
Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña¹

Disruption and School Failure. A Study in the Context of Secondary Compulsory Education in Catalonia

PEDRO JURADO DE LOS SANTOS

Universitat Autònoma de Barcelona
pedro.jurado@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0001-8239-8558>

JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ

Universitat Autònoma de Barcelona
jose.tejada@uab.cat
<https://orcid.org/0000-0001-9044-8826>

Resumen: Este trabajo se centra en la relación entre conductas disruptivas y fracaso escolar. Se realiza un análisis descriptivo de los factores condicionantes, considerando percepciones del profesorado y alumnado. Metodológicamente es una investigación descriptiva-interpretativa ex-post-facto; la muestra es de 6.453 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria y 433 profesores/as; se aplican cuestionarios ad-hoc a alumnos y profesores y se realizan 54 entrevistas a profesionales de 39 centros de Cataluña. Los resultados indican que las conductas disruptivas se asumen como conflictos de baja intensidad; se acepta su influencia en relación con el fracaso académico, considerándolas como un factor más en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es necesario gestionar en el aula.

Palabras clave: Fracaso escolar, Disrupción, Educación Secundaria Obligatoria, Factores predisponentes.

Abstract: This work focuses on the relationship between disruptive behavior and school failure. A descriptive analysis of the conditional factors, considering teachers' and students' perceptions is developed. Methodologically, it is an ex-post-facto descriptive interpretative research. The sample is composed by 6453 Compulsory Secondary Education students and 433 teachers; ad-hoc questionnaires are applied to teachers and students and 54 interviews to professionals from 39 centers of Catalonia. The results show that disruptive behaviors are assumed as low intensity conflicts, their relationship and influence with academic failure is accepted, considering it as an added factor in the teaching-learning process, which is necessary to manage in the classroom.

Keywords: School failure, Disruption, Compulsory Secondary Education, Predisposing factors.

1 Este estudio se realiza dentro del Proyecto I+D-2010 (EDU2010-2015. Subprograma EDUC), financiado por el MICIN, titulado "La influencia de los comportamientos disruptivos en el fracaso escolar de los alumnos de ESO". Grupo CIFO-OIS, UAB.

INTRODUCCIÓN

El estudio sobre el fracaso escolar (FE) y los factores que se le asocian es una temática históricamente recurrente porque sus repercusiones tienen un alcance que va más allá del individuo que sufre el fracaso. En este contexto, entendemos el FE a partir de la no consecución de los objetivos académicos en el transcurso de la escolarización. Puede expresarse mediante calificaciones escolares negativas (Martínez-Otero, 2009), que relacionamos con la repetición de curso o con tener materias suspendidas.

Desde un planteamiento socioeducativo, la perspectiva del FE como desajuste entre las expectativas y los resultados de aprendizaje es la visión más evidenciada (Martínez Otero, 2009; Fernández Enguita, Mena y Rivière, 2010; Miñaca y Hervás, 2013). Sin embargo, entendemos que no se puede abordar sin hacer mención a los problemas académicos, que en nuestro caso fijaremos en las conductas disruptivas (CD) de los alumnos, dada la preocupación que manifiesta el profesorado con relación a la convivencia y el clima de clase (Arbuckle y Little, 2004; Jurado y Olmos, 2012; Conde y Ávila, 2014; OCDE, 2014; Álvarez, Castro, Campo y González, 2016), incrementando inclusive sus niveles de estrés (Parsonson, 2012; Pareja y Pedrosa, 2012) y su malestar (Carpio, Tejero y García, 2013).

Las CD, que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), pueden ser percibidas como una relación desadaptada dentro del contexto escolar que se puede manifestar mediante conductas tales como hablar en voz alta, llamar la atención de los otros, pasear por la clase sin permiso, hacer payasadas o lanzar objetos, por ejemplo. Estos comportamientos tienen una alta tasa de manifestación en las edades circunscritas a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Inglés, Martínez-Monteagudo, Delgado, Torregrosa, Redondo, Benavides, García-López, 2008; Torregrosa, Inglés, García Fernández, Valle y Núñez, 2012).

No podemos olvidar que el FE “es una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes” (Escudero, 2005, p. 1) e incluso puede aducirse que está irremediamente sujeto a las exigencias que la administración educativa plantea en los objetivos y competencias a conseguir. Por tanto, podemos interpretar que existe un proceso complejo, que concurre generalmente con otros comportamientos problemáticos que se dan en el contexto escolar, en el familiar y en el sociocomunitario, por lo que deberíamos adoptar un enfoque multidisciplinar para poder abordarlo, es decir: cabe considerar las características personales y sociales de los alumnos que influyen en su éxito o en su fracaso en el sistema educativo.

El abandono no está ligado completamente a los resultados escolares de los alumnos, esta decisión se asocia también a otros factores (Mena, Fernández Enguita

y Rivière, 2010). Sin embargo, aunque, “la mayoría de los casos de abandono no guarda relación con problemas de disciplina” (Mena et al., 2010, p. 140), aquellos alumnos que presentan problemas disciplinarios tienden a abandonar el proceso de escolarización en ESO en un alto porcentaje, infravalorando el papel de la escuela en su trayectoria vital como motivación principal.

