hora del patio, también evidencia diferencias significativas, ya que un 26% de los alumnos cree que sus profesores aprovechan este momento para utilizar las estrategias de intervención, mientras un 13´8% de los profesores opina igual.

Finalmente respecto a castigar a la salida de la escuela también hay diferencias, ya que son los alumnos con un 16´1% los que perciben más esta opción, frente al 5´4% de los profesores. Esto nos hace ver que los profesores dicen utilizar más las estrategias de intervención de forma inmediata al comportamiento disruptivo, mientras los alumnos consideran otros los momentos donde sus profesores intervienen sobre ciertas conductas. esto hace que se acepte la subhipótesis planteada anteriormente.

9.3.13.Subhipótesis 13

- Los alumnos de segundo ciclo de la ESO (14-16 años) perciben que sus profesores actúan de forma inmediata cuando se da un comportamiento disruptivo en sus clases.

La interpretación de los datos lleva a concluir que sí ofrece diferencias significativas. Así pues, los alumnos más mayores, es decir , aquellos que cursan

segundo ciclo de la ESO, perciben en un 62'2% que sus profesores suelen actuar de forma inmediata al comportamiento molesto, mientras el 53'7% de los alumnos de primer ciclo opinan igual. Por tanto los datos nos llevan a concluir que se acepta la subhipótesis planteada.

Cabe comentar además que también se observan diferencias entre ciclos ya que el 29'5% de los alumnos de primer ciclo cree que sus profesores actúan a la hora del patio, frente al 22'5% de los alumnos de segundo ciclo. No se observan demasiadas diferencias respecto a la salida de la escuela.

9.3.14. Subhipótesis 14

- Se evidencian diferencias entre los diferentes tipos de centros (públicos y privados / concertados), respecto a cuándo utilizar estrategias de intervención sobre los comportamientos disruptivos.

El tipo de centro es otra variable que sí presenta diferencias significativas dentro del colectivo de alumnos. Así pues se puede observar que las mayores diferencias se encuentran entre alumnos de centros públicos, concretamente un 63'9% que considera que sus profesores actúan de forma inmediata, frente a un 49'5% de alumnos de la escuela privada y privada concertada.

También se observan diferencias entre los alumnos de la escuela privada y privada concertada. Un 22% perciben que sus profesores suelen utilizar la salida de la escuela para aplicar las estrategias, mientras un 11'9% de los alumnos de centros públicos opinan igual. No se observan demasiadas diferencias respecto a actuar a la hora del patio. Todo ello concluye en que se puede aceptar la subhipótesis descrita anteriormente.

Es importante recordar que de los 18 centros que han participado en el estudio sólo uno pertenecía al sector privado, siendo el número de respuestas tan bajo que se decidió reagruparlos con los centros privados-concertados.

9.3.15.Subhipótesis 15

- Existen diferencias entre profesores y profesoras en cuanto a cuándo utilizar estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina

Los resultados obtenidos en la prueba Ji-cuadrado nos indican que los resultados son significativos. Así pues se observa que hay diferencias por sexo entre los profesores, respecto a cuándo utilizar estrategias para frenar los comportamientos disruptivos. Se evidencian diferencias en el 87'3% de los profesores (hombres) que creen actuar de forma inmediata a cuando se manifiesta el comportamiento molesto, mientras las profesoras lo hacen en un 76'9%.

Son por otra parte las profesoras, las que en un 19'2% dicen creer actuar a la hora del patio, mientras el 4'8% de los profesores opinan igual. A su vez, el 7'9% de los profesores dice creer utilizar la salida de la escuela, mientras el 3'8% de las profesoras tiene la misma percepción. Esto nos lleva a aceptar la subhipótesis planteada.

9.3.16.Subhipótesis 16

- Los alumnos de primer ciclo de la ESO tienden a percibir que sus profesores utilizan más estrategias para frenar el comportamiento indisciplinado que los de segundo ciclo.

El siguiente cuadro que se presenta intenta reflejar de manera esquemática las puntuaciones obtenidas por los alumnos relacionado con la variable ciclo. En el quedan reflejados los % de los alumnos que creen que en sus clases se utilizan estrategias de intervención.

COMPORTAMIENTO	1r CICLO	2º CICLO
Fuera del asiento	53´9%	46´6%
Aplaudir	51´7%	43´6%
Desobedecer al profesor	84´6%	80´3%
Pasar del trabajo	75´7%	63´2%
Coger objetos	44´2%	37%
Palabrotas / gestos groseros	78´3%	72´2%
Distraerse	44´2%	37´3%
Destruir material	79´8%	74%
Quejarse por todo	60´9%	55´7%
Olvidarse material	68´6%	62´2%
Silbar	73´7%	66´3%

Se puede apreciar por los resultados que los alumnos de 1r ciclo de la ESO (12-14 años), perciben en un porcentaje ligeramente superior, que sus profesores les castigan más que los de 2º ciclo. Así, las diferencias son estadísticamente significativas entre ambos grupos y ello lleva a aceptar la subhipótesis descrita.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO

Llegados a este punto sería interesante comenzar este apartado recordando lo difícil que en ocasiones todavía resulta tratar sobre las estrategias punitivas, a pesar de su uso frecuente en la sociedad en general. Con ello, se ha pretendido situar el tema en la actualidad teniendo presente diferentes contextos educacionales, así como remarcar el interés que ha suscitado el tema, y la precaución a la hora de trabajarlo, cosa que nos obliga a hacer esta reflexión previa.

Recogiendo las principales aportaciones que se pueden extraer del estudio, y recordando las que apuntan estudios educativos de la actualidad, hay que subrayar que en una sociedad permisiva como parece ser la nuestra, en la que los padres son bastantes condescendientes con sus hijos, y donde el abandono de la responsabilidad de las familias parece estar presente, es lógico que la percepción generalizada entre el colectivo docente, es que actualmente se dan en la escuela muchos comportamientos disruptivos que quizás antes no se daban.

La primera conclusión que se deriva de las perspectivas de profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en relación a la aplicación del castigo en el aula, nos lleva a pensar que el entorno hace modificar y a veces neutralizar muchas de nuestras percepciones, y por ello los alumnos a veces cuando sus profesores ante cierta conducta molesta utilizan la estrategia de “gritar” para llamarles la atención, muchas veces no se dan cuenta de esta demanda por parte del profesorado. Podría ser que los alumnos no relacionaran estas estrategias utilizadas por sus profesores a ningún comportamiento de indisciplina, es decir, que en algunas ocasiones, algunos de estos chicos no son conscientes que se están comportando de manera indisciplinada en el clase. También podría haber otra lectura y es que algunos profesores, habituados a gritar en clase constantemente para gestionar el control del aula, puede que no sean percibidos por sus alumnos cuando estos se dirigen a ellos gritando, ya que lo asumen como una forma habitual de gestión del aula.

El hecho de que estemos en una sociedad permisiva, que deja pasar ciertas formas de actuación a los ciudadanos, repercute en el sistema familiar y de “rebote” en el sistema escolar. Además esta permisividad está avalada y protegida por unos derechos que se les atorga a familias y a alumnos, lo cual hace que el docente tenga que ser muy cauto y prudente a la hora de utilizar estrategias de intervención para frenar ciertos comportamientos disruptivos. Todo ello hace que los profesores con el tiempo hayan aprendido a “pulir” sus formas de punición, cosa que hace que los alumnos algunas veces puedan dudar sobre donde está la barrera entre lo correcto y lo que no.

Cabe destacar que dentro de este tipo de estrategias las de “aproximarse al alumno” y “mirarlo de forma que se lo intimide”, son las que los docentes dicen utilizar con más frecuencia. Es curioso que sean los profesores los que en su mayoría respecto a cada uno de los comportamientos de indisciplina descritos, digan percibir que este tipo de estrategia se da más habitualmente de lo que sus alumnos perciben. Quizás sean estrategias tan sutiles, si se pueden catalogar de esta forma, que pasan la mayoría de veces desapercibidas por los interesados.

A su vez, la percepción de los alumnos sobre la actuación de sus profesores discrepa de estos en un porcentaje considerable, cuando dicen creer que sus profesores los envían al “despacho del director” o a “un rincón de la clase o pasillo”, y también cuando comentan que estos les suelen “dar más trabajo” para sancionarlos. Es aquí donde los alumnos tienen una percepción ampliamente diferenciada de la del propio profesorado, ya que aunque el comportamiento no pueda catalogarse de “grave”, como por ejemplo: masticar chicle, los alumnos dicen ser enviados al despacho del director frecuentemente. Por su parte el porcentaje de los profesores que dicen utilizar esta estrategia, en ningún momento ha superado al de los alumnos, posiblemente porque consideren que su empleo les da menor credibilidad ante el grupo-clase, e incluso respecto a sus compañeros de profesión, al parecer incapacitados para gestionar la disciplina del aula.

Es interesante también mencionar la estrategia que perciben en su mayoría los alumnos sobre “darles más trabajo”. Los alumnos dicen que esta es una de las estrategias que suelen utilizar bastante sus profesores, mientras que los docentes dicen no utilizarla mucho. De esto se deriva que probablemente el trabajo que deban desarrollar los alumnos no es que sea más del que debieran hacer, sino que seguramente forma parte del que debían haber acabado en un inicio y no finalizaron como lo hizo el resto del grupo. Así, la percepción varía al creer que se les está dando más tareas de las que debieran realizar.

Si es cierto que ante determinados comportamientos que se podrían considerar como graves: robar, pelearse..., o en los que los padres pueden estar relacionados más directamente, como: hacer campana, olvidarse material o no hacer los deberes, entre otros, la percepción de los profesores es que suelen “avisar a los padres”. Esto nos puede indicar que reservan este tipo de estrategia en el caso en que los padres puedan estar implicados. Aquí se observa el peso que tiene la familia, ya que los docentes necesitan de ellos para llevar a cabo de la forma más correcta la acción educativa.

Otro dato significativo es que si bien los profesores no suelen percibir utilizar la estrategia de “ignorar a sus alumnos” ante los comportamientos de indisciplina facilitados en el cuestionario, sí que un poco más de una cuarta parte dice utilizar esta estrategia cuando el comportamiento se refiere a: quejarse por todo lo que se hace en clase. De esta forma encontramos que una estrategia poco utilizada según las percepciones de los profesores, se convierte en una muy utilizada cuando el alumno se queja por todo. Probablemente la razón de que esto sea así, puede ser debida a que el docente tenga la intención de cansar al alumno al sentirse este ignorado y por tanto cese de actuar quejándose constantemente.

Por otra parte cabe subrayar que al relacionar el tema de las estrategias de intervención con las percepciones que los dos colectivos tienen sobre los comportamientos disruptivos, se puede concluir que son los profesores los que en su mayoría sobrepasan a los alumnos a la hora de considerar que ciertas conductas

deben ser sancionadas. De hecho, parece lógico que los alumnos perciban ciertos comportamientos molestos como no tan molestos, mientras que sean los profesores, los que al tener que gestionar el control del aula con un número determinado de alumnos y de una etapa evolutiva complicada, perciban más conductas como disruptivas y molestas para llevar a cabo los objetivos establecidos en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a cuándo se utilizan estrategias punitivas, se puede concluir que ante el alto porcentaje de respuestas de los docentes que dicen creer utilizar de forma inmediata estrategias, frente a las percepciones de los alumnos que tienden a considerar que ello se lleva a cabo en la hora del patio y la salida de la escuela preferentemente, podría argumentarse que, a veces, estos alumnos sí son castigados de forma inmediata y no obstante ellos no lo perciban así, ya sea porque no captan el tipo de castigo que les proporciona el docente o porque no identifican el comportamiento objeto de sanción.

Otra de las conclusiones que se pueden extraer sobre la base de los resultados, es que los alumnos mayores, los que cursan segundo ciclo (14-16 años), están más preparados para captar estrategias punitivas como por ejemplo envío de mensajes de carácter no verbal, tales como: “miradas intimidatorias”, “acercarse a su espacio”, etc., que los alumnos más jóvenes, es decir, los que cursan primer ciclo de la ESO (12-14 años). Así, mientras los alumnos de primer ciclo perciben que sus profesores les castigan más, los de segundo ciclo parecen que no perciben tanto uso de estrategias punitivas por parte de sus profesores, cosa que nos puede llevar a considerar que están más preparados cognitivamente para aceptar ciertas estrategias de intervención en el aula.

Es interesante señalar que el punto anteriormente señalado es congruente con las percepciones de los propios docentes; así aún no observando diferencias respecto a la titulación del profesorado, sí se pueden detectar ligeras diferencias respecto al ciclo que se imparte, siendo los profesores de primer ciclo de la ESO (12-14 años) los que se perciben como más punitivos que los de segundo ciclo (14-16

años).Esto puede ser a causa de conductas bastante inmaduras por parte de sus alumnos como: el distraerse, decir palabrotas, intervenir sin permiso, y masticar chicle. Seguramente son comportamientos más típicos de los alumnos que cursan primer ciclo de la ESO, por ser estos todavía bastante inmaduros en aspectos cognitivos y psicológicos. También es posible que los profesores conocedores de la etapa adolescente, tengan conciencia que las estrategias punitivas deben ser utilizadas con cautela.

El conocimiento de la etapa adolescente podría inducirnos a pensar que los alumnos más mayores, con sus preocupaciones características de intolerancia y rebeldía contra toda norma social, consideran ser el blanco de numerosos castigos, y no obstante, nos encontramos que son los más jóvenes los que tienen dicha percepción.

También es importante comentar que aún teniendo conocimiento que la legislación actual establece la prohibición del uso del castigo físico en los centros escolares, nos ha parecido especialmente interesante mencionarlos en el cuestionario tanto de profesores como de alumnos, ya que a pesar de su prohibición tiene sus formas de introducirse, es decir, no se observa una ausencia total de este. Esto ha quedado de manifiesto en conversaciones con el profesorado, aunque estas no han quedado reflejadas en la investigación.

Es por tanto que las estrategias de: “dar vueltas al patio” y “zarandear al alumno”, se han seleccionado al considerarse sanciones no abusivas ni dolorosas físicamente. Además tal y como se ha podido observar, después de realizado el análisis y la verificación de hipótesis, un porcentaje, aunque muy bajo tanto de profesores como de alumnos, señalan estas opciones como prácticas para frenar algún comportamiento de indisciplina, cosa que nos indica de nuevo la idea que se tratan de un tipo de estrategias que no tienen una ausencia total a pesar de su prohibición.

Adicionalmente, las diferencias encontradas entre las escuelas públicas y las privadas-concertadas, sobre cuándo utilizan estrategias de intervención, podrían estar relacionadas con la propia topología de escuela, y con la variable horario escolar, por ejemplo. Así, algunas de las escuelas privadas-concertadas que han formado parte de la muestra, son de carácter religioso, esto nos indica que, seguramente el personal docente, religiosos por ejemplo, pueda vivir en el mismo centro donde desempeñan su labor profesional y esto haga que no tengan tantos inconvenientes a quedarse a la salida de la escuela con aquellos alumnos indisciplinados.

