



LA INDISCIPLINA EN LAS ESCUELAS PORTUGUESAS: INCIDENCIA EN LAS AZORES

INDISCIPLINE AT PORTUGUESES SCHOOLS: FOCUS ON THE SCHOOLS OF THE AZORES

Suzana NUNES CALDEIRA
Universidade de las Azores (Portugal).

Data de recepción: 18/06/2012
Data de aceptación: 15/10/2012

Feliciano H VEIGA
Universidade de Lisboa

RESUMEN

El tema que aquí se plantea es el resultado de un conjunto de investigaciones sobre la indisciplina en la escuela que hemos venido realizando, individualmente o en colaboración con otros compañeros, en el archipiélago de las Azores. Con estos estudios se ha intentado comprender mejor el fenómeno desde la perspectiva de los alumnos así como de los profesores. El método de recolección de datos fue una encuesta mediante un cuestionario, contestado por alumnos y profesores de diferentes niveles de educación. Los datos apuntan, en general, para una coincidencia entre el pensamiento del alumnado y el del profesorado. Para ambos los grupos la indisciplina en las Azores todavía es poco sobresaliente. A partir de este aspecto también se ha intentado producir información útil para

las prácticas en las escuelas, sobre todo al nivel de la gestión preventiva de la clase y de los procesos comunicacionales entre alumnos y alumno-profesor.

PALABRAS CLAVE: Indisciplina, alumnos, profesores, formación del profesorado, gestión preventiva, procesos comunicacionales

ABSTRACT

This article results from a set of studies about indiscipline in schools in the Azores Islands, that we have been working individually or in collaboration with other colleagues. Those studies aimed to better understand the phenomenon from the point of view of students and teachers. Data collection method was a questionnaire answered by students

and teachers of different levels of education. Main results showed, in general, coincidence of thoughts among students and teachers. For both groups, indiscipline in the schools of the Azores still is unremarkable. According to this, we tried to produce useful information for teachers practice, particularly in terms of classroom management and communicational process between students and student- teacher.

KEYWORDS: Indiscipline, students, teachers, teacher training, classroom management, communicational process

INTRODUCCIÓN

Antes de empezar la presentación de los estudios se cree oportuno hacer dos aclaraciones. Una tiene que ver con la organización del sistema educativo portugués, que es ligeramente diferente del español. La otra se refiere a la realidad física y humana del propio archipiélago de las Azores. Sobre la organización del sistema de enseñanza es importante decir que en Portugal existen, básicamente, dos tipos de escuelas: las de enseñanza regular y las de enseñanza profesional. El sistema de enseñanza regular está organizado en 12 años de escolaridad divididos en cuatro etapas, designadas, respectivamente, como: primer ciclo de enseñanza básica, correspondiente a los primeros cuatro años de escolaridad (seis-diez años de edad); segundo ciclo de enseñanza básica, compuesto por dos años de escolaridad (11-12 años de edad); tercer ciclo de enseñanza básica, que comprende tres años (13-15 años de edad); finalmente, la cuarta etapa, denominada como enseñanza secundaria, que corresponde a dos años escolares (16-18 años de edad) que preparan al estudiante fundamentalmente para continuar sus estudios en la enseñanza superior. En paralelo a esta oferta, existen las escuelas de enseñanza profesional que acogen a estudiantes de diferentes fases de su trayecto escolar, pero cuya población mayoritaria corresponde a alumnos que, habiendo acabado

el tercer ciclo de enseñanza regular con éxito, pretenden optar por una formación más técnica y orientada al mercado laboral. Sobre las Azores, el archipiélago está constituido por nueve islas de origen volcánico cuya cercanía geográfica entre ellas dio lugar a la siguiente agrupación: el Grupo Occidental, que comprende a las islas de Flores y Corvo; el Grupo Central, constituido por Terceira, Graciosa, San Jorge, Pico y Faial; y, finalmente, el Grupo Oriental, constituido por las islas de Santa María y de San Miguel. Las dos realidades que terminamos de describir buscan a mejor enmarcar el tema planteado: La indisciplina en las Escuelas Portuguesas: Incidencia en las Azores.

En Portugal estamos pasando una época en la que hablar de indisciplina en la escuela constituye un asunto habitual en diferentes esferas, especialmente entre la clase docente, en las familias y en los medios de comunicación. Los argumentos esgrimidos para interpretar la falta de disciplina, por regla general, se realizan en torno a tres ejes: (i) los alumnos, de los que se dice que respetan menos a los profesores y que tienen, también, menos dedicación y compromiso con el trabajo escolar; (ii) la familia y la idea de que ésta no está cumpliendo su papel socializador con los niños y los jóvenes, y que no realiza un seguimiento del trayecto escolar de los hijos y, (iii) los profesores y el sistema: a los primeros frecuentemente se les califica como menos interesados y menos competentes que sus antecesores; el segundo por se afirmar que no responde a las características y necesidades de la población escolar de una manera adecuada.

La investigación en este dominio ha estado desarrollando un papel significativo por la información que ha proporcionado sobre los aspectos citados anteriormente (e.g. Benavente, 2001; Silva & Stoer; Veiga, 1995). Los resultados obtenidos han permitido relativizar los diferentes puntos de vista, evitando posiciones extremas eventualmente

favorecedoras de efectos negativos, y moderar el trato más sensacionalista, cuyos objetivos normalmente están lejos de una comprensión profunda de los fenómenos o una búsqueda e implementación de medidas fundamentadas que los contengan o prevengan.

