

GOTZENS BUSQUETS, CONCEPCIÓN; CLADELLAS PROS, RAMON; CLARIANA MUNTADA, MERCÈ; BADIA MARTÍN, MAR

Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico
Revista Colombiana de Psicología, vol. 24, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 317-330

Universidad Nacional de Colombia
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80441602006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

doi: 10.15446/rcp.v24n2.44148

Indisciplina Instruccional y Convencional: Su Predicción en el Rendimiento Académico

CONCEPCIÓN GOTZENS BUSQUETS

Universitat de les Illes Balears, Islas Baleares, España

**RAMON CLADELLAS PROS
MERCÈ CLARIANA MUNTADA
MAR BADIA MARTÍN**

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Gotzens Busquets, C., Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M., & Badia Martín, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. doi: 10.15446/rcp.v24n2.44148.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Ramon Cladellas Pros, e-mail: ramon.cladellas@uab.es. Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 25 DE JUNIO DEL 2014 - ACEPTADO: 6 DE JUNIO DEL 2015

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar la posible incidencia que tienen los comportamientos disruptivos (instruccional y convencional) en el aula sobre el rendimiento académico. Respecto al método, la muestra se configuró con un total de 391 participantes y se utilizó la escala IG de indisciplina, la cual discrimina tipos de comportamientos disruptivos en el aula. Los resultados y conclusiones muestran congruencia con la existencia de dos factores diferenciados que explican la indisciplina escolar, y que se han denominado *indisciplina instruccional* e *indisciplina convencional*. Además, se ha confirmado que los comportamientos característicos de la indisciplina instruccional se correlacionan negativa y significativamente con el rendimiento académico.

Palabras clave: indisciplina instruccional, indisciplina convencional, proceso de enseñanza-aprendizaje, rendimiento académico.

Instructional and Conventional Lack of Discipline: A Predictor of Academic Performance

Abstract

The objective of this study is to analyze the possible impact of disruptive classroom behaviors (instructional and conventional) on academic performance. Regarding the method, the sample consisted of 391 participants and utilized the IG scale for lack of discipline, which classifies types of disruptive behaviors in the classroom. The results and conclusions show congruence with the existence of two distinct factors that explain the lack of discipline in school, referred to as *instructional lack of discipline* and *conventional lack of discipline*. Furthermore, it has been confirmed that the characteristic behaviors of instructional lack of discipline correlate negatively and significantly with academic achievement.

Keywords: instructional lack of discipline, conventional lack of discipline, teaching-learning process, academic performance.

Indisciplina Instrucional e Convencional: Sua Predição no Rendimento Acadêmico

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi analisar a possível incidência que os comportamentos disruptivos (instrucional e convencional) têm na sala de aula sobre o rendimento acadêmico. Com relação ao método, a amostra configurou-se com um total de 391 participantes e utilizou a escala IG de indisciplina, a qual discrimina tipos de comportamentos disruptivos na sala de aula. Os resultados e as conclusões mostram congruência com a existência de 2 fatores diferenciados que explicam a indisciplina escolar, e que se denominaram *indisciplina instruccional* e *indisciplina convencional*. Além disso, confirmou-se que os comportamentos característicos da indisciplina instrucional correlacionam-se negativa e significativamente com o rendimento acadêmico.

Palavras-chave: indisciplina instrucional, indisciplina convencional, processo de ensino-aprendizagem, rendimento acadêmico.

EL RENDIMIENTO académico es un aspecto utilizado, en muchos casos, como termómetro del funcionamiento de la clase (Cladellas, Clariana, Badia, & Gotzens, 2013; Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Según la literatura especializada, el rendimiento académico depende de factores como los estilos intelectuales (Bernardo et al., 2009), las estrategias de aprendizaje (Soares, Guisande, Almeida, & Páramo, 2009), o la disciplina o conducta de los alumnos (Cordero, Crespo, & Pedraja, 2013; Gutiérrez & López, 2012; Gutiérrez, López, & Ruiz, 2009; Perelman & Santín, 2011). En este sentido, Gotzens, Castelló, Genovard y Badia (2003) señalan que muchos profesores piensan que una clase disciplinada es uno de los indicadores más importantes de la enseñanza exitosa, opinión que también comparten otros autores como Urbina, Simón y Echeita (2011).

Tal y como ha sido justificado ampliamente en otras publicaciones (Badia, 2001; Badia, Cladellas, Gotzens, & Clariana, 2012; Genovard & Gotzens, 1990; Gotzens, 1997; Gotzens, Badia, Castelló, & Genovard, 2007), la disciplina escolar no es primordialmente una cuestión de faltas y fracasos del comportamiento estudiantil vinculada a una amplia y heterogénea variedad de causas extra-escolares (e.g., marginación, consumo de alcohol, etc.) sino que, sin ignorar la existencia de estas problemáticas, la disciplina escolar debe contemplarse también como un marco de referencia de signo positivo, en la medida en que ofrece guía y orientación sobre qué y cómo actuar en la vida cotidiana escolar, con el propósito de hacer viables y de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Adicionalmente, el ámbito de mayor interés de la disciplina escolar debe ser el denominado ámbito instruccional, el único en el que, realmente, la comunidad educativa-escolar posee capacidad de incidencia; el resto, los que se pueden denominar ámbitos extraescolares, solo podrán afrontarse de manera indirecta y con un

nivel de eficacia no determinable a priori por parte de la escuela y sus profesionales. Así pues, el primer planteamiento se refiere al carácter eminentemente positivo y básicamente instruccional de la disciplina escolar, frente al tratamiento común que suele hacerse de este tema (Cordero et al., 2013).

