



Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO: PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE
HUMANO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA, EVOLUTIVA Y DE LA
EDUCACIÓN

**DISCIPLINA ESCOLAR: DESARROLLO Y APLICACIÓN DE UN
PROGRAMA ACTITUDINAL-COGNITIVO PARA LA FORMACIÓN
PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DOCTORAL

AUTORA: ROSALBA ZAMUDIO VILLAFUERTE

DIRECTORAS:

DRA. CONCEPCION GOTZENS BUSQUETS

DRA. M. DEL MAR BADÍA MARTÍN

BARCELONA, ESPAÑA;

SEPTIEMBRE DE 2010.

ÍNDICE

Agradecimientos.....	13
Introducción general.....	17
CAPÍTULO 1. SITUACIÓN REAL DE LA DISCIPLINA ESCOLAR: UN TEMA DE ACTUALIDAD.....	23
Introducción.....	23
1.1. Génesis de la investigación: problemas y soluciones en disciplina escolar.....	23
1.2. Objeto y naturaleza de la investigación.....	26
1.3. Implicaciones del estudio en el ámbito educativo.....	28
Conclusión.....	30
CAPÍTULO 2. COMPONENTES Y PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DE LA DISCIPLINA ESCOLAR EN EL PROCESO INSTRUCCIONAL.....	33
Introducción.....	33
2.1. Cómo delimitar el campo de la disciplina escolar.....	33
2.2. Referentes conceptuales de la disciplina como instrumento pedagógico.....	34
2.2.1. Caracterización de la disciplina escolar.....	38
2.3. Enfoques teóricos explicativos de la disciplina escolar.....	41
2.3.1. Modelo Conductista.....	44
2.3.2. Modelo Cognitivo.....	46
2.3.3. Modelo Psicosocial.....	54
2.3.4. Modelo Ecológico.....	55
2.4. Componentes de la disciplina escolar.....	58
2.4.1. El profesor.....	58
2.4.1.1. Dimensión de los conocimientos.....	63
2.4.1.2. Dimensión de las habilidades.....	64
2.4.1.3. Dimensión de las actitudes.....	64
2.4.2. Los alumnos.....	65
2.4.2.1. Factores cognitivos.....	65

ÍNDICE

2.4.2.2. Factores sociales.....	66
2.4.3. El currículum.....	67
2.4.4. El contexto.....	70
2.4.4.1. La familia.....	70
2.4.4.2. La escuela.....	71
Conclusión.....	73
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR, UNA APERTURA PARA LA EFICACIA DEL PROCESO INSTRUCCIONAL.....	77
Introducción.....	77
3.1. Integración del enfoque preventivo de la disciplina escolar como instrumento para el aprendizaje.....	77
3.1.1. La organización y la planificación.....	78
3.1.2. La planificación del proceso instruccional.....	80
3.1.3. La planificación de la disciplina	81
3.2. Estrategias y procedimientos para concretar la planificación de la disciplina en el aula.....	84
3.2.1. Importancia del primer día de clase.....	84
3.2.2. Las normas.....	87
3.2.3. Las tutorías.....	90
3.2.4. Rutinas instruccionales.....	92
3.3. La gestión y control de la clase.....	93
3.3.1. Condiciones y características de la gestión.....	97
3.3.2. La atención en el aula.....	99
3.3.3. La comunicación e interacción grupal.....	102
3.3.4. Distribución del alumnado.....	106
3.3.5. Ritmo de la clase.....	106
Conclusión.....	110

ÍNDICE

CAPÍTULO 4. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER UNA DISCIPLINA INTEGRAL EN CLASE.....	113
Introducción.....	113
4.1. Una revisión de la indisciplina en el aula.....	113
4.1.1. El comportamiento de los escolares.....	117
4.1.1.1. El Enfoque Dreikurs.....	117
4.2. La disrupción en clase: pautas para su identificación.....	119
4.3. El profesorado ante los problemas de comportamiento en clase.....	122
4.4. Las estrategias punitivas como recurso para solventar la indisciplina en el aula.....	124
4.4.1. Experiencias o estímulos aversivos.....	125
4.4.1.1. El castigo vicario.....	126
4.4.1.2. Práctica negativa.....	127
4.4.2 Privación de estímulos agradables.....	127
4.4.2.1. Exclusión sistemática.....	128
4.4.2.2. Costo de respuesta.....	130
4.5. Alternativas al castigo.....	131
4.5.1. Consecuencias naturales.....	132
4.5.2. Consecuencias lógicas.....	133
4.5.3. La extinción.....	134
4.6. Uso eficaz de las estrategias punitivas.....	135
4.7. Estrategias para facilitar comportamientos deseables en el aula.....	136
4.7.1. Refuerzos y premios.....	138
4.7.2. Las consecuencias como reforzadores.....	139
4.7.2.1. Refuerzos de tipo social.....	139
4.7.2.2. Refuerzos de tipo material.....	140
4.7.2.3. Actividades reforzadoras.....	141
4.7.2.4. Los refuerzos simbólicos.....	141
4.7.2.5. Criterios y Recomendaciones para su aplicación.....	142
Conclusión.....	144