El análisis de las transformaciones introducidas en el sistema educativo, durante el cambio político-social vivido en el país en 1974, constituye uno de los enfoques de investigación a que hacemos referencia (Benavente, 1999). La masificación de la enseñanza, la ampliación del tiempo de escolaridad obligatoria y el cambio del magistrocentrismo a una educación para la afirmación y la ciudadanía son temas que están en debate. Desde la perspectiva de los estudios sobre comportamiento disciplinario, esas transformaciones pueden ser las causantes de conflictos, sin embargo también traen ventajas. Esto es, en un ambiente más rico en diferencias, aparecen nuevas necesidades, como por ejemplo la articulación entre diferentes culturas del grupo de profesores y del grupo de alumnos (Amado, 2001). Siguiendo esas preocupaciones, algunos estudios, con un tono predominantemente pedagógico, han intentado formular sugerencias y orientaciones para una actuación individual y colectiva en las clases y en la escuela (Amado & Freire, 2002).

La investigación también ha incidido en el campo de la relación escuela-familia (Diogo, Serpa, Caldeira, Moniz & Lopes 2002; Silva, 2007; Silva & Stoer, 2005). Los estudios efectuados, esencialmente en una línea sociológica, han intentado identificar concepciones recíprocas, planteando o deconstruyendo el argumento relacionado con la falta de implicación de las familias en las trayectorias escolares de los niños y de los jóvenes, así como implicaciones en el comportamiento escolar/disciplinario de éstos, y también han aclarado algunos aspectos relacionados con el interés creciente de los padres por la escolaridad de los hijos.

Existen otros estudios, de orientación predominantemente psicológica, que se centran en la población escolar, en particular en los alumnos. Se han investigado variables como los valores, la inteligencia, el autoconcepto o *locus* de control (Caldeira, 1994, 2000; Veiga, 1995). De estos trabajos ha surgido, por regla general, una relación entre estas variables, especialmente las sociocognitivas y manifestaciones de comportamientos de ruptura aunque todavía no se haya aclarado el tipo de relación. En este ámbito también se han intentado crear instrumentos para evaluar las situaciones de choque (Veiga, 1989, 2007a) y ha señalado la importancia de los procesos de comunicación (Veiga, 2007b).

En las Azores, este tema ha empezado a recibir atención de los investigadores a los finales de los años noventa y principios de 2000 y, desde ahí, se han desarrollado un conjunto de estudios distintos pero con un objetivo común: el de comprender y caracterizar el fenómeno de la indisciplina escolar, desde la perspectiva de los alumnos así como de los profesores. Las muestras fueran algo distintas en los diferentes estudios, ya que se ha progresado para muestras más amplias y diversas. El proceso de estudiar las concepciones sobre la indisciplina fue una encuesta mediante un cuestionario. El formato de los cuestionarios también no fue igual en todas las investigaciones; sin embargo, hubo elementos comunes en su concepción. En seguida, vamos a dar cuenta de algunos aspectos metodológicos de esos estudios y de sus principales resultados.

PARTICIPANTES, MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Los primeros trabajos empíricos tratados desde una perspectiva descriptiva y de exploración, se realizaron en la isla de San Miguel, primero con 37 profesores del tercer Ciclo de Enseñanza Básica (Caldeira & Rego, 2001; Rego & Caldeira, 1998), y después con

54 profesores y 216 alumnos del 3^{er} Ciclo de Enseñanza Básica (Caldeira, 2000). En estos dos estudios, básicamente, se intentó entender cómo profesores y alumnos caracterizaban los problemas de indisciplina en sus entornos educativos, entre ellos, la frecuencia y gravedad con que se manifestaban. En el último se hizo también observación de la práctica disciplinaria junto de 25 de los 54 profesores participantes. Más tarde la atención se dirigió a las clases de Educación Física, pues se quería entender si la idea sobre la indisciplina variaba cuando se tenían en cuenta ambientes de aprendizaje más libres, con mayor movilidad y donde, a veces, las actividades apelaban al contacto físico entre los alumnos (Condessa, Rego & Caldeira, 2003). En este caso fueron inquiridos 4199 alumnos de enseñanza básica y secundaria y 177 profesores de Educación Física.

Sin embargo, como estos primeros estudios presentaban algunas limitaciones en las muestras (por ejemplo, los datos recogidos incidían en muestras circunscritas a una isla o a una disciplina particular) que dificultaban la generalización de los resultados en el archipiélago de las Azores, se continuó la investigación con otro estudio introduciendo dos factores innovadores: (i) la ampliación de la muestra al conjunto de los profesores y alumnos del archipiélago independientemente de la materia de enseñanza; (ii) la acogida de la población de las Escuelas Profesionales, pues se pretendió también estudiar el fenómeno dentro de un contexto de formación en el que los alumnos supuestamente estaban más orientados hacia el mundo laboral y en su mayoría no sometidos a la obligatoriedad escolar. En este último estudio la muestra de educadores fue definida por 336 profesores de las Enseñanzas Regular (61.6%) y Profesional (38.4%); la muestra de alumnos ha comprendido 4103 alumnos de 2.º y 3.º Ciclos de Enseñanza Básica (21.4% y 35.9%), de Enseñanza Secundaria (35.2%) y de Enseñanza Profesional (7,5%) (Caldeira, Rego & Condessa, 2007).