Con todo ello, se considera valioso ampliar la perspectiva de estudio de la disciplina y su predicción en relación con el rendimiento académico, dado que constituye, en la actualidad, uno de los temas más acutantes de cuantos conforman el panorama educativo, al extremo de poder afirmar que la disciplina, o mejor, los problemas de disciplina en las aulas son una parte causante del bajo rendimiento académico de los alumnos (Gotzens, Badia, Genovard, & Dezcallar, 2010b).

Cabe comentar que el interés por la tipología y diversidad de comportamientos que alteran el orden en el aula ha sido objeto de estudio en diversos momentos del siglo XX y del XXI (Badia et al., 2012; Gotzens, 1985; Gotzens et al., 2010b; Hardman & Smith, 2003; Irwin, Anamuah-Mensah, Aboagye, & Addison, 2005; Wickman, 1928). Estos análisis ayudan a comprender no solo la evolución del tema en la sociedad occidental, sino también algunos cambios presentados en las perspectivas de análisis que atañen a la psicología de la educación.

Al mismo tiempo, la preocupación de los educadores y psicólogos se ha ido desplazando, progresivamente, de las conductas graves de carácter *personal* a las conductas graves de carácter *social*. Es decir, si en la primera parte del siglo XX, el suicidio y los comportamientos relativos a la salud mental del alumno ocupaban los primeros puestos del ranking de los problemas de conducta en la escuela (Wickman, 1928), en la segunda parte del siglo se ha ido especializando su estudio, adscribiéndose el suicidio y los problemas de salud mental a la psicología clínica, y la agresión y destrucción de material escolar a

la psicología educativa. De manera que este tipo de disciplina se relaciona con el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Gotzens, 1985; Hardman & Smith, 2003; Miller, 2003).

Se constata, con ello, que la inquietud de los docentes por los problemas de comportamiento, lejos de presentar un perfil específico referido a comportamientos de indisciplina genuinamente escolares (incumplimiento de las tareas de clase, olvido de materiales, desatención a las instrucciones del profesor, etc.), parece adoptar el mismo patrón característico de otros sectores sociales (Gotzens, Badia, & Genovard, 2010a), estén o no comprometidos con la educación de los jóvenes (Vardi & Weitz, 2004). Así mismo, tampoco parece observarse acuerdo entre los comportamientos percibidos como más graves y el modelo de disciplina a adoptar en el aula, así como, derivadamente, con las prácticas a implementar (Magableh & Hawamdeh, 2007). De hecho, las escuelas suelen responder a los alumnos problemáticos básicamente con sanciones y castigos tales como suspensiones y expulsiones (Brown & Beckett, 2006; Lleras, 2008; Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010) y, en la misma línea, resulta difícil encontrar en la literatura planificaciones específicas referidas a la implementación de conductas adecuadas dentro de la propia aula.

Además, el análisis de la disruptión en la clase se centra, de manera progresiva, en una perspectiva de conjunto de sus miembros con múltiples interacciones entre ellos, en lugar de considerar un conjunto de casos o individuos aislados (Lane, Givner, & Pierson, 2004; Zimmerman & Shunk, 2003), lo que aún resulta más incongruente con la aplicación de castigos basados en la expulsión o la suspensión de los estudiantes que no siguen las normas.

En la misma línea, Gotzens et al. (2007) destacan sistemáticamente que para el profesorado tienen más importancia las transgresiones

de orden social general que se dan en el grupo clase que las propias conductas disruptivas de tipo instruccional, cuya implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje está hoy en día comprobada (Gotzens et al., 2010b). Ello lleva a recordar que la disciplina relacionada con la instrucción desempeña un papel altamente valioso, ya que hace referencia al conjunto de normas precisas, organizadas y específicas que facilitan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela (Gotzens, 2001).

Es importante destacar que hay una falta de documentación específica sobre el tema y, además, se observa una relativa falta de consenso entre los miembros de la comunidad educativa acerca de lo que es propio del marco escolar y lo que es generalizable a todos los contextos de relación social o, incluso, específico de otros ámbitos, lo que solo agrava el panorama.

Así, aun cuando el maestro se enfrenta a problemas disciplinarios cada vez más graves y frecuentes dentro del aula, tales como destrucción del material escolar, interrumpir al docente, peleas y agresiones, desobediencia a las normas, inhibirse en las tareas y actividades escolares, por poner solo unos ejemplos, la ayuda para resolverlos es poco fundada o formal y casi nunca sistemática, documentada y basada en estudios empíricos previos. De manera reiterada los maestros se apoyan en conocimiento basado en opiniones e ideologías, y en los medios inmediatos que tienen en sus manos para resolver dichas situaciones (De la Mora, 2003).