ÍNDICE

CAPÍTULO 5. EL INFLUJO DE LAS CREENCIAS EN LA GESTIÓN DE LA DISCIPLINA: UN ANÁLISIS DE LA ACTITUDES DEL PROFESORADO	147
Introducción.....	147
5.1. Vertientes del conocimiento en la actividad humana.....	147
5.2. Las creencias: su discusión conceptual.....	150
5.2.1. Estructura funcional de las creencias.....	152
5.2.2. Tipos de creencias.....	157
5.2.3. Componentes de las creencias.....	158
5.2.3.1. Componente cognitivo.....	158
5.2.3.2. Componente afectivo.....	159
5.2.3.3. Componente conductual.....	159
5.2.4. Cómo entender las creencias en el campo educacional.....	159
5.3. Alcances del conocimiento científico.....	163
5.3.1 Plataforma conceptual del conocimiento científico.....	165
5.3.2. Los fenómenos de la realidad a través del conocimiento científico..	166
5.3.3. Caracterización y trascendencia en el campo psicopedagógico.....	168
5.3.4. Renovación profesional de la actividad docente con el soporte del conocimiento científico.....	168
5.4. El dominio de las actitudes.....	169
5.4.1. Interpretación conceptual de las actitudes.....	170
5.4.2. Características de las actitudes.....	171
5.4.3. Estructura de las actitudes.....	172
5.4.4. Componentes de las actitudes.....	172
5.4.4.1. Componente cognitivo.....	173
5.4.4.2. Componente afectivo.....	173
5.4.4.3. Componente conativo o comportamental.....	174
5.4.5 Naturaleza de las actitudes.....	174
5.4.6. Cómo vislumbrar la formación y cambio actitudes.....	176
Conclusión.....	178

ÍNDICE

CAPÍTULO 6. PARADIGMAS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA	181
Introducción.....	181
6.1. Una retrospectiva en la formación inicial de maestros mexicanos.....	181
6.1.1. Coordinadas históricas en torno a la formación de profesores de educación primaria.....	182
6.2. La formación de profesores ante la Modernización Educativa.....	186
6.2.1. Exploración del perfil profesional de los maestros de educación primaria.....	188
6.3 Paradigmas y modelos en torno a la formación de profesores.....	193
6.3.1. Perspectiva académica.....	193
6.3.1.1. Enfoque enciclopédico.....	193
6.3.2.2. Enfoque comprensivo.....	194
6.3.2 Perspectiva técnica.....	194
6.3.2.1. Modelo de entrenamiento.....	195
6.3.2.2. El modelo de adopción de decisiones.....	196
6.3.3. Perspectiva práctica.....	196
6.3.3.1. El enfoque tradicional.....	196
6.3.3.2. Enfoque reflexivo sobre la práctica.....	197
6.3.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.....	199
6.3.4.1. El enfoque de crítica y reconstrucción social.....	199
6.3.4.2. El enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.....	200
6.3.5. Otros modelos de formación y sus evidencias.....	201
6.5.1. Una mirada al marco internacional.....	204
6.6. Perspectivas en la formación permanente del profesorado.....	206
6.6.1. Formación orientada individualmente.....	208
6.6.2. Modelo de observación/ evaluación.....	209
6.6.3 Modelo de observación y mejora de la enseñanza.....	210

ÍNDICE

6.6.4. Modelo de entrenamiento o institucional.....	211
6.6.5. Modelo indagativo o de investigación.....	212
6.6.6. Modelo de formación y cultura profesional.....	213
Conclusión.....	215
CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	219
Introducción.....	219
7.1. Expectativas y sentido del presente estudio.....	219
7.2. Argumentación del enfoque metodológico.....	221
7.3. Propósitos de la investigación.....	223
7.3.1. Objetivo General.....	223
7.3.2. Objetivos particulares.....	223
7.4. El problema de investigación.....	224
7.4.1. Preguntas de investigación.....	227
7.5. Hipótesis de trabajo.....	227
7.6. Método de investigación.....	228
7.6.1. Elección del método.....	228
7.6.2. Diseño de la investigación.....	229
7.6.2.1. Breve descripción del diseño.....	230
7.6.2.2. Etapas operativas del diseño.....	231
7.6.3. Variables y categorías de estudio.....	232
7.6.3.1. Variables de análisis para el profesorado.....	233
7.7. El contexto de la investigación.....	234
7.7.1. El entorno de la Zona “A”.....	235
7.7.2. El entorno de la Zona “B” y “C”.....	235
7.8. Población y muestra de la investigación.....	235
7.8.1. Asignación de la población.....	236
7.8.2. Criterios de selección en la determinación de la muestra.....	237
7.8.3. Descripción del profesorado.....	238