Como se ha dicho, en todos los trabajos realizados las concepciones sobre la indisciplina fueron obtenidas por una encuesta mediante un cuestionario. En el que se hizo observación de la práctica disciplinaria fue utilizada una grilla de observación de comportamientos (Caldeira, 2000). El formato de los cuestionarios no fue igual en todas las investigaciones, pero hubo una misma línea conductora que dirigió su concepción ya que en todas las pesquisas el objetivo principal era el de descodificar el concepto de indisciplina para los participantes y su idea sobre la frecuencia y gravedad de este tipo de comportamiento. Adicionalmente, en algunos estudios se averiguó el punto de vista de profesores y alumnos sobre las causas de la indisciplina. En otros, a los profesores se les pidió que se pronunciasen sobre sentimientos relacionados con su práctica disciplinaria, tanto en los estilos de actuación como en los juicios de eficacia, motivación para el ejercicio de la profesión, formación recibida sobre el tema de la gestión de la clase y, finalmente, se quiso entender si el fenómeno asumía características distintas en función de las islas. A los alumnos se les preguntó también sobre las expectativas de formación.

Los cuestionarios fueron distribuidos en las escuelas por el equipo de investigación y ahí y respondidos por alumnos y profesores. La observación de clases fue realizada por uno de los miembros de la equipo de investigación.

A pesar de las diferencias metodológicas ya señaladas, los resultados revelan un conjunto de ideas que se repiten en cada investigación y que coinciden con los proporcionados por otros estudios portugueses (Estrela, 2002; Freire, 1990): la indisciplina parece sobre todo asociada a la reincidencia de comportamientos que perturban el proceso de la clase, pero que no se clasifican como intrínsecamente graves. Estos últimos, es decir los comportamientos que se pueden considerar seriamente graves, aparecen en un porcentaje poco significativo.

Detallando un poco más la información, se sigue con una descripción de los datos más destacados de los estudios realizados en las Azores teniendo en cuenta por separado los dos grupos estudiados: profesores y alumnos. Hay que subrayar que el paradigma subyacente a la síntesis que aquí se opera es predominantemente descriptivo e interpretativo, aunque se presente una o otra tabla con datos cuantitativos.

PRINCIPALES RESULTADOS

CONCEPCIONES DE LOS PROFESORES

A lo largo de los diferentes estudios, en el grupo de profesores, la indisciplina fue descrita como la trasgresión de las normas escolares, la perturbación del ambiente y de las condiciones de enseñanza-aprendizaje y el choque con los otros. En la identificación de comportamientos de indisciplina frecuente se señalaron, esencialmente, los de distracción y los de desacuerdo con lo convencionalmente establecido, aunque la opinión predominante fuese la de que no aparecían situaciones de indisciplina continuada en las clases. Los profesores expresaron, también (con

mayor énfasis por parte de los profesores de la enseñanza profesional) que no había registros significativos y continuados de indisciplina grave, aunque pudiese haber incidentes que estuviesen dentro de este parámetro. Las situaciones consideradas más graves se situaban en el plano de las relaciones, esto es, correspondían a conflictos y enfrentamientos entre alumnos y profesores o incluso agresividad y disputa entre alumnos, estando ligeramente más presente esta última situación en el ámbito de la enseñanza regular. Los profesores adelantaron también que, por regla general, las situaciones graves, cuando ocurrían, se daban durante la actividad principal de la clase, implicando a uno o a un grupo pequeño de alumnos.

Desde la perspectiva de los profesores las causas de la indisciplina, sobre todo de la indisciplina grave, se basaban en primer lugar en los alumnos, en su personalidad, y después en la familia (Rego & Caldeira, 1998); sin embargo, también consideraban la importancia de su actuación, en particular cuando incorrección no era considerada grave (Tabla 1).

Tabla 1. Concepciones de los profesores sobre las causas de la indisciplina

Causas de la indisciplina 1998/2001	Indisciplina Grave	Indisciplina Ligera
<i>Alumno indisciplinado</i>	31,5	29,2
<i>Características de la clase</i>	18,3	19,6
<i>Actuación de los profesores</i>	16,3	22,9
<i>Reglas de la escuela</i>	14,4	12,0
<i>Características de la familia</i>	19,9	16,0

(n= 37 profesores)

Así, de acuerdo con los profesores, las intervenciones para contener o evitar el desorden o el choque deberían dirigirse a los alumnos. En el estudio siguiente, aunque se mantuvo la tendencia de dar la responsabilidad de la indisciplina a los alumnos, y también a la familia, los profesores, en el plano conceptual, empezaron a dar más importancia a su actuación profesional (Caldeira, 2000). Este aspecto creó expectativas sobre una posible evolución de una perspectiva defectológica

a una perspectiva preventiva, en la cual se valorizan las competencias de organización y gestión de las clases. En este estudio se hizo, entonces, el cruce entre el plano conceptual y el de la acción concreta (a través de la observación directa). Pero los resultados de la observación de las prácticas docentes no fueron muy animadores: la disciplina impositiva surgió como la orientación más frecuente de los profesores frente a situaciones reales de choque (Tabla 2).

Tabla 2 . Prácticas disciplinarias observadas

Comportamiento disciplinario del profesor (2000)	
<i>No actúa - ignora</i>	48,0%
<i>No actúa - no observa el comportamiento</i>	25,0%
<i>Interacción negativa</i>	18,1
<i>Otros</i>	8,9%

(n= 25 profesores observados)

Del análisis conjunto de las ideas y de las prácticas docentes fue posible extraer un sistema de cuatro categorías de comportamiento disciplinario del profesor (Caldeira, 2005), a saber:

- (i) prevención, definida como la regulación anticipada de los comportamientos de los alumnos, el enunciado claro y a tiempo de normas (y los respectivos castigos para las infracciones), el uso estable y seguro de los criterios establecidos para el funcionamiento de la clase y, también, la actuación rápida frente al inicio de desvío, impidiendo su desarrollo;
- (ii) reprensión correctiva, que corresponde a situaciones en las que el alumno reprendido o castigado es, de hecho, aquel que comete la falta (esto es, no existen errores en el objetivo), conoce las razones en las que se basa la reprensión y, también, se le dan las

condiciones necesarias para que desarrolle un comportamiento adecuado;

- (iii) reprensión censora, que se refleja en amenazas (por ejemplo, “voy a llevarte al director”, chantaje (por ejemplo, “o cambias de actitud o te bajo la nota”), reprensión del grupo en general (cometiendo errores en el objetivo) o comentarios despectivos sobre la persona del alumno (por ejemplo, “eres un insolente”);
- (iv) punición, que se expresa por una aplicación autocrática de penalizaciones o de castigos donde se condena al alumno y se le omiten pistas o indicaciones sobre comportamientos alternativos, especialmente sobre el tipo de comportamiento adecuado que debería desarrollar.