Por otra parte, cabe resaltar también, como señala Badia (2001), que las estrategias punitivas han ido evolucionando a lo largo de la historia, de manera que una parte nada despreciable de sanciones aplicadas por el profesor, como pueden ser avisar en voz alta para que los alumnos guarden silencio o amenazarlos con dejarlos sin tiempo de descanso, entre otras, no son percibidas como tales por sus alumnos, por lo que es de esperar que en el futuro reincidan en su

mal comportamiento, así como el profesor en el suyo, consistente en aplicar una sanción “invisible” a los ojos de estos.

Así mismo, a pesar de que existen algunas experiencias de formación del profesorado sobre temas relacionados con la convivencia en clase integrada en el propio currículum académico (Benítez, García Berbén, & Fernández, 2009), la situación más frecuente en España es que la formación sobre disciplina escolar está ausente de los planes de formación de futuros docentes. Esto hace que muchas veces el profesorado tienda a aplicar su conocimiento de tipo intuitivo antes que científico. La mayoría de los docentes toman como referencia los comportamientos que la sociedad considera perturbadores e indeseables (conductas sociales) y tienden a extrapolarlos al contexto escolar, menospreciando la importancia de los que son fundamentales para el buen funcionamiento del grupo clase (conductas relacionadas con la instrucción; Badia, 2001; Gotzens et al., 2003).

Las normas de convivencia y la disciplina son necesarias en todas las sociedades para que puedan alcanzar sus objetivos. Los centros educativos no son una excepción, por lo que también deben organizar las condiciones en las que tiene lugar el desarrollo de sus comportamientos y metas. Las normas son un elemento imprescindible en la convivencia para educar en un clima de cordialidad y respeto, y deben entenderse como un conjunto de estrategias encaminadas a conformar un modelo dirigido a la socialización y el aprendizaje (Calvo, 2002).

Indisciplina Convencional e Instruccional

Entre otras características, la literatura existente sobre la elaboración y cumplimiento de normas de disciplina en el aula gira en torno a dos aspectos claramente diferenciables, al menos a nivel teórico. De ahora en adelante, en el presente trabajo ambos aspectos se denominarán

conductas de *indisciplina convencional* y conductas de *indisciplina instruccional*.

La indisciplina convencional se refiere a la conducta que no se ajusta a las normas y costumbres de una sociedad determinada. Su concepto opuesto, la disciplina convencional, coincide con los estándares de comportamiento que marcan las leyes de dicha sociedad, y también con lo que en ella se entiende por “buena conducta”. La disciplina convencional implica tanto el comportamiento como la actitud que rige la vida social; es la base para la buena convivencia y el respeto mutuo y se sitúa en el extremo opuesto de lo que se conoce como psicopatía o conducta antisocial –esta, de acuerdo con el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, es la disminución o falta de conciencia social, de empatía y reconocimiento de los derechos de las demás personas (American Psychiatric Association, 2013)–.

La disciplina convencional es un prototipo social que rige la vida de los miembros de una comunidad, y que orienta y dirige el comportamiento individual y colectivo de dichos miembros (Varona, 2008). Son ejemplos de indisciplina convencional cuestionar –en el sentido de negar– las normas de convivencia, agredir a los demás, insultar, robar o destrozar los bienes públicos.

En cambio, lo que se ha denominado indisciplina instruccional se refiere también a las normas de comportamiento en un grupo social, pero en este caso se centra únicamente en el marco de la educación formal. La indisciplina instruccional es la que deriva de los comportamientos disruptivos provocados por el alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento del aula. Se trata de comportamientos desadaptados porque imposibilitan o dificultan el aprendizaje (Calvo, García, & Marrero, 2005) y describe conductas contrarias a las normas del entorno educativo, que rigen tanto la convivencia como las acciones orientadas al buen aprovechamiento en la

escuela. Las manifestaciones de la indisciplina instruccional impiden el correcto funcionamiento del aula y, en consecuencia, dificultan el proceso de enseñanza y contribuyen a disminuir los resultados del aprendizaje (Calvo et al., 2005). Algunos ejemplos de indisciplina instruccional serían hablar en clase sin permiso, interrumpir al profesor, no hacer los deberes, no seguir las indicaciones del profesor o molestar a los compañeros impidiendo que puedan llevar a cabo sus obligaciones educativas.

Clasificación de las Conductas de Indisciplina en el Aula

Además, las conductas calificadas generalmente como disruptivas en el entorno escolar tienen diferentes rangos de gravedad. Algunos autores (Calvo, 2002; Calvo et al., 2005), las clasifican teniendo en cuenta hacia quién o qué van dirigidas y sugieren su agrupación en relación a cuatro parámetros:

1. Las normas: llegar tarde o faltar a clase, deteriorar el material, desordenar el mobiliario, comer en clase, vestirse con indumentaria estrañaria, ocasionar ruido o gritos, y faltar al orden en las salidas y entradas de clase.
2. La tarea: no traer los deberes, rehusar llevar a cabo las tareas en clase, proferir comentarios vejatorios, mostrar poco interés, pasividad e inactividad, preguntar insistentemente con el ánimo de retrasar o interrumpir.
3. El profesor: interrumpir mientras este habla, no acatar sus órdenes, levantarse sin permiso del sitio y amenazar al maestro.
4. Los compañeros: pelearse con un igual, reírse de él o insultarlo y hacer burla de los demás.