Los datos obtenidos de IDESCAT (2015) permiten observar que el abandono prematuro de los estudios, tanto en España como en Cataluña, se sitúa muy por encima de la media de la Unión Europea, específicamente el doble (13% en Europa, 26% en España y 26,7% en Cataluña), por lo que si, además, tuviéramos en cuenta el alumnado que no consigue los objetivos fijados para la ESO, entonces podríamos aventurar tasas de fracaso, en Cataluña y España, muy superiores al 30% (el 68,4 % de los alumnos de 4º de ESO superan el curso con todas las materias aprobadas –según el MECED (2015), curso 2014-15).

Investigaciones como la de Morrison (2001), sobre las características de los estudiantes que presentan FE, mencionan que entre las tipologías se evidencia que el 50% tenían antecedentes de problemas de disciplina y cerca de un 27% había tenido repetición escolar. Asimismo, los problemas relacionados con la motivación se asocian a FE (Lozano, 2003; Mirete, Soro y Maquillón, 2015). Por su parte Smith (2010) hace referencia a estudios que demuestran que la mayoría de los estudiantes que han tenido FE son chicos, de estratos socio-económico bajos y provenientes de hogares pertenecientes a minorías, correspondiendo a estos perfiles la mayor aparición de CD.

Por lo que se refiere a las CD, éstas son entendidas como el resultado de un proceso que tiene consecuencias en el alumno y en el contexto de aprendizaje (Jurado y Olmos, 2012; Conde y Ávila, 2014). Se caracterizan por dificultar los aprendizajes y distorsionar la relación individual y la dinámica del grupo, afectando tanto al individuo que la provoca como a los que reciben las consecuencias.

En tal sentido, asumimos la CD como un factor predisponente con relación al FE. Algunos estudios avalan la inferencia de esta relación, de manera que se asocian con factores como la conducta prosocial de los adolescentes, específicamente con la aparición de conductas más agresivas en esta etapa (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Estévez y Huéscar, 2009; Torregrosa et al., 2012), el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto (Hernando, Alonso, Lobato y Montilla, 2006; Torregrosa, Inglés y García Fernández, 2011), el desarrollo socioemocional y académico (Jull, 2009) o las actitudes (Pi, 2006).

Si bien puede establecerse una relación entre la CD y el FE, hay que considerar también que la manifestación de CD en el centro educativo y en el aula se asocia a múltiples factores. Por ejemplo, Cerezo (1997) establece como

causa de la manifestación de estas conductas el conflicto entre las expectativas de la institución y las del profesorado y alumnado, que generan insatisfacción personal, ineficacia en el logro de los objetivos educativos, rebeldía e indisciplina. Alderman y Green (2011) aluden a las relaciones de baja calidad entre docentes y discentes como impulsoras de problemas de comportamiento en el aula. Reed y Kirkpatrick (1998) destacan la importancia de la interrupción en la interferencia del proceso E-A. Otros, como Rutter, Giller y Hagell (2000), relacionan las CD con dificultades en los aprendizajes básicos, específicamente en la lectura por parte de los que manifiestan estas conductas, conduciéndoles al FE. Sullivan, Johnson, Owens y Conway (2014) aluden a comportamientos improductivos dentro del aula, percibidos como conflictivos por parte del profesorado, aunque de baja intensidad.

Por tanto, la CD, asociada a múltiples factores, irrumpe en las aulas e interfiere en el proceso de E-A del alumnado, conduciendo a situaciones de bajo rendimiento académico e influyendo de alguna manera en el FE. Los comportamientos de los estudiantes en el aula parecen jugar un papel importante en la predicción del éxito o fracaso futuro de los alumnos (Klapproth y Schartz, 2013). Establecemos aquí que el FE es consecuencia de la CD, pero también podemos aludir al propio FE como causa de esta conducta, por lo que pueden retroalimentarse.

Ante la cuestión de si podemos plantear una relación entre FE y la CD nos fijamos los siguientes objetivos:

- a) Analizar la percepción del profesorado de ESO con relación a las CD en el aula.
- b) Analizar la percepción del alumnado de ESO con relación a las CD en el aula.
- c) Describir los factores que se asocian a las CD y al FE en ESO.
- d) Valorar la relación entre CD y FE.

MÉTODO

El presente estudio se caracteriza por un planteamiento metodológico mixto, lo que nos sitúa ante una investigación descriptiva-interpretativa ex-post-facto que le confiere una naturaleza cuantitativa-cualitativa complementaria, bajo el principio de triangulación (Cohen, Manion y Morrison, 2007), a partir de la información aportada por distintas fuentes en el marco de los centros educativos: alumnado, profesorado y miembros de equipos directivos y psicopedagógicos de ESO.

PARTICIPANTES

La población está conformada por el conjunto de centros educativos de ESO en la Comunidad de Cataluña. A partir de los datos del Anuario Estadístico de Cataluña (IDESCAT, 2014) nos encontramos en el territorio catalán con 598 centros de titularidad pública (49,4% del total de centros).

Con relación al muestreo, y para garantizar la representatividad muestral, realizamos una extracción aleatoria de centros a partir de la estratificación por área geográfica, teniendo presente el porcentaje equiparable de representación muestral en cada estrato.