Además, como es conocido, el sector de la escuela privada / privada-concertada tienen un entorno laboral más controlado. Esto significa entre otras cosas, que deben extremar la relación con los padres, tener cierta diplomacia o hacer de relaciones públicas, actuaciones que quizás desde la pública no se tengan tan en cuenta. El sector de la privada/privada-concertada, tiene otra percepción del mundo laboral, llegando incluso a utilizar los términos de “empresa” y “clientes”, para referirse a la escuela y a los alumnos.

Un dato que ha sorprendido tras realizar el análisis de la parte empírica, es el tener que rechazar, en cuanto a este estudio se refiere, la falsa creencia que los profesores diplomados en magisterio se auto percibían como menos punitivos que los licenciados. Son los diplomados los que en un porcentaje ligeramente superior tienden a seleccionar más estrategias punitivas ante los comportamientos marcados. Quizás la explicación recaiga en el hecho que tanto licenciados como diplomados tienen a su cargo un alumnado con unas determinadas características para las que ni tan solo el perfil profesional ofrecido en la carrera de magisterio, facilita que no haya problemas de gestión del grupo.

Por otra parte cabe subrayar que algún sujeto ha mencionado la amenaza entre alumnos como un tipo de comportamiento de indisciplina que se suele dar en su escuela. Aunque el porcentaje sea muy bajo, sí que es importante remarcar que han sido los propios encuestados los que han seleccionado esta opción sin que

constara previamente de forma explícita en el cuestionario, lo cual nos indica que este tipo de conducta considerada como grave, también se suele dar en los centros escolares aunque a veces pase desapercibida.

La amplitud de cualquier investigación determina una serie de aspectos. En primer lugar, y concretamente respecto a este estudio, conviene reconocer la necesidad de ser cautos en la generalización de los resultados obtenidos, tomando consideración que la muestra utilizada han sido los centros públicos, privados y privados concertados de una comarca, en concreto: el Bages, y que la población la han compuesto un primero, un segundo, un tercero y un cuarto de ESO, así como recordar la oportunidad e interés de centrar el estudio en esta etapa de la escolaridad.

Asimismo, debemos recordar que el cuestionario elaborado para la fase experimental mide percepciones de profesores y alumnos sobre comportamientos disruptivos y estrategias de intervención, y en ningún caso acciones reales que se hayan podido observar, lo cual una vez más hace que debamos ser cautos a la hora de interpretar los resultados. No hay que confundirse, nuestro propósito era tener constancia de las autopercepciones de dos colectivos diferenciados, y no el registro de datos “objetivos” sobre el uso de las estrategias punitivas.

La investigación también ha contemplado la dificultad en la disponibilidad de algunos de los centros de la comarca del Bages. Sea porque el tema objeto de estudio pueda ser visto por algunos docentes como “peligroso”, “resbaladizo”, “tabú”, o bien por la cantidad de trabajo con que cuentan los centros escolares y las pocas horas de que disponen para colaborar en trabajos de investigación, lo cierto es que centros de la muestra no participaron en el estudio.

Sin duda la cantidad y el interés de los datos y resultados obtenidos, ponen en evidencia la importancia de lo profundizar más de cara a próximas investigaciones en otros factores como la percepción que tienen profesores y alumnos sobre la eficacia de las estrategias punitivas, ver si es percibida como realmente una

medida eficaz para frenar los comportamientos disruptivos y poder analizar las principales preocupaciones sobre el tema de este colectivo.

También sería interesante poder hacer un análisis a partir de entrevistas a una reducida muestra de profesores y alumnos, y determinar sus percepciones sobre la base de las relaciones interpersonales entre la persona que aplica la estrategia punitiva y el sujeto que la recibe. Estas son varias de las propuestas que se sugieren para continuar ampliando el conocimiento relacionado con la presente investigación.

BIBLIOGRAFIA

- AAVV. (1997). Mesa redonda. Radiografía de la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*. nº260. Julio-Agosto, pp.32-45
- AAVV. (1992). Els conflictes a l'escola i a casa. Monográfico *El Recull*. Nº 174, abril.
- AAVV. (1995). *Psicología de la Instrucción. Nuevas Perspectivas*. Madrid.
- AAVV.(1996). *Què és l'educació secundària obligatòria. ESO?*. Diputació de Barcelona. Àrea d'Educació.
- AAVV. (1997). Monográfico. "La ESO en la pràctica". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 260.
- AAVV. (2000). El mundo de ESO. ¿Cómo ven los alumnos a los profesores?. *El Ciervo*, pp.17-20.
- AAVV. (2000). El mundo de ESO. ¿Cómo ven los profesores a los alumnos?. *El Ciervo*, pp.21-27.
- ACHENBACH, THOMAS M; MC CONAUGHY, STEPHANIE H; HOWELL, CATHERINE T; (1987). Child/Adolescence behavioral and emotional problems: implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*. Vol. 101. Nº 2, pp.213-232.
- ACKERMAN. J.MARK (1976). *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela*. Educación Abierta/Santillana.
- ADAMS, ANTHONY-TROY. (1993). Violence in public secondary schools: the contributions of community structure and school factors. *Journal of Applied Sociology*, 10, pp. 75-98.
- ALCÁZAR, JOSÉ ANTONIO. Convivencia y disciplina escolar: el gobierno de la clase. <http://www.fomento.edu>.

- ALONSO, LEONOR. (1996) Juicio moral, atribución de sentimientos y castigos sobre daño material y personal. *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 30. nº 2. pp. 159-177.
- ALOY, JOSEP MARIA. (1998). Alumnes conflictius i responsabilitats. *Escola Catalana*. Maig, nº 350, pp.10-11.
- ALSINET, JOSEP (1996). La enseñanza secundaria obligatoria, una respuesta global. *Aula comunidad* nº 7 Abril, pp.1-2.
- ALUJA-FABREGAT, ANTON; BALLESTÉ-ALMACELLAS, JOAN; TORRUBIA- BELTRI, RAFAEL.(1999) Self-reported personality and school achievement as predictors of teachers' perceptions of their students. *Personality and individual Differences*. nº27 pp 743-753.
- ÁLBAREZ GONZÁLEZ, NORBERTO. (1996). *La tendencia a sufrir el castigo: una contribución a la teoría de la culpa*. Ed: Universidad de Alcalá.
- ALLEN, BERNARD. (1998). New Guidance on the use of reasonable force in schools: *British Journal of Special Education*. 25 (4), pp.184-188
- AMADOR,M. (1989). *Medició i avaluació en Educació*. Documento interno del Departamento de Pedagogia y Didáctica de la UAB
- AMADOR, M; JARIOT, M. (1995). *Manual pràctic per al processament de dades d'investigació en educació*. Barcelona.
- AMILVIA, MARIA; GIRALDO, BLAUDON; PATINO GÓMEZ, M^a ISABEL; YUSTI DELGADO, LUZ NADIMA. (1991). *¿Cumplen los castigos una función educativa?*. Fundación para la Educación Superior- Fes (Ed).
- AMORÓS BASTÉ, CARME. (1998). La formació permanent del professorat. *Escola Catalana*. Gener, nº 346, pp.11-14.
- ANBARASAN, ETHIRAJAN.(2000). La lletra amb sang no entra. *El Correu* nº 251, Gen, pp. 14-16.

- ANDERSON, SANDRA; PAYNE, MONICA A. (1994). Corporal punishment in elementary Education: Views of Barbadian school children. *Child Abuse and Neglect: The International Journal*, 18,4, Apr, pp. 377-386.
- ANDERSON, V; MERRETT, F. (1997). The use of correspondence training in improving the in-class behavior of very troublesome secondary school children. *Educational Psychology*, 17.(8) pp.313-328.
- ANITA,E.WOOLFOLF;BARBARAROSOFF;WAYNE,K HOY.(1990).Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*. Volume 6 nº2.
- ANTÚNEZ, S. (1997). La regulación de la convivencia en los centros escolares a través de los reglamentos institucionales. *Aula de Innovación Educativa*, 65, pp.55-57.
- AÑAÑOS, ELENA. (1988). *Estudio de la Estrategia de disciplina utilizadas en el aula por los profesores de E.G.B. de las comarcas de Gerona. Tesis Doctoral*.
- APPLEGATE, J.M. (1981). Perceived problems of secondary school students. *Journal of Educational Research*, Sep-Oct, Vol.75, nº8.
- ARNÓ PAUSAS, PEDRO. (1996). *Premios y castigos en la escuela*. Valencia: Librerías“París-Valencia”, D.L.
- ASENSIO, J.M. (1989). *L'agressivitat a l'escola*. Barcelona. Editorial Ceac.
- AZRIN, N.H Y HOLZ, W.C (1976).*Castigo*. En W.K. Honing: *Conducta Operante*. Trillas. México, 1976. (1ª edición original en inglés, 1966).
- BAKER, CAROLYND. (1997). Ticketing rules: Categorization and moral ordering in a school staff meeting. *Chpt in Culture in action: studies in membership categorization analysis*, Hester, Stephen, & Eglin, peter (Eds), Washington, DC: International Instit Ethnomethodology & Conversation Analysis, pp. 77-98.

- BARRIOS CUADRADO, AGAPITO. (1989). *¿Premio o castigo?*. Cáceres.
- BAUER, GORDON B. & otros. (1990). Corporal punishment and the schools. *Education & Urban Society*, May, Vol.22, nº3, pp.285-299.
- BEAR, GEORGE G. (1998). School discipline in the United States: prevention correction and long-term social development. *School Psychology Review*, 27 (1), pp.14-32.
- BELLON MARTÍNEZ, VICENTE. (1981). *El castigo en el desarrollo del niño*. Coruña.
- BERLAK, A; BERLAK, H; (1981). *Dilemmas of Schooling*. Methuen, London & New York.
- BETEGÓN, J. (1992). *La justificación del castigo. Significado y límites de la retribución*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
- BISQUERRA, RAFAEL. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Ed: CEAC. Barcelona.
- BLAT GIMENO, JOSÉ. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Colección Unesco programas y métodos de enseñanza. Ed. Teide.
- BLECHMAN, E.A. (1990). *Cómo resolver problemas de comportamiento en la escuela y en casa*. Ceac. Barcelona.
- BLUNT BUGENTAL, DAPHNE; LEWIS, JEFFREY C; LIN, ETA; LYON, JUDITH; KOPEIKIN, HAL.(1999) In Charge but not in control: The management of teaching relationships by adults with low perceived power. *Developmental Psychology*. Vol.35,nº 6. pp.1367-1378.
- BOCK, STANCEY JONES; SAVNER, JENNIFER L.; TAPSCOTT, KATHERINE E (1998). Suspension and expulsions: Effectives management for students? *Intervention in School & Clinic* v.34, nº 1. pp. 50-52.

- BORG, M.G; FALZON, J.M. (1989). Maltese primary schools teachers' perception of the seriousness of stealing, cruelty, and lying in school children. *Melita Theologica*. XL (2), pp.111-120.
- BORG, M.G; FALZON, J.M. (1989). Primary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *Educational Studies*, Vol.15, pp.251-260.
- BORG, MARK G; FALZON, JOSEPH M.(1990). Teachers' perception of primary school children's undesirable behaviours: the effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 60, pp.220-226.
- BORG, MARK G; FALZON, JOSEPH M. (1993). A factor analytic study of teachers' perception of pupils' undesirable behaviours: a rejoinder to Langfeld. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 63, pp.513-518.
- BORG, MARK G.(1998). Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*. n° 68. pp.67-79.
- BOWER, MARY E; KNUTSON, JOHN F.(1996). Attitudes toward physical discipline as a function of disciplinary history and self-labeling as physically abused. *Child Abuse and Neglect*. Vol. 20. n° 8. pp. 689-699.
- BRADFIELD, JAMES M; NORDBERG, H. ORVILLE; ODELL, WILLIAM C. (1967). *La enseñanza en la escuela secundaria*. Ed: El Ateneo. Buenos Aires.
- BRANDT, RON. (1995). Punished by rewards?. *Educational Leadership*. Sep.Vol. 53.n° 1. pp.13-16.
- BRANTLINGER, ELLEN. (1991). Social class distinctions in adolescents reports of problems and punishment in school. *Behavioral Disorders*, Nov, Vol.17, n°1, pp.36-46.
- BROPHY, JERE, (1996). *Teaching Problem Students*. New York/ London. Michigan State University

- BROPHY, JERE; ROHRKEMPER, MARY.(1996). *Teachers' strategies for coping with hostile-aggressive students*. nº 185. Institute for research on teaching. Michigan State University.
- BROWN, WILLIAM-E; PAYNE, TYRONE. (1988). Policies/Practices in Public School Discipline. *Academic Therapy*, 23, 3, Jan, pp. 297-301.
- BURTON, MARY LOUISE. (1994). How teachers make decisions about discipline: The effects of perceptions of similarity of difference between teachers and hostile aggressive students on disciplinary strategy intentions. *Dissertation Abstracts*, DAI-A 55/01, pp.62.
- CATALÀ, JORDI. (1996) Ensenyament asume sus errores. *El Periódico*. Domingo, 15 de Diciembre.
- CAMERON, R.J .(1998). School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27 (1), pp.33-44.
- CAMP, W. G.; TEACH, V.(1980). *Educator perceptions of student discipline*, Mimeo presentado en el congreso anual de la A.E.R.A, Boston.
- CARRASCO, SALVADOR. (1994). Els professors mereixem respecte. *Crònica d'Ensenyament*. Abril, nº 65.
- CARRASCOSA CEBOLLA, M^a JOSÉ.(1996). *Programa de prevención de las conductas disruptivas en el alumnado y descenso del índice de ansiedad y estrés del profesor*. Universidad de Valencia (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación).
- CARRASCOSA CEBOLLA, M^a JOSÉ. (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Editorial Escuela Española. Madrid
- CARRETERO, M; J.A. LEÓN. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia, dentro de: Palacios, J; Marchesi, A; Coll, C. (Comp). *Desarrollo cognitivo y educación I. Psicología Evolutiva*. Madrid, Alianza, pp.311-326.

- CARTIER, MARGARET LEE. (1993). Children's perceptions of justice: effects of punishment from a moral perspective. *Dissertation Abstracts*. Spring, MAI 31/01, p.37.
- CASABELLA, JORDI.(1999) UN Jutge justifica que es pegui a classe. *El Periódico*. 12 de Enero.
- CASABELLA, JORDI. Las sanciones a alumnos se endurecen. *El Periódico*.
<http://www.elperiodico.es/EDICION/ED000116/CAS/CARPO1/tex028.asp>
- CASAMAYOR, G (COORD) & otros.(1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Ed: Graó. Barcelona.
- CASTEEL, C. (1997). Attitudes of African American and caucasian eight grade students about praises, rewards, and punishments. *Elementary School Guidance & Counseling*. vol 31. nº 4. pp. 262-272.
- CEREZO, F. (1994). *El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares*. Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica . Diputación de Pontevedra.
- CEREZO, F (COORD.), (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*, Ed. Pirámide. Madrid.
- CHANDLER, THEODORE A. (1990). Why discipline strategies are bound to fail. *The Clearing House*, 62 (2), pp.124-125.
- CHAPMAN, DAVID W.; ABDULMALIK, HASSAN ALI. (1994). Teacher nationality and classroom practice in the Republic of Yemen. *Teaching and Teacher Education*. Vol.10. Nº 3, pp. 335-344.
- CHARLIER, JEAN-EMILE.(1986). The school order: regulations and their image;L'ordre scolaire: le reglement et son image. *Recherches Sociologiques*, 17, 3, pp. 327-364.
- CHEONG CHENG, YIN.(1998). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile. *Journal of Experimental Education*. Vol 62 (3). pp.221-239.