Conductas como llegar tarde a clase o amenazar al maestro, ejercen muy diversa influencia en el funcionamiento del grupo de clase, lo que lleva a destacar la importancia de diferenciar entre tipos distintos de conductas disruptivas en el aula.

Objetivos de este Trabajo

Teniendo en cuenta todo lo señalado sobre los distintos tipos de conductas disruptivas que se dan en el aula, los niveles de gravedad que los docentes les atribuyen y su supuesta incidencia en el rendimiento académico en tanto que medida del aprendizaje de los alumnos, el objetivo planteado en el presente trabajo fue analizar, en primer lugar, si la existencia hipotética de dos conductas de indisciplina en el aula, convencional e instruccional, se confirmaba a nivel factorial y, en segundo lugar, si las conductas referidas a la indisciplina denominada instruccional ejercerían una mayor incidencia negativa en el proceso de aprendizaje académico. El interés de este último aspecto reside en que habitualmente, se defiende la idea de que son las conductas de la indisciplina denominada convencional las que afectan en mayor medida al aprendizaje de los alumnos (Meece et al., 2006).

Método

Participantes

La muestra fue de 391 alumnos de bachillerato de siete centros de secundaria (cuatro concertados y tres públicos) de Mallorca, de los cuales 143 (36.6%) son hombres y 248 (63.4%) mujeres con una media de edad de 17.07 años ($DE=0.894$). Los centros se seleccionaron mediante muestreo de conveniencia.

En términos generales, el nivel socio-cultural del alumnado fue medio-alto. Todos los sujetos presentaron niveles intelectuales normales y, además, no existió ningún caso de discapacidad sensorial ni adaptación curricular, según la información recabada entre el profesorado de cada centro.

Instrumentos y Variables

Para las mediciones de este estudio, se empleó la escala de Indisciplina General (IG), de Indisciplina Instruccional y Convencional (Badía et al., 2012; Gotzens et al., 2010a). Los mismos autores utilizaron versiones previas de la escala

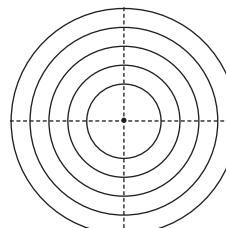
anteriormente. Primero la administraron a docentes (Gotzens et al., 2010b), y comprobaron que los maestros de primaria con pocos años de experiencia daban más importancia a las conductas de indisciplina convencional, mientras que los profesionales más experimentados tenían una opinión distinta, ya que valoraban más la indisciplina instruccional. Así mismo, en otro estudio el mismo equipo de investigadores (Badia et al., 2012) analizó las diferencias en indisciplina en función del género de los alumnos y concluyó que los varones reconocían caer más frecuentemente en la indisciplina instruccional que las mujeres, que reportaban menos comportamientos disruptivos del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Después de estos resultados preliminares se decidió analizar la estructura factorial de la escala IG, para comprender mejor qué mide en realidad y cómo se relaciona con el aprendizaje académico. Como se puede observar en la Figura 1, la versión del instrumento utilizado para este estudio consiste en una diana formada por cinco círculos concéntricos y un listado de 11 comportamientos disruptivos identificados con un número (de 1 a 11).

Conjuntamente, se utilizó un formulario para registrar los datos personales que incluyó información referida a la edad, género, curso escolar de los participantes, el promedio de las notas obtenidas en el último curso y el tipo de escuela (pública, concertada o privada). En concreto, las variables medidas en el presente estudio fueron dos:

Rendimiento académico. Puntuación directa de las notas obtenidas en el último curso escolar (valoración de 0 a 10). Esta puntuación proviene de la suma de las puntuaciones obtenidas en las asignaturas cursadas durante el último curso escolar dividido por el número de asignaturas. El rendimiento académico supone la demostración por parte del estudiante de cierto nivel de conocimiento del contenido curricular, que se compara con grupos semejantes en edad o conocimientos (Edel, 2003). En resumen, es la valoración de la capacidad de respuesta del individuo con la que se estima lo aprendido tras un proceso formativo.

Indisciplina. Comportamientos inadecuados en el aula y en relación a los estudios según autodescripción reportada por los propios



1. Hablar con los compañeros durante la clase.
2. Destruir material escolar (fichas de los compañeros, libros, mobiliarios, cristales,...).
3. La no realización o abandono de las tareas de clase o deberes.
4. Robos y hurtos a los compañeros.
5. Interrumpir al docente.
6. Desobedecer las normas de clase o hacer caso omiso de las indicaciones de los profesores.
7. Decir "tacos", o groserías.
8. Acusar a los compañeros.
9. Olvidar materiales escolares a casa.
10. Amenazar a los profesores o compañeros.
11. Quejarse siempre de todo.

Figura 1. Escala IG. Se pide al alumno que sitúe cada número de las frases en la diana, de modo que los comportamientos más frecuentes se acerquen al centro y los más infrecuentes queden ubicados en los círculos más externos de la misma.

alumnos. Para identificar y cuantificar dichos comportamientos se ha utilizado, como ya se ha indicado, la escala IG (se pueden leer los ítems en la Figura 1).