ÍNDICE

7. 9. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	238
7.9.1. El cuestionario.....	238
7.9.1.1. Períodos de administración.....	239
7.9.2. El programa de formación.....	239
7.9.2.1. Estructura didáctica.....	241
7.10. Procedimiento y productos de análisis.....	243
7.10.1. Desarrollo y operación del programa.....	244
Conclusión.....	245
CAPÍTULO 8. EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	249
Introducción.....	249
8.1. Reconocimiento del profesorado participante.....	249
8.2. Presentación y análisis de resultados.....	252
Conclusión.....	310
Conclusiones.....	311
Reflexiones finales.....	317
Referencias bibliográficas.....	319
Anexos.....	I
Anexo No. 1. Encuesta.....	VII
Anexo No. 2. Soporte teórico para las respuestas esperadas.....	XXV
Anexo No 3. Tablas-resumen relativas a la operación del programa de formación.....	LXXXIX

**Un mundo mejor se construye día con día,
si en hombres y mujeres
la convicción por la Libertad, Justicia e Igualdad
no se aparta de su proceder.**

AGRADECIMIENTOS

Consumar un proyecto habiendo disfrutado los momentos gratos y superado los críticos, trajo a mis recuerdos los motivos en las cuales se anidó el entusiasmo que me permitió cumplir con aspiraciones y promesas.

Como elogio a su grandeza, gentilmente otorgo mi agradecimiento a todos ellos, quienes con sus mensajes y participaciones, llegaron conmigo a este compartido final.

Dra. Concepción Gotzens, ¡Gracias! Sus orientaciones, han rendido frutos.

Dra. Mar Badía, Dra. Rosa Solé, Dr. Antoni Castelló, me congratula que hayan compartido conmigo su saber en el ámbito de la investigación y la docencia.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Con toda seguridad el profesorado de educación primaria asume su responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje. Diversos son los factores a los cuales concede la previsión requerida con la finalidad de lograr las metas instruccionales; de los componentes propios del ámbito psicopedagógico, podrían citarse varios antes de puntualizar en la disciplina escolar.

Si bien las situaciones de indisciplina o de acoso entre los escolares han existido siempre, éstas cobran cada vez más relevancia debido a las dificultades para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Veiga y Rodríguez, 2008).

Actualmente, aunque la indisciplina es considerada como un problema cada vez más grave en las aulas, los recursos para solventarla por lo general distan de los procedimientos técnicos; es decir, las intervenciones del profesor en torno a este asunto se hace con los recursos generados por la experiencia, o bien con esquemas con una fuerte carga de creencias, intuiciones y sentido común.

Brophy (1998), *cit.*, en LePage, Darling-Hammond, Akar, Gutierrez, Jenkins y Rosebrock (2005), sugiere que además de conocimiento de la materia de enseñanza, pedagogía y características de los estudiantes, los profesores para alcanzar un control eficaz del aula, requieren del dominio de tres tipos de conocimiento formal: el que se refiere al manejo de la clase, los procesos para su puesta en práctica y las condiciones cuando éstos deben de implementarse.

No responder a estas exigencias y preceptos teóricos fundamentales, implica además de apartar a la disciplina de las posibilidades de constituirse en un instrumento de primer orden en los recursos profesionales de los docentes, penetrar en un campo problemático.

Teóricamente la disciplina hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto áulico, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso enseñanza-aprendizaje llegue exitosamente a las metas previstas.

Comprendida de esta forma, de la disciplina derivan las orientaciones puntuales para no rebasar los medios asequibles y salvar problemas. Sin embargo, cuando se refieren las formas a través de las cuales el profesorado manteniéndola al

margen de un proceso de planificación la gestiona en clase, las vicisitudes generadas se convierten en caldo de cultivo para hallarse con dificultades.

Con el propósito de verificar tales planteamientos así como encontrar propuestas factibles a la realidad escolar, el objeto de estudio de la presente investigación aborda la disciplina escolar y la formación permanente del profesorado; la primera expuesta como un instrumento indispensable en el proceso instruccional, y por lo tanto, de manejo preciso por los maestros. Pero contrariamente a la observancia de estos requerimientos, el profesorado está falto de un conocimiento puntual en los temas de disciplina escolar, la aplicación de un instrumento psicopedagógico da cuenta de esta situación.

Los datos levantados muestran evidencias que las formas para establecer la disciplina en clase, no responden cabalmente a las disposiciones de un campo de conocimiento formal en estos temas; tanto a nivel teórico como práctico hay decisiones e iniciativas equivocadas del profesorado.

Los hallazgos discutidos con detenimiento en la sección correspondiente, merecieron un proceso de indagación, el cual se describe a lo largo de este escrito. En alusión a la naturaleza del estudio, el primer capítulo intitulado “Situación real de la disciplina escolar: un tema de actualidad”, enfatiza en el problema de estudio así como en la búsqueda inaplazable de alternativas adecuadas para atender la disciplina, cuya importancia en el fenómeno educativo tiene cabal sustento. Aprovechando la función introductoria de estas líneas, se subraya que la disciplina escolar ajena a un conocimiento formal, deriva en un problema con serias repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje; en contrapartida de fallidas intervenciones, también hay un planteamiento para la gestión adecuada de ésta en clase.