- CLARIANA, MERCÈ. (1994). *L'estudiant de secundària: què en sabem?*. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcanova Educació.
- COHEN, ELISABETH G. (1997). *Effectiveness of classroom Management in complex instruction. Classroom management SIG*. Symposium AERA, Chicago, March. Stanford University. pp. 1-23.
- COHEN, JOAN HARRIET. (2000). Beginning preservice teachers' perceptions of their reward and punishment histories and teaching style. *Dissertation Abstracts*, Jan, DAI-A 60/07, pp. 23-97.
- COHEN, L; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLEMAN, JOHN C. (1987). *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Morata.
- COLL, CÉSAR; PALACIOS, JESÚS; MARCHESI, ÁLVARO. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Ed: Alianza. Madrid.
- CONTE, ANTHONY-E. (1994). The discipline dilemma: problems and promises. *Education*, 115, 2, winter, pp. 308-313.
- CORRAL VERDUGO, VÍCTOR & OTHERS. (1995). Validity of a scale measuring beliefs regarding the "positive" effects of punishing children: a study of Mexican mothers. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, Jun. Vol.19, nº6, pp.669-679.
- CORTINA, A. (1997). Resolver conflictos, hacer justicia. *Cuadernos de Pedagogía*. Abril nº 257 pp.54.
- CORNELOUP, ALAIN. (1992). *Como mantener la disciplina*. Ediciones CEAC. Barcelona.
- COSLIN, PIERRE G.(1997). Adolescents' judgements of the seriousness of disruptive behaviour at school and of the sanction appropriate for deling with it. *Journal of Adolescence*. Vol. 27. pp. 707-715.

- COSLIN, PIERRE G.(1998). Attitudes d'adolescents face aux comportements perturbant la vie scolaire/. Adolescents' attitudes towards disruptive behaviours at school. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, Sep, Vol. 27(3), pp. 431-443.
- COSTENBADER, VIRGINIA; MARKSON, SAMI. (1998). School suspensions: A study with secondary school students. *Journal of School Psychology*. v36, n°1, pp.59-82.
- CURWIN, R.L; MENDLER, A.N. (1987). *La disciplina en la clase*. Madrid. Narcea.
- CURWIN, R.L. (1995). A humane approach to reducing violence in schools. *Educational Leadership*. Feb.Vol.52. n°5. pp. 72-75.
- CURWIN, R.L; MENDLER, ALLEN, N. (1997). *As Tough as Necessary. Countering Violence, Aggression, and Hostility in our Schools*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia. USA
- CURWIN, R.L; MENDLER, ALLEN, N. (1999). *Discipline with Dignity*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia. USA.
- DARLEY, JOHN M. (1995). Constructive and destructive obedience: a taxonomy of principal-agent relationships. *Journal of Social Issues*. Vol.51. n° 3, pp. 125-154.
- DAVIS, PHILLIP W. (1996).Threats of corporal punishment as verbal aggression: a naturalistic study. *Child Abuse and Neglect*.Vol 20. n° 4. pp. 289-304.
- Debarbieux, Éric. (1990). *La violence dans la classe*. ESF Éditeur.Paris.
- DEFENSOR DEL PUEBLO. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Publicaciones. Madrid.
- DE LA FUENTE, INMACULADA. (1998). Bronca en las aulas. *El País*. Domingo 19 de abril.

DEVET, KATHERINE. (1997). Parent adolescent relationships, physical disciplinary history, and adjustment in adolescents. *Family Process*. Set, Vol.36 (3), pp.311- 322.

DICCIONARI GENERAL DE LA LLENGUA CATALANA.(1990). Pompeu Fabra. Edhasa. Barcelona.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. (1996). *Què és l'Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona. Secció Tècnica del servei d'Ensenyament de la Diputació de Barcelona.

DOMÍNGUEZ REY, J.L; SANTOS REGO, M.A. (1984). El castigo en la investigación psicoeducativa: Hacia una evaluación motivacional. *Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 118.Abril-Junio. pp. 159-174.

DOMÉNECH, J. M. (1999). *Fundamentos de diseño y estadística*. Ed: Signo

DOUGLAS C. KIMMEL; IRVING B. WEINER. (1998) *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Ariel - Psicología. Barcelona.

DUKE, D. (1989). *School discipline Plans and tha Quest for order in American Schools*, en Delwyn (eds.): *Disruptive Pupil Management*. David Fulton Publishers. London.

EDWARDS, CLIFFORD H. (1994). Learning and control in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, December, 21 (4), pp.340-345.

EL MUNDO. (1998). El defensor del menor quiere que se sancionen las bofetadas. Domingo, 25 de octubre.

EL MUNDO.(1999). El Reino Unido prohíbe el castigo físico en las escuelas privadas. Miércoles, 1 de setiembre.

EL PAÍS.(1999). Letra sin sangre. 1 de setiembre, nº1216.

ELLIS ALBERT; RUSSELL GRIEGER.(1962). *Manual de Terapia Racional-Emotiva*. (TRE) Bilbao. Desclée de Brouwer DL (1997). 7ª Ed.

- ELLIS, SALLY DEE. (1997). Student problem behavior and teacher responses in physical education. *Dissertation Abstracts*, Sep, DAI-A 58/03, pp. 796.
- ENOCHS, LARRY G; SCHARMANN, LAWRENCE C.; RIGGS, IRIS M.(1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education; January* .Vol.79. n° 1. pp.63-75.
- ENTWISTLE, NOEL; KOZEKI, BELA; TAIT, HILARY; (1989). Pupils' perceptions of school and teachers. II- Relationships with motivation and approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*. Vol.59. pp. 340-350.
- EQUIP DE MESTRES DE L'ESCOLA JARA. (1984). Ajudar els nens "difícils". *Guix, els elements d'acció educativa*, 80 (6), pp.21-24.
- ESTEBAN, M. (1984). La socialización del adolescente en la Enseñanza media. *Cuadernos de Pedagogía*, nº119, pp.47-53.
- ESTEBAN ALBERT, MANUEL.(1985). *Percepción social de la escuela por los adolescentes*. Ed: Nau llibres. Valencia
- ESTEVE, J.M (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- EVANS, ELISABETH D.; RICHARDSON, RITA C. (1995). Corporal punishment what teachers should know. *Teaching Exceptional Children*, Win, Vol.27, nº2, pp.33-36.
- FABRA, MARIA LLUÏSA. (1992). *El professorat de la Reforma*. Ed: Barcanova. Barcelona.
- FAN, RUTH MEI TAI; CHAN, SILVER CHOI NGAN. (1999). Students' perceptions of just and unjust experiences in school. *Educational and Child Psychology*, Vol.16 (4), pp.32-50

- FARREL, MICHAEL. (1997). The influence of Reward/Punishment and personality pupil attainment. *Personality Individual Differences*. Vol. 22. nº 6. pp.825-834.
- FEIN, DEBORAH; STEIN GERALD M.(1977). Inmanent punishment and reward in six and nine year old children.*The Journal of Genetic Psychology*. n.131 pp. 91-96.
- FERNÁNDEZ, ISABEL; QUEBEDO, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*. In E. Roland and E. Munthe (Eds): *Bullying: an International perspective*. London . D. Fulton, Londres.
- FERNÁNDEZ, ISABEL. (1990). Tratamiento directo de los agentes en conflicto, en: *Resolución de conflictos en el aula*. Narcea. Madrid.
- FERNÁNDEZ, ISABEL. (1996). Manifestaciones de violencia en la escuela: el clima escolar. *Educadores*, Vol. 180, pp.35-53.
- FERNÁNDEZ, ISABEL (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- FERNANDEZ SÁNCHEZ, M.DEL MAR; (1993). *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencias
- FERRAN, M. (1996). *SPSS para windows. Programación y análisis estadístico*. Madrid: McGraw-Hill.
- FERRER, ISABEL. (1999) Apóstoles de la “disciplina inglesa”. Los directores de 40 colegios privados británicos demandarán al Gobierno para abolir el castigo corporal. *El País*. Miércoles, 1 de setiembre, nº 1216.
- FIERRO, A. (1990). Desarrollo de la Personalidad en la adolescencia. En: Palacios, J; Marchesi, A; Coll, C. (Comp). *Desarrollo Psicológico y Educación I, Psicología Evolutiva*. Madrid. Alianza Psicología. pp.175-182.

- FLAVIÀ, M. (1981). *Investigación en programas de disciplina en el medio familiar. Tesis de licenciatura*. Dpto de Psicología. Facultad de Letras. Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.
- FLORA, STEPHEN R.; PAULIK, WILLIAM B. (1990). An objective and functional matrix for introducing concepts of reinforcement and punishment. *Teaching of Psychology*, Apr.Vol.17, nº2, pp.121-122.
- FLYNN, CLIFTON P. (1994). Regional differences in attitudes toward corporal punishment. *Journal of Marriage and the Family*. Nº 56. pp.314-324.
- FLYNN, CLIFTON P. (1996). Normative support for corporal punishment: attitudes, correlates, and implications. *Aggression and Violent Behavior*. Vol. 1. Nº 1. pp. 47-55.
- FLYNN, CLIFTON P. (1996). Regional differences in spanking. Experiences and attitudes: a comparison of northeastern and southern college students. *Journal of Family Violence*. Vol. 11. Nº 1. pp. 59-80.
- FLYNN, CLIFTON P. (1998). To spank or not to spank: the effect of situation and age of child on support for corporal punishment. *Journal of Family Violence*. Vol. 13. Nº 1. pp. 21-37.
- FLYNN, CLIFTON P. (1999). Exploring the link between corporal punishment and children's cruelty to animals. *Journal of Marriage and the Family*. Nº 61. pp.971-981.
- FOLEY, MICHAEL A. (1982). Punishment and the disruptive student. *Contemporary Education*, Win.Vol.53, nº2, pp.92-96.
- FONTANA, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y control*. Madrid. Santillana.
- FOUCAULT, M. (1988). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Madrid.

- FREIBERG, H. JEROME. (1989). Multidimensional view of school effectiveness. *Educational Research Quarterly*. Vol 13 n°2, pp. 34-46.
- FREIBERG, H. JEROME. *The life-cycle of improvising American innercity elementary schools: implications for policy and practice*. Children and Youth at risk and urban Education. Research, policy and practice. Chapter 17.
- FREIBERG, H. JEROME; T.A. STEIN; SHWU-YONG HUANG.(1995). Effects of a classroom management Intervention on Student Achievement in Inner-City Elementary Schools. *Educational Research and Evaluation. An International Journal on Theory and Practice*. Vol.1 N° 1 pp36-66.
- FREIBERG, H. JEROME; NEIL PROKOSCH; EDWARD S. TREISTER.(1990). Turning Around Five At-Risk Elementary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol 1 N° 1 pp 5-25.
- FRIESEN FORD, CYNTHIA NORINE. (1997). Survey of parental attitudes and opinions concerning student discipline in Saskatchewan elementary schools. *Dissertation Abstracts*, Jun, 35/03, pp.642.
- FUNES, JAUME. (1985). 12-16 anys. un cicle inevitable. *Guix*, Juny, n°92, pp.57-60.
- FUNES, JAUME. (1994). Càstigs i plaers amb propòsits educatius. *Perspectiva escolar*, Gener, n° 181. pp. 15-21.
- FUNES, JAUME. (1995). Cuando toda la adolescencia ha de caber en la escuela. En Monográfico. ESO. (12-16): la etapa crucial de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*. n° 238. pp. 32-34.
- FUNES, JAUME. (1998). Escolarització obligatòria i adolescència. *Revista Educar*, 22- 23. Separata. Serveis de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- FURNHAM, ADRIAN. (1995). Attitudes to spanking children. *Personal Individual Differences*. Vol. 19. N° 3. pp. 397-398.

GAFFNEY, JULIE ANN. (1996). Punishment: The discipline history of a ninth grade student. *Dissertation Abstracts*, Dec, MAI 34/06, pp.21-47.

GAIRÍN, J.; VERA, J.M; LAPEÑA, ANTONI. (1991). *El reglament de règim interior del centre educatiu*. Barcelona. Generalitat de Catalunya.

GALE M. MORRISON; BARBARA D'INCAU. (1997). The Web of Zero Tolerance: Characteristics of students who are recommended for expulsion from school. *Education and Treatment of Children*. Vol.20.pp. 316-335.

GARCÍA AHUMADA, ENRIQUE. (1996). Autoridad Educativa y disciplina escolar. *Revista de Pedagogía*, 386, pp.169-173.

GARCÍA PRIETO, TEÓGENES. (1989). *La disciplina en los centros escolares no universitarios*. Madrid. Ed: Escuela Española.

GARDNER, PHILIP.(1996).The giant at the front: young teachers and corporal punishment in inter-war elementary schools. *History of education*. Vol. 25. nº 2. pp. 141-163.

GARGALLO LÓPEZ, BERNARDO. Los estilos cognitivos, consistencias relevantes para la educación. Conceptualización, clasificación e implicaciones educativas. *PAD E*. Vol. 5 (1), pp.35-57.

GARTRELL, DAN. (1995). Why guidance works better than punishment. *Early Childhood News*, Sep-Oct, Vol.7, nº5, pp.43-45.

GARVEY, CHRISTINE-ANN. (1999). The intergenerational transmission of discipline. *Dissertation Abstracts International: Section B: the Sciences and Engineering*, Sep, Vol. 60(3-B):1027

GENERALITAT DE CATALUNYA. (1992). *Normativa referida a les sancions i càstigs dels menors*. Departament de Benestar Social. Direcció General d'Atenció a la Infància.

GENOVARD, C; GOTZENS, C; MONTANÉ, J. (1981). *Psicología de la Educación. Una nueva perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona. CEAC.