Finalmente, en los últimos trabajos efectuados (Caldeira *et al.*, 2007), se verifica

que los profesores presentan una tendencia por la punci3n, sobre todo ante las situaciones que consideran m1s graves.

¿Como podemos interpretar esta tendencia? Tendremos que admitir que las situaciones graves de indisciplina no pueden pasar impunemente. Sin embargo, hay que recordar que los profesores dijeron que no vivían situaciones significativas de indisciplina grave, por lo menos de manera continuada. Así, estos datos plantean la posibilidad de que los profesores no sepan o tengan dificultades en parar a tiempo los fenómenos de indisciplina, cuando éstos empiezan a aparecer. La eventual falta de competencia en la gesti3n de estas situaciones podrá contribuir a generar indisciplina. Así, aunque parezca que hay alguna sensibilidad sobre la idea de que prevenir es mejor que remediar, parece también que los profesores necesitan oportunidades para ejercitar la actuaci3n pedag3gica de prevenci3n. Esta conjetura gana fuerza cuando relacionamos la actuaci3n disciplinaria punitiva con los sentimientos de los profesores al enfrentarse con la indisciplina grave, con la motivaci3n para la profesi3n y, también, con la formaci3n recibida.

En lo que se refiere a los sentimientos, se observ3 que la mayoría de los docentes se siente eficaz al tratar con situaciones de indisciplina severa. Sin embargo, muchos profesores también presentaron dudas y otros, aunque en menor proporci3n, juzgaron su actuaci3n como no eficaz (Caldeira *et al.*, 2007). Esto puede significar que incluso entre los profesores que escogen el castigo aplicado de una manera autoritaria para luchar contra la indisciplina intensa se pueden encontrar profesionales que consideren que no es la m1s eficaz.

La motivaci3n para el ejercicio de la profesi3n docente también ha sido un factor considerado importante para ejercer un estilo

de autoridad dedicado (Amado & Freire, 2002). Creyéndose en la importancia de la adhesi3n a la profesi3n para transformar estilos de autoridad impositiva en prácticas reguladoras y de gesti3n de la enseñanza con un sentido de eficacia positiva, en el estudio de 2007 se intent3 entender cuál era la tendencia mostrada entre los profesores cuestionados. La informaci3n recogida señal3 la idea de que la motivaci3n para la profesi3n no presentaba relaci3n con un juicio de eficacia positiva, por lo menos en lo que se refería a situaciones de mayor gravedad (Caldeira *et al.*, 2007).

En lo referente a la formaci3n, cuando se les pidi3 que describiesen la formaci3n (inicial o continua) recibida para prevenir y/o luchar contra la indisciplina escolar, la mayor parte de los profesores se mostr3 dividida entre la clasificaci3n de superficial y de moderadamente exhaustiva. Un grupo menos representativo afirm3 que nunca había recibido formaci3n sobre este tema. Sólo un conjunto ínfimo de profesores consider3 la formaci3n recibida como exhaustiva (Caldeira *et al.* 2007). Esas respuestas coinciden con la cuesti3n que se había empezado a trazar anteriormente: la preparaci3n de los profesores en el área de la (in)disciplina, probablemente, ha sido reducida o ha tenido poco impacto en términos concretos. Es más, el conjunto de profesores con formaci3n en el área no se describi3 como más eficaz que el resto. Estos datos alimentan la idea de que el modo como el tema ha sido tratado no facilita la adopci3n de estrategias de prevenci3n, ni de comportamientos previsores. En síntesis, parece que surge aquí un indicador que hay que tener en cuenta en la estructuraci3n de la formaci3n de los profesores.

Finalmente, en el análisis de las concepciones de los profesores por grupos de islas no se encuentran diferencias estadísticamente relevantes (Caldeira *et al.*, 2007). Esto es, las opiniones de profesores sobre la indisciplina escolar parece que

son independientes del factor isla, pese a la diferencia que existe en la localización geográfica, número de habitantes, organización y distribución del espacio urbanizado o preponderancia de determinados sectores de actividad económica. Se puede, así, presumir que no hay influencia de aspectos sociales, económicos, demográficos y/o geográficos en las percepciones de los profesores de las Azores.

CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS

En el grupo de alumnos, y en el conjunto de los trabajos referidos, la concepción dominante sobre la indisciplina se situó en el nivel de las relaciones interpersonales o del choque con los otros. Hay que añadir que este tipo de respuesta fue ligeramente más significativa en los alumnos de la enseñanza profesional, en comparación con la enseñanza regular. En este tipo de enseñanza, regular, se observó que la incidencia en el área de la comunicación y la relación fue aumentando con la progresión escolar.