Para comprender los aspectos básicos del tema en cuestión, el marco teórico se desarrolla en cinco capítulos. El estudio de las dimensiones teóricas prevalecientes sobre disciplina escolar corresponde al apartado dos, en éste se explican con detalle sus componentes y perspectivas frente al proceso instruccional; con un examen alusivo a los modelos conceptuales, se le pondera

como instrumento irremplazable para la enseñanza y por consiguiente, el aprendizaje.

Sobre esta base conceptual, tocante a la fundamentación psicopedagógica de la disciplina escolar como apertura para la eficacia del proceso instruccional tratada en el apartado tres, se profundiza en los puntos de vista que la definen como un instrumento indispensable para los profesores. Para tal efecto, incluye el estudio de los vectores y recursos precisos para establecer de manera óptima la disciplina en clase teniendo como soporte, su enfoque preventivo.

Con la atención puesta en la planificación de la disciplina, el capítulo cuatro detalla las orientaciones básicas para que metodológicamente la intervención del maestro atienda un proceso acertado. Esta dimensión estratégica apunta sobre los medios viables para enfrentar comportamientos disruptivos de manera puntual y precisa.

Con un estudio previo de los aspectos conceptuales básicos para comprender los motivos por los cuales el profesorado selecciona o descarta acciones para la disciplina en clase, el apartado cinco contiene un análisis de las creencias; asimismo se aportan elementos para sostener la injerencia de los conocimientos y actitudes de los maestros en la disciplina del aula.

El capítulo seis engloba un estudio pormenorizado de las perspectivas de la formación inicial y permanente del profesorado; junto a este análisis, se incluye una reseña que distingue los hechos más significativos de estos acontecimientos en la época contemporánea de la formación de maestros.

Una vez terminado el marco teórico, la sección siete explica minuciosamente el proceso metodológico válido para el diseño cuasi-experimental destinado a abordar el problema de investigación, discurrendo en los métodos y las técnicas para la recolección e interpretación de datos. A continuación, el sustento del capítulo ocho merece el compendio de los resultados; examen realizado con el paquete SPSS a través de frecuencias, exploración, descriptivos, tablas de contingencia, resúmenes y gráficos.

El trabajo desarrollado a lo largo de cada una de las etapas de la investigación cumple al presentar las conclusiones, dejando al mismo tiempo un espacio para reflexiones finales. Las primeras cierran el proceso con base al proceso seguido, las últimas, permiten vislumbrar otras posibilidades para el estudio.

La sección con el nombre de Anexos incluye a manera de ejemplo, escenarios de la encuesta en la fase pretest (Caso Verónica) y en el postest, (Caso Pablo); el soporte teórico para las respuestas esperadas y el desarrollo del programa en cada una de las muestras citadas en esta investigación. El dossier relativo a disciplina escolar, se consulta como documento complementario.

CAPÍTULO 1



**SITUACIÓN REAL DE LA DISCIPLINA ESCOLAR: UN
TEMA DE ACTUALIDAD**

CAPÍTULO 1. SITUACIÓN REAL DE LA DISCIPLINA ESCOLAR: UN TEMA DE ACTUALIDAD

Introducción

Este capítulo de la investigación cumple con los puntos esenciales de un preámbulo indispensable para obtener un panorama global del tema en estudio. Por tal razón, se incluye una triada de apartados con las referencias fundamentales que serán desarrolladas a lo largo de las páginas de este documento.

El primero de ellos explica los motivos para seleccionar la disciplina escolar como tema de estudio. Con argumentos se define su campo problemático, presentando al mismo tiempo alternativas posibles para enfrentarla, condiciones que finalmente dieron origen a la investigación; el segundo, hace mención del objeto de estudio, especificando sus límites tanto teóricos como metodológicos, en último lugar, se exponen las razones que hacen de la disciplina escolar una cuestión de trascendencia en el ámbito educativo y por lo tanto, de merecida indagación.

1.1. Génesis de la investigación: problemas y soluciones en disciplina escolar

Llegar con éxito a las metas del proceso instruccional, exige en su oportunidad tener en cuenta múltiples factores que se concitan en el aula. Sin embargo el profesor al tiempo de priorizar su vigilancia, requiere también de un conocimiento puntual sobre su injerencia y pautas de acción; así como habilidades para determinar las formas de afrontarlos.

A estas maneras, se deben justamente los logros o fracasos en los propósitos del proceso enseñanza-aprendizaje; y la figura sobre quien recae esta responsabilidad invariablemente es el profesor, razón por la que se le ha conferido ser agente primordial en la calidad del aprendizaje del alumnado.

Los modos de proceder de los docentes con la finalidad de optimizar las condiciones de su labor en las aulas, desencadenan planteamientos como: ¿Qué perspectivas pondera el profesor para fijar su intervención sobre los factores de influencia en el proceso instruccional? y ¿Qué motiva a los maestros a preferir ciertas estrategias y rechazar otras?

Sin lugar a dudas, detrás de estas medidas emprendidas de cara al proceso instruccional, se ve implicada la preparación académica desarrollada por el profesorado en sus distintos momentos. No obstante, en estas perspectivas tiene lugar otro componente que paulatinamente va abarcando más parcela en las decisiones del profesorado; nos referimos a la experiencia, cuya intrusión en las disposiciones adoptadas llega incluso a reemplazar el ámbito del conocimiento formal.