- GENOVAR, C; GOTZENS, C. (1981). *Las perturbaciones del comportamiento escolar: la indisciplina*. Presentado a la 1ª Reunión Nacional de Intervención Psicológica, organizada por la Sociedad Valenciana de Análisis y Cambio de Conducta. Febrero, Alicante.
- GENOVAR, C; GOTZENS, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Santillana. Aula XXI. Madrid.
- GEWIRTZ, SHARON; BALL, STEPHEN; BOWE, RICHARD. (1993). Values and ethics in the Education Market Place: The case of Northwark Park. *International Studies in Sociology of Education*. (3),2, pp. 233-254.
- GHAITH, GHAZI; SHAABAN, KASSIM. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*. Vol 15. pp.487-496.
- GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Ed: Akal Universitaria. Madrid.
- GINÉ FREIXES, NÚRIA; QUINQUER VILAMITJANA, DOLORS. (1995). La diversidad del profesorado ante la diversidad del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 238. pp.59-62.
- GINGOLD, LAURA; CILLEY, CONSTANZA. (1999). *Estudio preliminar sobre los conflictos en las escuelas, las formas alternativas de resolución, y las percepciones de seguridad-inseguridad en el barrio*. http://members.tripod.com/Daniel_E_Cantoni/index-15.html
- GISPERT, INES. (1997). Els processos de canvi evolutius en l'adolescència; en Triadó, Carme. *Psicología Evolutiva*. Editorial Eumo. Barcelona
- GLICKMAN, C. D & WOLFGANG, C. H. (1979). Dealing with a student misbehavior: An electric review. *Journal of Teacher Education*. 30 (3), pp.7-13.
- GLICKMAN, C.D; TAMASHIRO, R.T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37 , pp.459-464.

- GLYNN T.; MERRETT, F; HOUGHTON ,S. (1991). Reducing troublesome behavior in three secondary pupils through correspondence training. *Educational Studies*, 17. pp.273-283.
- GÓMEZ, M^a TERESA; MIR, VICTORIA; SERRATS, M^a GRACIA (1990). *Propuestas de Intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Narcea.S.A. Ediciones. Madrid.
- GÓMEZ, TERESA; SERRATS PARETES, M.GRÀCIA (1985). *Anàlisi de problemes de comportament i aplicació de programes a l'aula en dos centres d'EGB*. Teside Llicenciatura. UAB
- GÓMEZ MAYORGA, CRISTOBAL. Mirar desde otro lado: la disciplina desde una perspectiva organizativa y simbólica. *Kikiriki*, Vol.5 pp.42-43.
- GOOD, T. (1983). *Psicología Educacional. Un enfoque realista*. Editorial Interamericana. S.A. México.
- GOOTMAN, MARILYN E. (1998). Effective in-house suspension. *Educational Leadership*. Volume 56. N° 1. September.
- GOTZENS, C. (1997). *La disciplina escolar*. Horsori. Barcelona.
- GOTZENS, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Pirámide. Madrid.
- GOTZENS, C. (1985). El control de clase y la disciplina. En: Juan Mayor, *Psicología de la Educación*. Anaya. Madrid.
- GOTZENS,C. (1986). La perspectiva dels adults sobre els comportaments d'indisciplina en el context escolar. En: *Psicopedagogia de l'especialitat*. Primer Simposi Nacional. Fundació Caixa de Pensions, pp.175-196.
- GOTZENS, C. (1984). *Modelos no conductistas de aplicación y tratamiento de los problemas de comportamiento en la escuela*. Col. Temas de Psicología N° 5. Unv. de Barcelona.

- GOTZENS, C. (1983). *La disciplina en el contexto escolar: análisis de modelos explicativos y aplicados*.
- GONZALEZ CABANACH, RAMON. (1994). *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. Universidade Da Coruña. La Coruña.
- GRAS TORNERO, MANUEL. *Actitudes y cambios de actitud en los docentes durante el proceso de formación*. Tesis. Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología.
- GRAZIANO, ANTHONY M. & otros. (1992). Physical punishment in childhood and current attitudes: an exploratory comparison of college students in the United States and India. *Journal of Interpersonal Violence*, Jun, Vol.7, nº 2, pp.147- 155.
- GREENBERG, JERALD; MILES, JEFFREY A. (1993). *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 56. pp. 246-265.
- GUITART, ROSA. (1996).Castigos y premios. *Aula comunidad*. nº7, 15. Abril.
- GUITART, ROSA. (1996).Los adultos ante la adolescencia. *Aula comunidad*. nº8, pp.15. Septiembre.
- HALPERIN, MARCIA. S. (1976). Firts-Grade Teachers´Goals and Children´s Developing Perceptions of School. *Journal of Educational Psychology*; Vol. 68. nº 5, pp.636-648
- HANDLER, J.R.. (1981). *Views of educators, students and parents regarding important discipline problems, related influences and corrective actions*, Mimeo. Presentado al congreso anual de la A.E.R.A, Los Ángeles, CA.
- HARGREAVES, ANDY. (1999). Adolescencia y adolescentes. En: *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Editor: Octaedro. Barcelona.
- HASSAN ALI, ABDULMALIK; DAVID W. CHAPMAN. (1994).Teacher nationality and classroom practice in the republic of Yemen. *Teaching and Teacher Education*. Volume 10, nº3.

- HAVILAND, JEANNETTE M.(1979). Teachers' and students beliefs about punishment. *Journal of Educational Psychology*, Aug.Vol.71 (4), pp.563-570.
- HEITZMAN, A (1983). Discipline and the use of punishment. *Education*, Vol.104 (1), pp.17-22.
- HEMENWAY, DAVID & otros. (1994). Child rearing violence. *Child Abuse & Neglect: the International Journal*, Dec.Vol,18, nº12, pp.1011-1020.
- HERBERT, M. (1992). *Entre la tolerancia y la disciplina*. Paidós. Barcelona.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ MARÍA. (1990). Vigilar y castigar en la escuela normal. La disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX. Comunicación presentada al 11th Session of the International Standing Conference for the History of Education (Oslo).*Revista de Ciencias de la Educación*. Nº 142. Abril- Junio. pp.173-178.
- HIGHFIELD, M.E; PINSENT, A. (1952). *A survey of rewards and punishments in school* (London, Newnes).
- HILL, DAVID. (1990). Order in the classroom. *Teacher Magazine*, Apr.,Vol., nº7, pp.70-77.
- HILL, RAYMOND STEPHEN. (1994). Parent and teacher perceptions of discipline problems and solutions in small, urban, western Piedmont North Carolina high schools (urban education). *Dissertation Abstracts*, Feb, DAI-A 54/08, pp.2824.
- HOPKINGS, KENNETH. (1998). A descriptive study of African-American professionals'attitudes toward corporal punishment. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, Apr, Vol 58 (10-B): 5633.
- HORN, STACEY; KILLEN, MELANIE; STANGOR, CHARLES.(1999). The influence of group stereotypes on adolescents' moral reasoning. *Journal of Early Adolescence*, Feb, Vol 19(1), pp. 98-113.

- HORNILLA, T; GONZÁLEZ, V; RUIZ DE GAUNA, P; GARAIZAR, I; GOIRIZELAI, M.J. (1992). *Alternativas para una reforma en la formación inicial del profesorado*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. Bilbao.
- HOUGHTON, S; MERRETT, F; WHELDALL, K. (1988). Classroom behaviours which secondary schools teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14. pp.295-310.
- HOUGHTON, S; WHELDALL, K; JUKES, R; SHARPE, A. (1990). The effects of limited private reprimands and increased private praise on classroom behaviour in four British secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology*, 60, pp.255-265.
- HUMBERT, CHARLES ALLAN. (1990). Teachers' and administrators' beliefs about the use of corporal punishment in California public schools. *Dissertation Abstracts*, Oct, DAI-A 51/04, pp. 1111.
- HYMAN, IRWIN; A. PERONNE, DONNA C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36 (1), pp.7-27.
- INNISS, DELORES (1991). Students' perceptions of corporal punishment on modifying behaviour and school attitude. *Dissertation Abstracts*, Feb, DAI-A 51/08, pp. 2700.
- IRVIN A. HYMAN AND DONNA C. PERONE. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*. Vol 30. pp.9.
- JACKSON PHILIP W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid. Ediciones Marova
- JAEGGY, FLEUR. (1991). *Los hermosos años del castigo*. Barcelona. Tusquets
- JAMES, FRANCIE R. (1994). Aversive interventions for combating school violence: profiles and implications for teachers and directors of Special Education. *Preventing School Failure*, Sum. Vol.38, nº 4, pp.32-36.

- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, CRISTOBAL. *Factores determinantes de las actitudes de los profesores y alumnos de EGB hacia las conductas problemáticas de los niños en la escuela*. Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada.
- JIMÉNEZ, C Y BERNIA, J. (1981). Maestros y alumnos de E.G.B. ante las conductas problemáticas infantiles: evaluación de su gravedad, estructura factorial, aspectos evolutivos y socializadores. *Psicológica*, 2 (1). pp. 57-77.
- JOHNSON, DAVID W.; JOHNSON, ROBERT, T.; STEVAHN, LAURIE; HODNE, PETER. (1997). The three Cs of safe schools. *Educational Leadership*. October. Vol. 55. nº 2. pp. 8-13.
- JOHNSON, VIRGINIA G. (1994). Student teachers' conceptions of classroom control. *Journal of Educational Research*. 88 (2), 109-116.
- JONES, M. GAIL; VESILIND, ELISABETH. (1995). Preservice teacher's cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 11. pp. 313-330.
- JORDAN, JOSEPHINE; MARTIBIRI, PRISCILLA; CHARUMBIRA, EDWARD.(1995). Punishment for Misdemeanours in Zimbabwean schools: recommendations of sixth formers. *Psychology-and-Developing-Societies*. 7,1, Jan-June, pp. 91-104.
- JULES, VENA; KUTNICK, PETER. (1993). Pupils' perceptions of good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 63. pp. 400-413.
- JULES, VENA; KUTNIK, PETER. (1997). Student perceptions of a good teacher: The gender perspective. *British Journal of Educational Psychology*. nº 67. pp.497-511.
- JUSTE ORTEGA, MARIA GRACIA. (1997). *Actitudes de los españoles ante el castigo físico infantil resultados de la primera encuesta nacional de actitudes y opiniones de la población española hacia el maltrato infantil dentro del ámbito familiar* Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- JUSTEN, JOSEPH E.; HAWERTON, D. LYNN. (1993). Clarifying Behavior Management Terminology. *Intervention in School & Clinic*, Sep.Vol.29, n°1, pp.36-40.
- KAMEYAMA, YOSHIAKI. (1988). Violence in the schools: an interpretation based on E. Durkheim's Theory. *Soshioroji*, 33, 1, May, pp. 57-75.
- KAPLAN, C. (1992). Teachers' Punishment Histories and Their Selection of Disciplinary Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, Jul.Vol.17,n°3, pp.258-265.
- KAZDIN, A. (1979). Vicarious reinforcement and punishment in operant programs for children. *Child Behaviour Therapy*, 1, pp.1-36.
- KAZDIN, ALAN E; BUELA-CASAL, GUALBERTO. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Ediciones Pirámide.
- KENNEDY, JANICE H. (1995). Teachers, Student teachers, paraprofessionals, and young adults' judgments about the acceptable use of corporal punishment in the rural South. *Education and Treatment of Children*. Vol. 18. N° 1. February. pp. 53-64.
- KESSLER, GAIL. (1985). Spanking in school: deterrent or barbarism?. *Childhood Education*, Jan-Feb.Vol.61, n°3, pp.175-176.
- KOHEN KOHEN, RAQUEL C. (1996). *Las conceptualizaciones infantiles sobre la sanción escolar. Un estudio exploratorio desde una perspectiva psicogenética*. Beca.UBACyT.1992/96.<http://copsa.cop.es/congresorberoa/base/educati/et118.htm>.
- KOHEN KOHEN, R (1996). *Conceptualización infantil de la sanción escolar . Un estudio exploratorio con niños de jardín de infancia*. Informe final de la investigación. UBAC y T. Facultad de Psicología.
- KOHEN KOHEN, R (1997). *La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil*. Anuario de investigaciones n°3-1992/3. Subsecretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBAC.

- KRASKA, MARIE F; SECKIN, NEZAHAT. (1995). *Rewards and punishment of secondary school teachers in Turkey*. Microficha.
- KYRIACOU, CHRIS; ROE, HUMPHREY. (1988). Teachers' perceptions of pupils' behaviour problems at a comprehensive school. *British Educational Research Journal*. Vol. 14. N° 2. pp.167-173.
- LAFFITE, R. M^a. (1992). El conflicte en els centres educatiu. *Guix*. n°175. pp.56-59.
- LANGLAND, SHANNON; LEWIS-PALMER, TERI; SUGAI, GEORGE. (1998). Teaching respect in the classroom: An instructional approach. *Journal of Behavioral Education*, Jun, Vol.8(2), pp. 245-262.
- LARROY, CRISTINA; DE LA PUENTE, MARÍA LUISA. (1995). *El niño desobediente. Estrategias para su control*. Ediciones Pirámide, S.A. Madrid.
- LATORRE, ANTONIO; RINCÓN, DELIO DEL; ARNAL, JUSTO. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92. Barcelona.
- LAWRENCE, J. STEED, D & YOUNG, P. (1984). *Disruptive children - Disruptive schools?*. Croom Helm.
- LAWRENCE, J; STEED, D. M. (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, Vol.12 (2), pp.147-157.
- LEACH, DAVID J.; TAN, ROGER. (1996). The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behaviour of secondary school students. *Educational Psychology*, 16 (2), pp.141-154.
- LENS, WILLY; DECRUYENAERE, MARLEEN. (1991). Motivation and demotivation in secondary student characteristics. *Learning and Instruction*. Vol.1. pp. 145-159.
- LESSER, G. (1981). *La psicología en la práctica educativa*. Editorial Trillas. México.

LICHTENSTEIN, ROBERT; SCHONFELD, DAVID,J; KLINE, MARSHA; SPEESE- LINEHAM, DEE. (1995). *How to prepare for and respond to a crisis*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia. LIMÓN, MARGARITA; CARRETERO, MARIO. (1995). Aspectos evolutivos y cognitivos. *Cuadernos de Pedagogía*. Julio-Agosto. nº 238. pp. 39-41.

LOHRMANN-O´ROURKE, SHARON; ZIRKEL, PERRY-A. (1998). The case law on aversive interventions for students with disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 65(1), pp. 101-123.

LOMAS,CARLOS. (2000). El doctor Jekyll, “mister” Hyde y la libertad de selección.*ElPaísDigital*.
<http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/2edu7c.htm>

LÓPEZ-BARAJAS, E; LÓPEZ E; Y PÉREZ YUSTE, R. (1988). *Pedagogía experimental I* Madrid. UNED.

LOVEJOY, M.CHRISTINE. (1996). Social Inferences regarding Inattentive-Overactive and aggressive child behavior and their effects on teacher reports of discipline. *Journal of Clinical Child Psychology*. Vol. 25. nº 1. pp. 33-42.

LUTTE, G (1991). *Liberar la adolescencia*. Barcelona. Herder.

LYS DANNA, IVES. (1967). *Los problemas de los adolescentes al ingresar en la escuela secundaria*. Ed: Paidós. Buenos Aires.

LLEÓ FERNÁNDEZ, ROCÍO. *La violencia en los centros educativos. Una revisión bibliográfica*. <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>

LLORET, A. (1993). *Infant maltractat. Una guia per a la reflexió*. Llibres de l'Index. Barcelona.