Tabla 1. Distribución de la muestra de centros, alumnos y profesores en el ámbito de Cataluña

ÁREA GEOGRÁFICA	CENTROS	ALUMNOS	PROFESORES
Centros educativos Ámbito Metropolitano	22 (56%)	3609 (55,9%)	207 (47,8)
Centros educativos Comarcas Gironés	2 (5%)	351 (5,4%)	20 (4,6)
Centros educativos Tierras del Ebro	4 (10%)	279 (4,3%)	107 (24,7)
Centros educativos Comarcas Centrales	10 (26%)	1.866 (28,9%)	93 (21,5)
Centros educativos Alto Pirineo y Aragón	1 (3%)	348 (5,4%)	6 (1,4)
Total muestra	39	6.453	433

Se aplicaron 6.453 cuestionarios a estudiantes de los cuatro cursos de ESO de diferentes centros del territorio catalán. Asimismo, se aplicaron 433 cuestionarios a profesores de ESO de los mismos centros y se realizaron 54 entrevistas a profesores tutores, directivos, orientadores y miembros de los equipos psicopedagógicos de 39 centros educativos que conformaron la muestra definitiva de centros, llevando a conformarse esta muestra en base a su disponibilidad. Previamente se había elaborado el protocolo de consentimiento informado por parte del equipo directivo, no hubo ningún criterio de exclusión y los informantes de las entrevistas fueron decididos por los propios centros.

Con relación a la muestra de alumnado, la edad media es de 14,10 años, con un valor mínimo de 11 y un máximo de 18 (DT=1,33). La distribución del curso que realiza es muy similar entre los cuatro cursos de la ESO: 1º con un 25,7%; 2º con 23,6%; 3º con el 28,3% y 4º con 22,5%. El género se distribuye de manera similar: masculino 49,6% y femenino de 50.4%.

La edad media de la muestra de profesorado es de 42,90 años, con un valor mínimo de 25 y un máximo de 61 (DT=8,26). Predominan los profesores entre

35-44 años (36,7%), seguidos de los de 45-54 (34,8%), los de menos de 35 años (19,5%) y los mayores de 55 años (9%). El 60% son de género femenino, el 40% masculino. Respecto a la especialidad docente, el 34,2 % son especialistas de Ciencias Sociales y Humanidades, el 31% especialistas de Áreas Científicas/ Técnicas, el 30,4% especialista en Lengua y el resto en Arte.

INSTRUMENTOS

Dadas las características del estudio, se han valorado los cuestionarios y la entrevista como los instrumentos más eficaces y operativos para obtener la información necesaria y dar respuesta a cada uno de los interrogantes derivados de los objetivos.

Por lo que se refiere al cuestionario del alumnado, su estructura formal se basa en las siguientes dimensiones: datos sociodemográficos, familiares, recursos y actividades en el hogar (22 ítems); datos relacionales relativos al aula, hábitos de aprendizaje y relaciones, incluyendo faltas de asistencia, asignaturas suspendidas y repeticiones de curso (10 ítems); escala de conductas disruptivas (21 ítems, con escala de medida de 1 a 4); y escala de autovaloración (11 ítems con escala de 1 a 4).

Igualmente, la estructura del cuestionario del profesorado se concreta en: datos sociodemográficos y tipo de experiencia docente (9 ítems); escala de percepción sobre las CD de los alumnos (9 ítems con escala de 1 a 5); planteamientos sobre las estrategias metodológicas en la práctica cotidiana (22 ítems con escala de 1 a 5); y consideraciones sobre las causas de CD y FE (2 cuestiones abiertas).

Con relación a la validación de los cuestionarios, tanto de alumnado como de profesorado, se han utilizado dos procedimientos: el primero de ellos ha sido el de la validación por jueces (expertos teóricos y prácticos) bajo los criterios de univocidad, pertinencia e importancia de los ítems; el segundo la validación de constructo a partir de los datos obtenidos de la aplicación a una muestra piloto.

Con la finalidad de conformar factores que permitan considerar diferencias dentro de la escala de CD, se ha aplicado un análisis factorial a través del cual se ha obtenido la media de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), y la prueba de esfericidad de Barlett. Ha resultado en todos los casos significativa (Tabla 2), lo que da pie a la realización del análisis factorial de componentes principales con su correspondiente rotación ortogonal Varimax.

Tabla 2. Validación de los cuestionarios

CUESTIONARIO	ESCALA	PRUEBA DE KMO	PRUEBA DE BARLET	VARIANZA EXPLICADA	NÚMERO FACTORES	FACTORES	COEFICIENTE ALPHA DE CRONBACH
Alumnado	Conductas disruptivas	,873	,000	57%	5	· relación-interacción profesor (I1, I2, I5, I6, I7 y I18) · reacción-sentimientos compañeros, (I4, I6, I8, I14) · reacción-sentimientos individual, (I8, I9, I10, I15, I17) · interacción compañeros (I3, I12, I16, I21) dinámica de clase (I11, I13, I19, I20, I21)	,878
	Autoestima	,847	,000	47,80%	2	· valoración personal (I1, I2, I3, I4, I5, I6, I11, I12) · valoración social (I7, I8, I9, I10)	,841
Profesorado	Percepción CD	,892	,000	65,30	2	· tipología conductas (C1, C2, C3, C4, C5, C6) momento aparición (C7, C8, C9)	,896

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

CUESTIONARIO	ESCALA	PRUEBA DE KMO	PRUEBA DE BARLET	VARIANZA EXPLICADA	NÚMERO FACTORES	FACTORES	COEFICIENTE ALPHA DE CRONBACH
Profesorado	Estrategias metodológicas	,90	,000	57,24	4	· adecuación alumnos (E1, E2, E3, E4, E6) · adecuación contexto E15, E16, E17, E18) · sentido estrategia (E5, E7, E12, E13, E14) · elementos curriculares (E8, E9, E10, E11)	,894

Por lo que respecta a la fiabilidad, para todas las escalas incluidas en los cuestionarios se ha utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach (consistencia interna), obteniendo resultados superiores a 0,84 (Tabla 2).