Una vez desplazada la esfera científica de las orientaciones adecuadas en el aula, la experiencia se constituye en el referente válido para el profesorado, al mismo tiempo se amplían las posibilidades de la confluencia del sentido común y las creencias como fuente de alternativas y soluciones a las necesidades de la clase; directriz con efectos perniciosos en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Uno de los campos no inmune a esta situación, es más, podría encabezar dicha lista, corresponde a la disciplina escolar.

Los maestros reconocen los problemas de comportamiento y el tiempo excesivo que se les dedica para tratar de resolverlos, Merrett y Whendall (1993) *cit.*, en LePage, *et al.*, (2005).

Indudablemente el profesorado vive problemas de comportamiento en el desarrollo de sus clases, no obstante los procedimientos para solventarlos obedecen más a la experiencia por sobre el conocimiento científico. Por ende, un campo que debiese obligadamente ser tratado con base en proposiciones de índole formal, se ve fácilmente influenciado por la intuición y las creencias.

Al mismo tiempo que el maestro desatiende un marco científico para establecer la disciplina en el salón de clase, los niveles de atención puestos en los problemas de indisciplina no son del todo deseables. Un estudio realizado por Estrela (2005), califica las intervenciones disciplinarias de los maestros como participaciones fundadas sobre todo en su intuición y experiencia, más que en la aplicación sistemática de una teoría psicológica o pedagógica determinada, por ende, esas intervenciones en general resultan relativamente limitadas.

La indisciplina como un problema en sí mismo se ve agravado como resultado de los recursos equivocados para hacerle frente, además de la incapacidad y

transigencia para atenderla con oportunidad se derivan otros más, y ésta se torna cada vez más complicada.

Aun cuando el maestro enfrenta problemas disciplinarios cada vez más frecuentes dentro del aula, la ayuda para resolverlos es poco formal y casi nunca sistemática. De manera reiterada los maestros se apoyan en sus habilidades innatas y en los medios que tienen a la mano (De la Mora, 2003).

Un estudio realizado por Merrett y Whendall (1993) *cit.*, en LePage, *et al.*, (2005) encontró que sólo el 18% de los maestros aprendían habilidades de gestión y control de grupos durante su formación inicial, mientras que el 82% las adquirirían a lo largo de su desempeño profesional.

Establecer la disciplina en el aula sin el sustento adecuado desvirtúa sus dimensiones conceptuales; como resultado, los problemas de indisciplina que vive el profesorado durante el proceso instruccional, al no resolverse convenientemente, acrecientan la lista del fracaso escolar.

Mas contrariamente a lo que muchos expertos pudiesen debatir, los problemas de comportamiento y por tanto de indisciplina sí tienen solución, siempre y cuando se recurra a las estrategias adecuadas, y se dispongan las condiciones viables para su ejecución (Gotzens, 1997).

Una estructura y organización eficiente de la clase es imprescindible para mantener un ambiente ordenado de aprendizaje (LePage, *et al.*, 2005). En la perspectiva psicoeducativa hay un marco viable de posibilidades para prevenir problemas de comportamiento, conseguir un ambiente de orden en el aula y optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, pero se demanda un profesorado consciente con respecto a los factores y elementos cuya presencia en el aula quebrantan significativamente el orden de la clase y una vez detectados, estar en posibilidades de atenderlos con base en un conjunto de herramientas acordes al contexto.

Como estudiante de Doctorado en el área de Psicopedagogía, las propuestas cimentadas en la perspectiva preventiva de la disciplina escolar desarrolladas por Gotzens encauzaron mi interés para colaborar en investigaciones que contribuyan a mejorar las condiciones en las cuales nuestros alumnos aprenden, y

la disciplina, ocupa en estos propósitos un lugar prioritario, puesto que es un instrumento del proceso instruccional, por ende, herramienta obligada en el profesorado para dar cumplimiento en estricto a su labor en las aulas.

La preparación del profesorado para crear y mantener un ambiente óptimo de aprendizaje, exige conocimientos y habilidades que les permitan gestionar una organización efectiva de la clase, estableciendo reglas y procedimientos, desarrollando relaciones con los niños, mantener la atención del alumnado y motivarlos hacia las actividades académicas (LePage, *et al.*, 2005).

Con este fin, y la impostergable necesidad de estar al tanto en los temas de disciplina escolar, germinó la propuesta de un programa de formación dirigido a profesores de educación primaria bajo el título: ***“El enfoque preventivo de la disciplina escolar, una aplicación psicoeducativa en el aula”***

1.2. Objeto y naturaleza de la investigación

La disciplina escolar constituye una herramienta necesaria para dar cumplimiento a los compromisos del profesorado; desempeñarse como facilitador del aprendizaje y gestor de la convivencia en un grupo, le exige un marco de acción con referentes apropiados.