- MAHMOUD YOUSSEF, RANDA; SALAH-EL-DIN ATTIA, MEDHAT; IBRAHIM KAMEL, MOHAMED. (1998). Children experiencing violence I: parental use of corporal punishment. *Child Abuse and Neglect*. Oct, Vol.22 (10), pp.959-973.
- MAHMOUD YOUSSEF, RANDA; SALAH-EL-DIN ATTIA, MEDHAT; IBRAHIM KAMEL, MOHAMED. (1998). Children experiencing violence II: prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse and Neglect*. Oct, Vol.22 (10), pp.975-985.
- MANZANO VICENTE. (1993). *Análisis Estadístico con el SPSS/PC más fundamentos de análisis preliminares, estudios descriptivos y utilizados*. Madrid
- MARIMON, SÍLVIA. (1997). Jóvenes intimidados e intimidadores, algo más que violencia en las aulas. *Diario de Terrassa*. Viernes 7 de Marzo.
- MARSHALL, MARVIN. (1999). *How to discipline without rewards or punishments and raise-responsability*.
<http://www.marvinmarshall.com/Punishments.html>
- MARTIN, ANDREW J.; LINFOOT, KEN; STEPHENSON, JENNIFER. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the schools*, 36 (4), pp.347-357.
- MARTIN, HELEN. (1997). Why punishment doesn't work. *Principal*, Nov. Vol.77, n°2, pp.45-46.
- MARTIN, M. (1997). *Discipline in schools*. Dublin: Stationery Office.
- MARTIN, NANCY K; BALDWIN BEATRICE. (1993). *Validation of an Inventory of Classroom management Style: Differences Between Novice and Experienced Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA., April.
- MARTIN, NANCY K; BALDWIN BEATRICE. (1993). *An examination of the construct Validity of the inventory of classroom Management Style*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational research Association, New Orleans, LA, November.

MARTIN, NANCY K; BALDWIN BEATRICE. (1994). *Beliefs Regarding classroom management style: Differences between novice and experienced teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the Southwest educational research Association, San Antonio, TX., January.

MARTIN, NANCY K; BALDWIN BEATRICE; ZENONG YIN.(1997). *Beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female, urban and rural secondary level teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL., March.

MARTÍNEZ, BAUDILIO. (1986). *Los castigos en la educación*. Narcea. Ediciones. Madrid.

MASJUAN CODINA, JOSEP M^a. (1995). *Algunes qüestions sobre el professorat i la reforma*.

MASJUAN CODINA, JOSEP M^a. (1994). *El professorat d'Ensenyament Secundari davant la reforma*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

MAYORGA, V. (1988). *Los niños que se portan mal en la escuela*. Documentos de investigación educativa. Universidad Pedagógica Nacional. México.

MAYORGA, V. (1997). Mirar desde otro lado: la disciplina desde una perspectiva organizativa y simbólica. *Kikiriki*, 42-43, pp.10-13.

MC DANIEL, T (1980). Exploring alternatives to punishment: The keys to effective discipline. *Phi Delta Kappan*, 61 (7), pp.455-458.

MC EWAN, BARBARA; PAUL GATHERCOAL; MARINA DONAHUE; LORI GREENFIELD; ANNE MARIE STANGIO. (1998). *Empowering Students to take control of their own decisions. The Synthesis of Judicious Discipline, Class Meetings and Issues of Resiliency*. A paper for presentation at The American Educational Research Association Conference. April.

- MCFADDEN, ANNA C. & Others. (1992). A study of race and gender in the punishment of school children. *Education & Treatment of Children*, May, Vol. 15, n° 2, pp.140-146.
- MCLOUGHLIN, CAVEN.S; B. LELLESS, DANIEL. (1997). School Psychologists' Knowledge of Children Legal Rights. *Psychological Reports*, n° 80, pp.451-455.
- MCNULTY, RAYMOND J.; HELLER, DANIEL A.; BINET, TRACY.(1997). Confronting dating violence. *Educational Leadership*. October, Vol. 55. n° 2. pp. 26-28.
- MCPARTLAND, JAMES; JORDAN, WILL; LEGTERS, NETTIE, BALFANZ, ROBERT.(1997).Finding safety in small numbers. *Educational Leadership*. October, Vol. 55. n° 2. pp. 14-17.
- MELERO MARTÍN, JOSÉ; (1994). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Siglo XXI Ed: España Editores. Madrid.
- MERINO, FÉLIX.(1999). La violencia es dispara als instituts catalans. *El Periódico*.Diumenge, 25 d´abril.
- MERRETT, F. (1980). *The application of behaviour modification in the primary school classroom*. Published Doctoral Thesis. Collected Original Resources in education, 4 (3),1 fiches.
- MERRETT, F. (1981). Studies in behaviour modification in British educational settings. *Educational Psychology*,1,pp.13-38. Also published in Wheldall, K (Ed) *The behaviourist in the classroom: aspects of applied behavioural analysis in british Educational Contexts*. Birmingham: Educational Review Publications.
- MERRETT, F; BLUNDELL, D. (1982). Self-recording as a means of improving classrooms behaviour in the secondary school. *Educational Psychology*, pp.147-157. Also in Wheldall, K; Merrett, F; Glynn, T (Eds). 1986. *Behaviour analysis in Educational Psychology*. London: Croom Helm in association with positive products and in similar form in behavioural Approaches with children, 6 (3), pp.17-27.

- MERRET, FRANK; WHELDALL, KEVIN. (1987). Natural rates of teacher approval and disapproval in British primary and middle school classrooms. *British Journal Educational Psychology*. N°57. pp. 95-103.
- MERRET, FRANK; HOUGHTON, STEPHEN; WHELDALL, KEVIN. (1988). The attitudes of British secondary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands. *New Zealand Journal of Educational Studies*. n° 2. pp.203-214.
- MERRETT, F; WHELDALL, K. WILKINS, J; HOUGHTON, S. (1988). Rules, sanctions and rewards in secondary schools. *Educational Studies*, 14, pp.139-149.
- MERRETT, F; JACKSON, P; FITZPATRICK, A. (1991). The effect of changes in teacher response ratios on pupils' behaviour. *Positive Teaching*, 2, pp.79-91.
- MERRET, FRANK; WHELDALL, KEVIN. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*. Vol. 44. N° 1. pp. 73-79
- MERRETT, F; WHELDALL, K. (1992). Teacher training and classroom discipline. In K. Wheldall (Ed) *Discipline in schools: Psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge.
- MERRET, FRANK; MAN TANG; WAI. (1994). The attitudes of British primary school pupils to praise, rewards, punishments and reprimands. *British Journal of Educational Psychology*. n° 64. pp.91-103.
- MERRETT, FRANK; JONES, LINDA. (1994). Rules, sanctions and rewards in primary schools. *Educational Studies*, Vol.20 (3), pp.345-356.
- MERRETT, F; THORPE, S. (1995). How important is the praise element in the pause, prompt and praise procedures for older low-progress readers? *Educational Psychology*, 16 (2) pp.193-206.
- M.GAIL JONES; ELISABETH, VESILIND. (1995). Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education*. Vol.11 n°4.

- MILBURN, MICHAEL A.; CONRAD, S.D.; SALA, FABIO; CARBERRY, SHERYL. (1995). Childhood punishment, denial, and political attitudes. *Political Psychology*. Vol.16, nº 3. pp.447-478.
- MILLER, ANDY; FERGUSON, EAMONN; SIMPSON, RACHEL. (1998). The Perceived effectiveness of Rewards and sanctions in primary schools: adding in the parental perspective. *Educational Psychology*. Vol.18. Nº1, pp. 55-64.
- MIQUEL, FERRAN; SOLÀ, IRENE. (1990). Ensenyament Secundari Obligatori. *Serveis Pedagògics*. nº 147, pp.65-82.
- MIRANDA PALLARÉS, CARMEN. (1998). Alguns indicadors de conflictes afectius. *Escola Catalana*, 348, pp.27-30.
- MOLM, LINDA-D. (1994). Is punishment effective? Coercive strategies in social exchange. *Social Psychology Quarterly*, 57, 2, June, pp. 75-94.
- MONTANÉ, J; MARTÍNEZ, M. (1994). La orientación del clima de enseñanza de aprendizaje en el aula. En: *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Ed: PPU. Barcelona.
- MONTANÉ, J; MARTÍNEZ, M. (1994). Programa de educación de la disciplina en el aula. En: *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Ed: PPU. Barcelona.
- MONTANÉ, J; MARTÍNEZ, M. (1994). Programa de educación de los valores y normas en el aula. En: *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Ed: PPU. Barcelona.
- MONTERO ALCAIDE, ANTONIO. (1997). *Educación Secundaria. Apuntes para una nueva etapa educativa*. Ed: Centros de Profesores de Alcalá de Guadaíra, Castilleja de la Cuesta, Écija, Lebrija, Lora del Río, Osuna, Pilas, Sevilla.

- MONTERO, M^a LOURDES.(1985). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTORO GONZÁLEZ, LUÍS. (1991). *El castigo: variables, principios y problemas*. Universidad de Valencia.
- MONYOOE, L.A. (1996). Teachers' views towards corporal punishment in Lesotho schools. *Psychological Reports*, nº 79. pp.121-122.
- MOORE, W.L; COOPER, H. (1984). Correlations between teacher and student background and teacher perceptions of discipline problems and disciplinary techniques. *Psychology in the schools*, 21, pp.1-7.
- MORENO, A. (1986). El desarrollo psicológico del adolescente. *Cuadernos de Pedagogía*, nº133, pp.4-8.
- MORGADO, I. (1999). Emoción, recompensa y castigo. *Arbor*, 162 (240), pp.523-532.
- MUNRO, KATHY; DAVIES, BRONWYN. (1987). The perception of order in apparent disorder: a classroom scene observed. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 13. Nº 2. pp. 117-131.
- MURPHY-COWAN, TERESA; STRINGER, MAURICE.(1999). Physical Punishment and the Parenting Cycle: A survey of Northern Irish parents. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, nº 9. pp. 61-71.
- MUSITU, GONZALO; CLEMENTE, ANTONIO; ESCARTI, AMPARO; RUIPÉREZ, ÁNGELES; ROMÁN, JOSÉ MARIA. (1990). Agresión y Autoestima en el niño institucionalizado. *Quaderns de Psicologia*, Octubre, 10, pp.231-250.
- MYRNOS, PATRICE.(1980). *Saber castigar*. Ed: Mensajero. Bilbao
- NASH, R (1978). Expectativas de los alumnos respecto a sus profesores. En M.Stubbs y S.Delamont (eds). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona. Oikos-Tau.

- NELSON, GERALD E.; LEWAK, RICHARD W.(1988).*Educar con disciplina*. Barcelona. Martínez Roca.
- NICHOLSON, BONNIE C; JANZ, PATRICIA C; FOX, ROBERT A.(1998). Evaluating a brief parental-education program for parents of young children. *Psychological Reports*, nº 82. pp. 1107-1113.
- NOGUERA, PEDRO A.(1995). Preventing and producing violence: a critical analysis of responses to school violence. *Harvard Educational Review*. Summer, pp.189-212.
- NOTÓ, C. (1997). La participación del alumnado de la educación secundaria obligatoria en la elaboración de las normas de convivencia. *Aula de Innovación Educativa*, 67, pp.75-76.
- O'BRIEN, BRIDGET S; FRICK, PAUL J; LYMAN, ROBERT D.(1994). Reward dominance among children with disruptive behavior disorders. *Journal of Psychopathology and behavioral assessment*, Vol.16. nº 2. pp. 131-145.
- O'HAGAN, F.J; EDMUNDS, G. (1982). Pupils' attitudes towards teachers' strategies for controlling disruptive behaviour. *Journal of Educational Psychology*, nº52, pp.331-340.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ed: Morata. Madrid.
- ORMAZABAL, ANA; UGALDE, M.JESÚS; UGALDE, JOSÉ LUÍS. (1997). ¿Cómo nos comportamos?. *Aula de Innovación Educativa*, Vol.65, pp.62-63.
- ORTEGA, P. & Otros. (1996). *Valores y Educación*. Editorial Ariel. Barcelona.
- ORTEGA, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* . MEC, 304, pp.253-280.
- ORTIZ, BLANCA. (1985). L'adolescència. *Guix*, nº91,pp.31-35.

- O'TIGHEARNAIGH, CIAN, Y MARTIN, ELAINE. (1995). Physical Punishment and the Right of the Children. *Journal of Child Centred Practice*. Vol 2. N° 2. Dic. ISPC. Irlanda.
- OURY, F; PAIN, J. (1976). *Crónica de la escuela cuartel*. Fontanella. Barcelona.
- OZVALD, LORI ANN. (1996). Does teachers demeanor affect the behavior of students? *Teacher & Change*, Win.Vol.3, n°2, pp.159-172.
- PACE, TERRY M.; MULLINS, LARRY L.; BEESLEY, DENISE; HILL, JILL S.; CARSON, KIMI (1999). The relationship between children's emotional and behavioral problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (2) April, pp.140-155.
- PAGANI, LINDA; TREMBLAY, RICHARD E; VITARO, FRANK; KERR, MARGARET; MCDUFF, PIERRE.(1998). The impact of family transition on the development of delinquency in adolescent boys: a 9-year longitudinal study. *Journal Child psychology and psychiatry*. Vol. 39. n° 4. pp.489-499.
- PARDO,V. (1997). Càstig Físic, diguem no!. *Infermeria de Barcelona*, 11, 22-23.
- PARR, JUDY; MC NAUGHTON, STUART; TIMPERLEY, HELEN; ROBINSON, VIVIANE.(1993). Bridging the gap: practices of collaboration between home and the junior school. *Australian Journal of Early Childhood*. Vol 18 (3) Sept, pp.35-42.
- PERALTA, ALICIA. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de Enseñanza Secundaria de Terrassa*. Tesis Doctoral. UAB.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (1987). *Estudios: Revista de Educación* n° 284; pp.199-221
- PESTELLO, FRANCES G. (1989). Misbehavior in high school classrooms. *Youth & Society*, Mar, Vol.20, n°3, pp.290-306.