La entrevista se plantea de tipo pre-secuencializada, ya que interesaba realizar una administración consistente, con resultados fácilmente comparativos. El proceso de confección de los guiones se estructuró en función de categorías preestablecidas que se corresponden, en general, con las dimensiones fijadas para los cuestionarios. Se concretaron nueve preguntas generales en torno a los factores siguientes: tipo de comportamientos disruptivos en el aula, características de los alumnos disruptivos, percepciones sobre el origen y consecuencias de dichas conductas y su relación con el FE, estrategias para la resolución de los conflictos derivados de las conductas disruptivas, rol docente, sistema relacional en el aula, relación con la familia y proyecto educativo de centro y reglamento de régimen interno.

PROCEDIMIENTOS

Los datos han sido recogidos mediante la concertación de visitas a los centros por parte de los miembros del equipo de investigación (telefónicamente y por correo electrónico). Se solicitó la participación del centro, enviando la información pertinente del proyecto para disponer del consentimiento informado. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas *a posteriori*. Los cuestionarios fueron implementados en los grupos de los dos ciclos de ESO, en las aulas –como contexto educativo

natural–, de manera colectiva y anónima. Miembros del equipo de investigación asistieron a la implementación para dar soporte a los alumnos con la finalidad de completar los cuestionarios.

Para el análisis de la información obtenida mediante la técnica de los cuestionarios se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for Socials Sciences*), versión 19, implicando tanto estrategias de análisis descriptivo como inferencial: correlaciones de Pearson y pruebas t-Student o Análisis de Varianza para comparación entre grupos. Asimismo, se ha utilizado el programa MaxQDA para el análisis cualitativo de la información obtenida mediante la técnica de la entrevista y las dos preguntas abiertas del cuestionario, que ha facilitado el análisis de contenido.

RESULTADOS

Los resultados se fundamentan en la contrastación realizada entre el análisis de los cuestionarios del alumnado, del profesorado y las entrevistas realizadas a los profesionales implicados en el estudio.

En función de los objetivos de investigación, incidiremos en los factores y elementos que resultan significativos para el análisis tanto desde la perspectiva docente como discente.

LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

La tipología de CD (Tabla 3) sobre la que focalizan su atención los docentes mayoritariamente se refiere, por un lado, a acciones disruptivas dentro del aula, que se caracterizan por manifestaciones como murmullos y ruidos, interrupciones, salir de clase sin permiso, insultos y palabrotas; y por otro lado a las que tienen lugar durante el cambio de clases. El resto de tipologías de CD se presentan con menor media.

Tabla 3. Percepción de conductas disruptivas por parte del profesorado

CONDUCTAS DISRUPTIVAS	MEDIA	DESV
1. Acciones disruptivas en el aula (murmullos, interrupciones, uso del móvil, ...)	3.25	1.09
2. Acciones indisciplinadas (falta de respeto, insultos, respuestas inadecuadas, ...)	2.21	1.08
3. Actos físicos violentos (robos, agresiones, extorsiones, ...)	1.44	0.66
4. Actos psicológicos violentos (amenazas, acoso, chantajes, ...)	1.68	8.88

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

CONDUCTAS DISRUPTIVAS	MEDIA	DESV
5. Actos vandálicos (rotura de materiales, pintadas, ...)	1.83	0.88
6. Acciones relacionadas con el acoso sexual (agresiones, tocamientos, palabras groseras, ...)	1.35	0.62
7. Al inicio de clase observa conductas que pueden denominarse disruptivas	2.62	1.09
8. Durante el transcurso de las clases se dan episodios que le interrumpen	2.80	1.16
9. Durante el cambio de clase se observan conductas disruptivas	3.04	1.10
Tipología conductas	1.96	0.65
Momento conducta	2.81	0.98

Si consideramos las características del profesorado, podemos observar la incidencia de algunos factores en su percepción hacia las CD y las FE. Destacamos que profesores y profesoras evidencian similar valoración de las CD en su aparición en función de la tipología y el momento, a excepción de acciones disruptivas en el aula ($p < .05$) y acciones indisciplinadas ($p < .05$). Las acciones disruptivas en el aula son consideradas en un nivel inferior por el profesorado de mayor edad (> 55 años) en comparación con el resto de profesorado ($p < .05$), así como el momento de aparición de la CD ($p < .05$); por lo que, cuanto más joven es el profesorado, más CD percibe, y cuanto más experiencia tienen los docentes, menos aprecian CD.

En las entrevistas, además, se destacan específicamente los comportamientos verbales que predominan cuando aluden a CD en las aulas (interrumpir, hablar en clase, faltar al respeto a profesores y compañeros, o las conversaciones entre alumnos), entendidos como comportamientos activos. También aquellos relacionados con los hábitos de estudio, bajo rendimiento académico, escasa participación en las actividades diarias de clase, que se pueden considerar como comportamientos pasivos que provocan disfunciones en la dinámica de clase, ya que afectan al adecuado funcionamiento del clima y a la dinámica de trabajo académico.

La generación o aparición de CD en el aula y en el centro educativo se centra en las dimensiones alumno y familia, y asume porcentajes de respuestas del profesorado en los ítems abiertos del cuestionario, como se puede observar en la Tabla 4.