En estas prácticas, se dejar ver la incumbencia de los maestros en la relación disciplina-aprendizaje. Por un lado, ha de orientar a los alumnos hacia la consecución de los objetivos propuestos; el otro, le obliga a optimizar las condiciones para tal tarea, pero ambas responsabilidades llevan implicado un proceso de organización.

En calidad de instrumento psicopedagógico para tal fin, la disciplina escolar sustenta sus disposiciones en un saber de tipo formal. Sin embargo, por lo regular el ámbito teórico de la disciplina del aula no es parte del dominio profesional de los maestros de educación primaria; privación reflejada en su falta de habilidades para solventar las exigencias derivadas de su gestión en clase.

Si bien en algunos casos su operación da cuenta de una realidad equivocada, en otros, se prescinde de ella, y el profesorado se encarga básicamente de la enseñanza. Como resultado de la disparidad aprendizaje-disciplina en cuanto a la

magnitud de su previsión en el aula por parte de los maestros, paradójicamente el logro de las metas instruccionales se ve ciertamente minado.

Por otra parte, los alumnos “aprenden” lo que el profesor está en posibilidades de “enseñar” cuando los malos comportamientos reinan en clase, y se carece de los elementos viables para darles solución oportuna y conveniente.

Las ventajas forjadas bajo los preceptos de la disciplina escolar, consisten esencialmente en las formas para establecer las condiciones favorables para que tanto los profesores como los alumnos cumplan con sus obligaciones; así lo exponen las investigaciones de Gotzens, quien explica a la disciplina como el conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, y cuyo valor es básicamente la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje (1997).

Destaca en sus investigaciones además, que la disciplina es un instrumento para el aprendizaje, dejando en claro que abordarla va unida de forma indisoluble al proceso instruccional. Otros estudios en esta misma línea, confirman a la disciplina como un recurso de primer orden para conseguir una clase organizada y generar oportunidades adecuadas para el desarrollo de los niños (Fontana, 1987).

El hecho que la disciplina sea esencial para la enseñanza y por consiguiente en el aprendizaje, no encaja por ninguna razón en mirarle como un recetario de propuestas para solucionar los problemas de comportamiento surgidos como resultado de la interacción de los sujetos.

Representa por el contrario, amplias posibilidades para promover un entorno favorable en beneficio del proceso instruccional. Tanner hace énfasis en señalar que la disciplina no es un fin en sí misma, pero sí constituye el medio para que profesores y alumnos alcancen metas escolares (1980).

Las aportaciones antes mostradas, apuntan a la disciplina como un requisito indispensable para el proceso instruccional, es más, sin disciplina la enseñanza cansa, frustra, desmoraliza, en una palabra resulta imposible (Tanner, 1980).

Estamos indudablemente ante un problema, la disciplina es necesaria para el aprendizaje, pero el maestro no cuenta con los elementos para establecerla en

clase. Como profesional carece de un marco científico, producto de la inexistente formación en este rubro, y cuando su intervención docente es requerida, se guía por la experiencia, sentido común e intuiciones al respecto.

Con base en la revisión de los aportes en estas cuestiones, la presente investigación vislumbra una propuesta para ayudar al profesorado a gestionar la disciplina en clase; de acercarlos a los conocimientos indispensables relativos a la disciplina escolar, y en este mismo espacio, promover el desarrollo de actitudes que favorezcan su cometido en el aula.

La proposición tiene como punto de partida un programa de formación que brinde al profesorado un conjunto de elementos cognitivos para comprender el campo de la disciplina escolar, y desde ese saber, esté dispuesto a establecerla en el aula como instrumento perentorio en el éxito del aprendizaje.

Con la intención de evaluar los alcances del programa, se esgrimió un modelo de investigación cuasi-experimental; en observancia al diseño participaron profesores de educación primaria en un curso organizado *ex profeso* para los encuestados.

El desarrollo y aplicación del programa se llevó a cabo de noviembre a diciembre de 2009 y enero de 2010 en zonas escolares del nivel educativo referido. Una de ellas localizada en San Vicente Chicoloapan y dos más, en Ecatepec de Morelos; ambos municipios conurbanos pertenecientes al Estado de México. Sobre este rubro, hay más información en el capítulo correspondiente.

1.3. Implicaciones del estudio en el ámbito educativo

Por sus alcances en la clase, la disciplina en sí misma representa un importante objeto de estudio para abordar uno de los factores de alta repercusión en el éxito del proceso instruccional. La disrupción tiene incidencia directa en el profesorado, en su motivación, en el clima del aula y en las relaciones entre los alumnos (Veiga y Rodríguez, 2008); razones suficientes para insistir en la búsqueda de explicaciones que proporcionen elementos conducentes para comprender y por ende, gestionar con toda precisión la disciplina escolar.

Circunscritos a citados motivos, gravitan los propósitos del estudio aquí presentado, cuyo epicentro está delimitado por el desarrollo y aplicación de un programa de formación para generar mejoras en la dimensión cognitivo-actitudinal del profesorado de educación primaria.