Además, se computó la fiabilidad alfa de Cronbach para los 11 ítems iniciales de la escala IG obteniéndose un valor $\alpha=.84$.

Procedimiento

En primer lugar, se escribió a los directores de los centros educativos para explicarles la investigación y solicitar su autorización para realizarla. Posteriormente, se contactó con los profesores de los centros que habían dado su consentimiento, para solicitar su colaboración. De todos los centros seleccionados solo hubo uno que declinó su participación sin justificación alguna. La escala IG de disciplina fue aplicada por un miembro del equipo de investigación. Todos los alumnos completaron el cuestionario. A pesar de no establecer límite de tiempo para la administración de la prueba, ningún alumno superó los 15 minutos. La consigna que se les dio para completar el mismo era la siguiente: "Por favor, sitúa en la siguiente diana los 11 comportamientos que aparecen a continuación. Se trata de distribuirlos según la frecuencia con que recuerdes haberlos cometido a lo largo de 3º y 4º de ESO (Educación Secundaria Obligatoria), de manera que aquellos que recuerdes haber cometido con mayor frecuencia los sitúes en los círculos más centrales de la diana, y los que crees haber cometido infrecuentemente los sitúes en los círculos más periféricos e incluso, aquellos que no recuerdes haber cometido nunca, los ubiques fuera de la diana".

A cada comportamiento se le otorgaron cinco puntos si estaba ubicado en el centro de la diana, cuatro en el siguiente círculo y así sucesivamente hasta cero puntos si se ubicaba fuera del círculo exterior. Así, la escala de puntuación tiene un rango efectivo de cero a cinco puntos.

Complementariamente a lo expuesto hasta aquí, en el mismo día se les pedía a los alumnos que trajeran el expediente de notas del curso

pasado. Así podían trasladar las puntuaciones académicas a un software elaborado por los autores del trabajo, que de forma automática calculaba la nota media de cada estudiante. Aunque, por motivos éticos, se determinó que el investigador no comprobara de forma rigurosa y exhaustiva la veracidad de la información trasladada por los estudiantes, con este método sí se evitaban problemas de falsificación de las notas como consecuencia de un mal recuerdo por parte del estudiante en caso de notas bajas. Si algún estudiante se había olvidado el expediente académico se permitía que lo llevara otro día, previamente consensuado con el investigador, con la finalidad de no tener que excluir a ningún participante.

Análisis de Datos

En primera instancia, las respuestas fueron sometidas a un análisis factorial para la posible distribución de los comportamientos disruptivos en uno o más grupos homogéneos. Posteriormente se efectuó la prueba de regresión múltiple lineal con el propósito de estudiar la relación lineal entre una variable criterio y una o más variables predictoras. Para el tratamiento estadístico de los datos obtenidos se utilizó el paquete estadístico PASW (SPSS Inc., Released 2008) y los tests estadísticos fueron bilaterales con error tipo I variable al 5%.

Resultados

Tal como se observa en la Tabla 1, los resultados muestran que, de los 11 ítems iniciales de la escala IG, solo 8 obtenían pesos factoriales interesantes. Así, siguiendo a Peterson (2000), se eliminaron tres ítems (7, 9 y 11), pues presentaban valores de extracción inferiores a .40. De los ocho componentes restantes se extrajeron dos factores que explican el 62.84% de la varianza de los datos originales. Estos datos se mantienen en la misma línea hipotética a los obtenidos en un estudio anterior, que utilizó la escala pero no factorializó las respuestas a los ítems (Badia et al., 2012).

Según los datos presentados en la Tabla 2, un primer factor de la escala IG correspondería a los comportamientos disruptivos de carácter instruccional y estaría formado por los ítems 1, 3 y 5. Además, el segundo factor describe comportamientos disruptivos de carácter social o convencional y estaría formado por los ítems 2, 4, 6, 8 y 10 (de la numeración original de la escala, expuesta en la Figura 1). Para más información en la Tabla 2 solo se muestran las correlaciones entre los diferentes ítems pertenecientes a un mismo factor.

En un posterior análisis estadístico se procedió a efectuar la prueba de regresión múltiple, utilizando como variables predictoras las denominadas indisciplina convencional e indisciplina

instruccional, y como variable dependiente la nota obtenida por los alumnos. La Tabla 3 muestra cómo el 17.9% de la varianza de la variable rendimiento académico se predice por las variables indisciplina convencional e indisciplina instruccional.

Como se observa en la Tabla 3, existe una relación significativa entre rendimiento académico y las variables indisciplina convencional e indisciplina instruccional ($F(2,388)=43.00, p<.000$). La baja predicción de la variable rendimiento académico (17.9%) vendría explicada porque solo una de las dos variables predictoras, la indisciplina instruccional $t(388)=-7.57, p<.000$ es significativa, mientras que la otra, la indisciplina convencional ($t(388)=-1.37, p=.173$) no lo es.