En lo que se refiere a la identificación de comportamientos de indisciplina frecuente, también en el conjunto de los diferentes estudios mencionados los alumnos señalaron, principalmente, conductas de distracción, especialmente en el campo de las bromas entre alumnos y entre alumnos y profesores. Sin embargo, también afirmaron, de una manera general, que no mostraban comportamientos de indisciplina continuada. En los trabajos en que se recogieron datos sobre los diferentes niveles/tipos de enseñanza, se observó que esta variable no aportaba diferencias en las ideas de los alumnos (Caldeira *et al.*, 2007).

La misma tendencia en la respuesta se encontró en la identificación de situaciones de indisciplina grave, a lo largo de los diferentes estudios (2000, 2003, 2007). Muchos alumnos afirmaron que nunca habían presentado un comportamiento seriamente inapropiado. Los

alumnos que individualmente o en pequeños grupos consideraron que habían contribuido a situaciones de indisciplina grave, situaron la mayor parte de estos eventos durante la actividad principal de la clase y destacaron el plano de la relación con el profesor, aunque también señalaron, algunas veces, situaciones de conflicto o enfrentamientos entre compañeros.

En los trabajos que permitieron la comparación por tipo/ciclo de enseñanza, se observó que las rupturas que se consideraban graves fueron relativamente más acentuadas en los alumnos de la enseñanza profesional (Caldeira *et al.*, 2007). Este hecho se puede interpretar desde dos puntos de vista divergentes: los alumnos de la enseñanza profesional (i) desarrollan relaciones de mayor tensión y tienen una propensión mayor para enfrentarse a los profesores; o, al contrario, (ii) valoran las relaciones interpersonales y las situaciones de bienestar y, por eso, atribuyen una intensidad ofensiva relativamente superior a escenarios que las comprometan. Sin embargo, entender posibles lecturas sobre estos datos requerirá otro tratamiento metodológico, como por ejemplo la entrevista de profundización. En relación a los alumnos de la enseñanza regular, los resultados obtenidos están de acuerdo con los de otras investigaciones portuguesas que señalan que el grupo de edad de 13-15 años (tercer ciclo) es aquel donde surge un mayor número de casos de indisciplina (Estrela, 1991).

Simultáneamente, se intentó relacionar la indisciplina grave con las expectativas de formación de los alumnos (Caldeira *et al.*, 2007). Éstas fueron clasificadas en tres grupos: indecisión, intención de entrar en el mercado laboral (tras el 9.º o 12.º año) y continuación de los estudios. Curiosamente, los resultados reflejaron una mayor incidencia de concepciones de comportamientos graves entre los alumnos que pretendían continuar estudiando, seguidos de aquellos que buscaban

empleo y, después, por los indecisos. Esta distribución de respuestas parece contrariar la idea popularizada de que la indisciplina severa está más asociada a los alumnos que pretenden salir más pronto del sistema escolar. Pero, por otro lado, podemos pensar que estos no consideran graves situaciones que aquellos que quieren seguir estudiando consideran como tales. Éste es, también, otro punto que parece necesitar una investigación más profunda.

El estudio de las ideas de los alumnos sobre las manifestaciones de indisciplina grave en función de los grupos de islas, señaló la dimensión de las relaciones, en particular las situaciones de conflicto con el profesor (Caldeira *et al.*, 2007). Hay que añadir que esta dimensión fue relativamente más predominante en el Grupo Occidental, el de menor extensión territorial, menor dimensión de población, el más alejado de los tres grupos y el menos desarrollado socioeconómicamente. Estos datos están en desacuerdo con otros obtenidos en Portugal continental, donde los casos de indisciplina más aguda tienden a asociarse a zonas socioeconómicamente más desarrolladas (en general, situadas en el litoral), en detrimento de zonas caracterizadas por una menor densidad de población y por un menor desarrollo social, económico y tecnológico (por regla general, más frecuentes en el interior del país) (Veiga, 1995).

Una interpretación posible para estos datos implica, nuevamente, dos caminos divergentes. Por un lado se puede considerar que en los alumnos de las Azores, especialmente en los del Grupo Occidental, todavía hay vestigios

de una educación tradicional, que se refleja en una relación de sumisión al profesor. Se puede considerar que las condiciones de mayor aislamiento geográfico y de mayores dificultades en el acceso a la cultura podrán estimular el respeto e incluso fomentar un cierto deslumbramiento por aquel que es el vehículo del saber formal. Este escenario podrá contribuir a que cualquier interacción con la figura del profesor entendida como menos positiva sea considerada como un comportamiento particularmente grave. Por otro lado, con una interpretación francamente distinta, se puede presumir que la educación de los alumnos de las Azores fomenta la realización de juicios morales que tienden a basarse en principios de justicia, situación que contribuye a entender los conflictos con los otros como particularmente ofensivos.

Finalmente, en las investigaciones que procedieron a un análisis de las perspectivas de los alumnos sobre las causas de la indisciplina, se observó que éstos concedían un peso preponderante a las prácticas paternas, aunque también señalaron aspectos relacionados con ellos mismos, con el área pedagógica y con la organización escolar (Caldeira, 2000). La importancia concedida a las prácticas paternas parece reforzar la idea de que los jóvenes entienden que la implicación de los adultos (particularmente de los padres) es un elemento importante para sus experiencias normativas, de compromiso y dedicación.

En la Tabla 3 se presenta una síntesis comparativa de las perspectivas de profesores y alumnos sobre la indisciplina, situaciones frecuentes y situaciones graves.