Al contar con datos reveladores de las dificultades que el maestro vive en las aulas día a día cuando decide cuestiones relacionadas con la disciplina; el programa titulado “*El enfoque preventivo de la disciplina escolar, una aplicación psicoeducativa en el aula*” permitió concretar una intervención sistemática en el profesorado para especificar conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados como resultado de su participación en éste, contando desde luego con referentes iniciales.

La información correspondiente a éstos últimos, abre tópicos de reflexión en relación al tema en estudio. Evidentemente, el profesorado está desprovisto de un marco teórico adecuado para establecer la disciplina en el aula; las estrategias seleccionadas para tal efecto, tienen origen en un marco creencial por encima de las proposiciones científicas como corresponde.

La falta de un saber formal para manejar la disciplina escolar afecta los resultados que ésta como instrumento le representa al aprendizaje; si no hay disciplina, la calidad del aprendizaje se ve afectada, o simplemente las metas instruccionales no se logran.

No resulta entonces difícil comprender la relación entre disciplina y aprendizaje. En este sentido, podemos argumentar que así como el maestro es formado profesionalmente para orientar el aprendizaje del alumnado, de igual manera debería de cumplirse esta condición con la disciplina, pero la realidad nos muestra otras circunstancias, y las mayor parte de ellas arrastran problemas de impacto por supuesto en el aprendizaje.

Ciertamente, no hay una formación específica para que el profesorado de educación primaria dé cumplimiento efectivo a las exigencias propias de la gestión de la disciplina, deficiencia manifestada en los procedimientos y estrategias para acertar en los asuntos inherentes a ésta.

Planteamos entonces, si un programa de desarrollo profesional en temas de disciplina escolar tiene posibilidades de promover en el profesorado cambios en beneficio del proceso instruccional y por consiguiente asegurar las condiciones más favorables para el aprendizaje del alumnado.

En el momento que la investigación articula la formación del profesorado y disciplina escolar, el estudio aparte de mayor complejidad se apropia de un impacto en iguales dimensiones, porque no sólo se limita a la descripción de cuestiones referentes a disciplina escolar, también incursiona en el campo de la formación docente aplicando una propuesta de intervención con elementos de prueba en cuanto a su efectividad.

Por lo tanto, el tema en cuestión tiene trascendencia en la esfera educativa, primero porque encierra una propuesta de intervención específica para promover el desarrollo profesional de los docentes, y segundo, porque aborda un tema espinoso tanto para profesores como especialistas del ramo psicopedagógico, la disciplina escolar.

Para el primer caso, se presenta una alternativa de formación permanente viable para el profesorado, y ello implica ofrecerle un espacio para la mejora de sus recursos como profesional de la educación; en lo segundo, se aborda con rigor un tema de grandes obligaciones para el presente y retos para un futuro, pero ambas dimensiones fundadas en una propuesta asequible para nuestra realidad educativa.

Conclusión

La disciplina escolar se ve afectada por la intervención creencial que hace el profesorado para establecerla en el aula. El perfil equivocado de este instrumento para el aprendizaje obedece a la falta de una formación específica en los maestros, quienes desde el punto de vista científico, la gestionan con referentes emergidos de recursos poco fiables, pero defendibles por el sentido común y experiencia del profesorado.

En la búsqueda de soluciones, se operó un programa de formación en temas específicos de disciplina escolar, para comprobar si éste, generaba mejoras en la formación del profesorado de educación primaria.

CAPÍTULO 2



COMPONENTES Y PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DE LA DISCIPLINA ESCOLAR EN EL PROCESO INSTRUCCIONAL

CAPÍTULO 2. COMPONENTES Y PERSPECTIVAS CONCEPTUALES DE LA DISCIPLINA ESCOLAR EN EL PROCESO INSTRUCCIONAL

Introducción

Corresponde a este capítulo abrir con el tema medular de la investigación, la disciplina escolar. Para hacer más coherente la apertura al análisis teórico seleccionado, se tratan en este apartado los principios conceptuales de ésta como instrumento para el proceso instruccional, haciendo una previa aclaración de las razones por las cuales se le explica por esta vertiente proposicional. Una vez discutidos, se profundiza el tema por medio del examen de las dimensiones teóricas prevalecientes para explicar la disciplina en el campo de terreno instruccional; de manera imprescindible se alude al enfoque conductista, cognitivo, psicosocial y ecológico.

Con la atención puesta en el aula, se explican las particularidades de los componentes de la disciplina: el papel del profesor, las características de los alumnos, la función del currículum y la influencia del contexto son las piezas involucradas en el desarrollo exitoso o errático de ésta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.1. Cómo delimitar el campo de la disciplina escolar

Hacer nuestro un concepto de disciplina escolar encarna diversas dificultades. No es dable fácilmente concertar cuál o cuáles son los más puntuales para comprender el campo de injerencia de ésta en los centros educativos. Al hacer una revisión de las proposiciones existentes, encontramos que efectivamente todas o la mayoría de ellas versan sobre la particularidad de las interacciones entre los dos elementos fundamentales (profesores y alumnos) del proceso instruccional, pero no todas, la explican en el mismo sentido.