Las causas de las CD centradas en el alumno tienen que ver con la poca motivación, interés o valoración del estudio, la falta de hábitos para saber estar, la falta de hábitos y estrategias de estudio y trabajo, las relaciones sociales. Las causas asociadas a la dimensión familiar tienen que ver con problemas de entorno, desestructuración, afecto, falta de interés y apoyo familiar. Las causas atribuidas al FE inciden en la dimensión centrada en el alumno, particularmente en la

desmotivación, la falta de expectativas y la valoración de la educación, así como en la falta de hábitos, de técnicas de estudio, de aprendizajes previos, y en los problemas personales. Hay que resaltar la atribución realizada a las causas centradas en la familia, particularmente a la falta de soporte familiar y a las problemáticas derivadas de una dinámica familiar desestructurada.

Tabla 4. Dimensiones y causas de las CD y FE desde la perspectiva del profesorado

DIMENSIÓN	CONDUCTAS DISRUPTIVAS		FRACASO ESCOLAR	
	CAUSA	%	CAUSA	%
A. Centrada en el alumno	Poca motivación, interés o valoración del estudio (bajas expectativas, otros intereses, aburrimiento...)	47	Desmotivación, falta de expectativas y valoración de la educación	51.3
	Falta de hábitos de saber estar y comportamiento (disciplina, respeto, autocontrol, respeto de las normas...)	32	Falta de hábitos o técnicas de estudio, trabajo u organización (distracciones, tecnología, otros intereses)	37.4
	Falta de hábitos y estrategias de estudio y trabajo, falta de esfuerzo	25	Falta de trabajo, cultura del esfuerzo y valores como la constancia	33.2
	Relaciones sociales (rol en el grupo, aceptación, malas influencias, liderato, destacar, conflictos, llamar la atención, falta de habilidades sociales...)	25	Aprendizajes previos, competencias o madurez insuficientes	23.1
	Situación y hábitos personales (situación emocional, física, psíquica, salud, drogas...)	21	Problemas personales, psicológicos, factores emocionales (pasividad, autoestima, frustración...)	12.1
	Bajo nivel de aprendizajes previos y capacidades actuales (inmadurez, dificultades para seguir el ritmo de la clase...)	18	Mal comportamiento, falta de actitud, disciplina, respeto	6.3
B. Centrada en la familia	Entorno / situación familiar (problemas, afecto, desestructuración, conciliación trabajo-familia...)	20	Falta de soporte, seguimiento y compromiso familiar	32.2
	Falta de interés, implicación, control, soporte o atención familiar.	10	Entorno familiar (ambiente, problemas, dinámicas...)	22.9

Los factores asociados a la organización-institución educativa, al currículum, al propio profesorado o al contexto social aparecen como poco relevantes, según el profesorado, con porcentajes inferiores al 10% de la muestra.

En la síntesis extraída de las entrevistas, verificamos que los entrevistados destacan que no es la especialidad o materia que imparte el docente la que condiciona la aparición de CD, sino el nivel de autoridad moral y actitudinal según la categoría profesional (director, docente, pedagogo...). Asimismo, coinciden mayoritariamente en destacar la falta de motivación, el interés y las expectativas como los factores principales que influyen en la aparición de CD. El factor motivacional se asocia, sobre todo, a los alumnos de tercero y de cuarto de ESO, porque arrastran un fracaso escolar mayor y ello influye significativamente en la participación y en la motivación para el estudio.

Los entrevistados afirman también que los comportamientos disruptivos tienen como factor de influencia la cultura y las expectativas de los padres. La percepción de los docentes respecto a la tipología de CD varía cuando se refieren al género, estableciéndose diferencias en su manifestación; según ellos, los chicos presentan acciones violentas, como peleas; en cambio, las chicas realizan acciones de tipo verbal. Esta percepción no se corresponde cuando analizamos los cuestionarios de los alumnos, en los que no se manifiestan diferencias en la tipología de acciones relacionadas con las CD con relación al género.

Los alumnos que tienen un número elevado de materias suspendidas son los que manifiestan más CD. Entre las causas justificativas que se alude respecto a suspender asignaturas se encuentran: “el contexto familiar, social o económico de referencia, así como llegar a ESO sin haber alcanzado los objetivos de nivel de Primaria. Los hábitos de estudio, la diversidad, las diferencias académicas, los niveles previos de educación y de cultura son factores muy influyentes en el ritmo y nivel de aprendizaje, de capacidades y aparición de problemas con los comportamientos disruptivos”.

Aunque los entrevistados consideran que una estrategia resolutoria sería la agrupación por grupos homogéneos, otros consideran que éstos serían grupos demasiado complicados de gestionar.

LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

En relación con las CD que manifiesta el alumnado, tal y como se observa en la Tabla 5, podemos destacar que, con carácter general, los alumnos ofrecen un perfil bajo sobre las CD que manifiestan en clase, todos los ítems están por debajo de la media teórica, excepto el ítem relativo a “te aburres en clase”, que la supera.