Tabla 3 – Concepciones de los profesores y de los alumnos. Algunos datos de los estudios más recientes (categorías más sobresalientes)

Concepciones relativas a...	Estudio de 2003		Estudio de 2007	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
Indisciplina	%			
<i>Trasgresión de las normas</i>	32,5	<10,0	35,1	<10,0
<i>Perturbación del ambiente</i>	29,1	<10,0	23,5	<10,0
<i>Choque con los otros</i>	19,7	39,1	23,5	44,1
<i>Comportarse mal</i>	<10,0	22,6		25,4
Indisciplina frecuente	%			
<i>Distracción</i>	14,5	19,4	23,8%	19,8
<i>Desacuerdo con lo convencional</i>	14,5	<10,0	20,8%	<10,0
<i>Enfrentamientos entre alumnos</i>	18,8	<10,0	<10,0	<10,0
<i>Enfrentamientos entre profesor y alumno(s)</i>	15,4	14,2	<10,0	<10,0
<i>Trabajo</i>	17,9	<10,0	<10,0	<10,0
<i>No hay</i>	<10,0	20,3	18,1%	22,1
Indisciplina grave	%			
<i>Enfrentamientos entre alumnos</i>	35,9	< 10,0	15,8	<10,0
<i>Enfrentamientos entre profesor y alumno(s)</i>	20,5	< 10,0	20,2	12,3
<i>No hay</i>	< 10,0	34,0	50,6	40,6

(Estudio 2003: número de profesores = 117; número de alumnos = 4199)(Estudio 2007: número de profesores = 336; número de alumnos = 4103)

CONCLUSIONES

Las conclusiones están organizadas en dos partes: en la primera se hace referencia a nuevas direcciones para la investigación; en la segunda se plantean algunas implicaciones para la práctica en las escuelas.

Como hemos visto antes, en la mayor parte de las situaciones estudiadas se registra una confluencia de las ideas de profesores y alumnos ideas esas que apuntan para las escuelas de las Azores como espacios de convivencia pacíficos.

A pesar de la consistencia encontrada en los resultados a lo largo de los diversos estudios, existen aspectos que carecen de aclaración y/o profundización tanto en la teoría cómo en la práctica.

En el campo de la investigación es importante, entre otros aspectos, ampliar el estudio a niveles de escolaridad todavía más precoces, de manera que se tengan datos que permitan conocer esta realidad en las Azores. Aunque la indisciplina surja, tradicionalmente, como un fenómeno esencialmente masculino y en el grupo de edad de los 13 a los 17 años

(con predominio en los 14 y 15) (Estrela, 1991; Lourenço & Paiva, 2004; Pereira, 2002), aspecto que orientó los estudios realizados hasta ahora en las Azores, algunos textos han señalado el diseño de comportamientos poco apropiados ya en los primeros años escolaridad (Tattum & Lane, 1988; Sani, 2002). Sería interesante también continuar con estudios comparativos que contribuyan a descubrir el determinismo recíproco individuo-medio, teniendo en cuenta alguna diferencia encontrada en los resultados de la relación entre indisciplina y contextos insular y continental. Estudios que ofrezcan comparaciones internacionales, como, por ejemplo el *Student Engagement in Schools*, desarrollado en el ámbito de la UNESCO desde 2006 y ahora en marcha también en las Azores (2010-2013), pueden ser igualmente enriquecedores. Teniendo en cuenta algunas asimetrías encontradas dependiendo del tipo de enseñanza, especialmente del grupo de alumnos, podrá ser relevante también un estudio más detallado sobre la relación entre las diferentes ofertas de formación y el sentido y significado que estas ofertas asumen para los alumnos. Si se retoma la idea presentada por Estrela a principios de los años noventa, relacionada con la posibilidad de que las manifestaciones de indisciplina pueden ser el resultado tanto de procesos de adaptación como de defensa del alumno ante las dificultades de la vida en las clases y en la escuela, habrá que admitir con facilidad la idea de que un trabajo con un sentido poco comprensible para el alumno podrá potenciar comportamientos no deseados. Finalmente, se reconocerá la importancia y la necesidad de pasar del estudio de las ideas al de los comportamientos efectivos. Aunque en algunos trabajos realizados hasta ahora se ha introducido la observación directa de comportamientos (Caldeira, 2000), la mayoría de los datos obtenidos se remite al estudio de las ideas de alumnos y profesores.

Conviene aún recordar que los comportamientos de ruptura procedentes de los estudios realizados permiten considerar a

las escuelas de las Azores como locales donde por regla general, se trabaja y se convive con armonía y tranquilidad. Este entorno es relevante porque se presenta como estímulo para el enfoque de un tratamiento preventivo. Es importante intervenir para prevenir eventuales *efectos de contagio* (Kounin, 1977) o de agravamiento de la intensidad de algunas situaciones consideradas indeseables.

Antes de plantear algunas implicaciones para la práctica en las escuelas de los Azores hay que recordar que uno de los aspectos que ha aparecido con mayor consistencia, más relieve y más común entre profesores y alumnos, se ha situado en el plano de la comunicación y de las relaciones interpersonales.

Conceder importancia al tema de la comunicación y relación coincide con una vía de investigación que ha surgido en el campo de la indisciplina escolar y que señala la necesidad de que se estudien, especialmente en el contexto, actitudes, competencias y procesos de comunicación (Díaz-Aguado, 1996; Fernández, 2001; Veiga, 2007b). Por consiguiente, parece que es necesario que se profundice este tema en la formación inicial y continua de profesores. Una vía posible será la de trabajar con los profesores los principios enunciados por Jacob Kounin, ya que los datos de la investigación que hacen referencia a la aplicación de este conjunto de principios han demostrado una mayor facilidad en la gestión de la clase (Brophy & Good, 1986; O'Hagan & Edmunds, 1982; Rutter, 1983).