- PIPES, RANDOLPH B.; ALESSI, MARCI (1999). Remorse and a previously punished offense in assignment of punishment and estimated likelihood of a repeated offense. *Psychological Reports*, 85, pp.246-248.
- PIPHO, CHRIS.(1998). Living with zero tolerance. *Phi Delta Kappan*. June, nº10. pp.725-726
- PLAYÀ, JOSEP. (2000). El mundo de ESO. La nueva reforma educativa a debate. *El Ciervo*, pp.15-16.
- PLAZA DEL RÍO, FRANCISCO S. (1994). *Análisis etnográfico de los determinantes de la disciplina en el centro escolar: un estudio de casos*. Universidad de Málaga (Tesis doctorales/microficha, nº 113).
- PLAZA DEL RÍO, FRANCISCO S. (1996). *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Ed: Aljibe. Málaga.
- PUIG, J Mª. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad para dialogar. *Cuadernos de Pedagogía*, abril, nº. 257, pp.58-65.
- PUIG, J.M. (Coord). (2000). *Educar a la secundària, 30 punts per treballar en els centres*. Eumo Editorial. Vic.
- QASEM, FATMA S; MUSTAFA, AHLAM A; KAZEM, NAFEESA A; SHAH, NASRA M.(1998). Attitudes of Kuwaiti parents toward physical punishment of children. *Child Abuse and Neglect*. Vol. 22. nº 12. pp. 1189-1202.
- QUIROGA ROMERO, ERNESTO. (1999). Tipología sistemática de la conducta. *Psicothema*. Vol.11. nº1. pp.137-149.
- RAMO TRAVER, ZACARÍAS; CRUZ MIÑÁMBRES, JOSÉ. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos: normas y procedimientos*. Ed: Escuela Española. Madrid
- RAMSBURG, DAWN. (1998). The debate over spanking. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Microfitxa.

- REYZABAL, M^a V.(1997). *Pacificar las aulas*. Cáritas. Julio-agosto.
- RIAK, JORDAN. *Abuso escolar es anticuado!*. <http://nospank.org/abuso.htm>
- RIAK, JORDAN. *Hablando claramente sobre el castigo físico en los niños*.
http://nospank.org/sp_10.htm
- RIAK, JORDAN. *Veinte razones suficientes para abandonar una práctica nociva*.
http://www.nospank.org/sp_7.htm
- RIBES IÑESTA, EMILIO (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano*. Editorial Trillas.
- RICH, JOHN MARTIN. (1984). Discipline, rules and punishment. *Contemporary Education*, Win, Vol.55, n°2, pp.110-112.
- RIVAS, MANUEL. (2000). Amor y odio en las aulas. *El País Semanal*. 2 de abril.
- ROBERTS, DENNIS M.; TOOMBS, REBECCA. (1993). A Scale to assess perceptions of cheating in examination-related situations. *Educational and Psychological Measurement*, 53, pp.755-761.
- ROGERS, JOSEPH W. (1992). An introductory procedure for teaching the concept of punishment. *Teaching Sociology*. Apr. Vol.20, n°2, pp.135-142.
- ROMEO, FELICIA. (1996). Corporal punishment is wrong!. Hands are not for hitting. *Journal of Instructional Psychology*, September, 23 (3), pp.228-230.
- ROMEO, FELICIA. (1998). The negative effects of using a group contingency system of classroom management. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (2), pp.130- 133.
- RUÉ, JOAN. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, n°66, pp.53-56.

- RUSSELL J. SKIBA; REECE L. PETERSON; AND TARA, WILLIAMS. (1997). Office Referrals and suspension: Disciplinary Intervention in Middle Schools. *Education and Treatment of Children*. Vol. 20. pp.295-315.
- SAMALIN, N; MORAGHAN, M. (1993). *Con el cariño no basta. Cómo educar con eficacia*. Editorial Medici. Barcelona.
- SÁNCHEZ CAMIÓN, JUAN JAVIER. (1995). *Manual de análisis de datos*. Alianza Universidad. Textos. Madrid.
- SÁNCHEZ, SERAFÍN; BARRUECO, ÁNGEL; HERNÁNDEZ, JUAN MANUEL; MORONTA, PEDRO; RODRIGO, FRANCISCO; RODRÍGUEZ, JUAN JOSÉ. (1994). *Manual del profesor de educación secundaria*. Ed: Escuela Española. Madrid.
- SARRAMONA LÓPEZ, JAUME. (1997). *Fundamentos de Educación*. Editorial Ceac. Barcelona.
- SARRAMONA LÓPEZ, JAUME. (1999). *La educación en la familia y en la escuela*. Editorial PPC. Madrid.
- SCHENCK, ELIZA-R; LYMAN, ROBERT-D; BODIN, -S.-DOUGLAS. (2000). Ethical beliefs, attitudes, and professional practices of psychologists regarding parental use of corporal punishment: A survey. *Children's Services: Social Policy Research and Practice*, Vol.3(1), pp.23-38.
- SCHOR, RON. (1999). Inappropriate child rearing practices as perceived by Jewish immigrant parents from the former soviet union. *Child abuse and neglect*. Vol. 23. Nº 5, pp.487-499
- SCHOR, RON.(2000). Jewish immigrant parents from the former Soviet Union: a method for studying their views of how to respond to children's misbehavior. *Child abuse and neglect*. Vol. 24. Nº 3. pp. 353-362.

- SCHOR, RON. (2000). Child Maltreatment: Differences in perceptions between parentin low income and middle income neighbourhoods. *British Journal of Social Work*, 30, pp.165-178
- SCHREIBER, MARY ELLIS (1999). Time-outs for tooddlers: is our goal punishment or education?. *Young Children*. Vol.54 (4), pp.22-25.
- SCHUMACHER, RUTH B; CARLSON, REBECCA S. (1999). Variables and risk factors associated with child abuse in daycare settings. *Child Abuse and Neglect*. Vol.23. n° 9. pp. 891-898.
- SHUMING, LU (1997). Culture and compliance gaining in the classroom: A preliminary investigation of chinese college teachers´ use of behavior alteration techniques. *Communication Education*. Vol. 46. January.
- SENSYSHYN, YAROSLAV. (1998). Kierkegaardian Implications of punishment and forgiveness for education: *Interchange*, 29 (4), pp.425-437.
- SERRES, FRANÇOISE; SOLOMON, C. RUTH. (1999). Effects of parental verbal aggression on children´s self-esteem and school marks. *Child Abuse and Neglect*. 23 (4), pp.339-351.
- SHAKESHAFT, CHAROL; MANDEL, LAURIE, JOHNSON, YOLANDA M; SAWYER, JANICE; HERGENROTHER, MARY ANN; BARBER, ELLEN. (1997).Boys call me caw. *Educational Leadership*. October, Vol. 55. n° 2. pp. 22-25.
- SHARPE, P.R. (1985). Behaviour modification in the secondary school: a survey of student attitudes to reward and praise. *Behavioural Approaches with Children*, Vol.9, pp. 293-302.
- SHARPE, P.R.; MERRETT, F; WHELDALL, K. (1987). The attitudes of British secondary school pupils to praise and reward. *Educational Studies*, 13, pp.293-302.
- SHEA, T. M. (1986). *La enseñanza en niños y adolescentes con problemas de conducta*. Médica Panamericana. Buenos Aires.

- SHECHTMAN, ZIPORA; OR, AVIVA.(1996). Applying Counseling Methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: an empirical study. University of Haifa. Israel. *Teaching and Teacher Education*, Vol 12 n° 2 pp137-147.
- SHEN, JIANPING.(1997). The evolution of violence in schools. *Educational Leadership*. October, Vol. 55. n° 2. pp.18-21.
- SHERRILL, JOEL T. & Others. (1996). When reprimand consistency may and may not matter.*Behaviour Modification*, Apr.Vol.20, n°2, pp.226-236.
- SIDMAN, MURRAY. (1999). Coercion in educational settings. *Behaviour Change*, Vol. 16(2), pp.79-88.
- SIMON, PEDRO (1999). *El castigo: del colegio al hogar*. file://A/articulo del mundo.htm
- SKIBA, RUSS; PETERSON, REECE. (1999). The dark side of zero tolerance. Can punishment lead to safe schools?. *Phi Delta Kappan*. Vol.80. n°5. pp. 372-382.
- SKINNER E; BELMONT M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 85. n° 4. pp.571-581.
- SLATE, JOHN R.; PEREZ, EMILIO; WALDROP, PHILLIP B; JUSTEN, JOSEPH E. (1991). Corporal punishment: used in a discriminatory manner. *The Clearing House*, 64, pp.362-364.
- SLEE, ROGER. (1997). *Theorising Discipline-Practical Research Implications for Schools*. American Educational Research Association, pp. 2-22. Annual Meeting, Chicago, IL. Australia University
- SMETANA, JUDITH; GAINES, CHERYL. (1999). Adolescent parent conflict in middle class African American families. *Child Development*, Nov-Dec; Vol 70(6), pp. 1447-1463.

- SMITH, DONALD E.P. (1981). Is isolation room time-out a punisher?. *Behavioral Disorders*, Aug.Vol.6, n4, pp.247-256.
- SMITH, DONALD E.P. (1982). Timeout as reduced environmental stimulation (RES): Reply to polsgrove. *Behavioral Disorders*, Nov.Vol.8, n1, pp.53-54.
- SMITH MYLES, BRENDA; L. SIMPSON, RICHARD. (1994). Understanding and preventing acts of aggression and violence in school-age children and young. *The Clearing House*, 68 (1), pp.55-61.
- SOCOLINSKY, NORA. (1994). *La disciplina en el aula ¿Un callejón sin salida?* Editorial Aique. Grupo Editor. S.A. Argentina.
- SOLÉ SUGRAÑES, M. (1986). Les relacions conflictives mestre-alumne. Causes i conseqüències. *Perspectiva Escolar*. nº 103, pp.13-16.
- SOLOMON, DANIEL; BATTISTICH, VICTOR; HOM, ALLEN. (1996).Teacher beliefs and Practices in Schools serving Communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*. 64 (4) pp.327-347.
- SPIEL, OSCAR. (1970). *Disciplina sin castigo*. Ed:Luis Miracle, S.A. Barcelona.
- SPRINTHALL, NORMAN. A; SPRINTHALL, RICHARD. C; OJA, SHARRON. N. (1996). *Psicología de la Educación*. Mc Graw- Hill. Madrid.
- STRAUSS-FREMUTH, CYNTHIA A.(1992). Teachers' attitudes toward punishment severity for specific behavioral transgressions (Pennsylvania). *Dissertation Abstracts*. Jul, DAI-A 53/01, pp.109.
- STRAUS, MURRAY A. (1996).Corporal Punishment in America. *Journal of Child Centred Practice*. Special Issue. Vol. 3. nº 2. Nov. ISPCC. Irlanda.
- SVARTVATN, RUNE-OVE; TELHAUG, ALFRED-OFTEDAL. (1996). The punishment of children in Primary Schools: A study of corporal punishment as a disciplinary method in Trondheim's primary schools. 1890-1930. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 40, 1, Mar, pp.5-23.

- TAN, ROGER; LEACH, DAVID J. (1996). *The effects of sending positive and negative letters to parents on the classroom behavior of secondary school students.*
- TATTUM, D.P. (1989). *Disruptive Pupils Management.* David Fulton Publishers. Londres.
- TATTUM, D. P. (1989). Violent, Aggressive and Disruptive Behaviour. En Neville J. (ed.). *Special Educational Needs Review.* Vol 1. Falmer Press. Londres.
- TATTUM, MICHAEL LOUIS. (1999). Principals' perceptions of corporal punishment in selected schools in Mississippi. *Dissertation Abstracts*, Jan, DAI-A 59/07, pp. 2288.
- TAYLOR, MAURICE-C; FOSTER, GERARD-A. (1986). Bad boys and school suspensions: public policy implications for black males. *Sociological Inquiry*, 56, 4, pp.498-506.
- T.D. COOK; CH.S. REICHARDT.(1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.*Ed. Morata. Madrid
- THE OXFORD REFERENCE DICTIONARY. (1986). Clarendon Press. Oxford. Joyce M. Howkinns.
- THERNSTROM, ABIGAIL (1999). Courting disorder in the schools: *Public Interest.* nº136, 18-34.
- THODY, ANGELA M. (1994). School management in nineteenth-century elementary schools: a day in the life of a headteacher. *History of Education.* Vol.23, nº 4, 355-373.
- THOMSON, GEORGE. (1994). Discipline and the high school teacher. *The Clearing House*, 67 (5), 261-265.
- TORO, JOSEP. (1981). *Mitos y errores educativos: castigo, sobreprotección, Freinet, Summerhill...* Barcelona. Fontarella.

- TORRECILLA HERNÁNDEZ, LUIS. (1998). *Niñez y Castigo. Historia del castigo escolar. Universidad de Valladolid.*
- TUCKER, GINA MARIE. (1999). Discipline: Bermuda high school student, teacher, parent, and administrator perceptions of the causes of misbehavior. *Dissertation Abstracts*. Jan, DAI-A 59/07, pp. 2290.
- TULLEY, MICHAEL; CHIU, LIAN HWANG. (1995) Student teachers and classroom discipline. *The Journal of Educational Research*. January/February, 88(3), pp.164-171.
- TULLEY, MICHAEL; CHIU, LIAN HWANG. (1998). Children's perceptions of the effectiveness of classroom discipline techniques. *Journal of Instructional Psychology*, Sep, Vol.25 (3), pp.189-197.
- TULLEY, MICHAEL; CHIU, LIAN HWANG. (1997). Student preferences of teacher discipline styles. *Journal of Instructional Psychology*, September 24 (3), pp.168-175.
- VACAS BELDA, CARLOS. (1988). *Premios y castigos. Nuestra escuela*. nº 95. pp.4-6
- VALTIN, R; WALPER, S. (1996). *Lo que piensan los niños sobre los castigos*. Educación. Vol. 54.
- VAN HOUTEN, R; NAU, P.A.; MACKENZIE-KEATING, S.E; SAMEOTO, D; COLAVECCHIA, B. (1982). An analysis of some variables influencing the effectiveness of reprimands. *J. Appl. Behav. Analysis*, Vol. 15, pp.65-83.
- VARGAS, NELSON A. & Others. (1995). Parental attitude and practice regarding physical punishment of school children in Santiago de Chile. *Child Abuse & Neglect: the International Journal*, Sep. Vol.19, nº9, pp. 1077-82.
- VELÁZQUEZ HENRI, JOSEFA. (1998). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria.*

- VILARDELL MOYÀ, R.M. (1991). La violència a l'escola. *Perspectiva Escolar*. n° 159, pp.31-32.
- VILLA AURELIO; & otros. (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Ed: Narcea.
- VOCKELL, EDWARD L. (1991) Corporal Punishment: The pros and cons. *The Clearing House*, 64 (4), pp.278-283.
- VOLKMAN, BEATRICE K; MCMAHON, REBECCA.(1999). Future teachers' perceptions of discipline. *Clearing House*, 143; 150, pp. 15.
- WALTER, HIM. (1995). *Antisocial behaviour in school: strategies and best practices*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- WARDA, GLADISS; BRYANT, RICHARD A.(1998). *Thought control strategies in acute stress disorder*. Behaviour Research and Therapy, n° 36. pp.1171-1175.
- WATKINS, CHRIS; WAGNER, PATSY (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. MEC. Madrid.
- WHELDALL, K. (1983). A positive approach to classroom discipline. In Wheldall, K ; Riding; R.J (Eds). *Psychological aspects of learning and teaching*. London: Croom Helm.
- WHELDALL, K; MERRETT, F. (1992). Effective classroom behaviour management: Positive teaching. In K. Wheldall. *Discipline in schools: psychological perspectives on the Elton Report*. London: Routledge.
- WHIPPLE, ELLEN E.; RICHEY, CHERYL A.(1997). Crossing the line from physical discipline to child abuse: How much is too much?. *Child Abuse and Neglect*. Vol. 21. n° 5. pp.431-444.
- WICKMAN, E.K. (1928). *Children's behavior and teachers attitudes*. Nova York, The Commonwealth Fund.