Tabla 5. Escala de conductas disruptivas. Media y desviación típica

CONDUCTAS DISRUPTIVAS	MEDIA	DESV.
1. Interrumpes en clase	1,88	0.7
2. Molestas al profesor	1,48	0.6
3. Molestas a los compañeros	1,65	0.7
4. Te aburres en clase	2,52	0.8
5. Faltas el respeto a los profesores	1,25	0.5
6. El profesor te llama la atención	1,97	0.7
7. El profesor te castiga	1,46	0.6
8. En clase, dices palabrotas	1,7	0.8
9. Pegas a tus compañeros	1,27	0.6
10. Amenazas a tus profesores	1,06	0.3
11. Destrozas el mobiliario, material del centro	1,11	0.4
12. Destrozas el material de tus compañeros	1,12	0.4
13. Incumples las normas del centro	1,43	0.6
14. Te enfadas cuando te llaman la atención	1,9	0.8
15. Insultas en clase a los otros	1,37	0.6
16. Coges cosas de los otros sin permiso	1,48	0.7
17. Te levantas en clase sin permiso del profesor	1,74	0.8
18. Haces ruidos, payasadas...	1,66	0.8
19. Sales de clase sin permiso del profesor	1,2	0.5
20. Llegas tarde a clase	1,71	0.7
21. Amenazas a tus compañeros	1,15	0.5
Factor 1: <i>interacción profesor</i>	1,51	0.5
Factor 2: <i>reacción individual</i>	1,79	0.6
Factor 3: <i>reacción compañeros</i>	1,23	0.4
Factor 4: <i>interacción compañeros</i>	1,35	0.4
Factor 5: <i>dinámica de clase</i>	1,31	0.4

Manteniendo la tónica baja manifestada en las respuestas del alumnado, las conductas que más se presentan van asociadas al factor reacciones individuales (decir palabrotas, pegar a compañeros, destrozar mobiliario, enfados), seguidas de la interacción con el profesor (interrumpes en clase, molestas al profesor, faltas de respeto, el profesor te llama la atención o el profesor te castiga); y las

que menos se refieren a la reacción con compañeros (pegas, amenazas profesores, dices palabrotas, insultas), la dinámica de la clase (sales de clase sin permiso, llegas tarde a clase, incumples las normas del centro,..) y la interacción con compañeros (destrozas material, molestas a los compañeros, coges cosas de otros sin permiso, amenazas a tus compañeros...).

Teniendo presentes los distintos factores analizados (F1, F2, F3, F4 y F5), existe un perfil marcadamente diferencial en la presentación de CD en función de tener o no faltas de asistencia ($p < .001$), de manera que cuando esto ocurre también es cuando más CD se presentan, exceptuando conductas tales como amenazas a tus profesores, destrozas el material y amenazas a tus compañeros, en las que no se ha podido apreciar tal diferencia.

Asimismo, se dan diferencias entre el alumnado en función de tener o no partes de convivencia ($p < .001$): los alumnos que sí tienen partes de convivencia son los que más CD presentan en todos los casos. Podemos observar que los alumnos que han sido sancionados con esos partes dedican menos tiempo a las tareas escolares y les agrada menos la lectura; igualmente, los que tienen faltas de asistencia al centro educativo suelen tener peor relación con los profesores y suspenden más que los que no han sido sancionados. En el caso de la autovaloración de los alumnos con partes de convivencia, ésta es más baja. De igual manera, los alumnos que repiten curso son los que más conductas disruptivas manifiestan ($p < .001$).

Considerando el curso que estudia el alumno, podemos afirmar que la presencia de CD en función de los factores F2 (reacción individual), F3 (reacción con compañeros) y F4 (dinámica de la clase) es menor en el primer curso de ESO frente al resto ($p < .001$), así como en el cuarto curso de ESO frente al resto en el F1 (interacción con el profesorado) ($p < .001$).

Los alumnos que no suspenden o suspenden una o dos asignaturas, así como los que tienen expectativas de seguir estudiando en el futuro, presentan menos CD en comparación con el resto de los grupos ($p < .001$). Asimismo, se observan diferencias significativas entre las expectativas de los alumnos y la aparición de CD en sus diferentes dimensiones (F1, F2, F3, F4 y F5): quienes piensan seguir los estudios muestran menos CD que el resto de grupos que se caracterizan por trabajar, estudiar/trabajar u otros.

Se percibe que la cultura familiar, las expectativas familiares, así como las condiciones socioeconómicas influyen positivamente en la no aparición de CD. En este sentido, cuanto más se ayuda en casa ($p < .001$), más comunicación padres-profesores se establece ($p < .001$), mejor relación con los profesores y compañeros ($p < .001$), más tiempo se le dedica a las tareas ($p < .001$), más leen ($p < .001$) y más agrado muestran hacia el centro educativo ($p < .001$) menos aparecen las CD. Todo

ello permite valorar su incidencia positiva en un perfil del alumnado dominado por el éxito académico y altos niveles en el concepto de sí mismo (imagen y autoestima), superiores a la media teórica en la escala de autovaloración.

Por otra parte, en relación al factor repetir curso, se manifiesta que son los alumnos que repiten los que más manifiestan CD ($p < .001$).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados, no hay evidencias significativas como para explicar que la percepción de las CD incida sobre el FE. En todo caso afecta al sistema, entendido como conjunto de elementos que forman parte del proceso E-A, que debe ser valorado por su contribución al FE, por lo que permite ubicar el problema más allá del alumnado (Sullivan et al., 2014) y trasladarlo a las aulas y al centro educativo.

Sin embargo, las CD forman parte de una visión negativa de las relaciones de aula, determinadas desde el proceso E-A, que es percibido por el alumnado en un primer nivel de prelación en la caracterización de las conductas violentas (Álvarez-García, Dobarro, Álvarez, Núñez y Rodríguez, 2014).