Las dimensiones y/o categorías de comportamientos del profesor enunciados por Kounin (1977) son: *withitness* (atestiguación) y *overlapping* (sobreposición); *smoothness* e *momentum* (regularidad y ritmo); *group-focus behaviors* (comportamientos del grupo) y *variety* (variedad).

Withitness significa el profesor transmite al grupo, a través de un comportamiento visible

(y no a través de un simple anuncio verbal), que sabe qué es lo que pasa en cada momento de la clase, con cada uno de los alumnos, incluso cuando está de espaldas (“ojos en la nuca”). Este comportamiento permite al profesor cometer pocos errores en sus objetivos, notar la aparición del comportamiento de desvío e intervenir precozmente con precisión.

La sobreposición (*overlapping*) es la capacidad del profesor de atender, simultáneamente, a dos o más situaciones diferentes, especialmente sentir y tratar los comportamientos de desvío mientras continúa con la clase.

Regularidad y ritmo (*smoothness and momentum*) son parámetros que ayudan a la realización de la clase con suavidad y vigor, sobre todo en situaciones en que el profesor está centrado en un alumno y en períodos de transición como (1) cuando se cambia de tema, (2) interrupciones inesperadas de las actividades que se están realizando, (3) empezar una actividad dejándola sin acabar, (4) desarrollar actividades que atrasen el ritmo de la clase (hacer discursos y sermones, demasiadas recomendaciones sobre una tarea o sobre el material), (5) fragmentación innecesaria de las instrucciones sobre las tareas.

El comportamiento del grupo (*group-focus behaviors*) supone que el profesor actúa para despertar el sentimiento de desafío en los alumnos, manteniéndolos entretenidos con las tareas normales (*group alerting*), haciéndolos responsables de su realización (*accountability*) incluso cuando no son objeto de una actitud de inmersión del profesor (*format*).

La variedad (*variety*) consiste en la programación de actividades de aprendizaje variadas y con desafío intelectual para los alumnos, especialmente en situaciones de grupo (*'seat-work'*).

Por otro lado, también es interesante recordar que aunque los profesores de las Azores refieran en algunos estudios una preferencia por estrategias de disciplina preventiva, parece que usan prácticas represivas y punitivas, sobre todo teniendo en cuenta situaciones que se consideran inadmisibles. Esta preferencia en su actuación parece que coincide con lo que Maria Teresa Estrela (2002), escribe cuando dice que en la práctica pedagógica diaria muchos profesores tienden todavía a adoptar el lugar central en la organización del acto pedagógico que la pedagogía tradicional les concedía. Sin embargo, es importante llamar la atención sobre la idea de que las relaciones de poder vertical pueden ser contraproducentes si las sanciones no tienen como objetivo el desarrollo global del sujeto. Así, parece pertinente crear oportunidades para que los profesores puedan ensayar, desde una óptica reflexiva, procesos de cambio para, junto con los alumnos, encontrar una forma aceptable de satisfacer sus necesidades, tanto individuales como de grupo.

Para esto no se puede descuidar la influencia de aspectos relacionados con la singularidad e idiosincrasia que caracterizan a profesores y alumnos en la construcción de los ambientes de aprendizaje. Así en relación a los profesores, parece pertinente también tanto en el ámbito de la formación inicial como continua, introducir temas y crear oportunidades de conocimiento de cada uno y de formas de expresión individual. La apuesta por el desarrollo de competencias en la afirmación, flexibilidad, empatía, desarrollo de mecanismos de *feedback*, de autorrevelación y autenticidad, de comparación y también de escucha activa se asocian, como regla general, a niveles más elevados de análisis y reflexión de las situaciones, de descentralización y de confianza en sus propias capacidades y, también, de expresión y comunicación constructiva. En Portugal se han estado introduciendo algunos materiales que tienen

entre sus objetivos facilitar la introducción de actividades sobre estos temas en la formación de profesores (Amado & Freire, 2002; Caldeira & Rego, 2007 a e b)

No menos relevante es dar atención al grupo de alumnos e intentar entender la dimensión de las relaciones con los demás. Parece interesante trabajar el tema con los alumnos, en sesiones participativas, a través de las cuales puedan adquirir una mejor comprensión sobre los comportamientos de indisciplina escolar y que prevean las posibles consecuencias de los mismos. A propósito de esto es oportuno retomar la idea ya antigua, expresada en los años 50 por Miller (ref. Por Estrela, 1991), de que la “carrera” de indisciplina en la escuela puede consistir en el inicio de un “carrera” de delincuencia fuera de ella. Aunque relativamente radical, esta idea no deja de destacar la importancia de los efectos de la socialización de los alumnos en el contexto escolar.

Sobre esto, la introducción de programas como, por ejemplo, el propuesto por Ángel Latorre (2007), que tiene como objetivos generales: “(1) aumentar el conocimiento de sí mismo y de los demás, aprendiendo a entender y respetar las diferencias individuales y características propias, a distinguir, reconocer y aceptar los sentimientos propios, así como su control y eliminación, en el caso de que estos sean negativos o no estén adaptados; (2) aumentar y mejorar los modelos de comunicación y de resolución de conflictos, así como desarrollar la interpretación correcta de la intención de las acciones de los otros; y (3) desarrollar procesos de pensamiento que seleccionen un comportamiento satisfactorio o adaptativo ante una situación de conflicto e interiorizar un modelo de comportamiento para desarrollar ante este tipo de situaciones”, parece ser una buena práctica.