- WILSON, GLENN D.; BARRET, PAUL T.; IWAWAKI, SABURO. (1995). Japanese reactions to reward and punishment: a cross-cultural personality study. *Personality Individual Differences*. Vol 19. n° 1. pp. 109-112
- VOCKELL, EDWARD L.(1977). *Whatever happened to punishment*. Accelerated Development Inc. Muncie.
- WHELDALL, K, MERRETT, F. (1988). Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome?. *Educational Review*, 40, pp.13- 27.
- WOOLFOLK, ANITA E.; ROSOFF, BARBARA; HOY, WAYNEK K. (1990). Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6, N° 2 pp. 137-148.
- YELL, MITCHELL L.; CLINE, DANIEL; BRADLEY, RENEE. (1995). Disciplining students with emotional and behavioral disorders: a legal update. *Education and Treatment of Children*, 18 (3), pp.199-308.
- YUS RAMOS, RAFAEL. (1995) ¿Existe un profesorado para la ESO?.En Monográfico. "ESO. (12-16): la etapa crucial de la Reforma". *Cuadernos de Pedagogía*, n° 238. pp.48-54.
- ZABALZA, M.A (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas de los profesores*. Barcelona. PPU.
- ZABALZA, M.A; & Otros. (1997). *La formación inicial del profesorado de secundaria de Galicia. Análisis del modelo CAP y propuestas para una paulatina y reflexiva incorporación del modelo CCP*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- ZARAGOZA, JOSEP MARIA. (1998). *Les actituds del professorat de secundària*
Tesis
- ZINDI, FRED.(1995). An analysis of the arguments for and againts the use of corporal punishment in Zimbabwe's Secondary schools. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 7, 1, Mar, pp. 69-83.

ANEXOS

ANEXOS

Anexo-1 Situación legal por países

Anexo-2 Especialidades del profesorado de la ESO

Anexo-3 Objetivos Generales de la ESO

Anexo-4 Esquema para la aplicación del Decreto 266/1997, de 17 de Octubre, de derechos y deberes de los alumnos

Anexo-5 Relación de documentos para la tramitación de un expediente disciplinario a un alumno

Anexo-6 Materias cursadas en el CCP

Anexo-7 Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro

Anexo-8 Carta enviada a los profesores de las escuelas que han colaborado en la investigación

Anexo-9 Cuestionarios de percepciones de profesores y alumnos de Secundaria Obligatoria en relación con las estrategias para frenar los comportamientos molestos en el aula (base experimental de la presente investigación)

Anexo-10 Cuestionario validación mediante jueces

Anexo-11 Matriz de datos (validación mediante jueces)

Anexo-12 Síntesis valoración jueces

Anexo-13 Resultados del Reliability aplicado

Anexo -14 Tablas de contingencia obtenidas tras la aplicación de las pruebas estadísticas

Anexo -15 CD conteniendo la matriz de datos

ANEXO 1
SITUACIÓN LEGAL POR PAÍSES

PAÍS	¿Está prohibido pegar en el hogar?	¿Está prohibido pegar en el colegio?	¿En servicios de cuidado a la infancia?	¿Está prohibido pegar en el sistema penal?
Albania	No	Sí	Sí	
Alemania	No Pero una reforma legal de 1997 prohíbe "métodos de disciplina degradantes" y "abusos físicos y psíquicos"	Sí	Sí	
Austria	Sí	Sí	Sí	
Bélgica	No. Pero hay propuestas para cambios legislativos	Sí. Pero hay una legislación específica	Sí	
Bulgaria	No. Pero las lesiones leves son delito	Sí	Sí	
Croacia	Sí	Sí	Sí	
Rep. Checa	No. Pero hay una iniciativa para definirlo como maltrato	Sí	Sí	
Chipre	Sí	Sí	Sí	
Dinamarca	Sí	Sí	Sí	
Eslovaquia	No	Sí	Sí	
Eslovenia	No	Sí	Sí	
España	El comité sobre los derechos del niño y las ONG opinan que se debe clarificar la legislación	Sí	Sí	
Estonia	No	Sí		
Finlandia	Sí	Sí	Sí	

Francia	No	Sí	Sí	
Gran Bretaña	No	Sólo en los colegios públicos, no en los privados	Algunos lo permiten con autorización escrita de los padres	
Grecia	No	Sí	Sí. Pero no hay legislación específica	
Hungría	No	Sí	Sí	
Irlanda	No. Pero hay propuestas parlamentarias para abolir la ley que autoriza el castigo físico	Sí. Desde junio de 1997	Sí	
Islandia	Sí	Sí	Sí	
Italia	No. Pero un juicio de la corte suprema lo sancionó en 1996	Sí	Sí	
Letonia	No	Sí	No	Pero se hace
Liechtenstein	No	-	-	
Lituania	No	Sí	Sí	
Luxemburgo	No	Sí	No. Pero se prohibirá en futuros conciertos entre gobierno y centros privados	
Macedonia	No	Sí	Sí	
Malta	No	-	-	
Moldavia	No	Sí	Sí	
Noruega	Sí	Sí	Sí	
Países Bajos	No	Sí	Sí	
Polonia	No. Pero se plantea una reforma constitucional en favor de la integridad física de la infancia	Sí	Sí	

Portugal	No	Sí	No	
Rumania	No	No	No	No
Fed. Rusa	No	Sí	Sí	
San Marino	No	Sí	Sí	
Suecia	Sí	Sí	Sí	
Suiza	No. Pero una comisión gubernamental propone la reforma constitucional	Sí	Sí	
Turquía	No	Sí	Sí	
Ucrania	No	Sí	Sí	

ANEXO 2
ESPECIALIDADES DEL PROFESORADO DE LA ESO

La Reforma Educativa establece diferentes especialidades entre el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria. A continuación se exponen dichas especialidades:

NUEVAS ESPECIALIDADES	ÁREAS ESO QUE IMPARTIRÁN
Alemán	Alemán
Biología y Geología	Ciencias de la Naturaleza
Dibujo	Educación Plástica y visual
Educación Física	Educación Física
Física y Química	Ciencias de la Naturaleza
Francés	Francés
Geografía e Historia	Ciencias Sociales, Geografía e Historia
Griego	Cultura Clásica
Inglés	Inglés
Italiano	Italiano
Latín	Cultura Clásica
Lengua Castellana y literatura	Lengua Castellana y Literatura
Matemáticas	Matemáticas
Música	Música
Portugués	Portugués
Tecnología	Tecnología

ANEXO 3
OBJETIVOS GENERALES DE LA ESO

Se pretende que la escuela contribuya a que el alumno desarrolle sus capacidades intelectuales, motoritas, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y actuación e inserción social. Son intenciones educativas que se establecen para todos los alumnos y como punto de referencia del profesor al diseñar su tarea de aula, que el MEC formula en los siguientes enunciados a alcanzar por el alumno al final de la etapa:

a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso en la propia lengua de la Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolas para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.

b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.

c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.

d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolos y reflexionando sobre el proceso seguido.

e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.

f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.

g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial las relativas a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellas.

h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como persona.

D) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elementos determinantes de la calidad de vida.

j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

L) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.

ANEXO 4

**ESQUEMA PARA LA APLICACIÓN DEL DECRETO 266/1997, DE 17
DE OCTUBRE, DE DERECHOS Y DEBERES DE LOS ALUMNOS**

Los cuadros que siguen resumen los derechos y deberes de los alumnos reconocidos legislativamente. Conviene subrayar que todos los miembros de la comunidad educativa están obligados al respeto de todos los derechos, y que su ejercicio, por parte de los alumnos, implicará el reconocimiento y respeto de los derechos de todos los miembros de la comunidad educativa.

IMPORTANTE

Las comunicaciones se deben hacer **por escrito**
Ha de quedar constancia de que las personas destinatarias recibirán las comunicaciones
Los días son hábiles: se excluyen domingos y festivos

HECHOS: Primero se deben tipificar los hechos (ver sí se debe considerar una Conducta descrita en el artículo 30 o es una falta de las que enumera el Art. 36.

CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS
NORMAS DE CONVIVENCIA DEL
CENTRO
Enumeradas en el Art. 30 (Concretadas
por el RRI)

CONDUCTAS GRAVEMENTE
PERJUDICI.
PARA LA CONVIVENCIA EN EL
CENTRO:
FALTAS: Enumeradas en el Art. 36



APLICACIÓN DE MEDIDAS
CORRECTORAS
Enumeradas en el Art. 31
Aplicación con **carácter inmediato**
Corresponde su aplicación, según los
casos as: un profesor, el profesor tutor,
jefe de estudios, comisión de convivencia,
director.

El **director** puede adoptar medidas
provisionales (Art.44) que se
comunicaran al Consejo Escolar, que
puede revocarlas en cualquier momento

El **director** acuerda **iniciar** el
expediente en un terminio no superior a
10 días. El inicio se hace en un **escrito**
donde constará nombre, apellidos del
alumno, hechos imputados, fecha de los
hechos y nombramiento de instructor

Se **notifica** a: instructor, alumno, padres
o representantes legales (si es mayor de
edad NO)

Comunicación a los padres o representantes legales de la aplicación de las medidas correctoras de los apartados d) e) f) g) y h) del artículo 31.1

- d) amonestación escrita
- e) tareas educadoras
- f) suspensión de actividades extraescolares
- g) cambio de grupo
- h) suspensión derecho a asistencia a algunas clases.

El alumno o sus padres o representantes legales pueden **recursar** al instructor (Art. 43.2.)

El instructor **practica las actuaciones** que crea oportunas

Trámite de vista y audiencia, en el terminio de **10 días**. La familia puede ver el expediente entero y presentar alegaciones, documentos y justificaciones (Art. 45.3).

El instructor formula la **propuesta de resolución** con el contenido del Art. 46.1

Resolución (Consejo Escolar).
Posibilidad de presentar **Recurso ordinario**. (Art. 46.3).

ANEXO 5
RELACIÓN DE DOCUMENTOS PARA LA TRAMITACIÓN DE UN
EXPEDIENTE DISCIPLINARIO A UN/A ALUMNO/A:

1. Modelo de escrito de iniciación del expediente disciplinario
- 1(bis)-Modelo de convocatoria de la Comisión de Convivencia (Exclusivamente en supósito de adopción de medidas provisionales).
2. Modelo de notificación al consejo escolar de las medidas provisionales adoptadas posteriormente al inicio del expediente.
3. Modelo de notificación del escrito de inicio del expediente disciplinario a (instructor, alumno o en caso que sea menor de edad a sus padres o representantes legales. También al Consejo Escolar en caso que se hayan adoptado medidas provisionales.
4. Modelo de escrito de abstención del instructor nombrado
5. Modelo de escrito de aceptación del cargo por parte del instructor
6. Modelo de citación para comparecer y tomar declaración
7. Modelo de acta de la toma de declaración de (nombre y apellidos de la persona citada a declarar) con motivo del expediente iniciado a (nombre y apellidos del alumno)
8. Modelo de escrito de denegación de la prueba solicitada
9. Modelo de notificación de práctica de prueba
10. Modelo de citación para practicar el trámite de vista y audiencia previa a la propuesta de resolución
11. Modelo de diligencia haciendo constar la práctica del trámite de vista y audiencia del expediente disciplinario a (nombre y apellidos del alumno)
12. Modelo de envío del expediente con la propuesta de resolución al Consejo Escolar
13. Modelo de propuesta de resolución
14. Modelo de resolución del Consejo escolar
15. Modelo de notificación de la resolución del consejo escolar

ANEXO 6
MATERIAS CURSADAS EN EL (CCP)

1. Materias obligatorias de tipo general: Entre estas materias deben figurar, necesariamente, las siguientes: Diseño y desarrollo del currículum, organización escolar, psicología del desarrollo y de la educación, sociología de la educación, teoría e instituciones contemporáneas de educación, atención a la diversidad, alumnos con necesidades educativas especiales, tutoría y orientación educativa.

2. Materias obligatorias específicas

ANEXO 7
CONDUCTAS GRAVEMENTE PERJUDICIALES PARA LA
CONVIVENCIA EN EL CENTRO

Se consideran faltas:

- La acumulación reiterada y sistemática de faltas de asistencia injustificadas.
- Rupturas y daños graves causados al mobiliario escolar, sanitarios, persianas, puertas y material del centro, así como a coches, motos, árboles...
- Los actos muy graves de indisciplina y las injurias y las ofensas contra miembros de la comunidad educativa.
- La acumulación reiterada de conductas contrarias a las normas de convivencia.
- Las agresiones físicas o amenazas a miembros de la comunidad educativa.
- La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos y material académico.
- Cualquier hurto o robo.
- Otros hechos que así determine el Consejo Escolar.

Las medidas correctoras que se aplicarán a las faltas de acuerdo con el Decreto 266-1997 son las siguientes:

- La privación de asistencia a las actividades extraescolares o complementarias por un periodo no superior a un mes.
- Cambio de grupo o clase.
- Suspensión del derecho de asistencia al centro o a determinadas clases por un periodo que no podrá ser inferior a 6 días lectivos ni superior a 15. Esta sanción no comporta la pérdida de evaluación continua, pero el alumno tiene la obligación de realizar determinados trabajos académicos.
- En el caso de daños o sustracciones a las instalaciones del centro o a su material, los alumnos están obligados a reparar el daño o a restituir lo que hayan sustraído. En todo caso, la responsabilidad civil corresponde a los padres o representantes legales de los alumnos en los términos previstos a la legislación vigente.
- Inhabilitación para cursar estudios en el centro por el periodo que falte para el final del correspondiente curso académico.
- Inhabilitación definitiva para cursar estudios en el centro en el cual se cometió la falta.

ANEXO 8
CARTA ENVIADA A LOS PROFESORES

ANEXO 9

CUESTIONARIOS DE PERCEPCIONES DE PROFESORES-ALUMNOS
DE SECUNDARIA OBLIGATORIA EN RELACIÓN CON LAS
ESTRATEGIAS PARA FRENAR LOS COMPORTAMIENTOS
MOLESTOS EN EL AULA (BASE EXPERIMENTAL DE LA PRESENTE
INVESTIGACIÓN)

ANEXO 10
CUESTIONARIO VALIDACIÓN MEDIANTE JUECES

Mitjançant el qüestionari que a continuació es presenta, es pretén avaluar les percepcions de professors i alumnes d'Educació Secundària Obligatoria respecte a les estratègies que es fan servir per a frenar els mals comportaments a l'aula.

Per portar-ho a terme s'han elaborat una sèrie d'ítems que fan referència als mals comportaments més comuns a l'ESO i les respectives estratègies que a vegades s'utilitzen per aturar-los.