Coincidiendo con Arbuckle y Little (2004), los problemas de comportamiento que más perciben los docentes no son grandes infracciones o conductas violentas, sino infracciones menores e interrupciones repetidas, consideradas como comportamientos activos y pasivos que, por su reiteración, se convierten en problemáticas. Los factores centrados en el alumnado son los que el profesorado percibe que son más relevantes como factores causantes de la CD y del FE, seguidos de los familiares, tal y como observan también Cernadas y Pérez-Marsó (2014). Sin embargo, nos debemos preguntar por qué se asume por parte de los docentes un valor inferior al papel de variables focalizadas sobre el currículum, el propio profesorado, el centro educativo y el contexto social de referencia. Avanzamos, en este sentido, hipotéticamente, la importancia de las representaciones sociales del profesorado frente a las problemáticas relacionadas con su responsabilidad docente.

El análisis desde la perspectiva discente nos lleva a tener presente que las CD son consideradas en un orden de prelación desde la reacción individual, entre las que sobresale la desmotivación (aburrimiento en clase). Atendiendo a los datos sociodemográficos, familiares y de actividades en el hogar, puede afirmarse que la familia juega un papel importante como soporte natural en el éxito académico y en el mantenimiento de comportamientos adaptativos. Hay que destacar, asimismo, la asociación entre CD y FE, pues los alumnos con más faltas de asistencia y menor rendimiento educativo presentan más CD. No obstante, la relación absentismo

con determinadas conductas claramente sancionables en los reglamentos internos de los centros no se aprecia.

La relación CD-FE, ante la cuestión de si son las CD un factor que influye en el FE, debe llevarnos a valorar las variables que se relacionan con la disrupción; destacamos entre ellas las personales (centradas en el alumno), las sociofamiliares y las socioeducativas, por lo que se requiere incidir en su control para mitigar o limitar los efectos de las CD. Asimismo, no podemos obviar las condiciones del aula y del centro educativo a la hora de valorar la reducción del FE (Faubert, 2012), ni las alteraciones del clima del aula con relación al aprendizaje ante la aparición de CD, tal como Conde y Ávila (2014) manifiestan cuando establecen que la reducción de la alteración de la convivencia en los centros se asocia a la gestión de las medidas preventivas que se activen tanto a nivel primario como secundario.

Entendemos que el conocimiento y la identificación de predictores de FE es importante para los docentes en la medida en que les permita poner en marcha acciones preventivas que afectan al proceso E-A y proporcionen alternativas y adaptaciones de los procesos instructivos para aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de FE. Se hace necesario que el alumnado de ESO vaya asimilando habilidades para la adaptación a nuevos contextos. Por tanto, aludimos a características subjetivas diferenciales que pueden variar de una persona a otra o de un contexto a otro. De esta manera, las estructuras y organizaciones internas de los centros deben garantizar el desarrollo de competencias cognitivas y afectivas en sus estudiantes dirigidas a favorecer la integración socioeducativa.

Siguiendo a Jull (2009), se debe contar con marcos normativos que favorezcan la inclusión de los estudiantes identificados con CD evitando las configuraciones estándar, en caso contrario se podría estar anticipando un aumento de las tasas de comportamientos perturbadores y los riesgos asociados. Es decir, que los centros deben crear dispositivos institucionales y procesos biográficos de socialización que de forma articulada intervengan en la vida de los estudiantes desde la adolescencia temprana. Tal es el caso del refuerzo de conductas prosociales, que inhibe los procesos desadaptativos en la interacción social, promueve la competencia social (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013) y el desarrollo positivo del alumnado.

La idea que plantea Faubert (2012) sobre la responsabilidad del proceso y del sistema educativo llevado a cabo en las escuelas con relación al FE es válida para determinar dicha responsabilidad en el mantenimiento de acciones que se orienten hacia el aprendizaje de los alumnos. Así, hacer frente a las dificultades en el proceso E-A será posible mediante la creación de contextos acogedores, que impulsen relaciones positivas en las aulas y se caractericen por el apoyo. En tal dirección hay que

facilitar experiencias que susciten en los alumnos mayor confianza en sí mismos, autoestima, sentido de la identidad; se deben promover conductas escolares prosociales que se orienten hacia el éxito académico (Mann, 2013) y hacia el compromiso (Sullivan et al., 2014). Todo ello implica tener presente la predictibilidad que ofrece la conducta prosocial con relación al logro en los aprendizajes (Torregrosa et al., 2012). Se hace necesario, pues, atender a la perspectiva del alumnado, como hemos constatado, al igual que Lozano (2003) y Mirete et al. (2015), ya que la desmotivación hacia el aprendizaje es un componente importante en el FE y en la aparición de CD.

Cualquier práctica educativa debe partir de un proceso dialógico entre el sistema educativo y el entorno inmediato que tenga presente la comunidad y la familia; de esta manera tendrá un sentido epistemológico y una visión crítica enmarcados en la propia realidad. Considerar los aspectos relacionados con el contexto aula en su dimensión física, el currículo y los recursos, los procesos de E-A y las actividades que se realizan al respecto permitirá ofrecer oportunidades para prevenir las CD y reducir la dependencia de medidas punitivas, de modo que puedan atajarse en el aula. Como Simón y Alonso-Tapia (2016) y Álvarez et al. (2016) destacan, el uso de estrategias de gestión de las CD que son constructivas e inclusivas se percibe como elemento facilitador de su disminución, mientras que las estrategias punitivas excluyentes son consideradas de poca eficacia.