La evaluación de la relación entre las diferentes ofertas formativas y el sentido y

el significado que asumen para los alumnos también parece ser un aspecto pertinente. En este caso, en la práctica, también es importante el papel que la orientación vocacional puede desarrollar. La psicología de la orientación todavía no constituye una realidad plena en todas las escuelas portuguesas. Sin embargo, la importancia de la trayectoria escolar (sobre todo en el tercer Ciclo de Enseñanza Básica), para la configuración de elecciones realistas, para la preparación del desarrollo de diferentes papeles sociales y para la realización personal, exige que se superen lagunas derivadas de un sistema donde todavía no están generalizadas la orientación y el asesoramiento.

Al finalizar se destaca un pensamiento: la coincidencia de los diferentes estudios realizados en las escuelas azorianas sobre las concepciones de la indisciplina parece permitir la idea de que se ha hecho el diagnóstico de la situación de la indisciplina en la escuela, cuando la población se refiere al segundo y tercer ciclo de Enseñanza Básica, Enseñanza Secundaria y Enseñanza Profesional y este diagnóstico parece alejarse de los discursos más difundidos por la prensa de que las escuelas se encuentran en una situación de desorden y de que los profesores se enfrentan diariamente con la angustia provocada por los comportamientos pocos adecuados de sus alumnos. Por el contrario, el diagnóstico estimula un tratamiento de prevención de la indisciplina donde la determinación – individuo-medio e individuo-individuo – puede favorecer la aparición de comportamientos deseables y estimular la búsqueda de la armonía.

AGRADECIMENTOS

Este trabajo resulta de una síntesis de estudios distintos, dos de los cuales financiados: el relativo a las clases de Educación Física (Condessa *et al.*, 2003) fue apoyado por la Direção Regional de Educação Física e Desporto; el relativo a las escuelas de

ensinãza básica, secundaria y profesional del archipiélago de las Azores (Caldeira *et al.*, 2007), por la Fundação para a Ciencia e Tecnologia, con Referencia Número: POCTI/CED/ 41011/2001.

REFERENCIAS

Amado, J. (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: ASA.

Amado, J., & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violencia na escola. Compreender para prevenir*. Porto: ASA.

Benavente, A. (1999). *Escolas, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and studen achievement. In M. C Wittrock, *Handbook of research on teaching* (3rded., pp.328-375). New York: Macmillan Publishing Company.

Caldeira, S. N. (1994). *Valores e escolhas vocacionais dos jovens açorianos*. Ponta Delgada: Secretaria Regional da Educação e Cultura – Direção Regional da Educação.

Caldeira, S. N. (2000). *A indisciplina nas escolas dos Açores. Estudos no 3.o ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento (policopiado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Caldeira, S. N. (2005). Indisciplina: alguns resultados sobre escolas de S. Miguel. *Arquipélago Ciências da Educação*, 6, 9-21.

Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2001). Indisciplina na Sala de Aula. Alguns Contributos da Psicologia para a sua Compreensão. *Revista da Universidade Pontifícia Católica*, 1, 76-96.

Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2007a). *Episódios de vida na escola. O que devemos valorizar? Quando devemos ignorar?*. Coimbra: Quarteto.

Caldeira, S. N., & Rego, I. E. (2007b). *Objectos voadores e outras histórias de indisciplina*. Coimbra: Quarteto.

Caldeira, S. N., Rego, I. E., & Condessa, I. (2007). Indisciplina na sala de aula: um (falso) problema?. In S. N. Caldeira (Coord.). *(Des)Ordem na escola. Mitos e realidades* (43-83). Coimbra: Quarteto.

Condessa, I. C. Rego, I. E., & Caldeira, S. N. (2003). *A indisciplina nas aulas de Educação Física. Crenças de professores e de alunos – um estudo nas escolas dos Açores*. Ponta Delgada: Direção Regional da Educação Física e Desporto da Região Autonoma dos Açores e Universidade dos Açores

Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerância*.Madrid: Pirmide.

Diogo A. M., Serpa, M. D., Caldeira, S. N., Moniz, A. I., & Lopes, M. (2002). Escola & pais de mão dadas: um projeto de intervenção educativa. In J. A. Lima (Coord.) *Pais e professores, um desafio  coopero*. Porto: ASA.

Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, 4 , 29-47.

Estrela, M. T. (2002). Relação pedagógica, disciplina, indisciplina na sala de aula. Porto: Porto Editora.

Fernández, I. (1999). *Prevencio de la violencia y resolucio de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Freire, I. (1990). *Disciplina e indisciplina na escola - perspectivas de alunos e professores de uma escola secundária*. Dissertação de Mestrado (policopiado). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Lourenço, , A. A. & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção escolar – estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Latorre, A. (2007). Intervención psicoeducativa en conductas agresivas en el contexto escolar. *Arquipélago – Ciencias da Educação*, 7, 95-110.
- O'Hagan, F. J. & Edmunds, G. (1982). Pupils' attitudes towards teachers' strategies for controlling disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 331-340.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Rego, I. E. & Caldeira, S. N. (1998). Perspectivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula - um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11, 83-107.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Sani, A. I. (2002). *As crianças e a violência*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, P. (Org.) (2007). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Profedições.
- Silva, P. & Stoer, S. R. (Orgs.) (2005). *Escola-Família. Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Tattum, D. P. & Lane, D. A. (1989). *Bullying in schools*. Stocke-on-Trent: Trentham Books.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de auto-conceito: adaptação portuguesa do 'Piers-Harris Chlidren's Self-Concept Scale'. *Psicologia*, VII, 275-284.
- Veiga, F. H. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2007a). Avaliação da disrupção escolar dos alunos – novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. N. Caldeira (Coord.). *(Des)Ordem na escola. Mitos e realidades* (133-167). Coimbra: Quarteto.
- Veiga, F. H. (2007b). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª edição). Coimbra: Almedina.