Tabla 1

Porcentaje de la varianza explicado por cada uno de los 8 ítems iniciales de la escala IG ($n=391$)

Autovalores iniciales			
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.49	43.62	43.62
2	1.47	19.22	62.84
3	0.68	8.47	71.31
4	0.66	7.40	78.71
5	0.54	6.68	85.39
6	0.47	5.93	91.32
7	0.41	5.10	96.42
8	0.29	3.58	100

Tabla 2

Correlaciones entre los ítems de las escala IG definitiva ($n=391$)

	Ítem 3	Ítem 5	Ítem 4	Ítem 6	Ítem 8	Ítem 10
Ítem 1	.342**	.410**				
Ítem 3		.365**				
Ítem 2			.460**	.487**	.451**	.558**
Ítem 4				.269**	.473**	.629**
Ítem 6					.337**	.405**
Ítem 8						.652**

Nota: ** $p<.001$

Tabla 3

Valores de la regresión lineal R para los dos factores de la escala IG definitiva ($n=391$)

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida
1	.428	.183	.179

En resumen, los resultados muestran que la variable indisciplina instruccional predice el éxito-fracaso académico casi seis veces mejor que la indisciplina convencional.

Discusión y Conclusiones

Aunque anteriormente se habían utilizado versiones preliminares de la escala IG (Gotzens et al., 2010a) nunca antes se había analizado su estructura factorial. De ahí la importancia del trabajo que ahora se presenta, pues pone de manifiesto a nivel empírico lo que ya se sospechaba a nivel teórico (Badía et al., 2012), concretamente, la existencia de dos tipos bien diferenciados de conductas de indisciplina en el aula, denominadas instruccional y convencional, atendiendo a la naturaleza de los ítems que los identifican. Además, estos dos tipos de indisciplina también demuestran tener una incidencia distinta en los resultados del aprendizaje.

Esto es debido a que los resultados obtenidos en el análisis factorial realizado en el presente trabajo resultan plenamente congruentes con la existencia de dos factores, que explican casi el 63% de la varianza del instrumento IG depurado de ocho ítems, construido con el objetivo de evaluar la indisciplina escolar. Así mismo, como ya se ha apuntado dichos resultados también son acordes con los encontrados en otro estudio llevado a cabo con estudiantes de bachillerato y de la licenciatura de Psicología (Badía et al., 2012), que también insinuaban la existencia de dos factores de indisciplina que podían incidir diferencialmente en el aprovechamiento académico.

Por todo ello, es posible afirmar que el primer factor tiene más peso en la indisciplina escolar en general, por lo que es interesante referirse a él con el término de indisciplina instruccional y, además, resulta significativo a la hora de explicar el rendimiento académico.

Tal y como se ha hecho notar anteriormente, la indisciplina instruccional deriva de los comportamientos disruptivos provocados por el

alumno o grupo de alumnos, que no permiten o impiden el buen funcionamiento de aula. Se trata de comportamientos desadaptados porque imposibilitan o dificultan el aprendizaje, y consisten en hablar sin permiso, interrumpir al profesor u olvidar el material escolar, entre otros (Calvo et al., 2005).

En cambio, el segundo factor identificado se refiere a la indisciplina convencional y describe la conducta que no se ajusta a las normas y costumbres de una sociedad determinada. La indisciplina convencional implica tanto el comportamiento como la actitud que rige la vida social, que es la base para la buena convivencia y el respeto mutuo (Varona, 2008), y se sitúa en el extremo opuesto de los que se conoce como psicopatía o conducta antisocial, que es la disminución o falta de conciencia social, de empatía y reconocimiento de los derechos de las demás personas (American Psychiatric Association, 2013). La disciplina convencional tiene un papel mucho más modesto que la instruccional a la hora de explicar las variaciones en el rendimiento académico de los alumnos, pues explica un porcentaje de la varianza mucho menor que la indisciplina instruccional y no es significativo a la hora de predecir el aprendizaje en el entorno educativo medido a través del rendimiento académico.

En consecuencia, hay que concluir que, aunque pueda ser más molesta en clase, pues suele recibir castigos más duros por parte de los centros docentes (Theriot & Dupper, 2010; Way, 2011), la disciplina convencional no es tan relevante como la instruccional, que por su naturaleza puede pasar más desapercibida en el día a día del aula, pero que contribuye de manera diferencial y significativa al proceso de adquisición del contenido curricular.

Otro aspecto que llama la atención en el presente estudio es el hecho de que el comportamiento de desobedecer las normas de clase o de desatender las indicaciones de los profesores se

alinee en el segundo factor, aquí denominado de indisciplina convencional. Si bien los comportamientos aislados tratados en este trabajo no difieren de los encontrados por otros autores (e.g., Gotzens et al., 2003; Muñoz de Bustillo, Pérez, & Martín, 2006), su agrupación bajo diferentes dimensiones permite una identificación más matizada de su naturaleza concreta y también de la de la indisciplina escolar en general. Más específicamente, cabe notar que la clasificación de conductas de indisciplina en el aula que ahora es presentada difiere notablemente de la clasificación de conductas conflictivas propuestas anteriormente por otros autores, como Calvo (2002) y Calvo et al. (2005), con una larga tradición de publicaciones en esta área de la psicología de la educación.