No podemos considerar la relación CD y FE como pasajera en la medida en que entendemos que se retroalimentan, por lo que el problema es la interdependencia que se genera, que determina un círculo vicioso cuyas consecuencias van más allá del propio sujeto en el que se focaliza esta relación. De ahí la necesidad de ampliar el abanico de variables relacionadas que permitan asumir con mayor claridad su incidencia en el FE, evitando ubicar invariablemente el problema en el alumno, y considerar otros factores asociados al contexto aula y escolar, creando condiciones en el aula que favorezcan el compromiso hacia el aprendizaje (Sullivan et al., 2014).

Inferimos, en general, que estimular las relaciones recíprocas de la escuela con los activos o soportes externos (familia, organizaciones sociales), generando procesos colaborativos (Edwards, Mumford y Serra-Roldan, 2007), sin obviar la relación docente-discente, de manera que se promueva la comprensión del fenómeno, influirá positivamente en la prevención de CD y FE. Se deben plantear modelos de orientación y de intervención que proporcionen impacto en el alumno, en el aula, en el centro educativo, en la familia y, en definitiva, en el marco sociocomunitario.

Las conclusiones a las que se llega se han centrado en la perspectiva actual que tiene el profesorado y alumnado respecto de las CD y el FE, por lo que sería de

interés valorar en profundidad el papel de las representaciones sociales del profesorado, así como realizar un estudio de corte longitudinal que permita analizar las trayectorias del alumnado con CD y FE, para aportar una mejor comprensión de la relación entre estos constructos.

Fecha de recepción del original: 6 de febrero 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 8 de enero 2019

REFERENCIAS

- Alderman, G. L. y Green, S. K. (2011). Social powers and effective classroom management: Enhancing teacher-student relationships. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 39-44.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Álvarez, L., Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 17(2), 337-360.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y González, C. (2016). Teacher's perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, 28(2), 174-180.
- Arbuckle, C. y Little, E. (2004). Teachers' Perceptions and Management of Disruptive Classroom Behaviour During the Middle Years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 4, 59-70.
- Carpio, C., Tejero, J. M. y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica (REOP)*, 24(3), 124-134.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cernadas, A. y Pérez-Marsó, M. (2014). Un análisis del fracaso escolar en dos centros de Educación Secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(2), 122-131.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Conde, S. y Ávila, J. A. (2014). Estudio exploratorio sobre gestión de la convivencia en centros con buenas prácticas. *Aula Abierta*, 17, 157-154.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E. y Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, 28, 29-45.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-25.

- Faubert, B. (2012), A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure, OECD Education Working Papers, No. 68, OECD Publishing. Extraído de <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcwwv9tk-en>.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Rivièrre, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Hernando, A., Alonso, P., Lobato, H. y Montilla, C. (2006). Mejora del autoconcepto/autoestima en la enseñanza secundaria. *V Congreso internacional "Educación y Sociedad". La Educación: Retos del siglo XXI*, Granada, 30 noviembre y 1-2 diciembre.
- IDESCAT (2014). *Anuario estadístico de Cataluña*. Extraído de <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=742&t=2014>
- IDESCAT (2015). *Tasa de abandono prematuro de los estudios. 2014*. Extraído de <http://www.idescat.cat/economia/inec?tc=3&id=8508>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G. y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Estévez, C. y Huéscar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de psicología*, 25(1), 93-101.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E. y García-Fernández, J. M. (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6(1), 33-53.
- Jull, S. K. (2009). Student behaviour self-monitoring enabling inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 489-500.
- Jurado, P. y Olmos, P. (2012). Comportamientos disruptivos y proceso de aprendizaje del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria. En J. A. González-Pienda, C. Rodríguez, D. Álvarez, R. Cerezo, E. Fernández, M. Cueli y T. García, *Learning disabilities: Present and future* (pp. 926-936). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Klapproth, F. y Schaltz, P. (2013). Identifying Students at Risk of School Failure in Luxembourgish Secondary School. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 191-204.
- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.

- Mann, M. J. (2013). Helping Middle School girls at risk for school failure recover their confidence at achieve school success: an experimental study. *Research in Middle Level Education*, 36(9), 1-14.
- Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- MECD (2015). Educabase. Porcentaje de alumnado E. Secundaria Obligatoria que promociona ESO. Extraído de <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/Educacion/Alumnado/Resultadosacad/2014-2015/Res-Gen//10/&file=RARsG03.px&type=pcaxis>
- Mena, L., Fernández Enguita, M. y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145.
- Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Mirete, A. B., Soro, M. y Maquillón, J. J. (2015), El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196.
- Morrison, T. (2001), *Staff Supervision in Social Care*. Brighton: Pavilion.
- OCDE (2014). *New Insights from TALIS 2013. Teaching and Learning in Primary and Upper secondary Education*. OECD Pub.
- Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2012). Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(3), 467-491.
- Parsonson, B. R. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16-23.
- Pi, V. (2006). *Orientaciones para la intervención en conductas disruptivas para los equipos profesionales interdisciplinares*. Extraído de http://intercentres.cult.gva.es/spev04/conductas_disruptivas.htm
- Reed, D. F. y Kirkpatrick, C. (1998). *Disruptive students in the classroom: a review of the literature*. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Madrid: Cambridge University Press.
- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 65-86.
- Smith, C. (2010). *The effectiveness of function-based classroom interventions using*

functional behavior assessments and an in-school suspension program. Tesis doctoral. Memphis: University of Memphis.

- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L. y Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teacher's views of unproductive student behaviors in the classroom. *Australian of Teacher Education*, 39(6), 43-56.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 201-212.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Valle, A. y Núñez, J. C. (2012). Relaciones entre conducta agresiva y metas académicas: estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1303-1315.