Per poder obtenir uns resultats el més fiables possibles, és precís validar els ítems del qüestionari mitjançant la prova de jutges. Aquesta està formada per dotze jutges (sis tècnics i sis pràctics) que han de valorar cada un dels diferents ítems del qüestionari seguint els següents criteris:

-**Univocitat**: és a dir que l'ítem sigui clar, estigui correctament redactat, sigui fàcil d'entendre i no porti a interpretar diversos significats.

-**Pertinença**: és a dir, si és congruent i té a veure amb l'aspecte que es vol avaluar.

-**Rellevància**: si realment és significatiu per a l'estudi, és a dir, si és important, o si es tracta d'una pregunta superficial que no aporta res sobre el que volem avaluar.

ÍNDIX PER CONTESTAR

Univocitat	Sí	No			
Pertinença	Sí	No			
Rellevància	1	2	3	4	5
	(poc rellevant)			(molt rellevant)	

A continuació es presenten una sèrie de comportaments molestos que es solen donar a les aules. De cada un d'ells es demana tant a professors com a alumnes si al seu parer, aquests comportaments molestos caldria castigar-los. A la vegada també es demana si realment es castiguen. Per contestar a aquesta part del qüestionari cal marcar una creu.

Creus que caldria castigar-lo?	Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?
1. Estar fora del seient Sí No	Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria castigar-lo?	Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?
2.Posar-se dret sense permís Sí No	Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
3. Donar voltes per la classe	Sí	No			Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí				No
Pertinença (congruent)	Sí				No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
4.Saltar	Sí	No			Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí				No
Pertinença (congruent)	Sí				No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?			Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
5. Pujar-se a sobre de la cadira o taula	Sí	No		Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí					No
Pertinença (congruent)	Sí					No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5	

	Creus que caldria castigar-lo?			Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
6. Donar cops amb els peus a la bossa dels companys	Sí	No		Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí					No
Pertinença (congruent)	Sí					No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5	

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

7.Picar de mans

Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

Fer soroll amb els papers

Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

9. Llençar objectes sobre la taula fent soroll o trencant-los Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

10. Enderrocar cadires o taules Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

11. Xerrar amb els altres Sí No

 Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

12. Fer pallasades Sí No

 Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
13. Cridar	Sí	No	Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
14. Plorar	Sí	No	Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
15. Cantar	Sí	No	Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
16. Xiular	Sí	No	Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

17. Riure

Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

18. Ensenyar els missatges
del mòbil als companys
per distreure'ls

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

19. Desobeir les normes Sí No

 Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

20. Negar-se a fer el que diu
el professor Sí No

 Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?			Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
21. Imitar al professor per enriure's	Sí	No		Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí					No
Pertinença (congruent)	Sí					No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5	

	Creus que caldria castigar-lo?			Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
22. Enfadar-se violentament	Sí	No		Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí					No
Pertinença (congruent)	Sí					No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5	

	Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
23. Passar de les feines que demana el professor	Sí	No			Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
24. Agafar els objectes d'altres alumnes sense permís	Sí	No			Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?					Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
25. Interrompre el treball dels altres	Sí	No		Sí	No		

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?					Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
26. Aixecar-se contínuament de la cadira	Sí	No		Sí	No		

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?
27.No voler participar en les activitats de grup	Sí No		Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?
28.Robar	Sí No		Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
29. Fer campana	Sí	No	Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?		Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
30. Dir paraulotes, fer gestos grollers	Sí	No	Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

		Creus que caldria castigar-lo?			Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
31. Distreure's		Sí	No		Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

		Creus que caldria castigar-lo?			Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
32. Destrucció del material		Sí	No		Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

		Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
33. Parlar massa		Sí	No		Sí	No	

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí	No		
Pertinença (congruent)		Sí	No		
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

		Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
34. Queixar-se de tot el que es fa a classe		Sí	No		Sí	No	

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí	No		
Pertinença (congruent)		Sí	No		
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
35. Anar-se'n de classe sense permís	Sí	No			Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

	Creus que caldria castigar-lo?				Fa servir algun tipus d'estratègia per aturar-lo?	
36. Barallar-se	Sí	No			Sí	No

Univocitat (Clar, entenedor)		Sí		No	
Pertinença (congruent)		Sí		No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

37. Oblidar-se material

Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

38. Menjar xiclet

Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

39. Donar una opinió sense permís Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

40. Pujar i baixar persianes de la
classe per molestar Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant	1	2	3	4	5

Creus que caldria
castigar-lo?

Fa servir algun tipus
d'estratègia per aturar-lo?

41. Altres.Especifiqueu Sí No

Sí No

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant	1	2	3	4	5

Respecte als anteriors comportaments molestos el que ara es demana és de quina manera es frenen, és a dir, quina és l'estratègia que es fa servir per aturar-los. Per poder contestar a aquesta pregunta, en el qüestionari es presenten una sèrie d'estratègies que es consideren s'apliquen a l'ESO.

El criteri d'avaluació continua sent el mateix que abans (Univocitat, Pertinença i Rellevància).

42. Enviar a l'alumne al despatx del director per tal que sigui aquest qui solucioni el problema.

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

43. Enviar a l'alumne a un racó de las classe a on estigui aïllat, o al passadís

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

44. Donar a l'alumne més treball que a la resta dels companys de classe (més deures, còpies, lectures...)

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí				No
Pertinença (congruent)	Sí				No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

45. No li fa cas, no li diu res, l'ignora

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí				No
Pertinença (congruent)	Sí				No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

46. El separa del seu grup d'amics de la classe

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí				No
Pertinença (congruent)	Sí				No
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

47. Li retira algun privilegi (el deixa sense pati, excursions, li treu algun càrrec...)

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

48. Atura l'explicació o tasca que s'està portant a terme i crida a l'alumne davant de tota la classe

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

49. Sol·licita un expedient disciplinari

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí	No			
Pertinença (congruent)	Sí	No			
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

50. Renya a l'alumne a part de la resta dels companys

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

51. El fa estar de genolls durant una bona estona

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

52. El fa donar unes quantes voltes pel pati

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

53.El sacseja fortament

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

54. S'avisava als pares (amb una nota a l'agenda, trucant per telèfon...)

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

55. L'amenaça

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

56. Altres. Especifiqueu quines

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

Finalment trobem una pregunta referida al moment en què s'aturen els comportaments molestos.

57. **Quan** acostuma a aplicar les estratègies per aturar els comportaments molestos?

- A l'hora del pati
- A la sortida de l'escola
- De forma immediata al mal comportament
- Altres. Especifiqueu quan.

Univocitat (Clar, entenedor)	Sí			No	
Pertinença (congruent)	Sí			No	
Rellevant (important)	1	2	3	4	5

ANEXO 11
RESULTADO OPINIONES JUECES SOBRE LOS CUESTIONARIOS

MATRIZ DE RESPUESTAS DE LOS JUECES

Columna 1= Univocidad→ 1= Sí 0=No
 Columna 2= Pertinència→ 1=Sí 0=No
 Columna 3= Rellevància→ 0 a 2= No 3 a 5=Sí

ITEMS

	I1	I2	I3	I4	I5	I6	I7	I8	I9	I10
Juez 1	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 0 3	1 1 3	1 1 4	0 0 3	0 0 1	0 1 2	0 1 4
Juez 2	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 2	1 1 4	1 1 4
Juez 3	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 3	1 1 3	0 0 2	1 1 3	1 1 4
Juez 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 4
Juez 5	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 3	1 1 3	1 1 5	1 1 5
Juez 6	1 1 2	1 1 2	1 1 3	1 1 2	1 1 2	1 1 2	1 1 1	0 0 1	1 1 4	0 1 3
Juez 7	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4	0 0 2	1 1 5	1 1 5
Juez 8	1 1 5	0 0 1	0 0 1	0 0 4	0 1 3	1 1 5	1 1 5	1 1 1	1 1 5	0 1 5
Juez 9	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 4	0 0 1	1 1 4	1 1 5
Juez 10	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 0 5	1 1 3	1 1 2	0 0 3	1 1 4
Juez 11	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4	0 0 2	1 1 5	1 1 5
Juez 12	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 4	0 0 2	1 1 3	1 1 4

ITEMS

	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20
Juez 1	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 0 2	1 0 2	1 0 2	1 1 3	1 0 2	1 1 5	1 1 4
Juez 2	0 1 4	1 1 4	1 1 4	0 0 2	1 1 4	1 1 4	0 0 3	1 0 3	1 1 3	1 1 4
Juez 3	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 0 2	1 1 4	1 1 3	1 0 3	1 1 3	1 1 4	1 1 4
Juez 4	1 1 4	1 1 4	0 1 2	0 0 2	1 1 4	1 1 4	0 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5
Juez 5	1 1 3	1 1 4	1 1 4	0 0 2	1 1 4	1 1 5	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5
Juez 6	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 0 2	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5
Juez 7	1 1 5	1 1 3	1 1 5	0 0 1	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 8	1 1 5	1 1 5	1 1 5	0 1 1	1 1 4	1 1 4	0 1 2	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 9	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 10	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 2	1 1 2	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4
Juez 11	1 1 5	1 1 3	1 1 5	0 0 2	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 12	1 1 5	1 1 3	1 1 4	0 0 2	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5

ITEMS

	I21	I22	I23	I24	I25	I26	I27	I28	I29	I30
Juez 1	1 1 4	1 1 5	0 1 4	1 1 2	0 1 2	0 1 3	1 1 4	1 1 3	0 1 5	0 1 5
Juez 2	1 1 4	0 1 3	0 1 3	1 1 4	0 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4
Juez 3	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 3
Juez 4	1 1 4	1 1 5	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4
Juez 5	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 4
Juez 6	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 3	1 1 5	1 1 3	1 1 2	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 7	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 3	1 1 5	1 1 3	1 1 3
Juez 8	1 1 3	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 3	0 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 3
Juez 9	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 4
Juez 10	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 2	1 1 3	1 1 3	1 1 5	1 1 3	1 1 5
Juez 11	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 4
Juez 12	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 5

ITEMS

	I31	I32	I33	I34	I35	I36	I37	I38	I39	I40
Juez 1	0 1 4	0 1 4	0 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 4	0 0 2
Juez 2	1 1 3	1 1 3	0 1 3	0 1 3	1 1 4	1 1 4	0 1 3	1 1 3	0 0 2	1 1 3
Juez 3	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 5	1 1 3	1 1 3	1 1 2	1 1 3
Juez 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 3	1 1 3	1 1 3
Juez 5	1 1 3	1 1 5	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 3	1 1 4
Juez 6	1 1 2	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 2	1 1 2	1 1 3	1 1 4
Juez 7	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 3	1 1 3	0 0 2
Juez 8	0 1 5	1 0 5	1 1 5	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 4	0 0 2
Juez 9	1 1 4	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	0 0 2
Juez 10	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 3	1 1 3	0 0 1
Juez 11	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 3	0 0 1
Juez 12	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 3	0 0 1

ITEMS

	I41	I42	I43	I44	I45	I46	I47	I48	I49	I50
Juez 1	1 1 3	1 1 4	1 1 2	1 1 3	1 1 3	1 1 2	1 1 3	1 0 2	1 1 4	1 1 3
Juez 2	0 1 3	1 1 3	1 1 3	1 0 3	1 0 3	1 1 3	1 1 3	1 0 3	1 0 3	1 1 3
Juez 3	1 1 3	1 1 3	1 1 2	1 1 3	1 1 2	1 1 3	1 1 4	1 1 2	1 1 2	1 1 3
Juez 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4
Juez 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 6	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 7	1 1 5	1 1 4	1 1 2	1 1 2	1 1 3	1 1 2	1 1 3	1 1 3	1 1 5	1 1 3
Juez 8	1 1 4	0 1 5	0 1 3	1 1 1	1 1 1	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 5
Juez 9	1 1 4	1 1 5	1 1 3	1 1 4	0 0 3	1 1 3	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 10	1 1 5	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 3	1 1 3	1 1 4
Juez 11	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4
Juez 12	1 1 5	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 4

ITEMS

	I51	I52	I53	I54	I55	I56	I57
Juez 1	0 0 2	1 0 2	1 0 2	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 3
Juez 2	0 0 3	1 1 3	1 0 3	1 1 3	0 0 3	0 1 3	1 1 3
Juez 3	0 1 2	1 1 2	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 3	1 1 4
Juez 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 3
Juez 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 6	0 0 2	1 0 3	1 1 3	1 1 5	1 1 5	1 1 5	1 1 5
Juez 7	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 5
Juez 8	1 0 2	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5
Juez 9	0 0 1	1 1 3	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5
Juez 10	1 0 2	1 1 3	1 1 3	1 1 5	1 1 4	1 1 5	1 1 5
Juez 11	0 0 2	1 1 4	1 1 3	1 1 4	1 1 4	1 1 4	1 1 5
Juez 12	0 0 1	1 1 3	1 1 3	1 1 5	1 1 5	1 1 4	1 1 5

ANEXO 12
SÍNTESIS VALORACIÓN JUECES

Juez 2	<p>*Efectúa algunas matizaciones terminológicas (utilizar el término “estrategias para prevenir” y no “para frenar” los comportamientos disruptivos)</p> <p>*Hace unos pequeños matices en ciertos ítems, como por ejemplo desdoblarse el ítem 9 en dos.</p> <p>*Señala como repetitivos los ítems 26 y 33.</p> <p>*Matiza que el ítem 39 considera que dar una opinión sin permiso no sería tanto un comportamiento disruptivo si consideramos que en la escuela se debe fomentar el espíritu crítico.</p> <p>*Respecto al ítem 51, considera que no se debe contemplar en el cuestionario ya que se trata de una práctica prohibida en los centros.</p>
Juez 3	<p>*Considera sustituir la palabra "castigo" por otra que no tenga tanta carga emocional.</p> <p>*Sugiere dividir el ítem 9 en dos.</p>
Juez 4	<p>*Sugiere matizar el ítem 13 añadiendo “sin justificación”</p> <p>*Sugiere ampliar el ítem 17 añadiendo “de manera que moleste la actividad de clase”</p> <p>*Sugiere matizar el ítem 29 añadiendo “con cierta frecuencia”</p>
Juez 5	<p>*Señala como repetitivos los ítems 26 y 33.</p> <p>*Sugiere matizar el ítem 37 añadiendo “con frecuencia”</p> <p>*Cuestiona la adecuación del ítem 40</p>
Juez 6	<p>*Aconseja reducir algunos ítems del cuestionario (para facilitar la recogida de información)</p>
Juez 7	<p>*Cuestiona la importancia del ítem “otros”, ya que considera que puede ser un saco donde quepa todo.</p>
Juez 8	<p>*Señala como repetitivos los ítems 26 y 33.</p>
Juez 9	<p>*Plantea la necesidad de matizar el concepto de “castigo”</p> <p>*Cuestiona la adecuación del ítem 14 y 51</p>

*El resto de los jueces no han hecho ninguna apreciación extra al cuestionario.

ANEXO 13

RESULTADOS DEL RELIABILITY APLICADO

ANEXO 14
TABLAS DE CONTINGENCIA OBTENIDAS TRAS LA APLICACIÓN DE
LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS

ANEXO 15
CD CONTENIENDO LA MATRIZ DE DATOS