Además y profundizando en lo dicho hasta ahora, el presente estudio no solo pone de manifiesto la “incompatibilidad” existente entre indisciplina y aprendizaje de los alumnos, sino que, tal como ya se ha apuntado, indica que la indisciplina instruccional muestra un peor patrón de relación con el aprendizaje académico. En cuanto a este punto y acorde con lo que indican los resultados, cabe destacar el hecho sorprendente de que la actual bibliografía sobre indisciplina escolar dedica mucha más atención a lo que se ha denominado indisciplina convencional que a la indisciplina instruccional, a pesar de que, a la luz de los resultados aquí presentados, esta segunda parece incidir más significativamente en las notas académicas del alumno.

Respecto a este punto, es fácil observar cómo algunos autores, como por ejemplo Brown y Beckett (2006), Lleras (2008), y Osher et al. (2010), se centran únicamente en la indisciplina convencional, y destacan la necesidad de que no solo la escuela sino toda la sociedad, incluyendo los padres y las más altas instancias educativas –como la inspección de zona por ejemplo–, estén de acuerdo y apliquen por igual las normas disciplinarias en el aula con avisos o expulsiones

temporales. En cambio estos autores mencionan solo lateralmente aspectos como los propios de la indisciplina instruccional, como hablar en clase y no hacer habitualmente los deberes, los cuales, a la luz de los resultados presentados, parecen ser los más relevantes para explicar efectos indeseables sobre el aprendizaje.

Debido a su importancia, quizá sería necesario volver a insistir en el hecho de que, en medios educativos, comportamientos característicos de la indisciplina instruccional, y no los de la convencional –aunque resulten más molestos y disruptivos para los profesores e innegablemente relevantes para la educación de las personas–, correlacionan negativamente y de manera significativa con el rendimiento académico de los alumnos, pues tal como se ha expuesto en el apartado de resultados, esta correlación es más intensa que la que resulta entre la indisciplina convencional o social y el aprendizaje.

Todo ello es perfectamente acorde con la hipótesis defendida en estudios anteriores (Badia, 2001; Gotzens et al., 2010a), que ponen de manifiesto la necesidad de que la mayor preocupación de los docentes se dirija a los problemas de comportamiento de tipo instruccional, antes que a los de tipo convencional, por ser los primeros los que representan un modelo contextualizado –o “normativo” como apunta Way (2011)–, en la escuela, de los procesos que en ella tienen lugar, ya sean procesos favorecedores del aprendizaje de los alumnos o, como es el caso de la indisciplina instruccional, entorpecedores del mismo.

Yendo un poco más allá, cabe añadir que la diferenciación establecida en este trabajo entre los problemas de comportamiento instruccionales y convencionales sugiere que la atribución de causa-efecto generalizada no siempre es adecuada en el ámbito educativo. En este caso sin ir más lejos, los comportamientos de mayor gravedad social (como son el robo y la agresión o

el lenguaje inadecuado) no son los que acarrean peores consecuencias en los aprendizajes de los alumnos.

También, es interesante reflexionar sobre el hecho de que la indisciplina aporta más a la explicación del rendimiento escolar que otras conductas que actualmente gozan de más fama y popularidad. Un ejemplo de ellas es el *bullying*, un comportamiento en el marco educativo que, aunque está siendo objeto de frecuente estudio hoy en día, no llega a obtener resultados significativos en cuanto a su relación con el aprendizaje y las notas en la escuela (Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Woods & Wolke, 2003).

En resumen, parece deseable que el profesorado advierta la diferente tipología y consecuencias de los comportamientos disruptivos que se suceden en el aula y que sea consciente de que no necesariamente las consecuencias derivadas de los comportamientos disruptivos convencionales van parejas a la gravedad que se les atribuye en términos "sociales". Además, el profesorado debería tener conocimiento también de la idea inversa, o sea, que algunos comportamientos aparentemente menores o que no resultan abiertamente molestos para la marcha de la clase pueden afectar notablemente los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula.

Es por todo ello que la clasificación de la disciplina escolar en disciplina o, más bien dicho, indisciplina, instruccional y convencional que se plantea en este estudio, parece un contenido adecuado para ser analizado en los procesos de formación de profesores, con el objetivo de que los futuros docentes puedan apreciar el carácter necesariamente contextualizado del concepto de disciplina, así como del tipo de intervención que, cómo profesores, conviene que desempeñen ante uno y otro tipo de comportamiento disruptivo. Además, hay que recordar que si bien la responsabilidad de los maestros ante la disruptión instruccional es completa, lo que significa que deben planificarla, educarla e

intervenir en los casos de alteración, ante la indisciplina convencional los docentes de hecho comparten la responsabilidad con el conjunto de otras "instancias educativas" –familia, sociedad, medios de comunicación...– que también actúan sobre los alumnos y sobre los que ejercen una influencia nada despreciable.

Estas consideraciones, en ningún momento quieren indicar que los profesores puedan eludir su responsabilidad en cuanto a la disciplina social, sino más bien que deberían enfocarla como una misión que va más allá del aula y de los procesos de convivencia, enseñanza y aprendizaje que en ella acontecen.

Para finalizar, cabe mencionar que las limitaciones del presente trabajo se sitúan en dos líneas de mejora. En primer lugar, sería necesario encontrar un método más fiable para recabar las notas de los alumnos, quizás consultando directamente sus expedientes académicos, por lo que entonces haría falta pensar una manera para garantizar la confidencialidad de los datos. Por otro lado, también habría que encontrar una manera de observar directamente conductas de indisciplina instruccional en el aula y en el entorno familiar, para no tener que confiar exclusivamente en los autoinformes en relación a esta variable. Obviamente, el objetivo de ambas medidas sería evitar en lo máximo posible la sobrevaloración de los resultados obtenidos a partir de la opinión de los propios estudiantes.

Agradecimientos

Este artículo ha sido posible gracias a la financiación recibida en el proyecto de R&D&I EDU2009-10651, del ministerio de Ciencia y Educación de España.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^a Ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento*

- disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4732>.
- Badia, M., Cladellas, R., Gotzens, C. & Clariana, M. (2012). La indisciplina social e instruccional en adolescentes y universitarios: la influencia del género. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 693-712.
- Benítez, J. L., García Berbén, A. & Fernández, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el currículum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(1), 191-208.
- Bernardo, A. B., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P. & Rodríguez C. (2009). Estilos intelectuales y rendimiento académico: una perspectiva evolutiva. *Psicothema*, 21(4), 555-561.
- Brown, L. H. & Beckett, K. S. (2006). The role of the school district in student discipline: Building consensus in Cincinnati. *The Urban Review*, 38(3), 235-256. doi: 10.1007/s11256-006-0032-8
- Calvo, P. (2002). *La disciplina en secundaria: un programa de intervención* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/19187>.
- Calvo, P., García, A. & Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.
- Cladellas, R., Clariana, M., Badia, M. & Gotzens, C. (2013). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de primaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 87-97. doi: 10.1989/ejihpe.v3i2.26
- Cordero, J. M., Crespo, E. & Pedraja, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362, 273-297. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161
- De la Mora, C. (2003). *La disciplina en el aula*. México: Aula Nueva.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.ox?id=55110208>.
- Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P. & Kernic, D. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(11), 1026-1031. doi:10.1001/archpedi.159.11.1026
- Gotzens, C. (1985). La perspectiva del adulto sobre los comportamientos d'indisciplina en el contexto escolar. En J. Beltrán Llera y S. Barriga (eds.), *Psicopedagogía de l'excepcionalitat* (pp. 175-196). Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Gotzens, C. (2001) *La disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas del comportamiento escolar*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Gotzens, C., Badia, M., Castelló, A. & Genovard, C. (2007). La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(1), 103-120.
- Gotzens, C., Badia, M. & Genovard, C. (2010a). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, 99, 33-44.
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. & Dezcállar, T. (2010b). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. & Badia, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Gutiérrez, M. & López, E. A. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72. doi: 10.1174/021037012798977421
- Gutiérrez, M., López, E. & Ruiz, L. M. (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los

- profesores y las de sus alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 203-212.
- Hardman, E. L. & Smith, S. W. (2003). Analysis of classroom discipline-related content in elementary education journals. *Behavioral Disorders*, 28(2), 173-186.
- Irwin, L. H., Anamuah-Mensah, J., Aboagye, J. K. & Addison, A. K. (2005). Teachers' perceptions of classroom discipline in Ghana, West Africa. *International Education*, 34(2), 46-71.
- Lane, K. L., Givner, C. C. & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38(2), 104-110. doi: 10.1177/00224669040380020401
- Lleras, C. (2008). Hostile school climates: Explaining differential risk of student exposure to disruptive learning environments in high school. *Journal of School Violence*, 7(3), 105-135. doi: 10.1080/15388220801955604
- Magableh, A. Y. & Hawamdeh, B. A. (2007). Accountability and discipline in classroom management: Case study Jarash-Jordan. *College Student Journal*, 41(4), 901-908.
- Meece, J., Anderman, E. M. & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258
- Miller, A. (2003). *Teachers, parents and classroom behaviour: A psychosocial approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Muñoz de Bustillo, M. C., Pérez, D., & Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes? Análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423-435.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58. doi: 10.3102/0013189X09357618
- Perelman, S. & Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: An application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29-49. doi: 10.1080/09645290802470475
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261-275.
- Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S. & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology*, 44(3), 204-212. doi: 10.1080/00207590701700545
- SPSS Inc. (Released 2008). *SPSS/PASW* (Version 17.0) [Statistical Program for Windows]. Chicago: SPSS Inc.
- Theriot, M. T. & Dupper, D. R. (2010). Student discipline problems and the transition from elementary to middle school. *Education and Urban Society*, 42(2), 205-222. doi: 10.1177/0013124509349583
- Urbina, C., Simon, C. & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217.
- Vardi, Y. & Weitz, E. (2004). *Misbehavior in organizations: Theory, research, and management*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Varona, D. (2008). Ciudadanos y actitudes punitivas: un estudio piloto de población universitaria española. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6(1), 1-38.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375.
- Wickman, E. K. (1928). *Children's behavior and teachers attitudes*. New York: The Commonwealth Fund.
- Woods, S. & Wolke, D. (2003). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155. doi:10.1016/j.jsp.2003.12.002
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2003). *Educational psychology: A century of contributions*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.