Al igual que otros campos del saber, el concepto disciplina ha ido deconstruyéndose, pero ésta, aún en la actualidad mantiene perfiles distantes, cuando no contrapuestos. Se pueden leer explicaciones que la articulan con poder y autoridad, hasta topar con aquellas implicadas en las necesidades de liberación

individual de las personas dentro de las instituciones educativas, pasando inclusive, por las aglutinadoras de una enseñanza en valores.

Preferencias conceptuales delimitadas por ejemplo, en este concepto: “es el conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y el autogobierno, permitiendo la superación de antinomias hasta llegar el equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, de tal manera que la aceptación de autoridad sea un valor y la disciplina un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando, potenciando la superación del individuo dentro del marco de las instituciones preestablecidas” (Gómez, Mirt y Serrats, 2000, p.27).

En el afán de presentar a la disciplina escolar como una herramienta psicopedagógica en manos de los docentes, nuestro punto de acuerdo se da con los conceptos que relacionan disciplina con aprendizaje; asimismo con aquellas que prudentemente permiten al profesor el ejercicio de su autoridad como profesional de la educación.

2.2. Referentes conceptuales de la disciplina como instrumento pedagógico

Desde una perspectiva psicoeducativa, la disciplina es explicada como un medio para conseguir las metas planteadas en el proceso instruccional y, su presencia se justifica por las contribuciones que hace al buen funcionamiento del aula. Dos características fundamentales se proyectan en este señalamiento, por un lado, la disciplina como instrumento al conseguir el control del aula, y por otro, su funcionalidad, al crear las condiciones viables para el trabajo de la clase.

Actualmente, también se observa un profesorado cada vez más desconcertado, porque a mayor regulación de su acción disciplinaria, menor es el control que poseen sobre quienes están a su cargo; no obstante, bajo estas circunstancias deben dar cuenta de su comportamiento, desempeño y rendimiento (Gotzens, 1997).

Desafortunadamente, uno de los errores más frecuentes de los maestros al utilizar la disciplina como instrumento para el aprendizaje, estriba en la improvisación de las estrategias empleadas para enfrentar problemas de comportamiento en el

aula. Improvisación bastante matizada por las creencias del profesor en este rubro. En consecuencia, en la mayoría de los casos e incidencias, su intervención se ve fracasada al no resolver los problemas detectados en su clase.

El tratamiento erróneo a los problemas de indisciplina ha desvirtuado sus mismas concepciones y con ello, se han incrementado falsas explicaciones y posturas en torno al fenómeno de la disciplina escolar; pero contrariamente a lo que muchos expertos pudiesen debatir, los problemas de comportamiento y de disciplina tienen solución, pero se exige operar con estrategias adecuadas, controlando las condiciones para su ejecución (Gotzens, 1997).

La perspectiva psicoeducativa ofrece un abanico de posibilidades para dar respuesta entre otras interrogantes a las siguientes: ¿Cómo y para qué prevenir problemas de comportamiento de los alumnos? ¿Cuál es la manera conseguir un ambiente con orden en el aula? ¿Qué condiciones *sine quanon* conducen hacia un aprendizaje exitoso? ¿Cómo optimizar el proceso instruccional?

En primer lugar, el profesorado debe fundamentar sus acciones con base en señalamientos psicopedagógicos. Un planteamiento decisivo consiste en no perder de vista que la prevención de los problemas de comportamiento no consiste en una tarea independiente de las consideradas genuinamente instruccionales, o que exigen atención aislada del profesor, al contrario, su prevención se fundamenta en primera instancia, en un desempeño docente de calidad. La intervención con efectividad debe dilucidar y elegir convenientemente las variables básicas de instrucción a través de una correcta manipulación de los procesos instruccionales con el propósito de facilitar el desarrollo integral de los alumnos (Gotzens, 1997).

En segundo lugar, el profesor ha de tomar conciencia de los factores y elementos, cuya presencia en el aula afectan significativamente el orden de la clase; y una vez detectados, estar en posibilidades de emprender acciones para su atención. Finalmente, tener claridad sobre las cuestiones y circunstancias demandantes de su intervención como responsable del proceso instruccional, así como también identificar las ajenas a su labor, por ser competencia de otros ámbitos

institucionales; nos referimos en este paraje, a las alteraciones en la conducta social de los sujetos, cuyo impacto rebasa la incumbencia de los profesores.

Una definición y caracterización precisa de disciplina resulta de gran apoyo teórico para comprender e interpretar la necesidad impostergable de asirla a los espacios académicos, pero también diferenciar sus rasgos conceptuales. Para tal efecto, antes de acceder al análisis de algunas de las explicaciones teóricas existentes, subrayamos que no existen razones para establecer una ecuación de disciplina escolar bajo los factores de represión y sumisión; pero sí entre aprendizaje y socialización.

En esta perspectiva, Gotzens (1997) la define como el conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante los cuales se mantienen el orden en la escuela, y cuyo valor es básicamente la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

A pesar del señalamiento de normas y reglas, en muchas ocasiones asociadas con represión; éstas van perfiladas hacia el conjunto de procedimientos y recursos asequibles al profesor para conservar el orden de su grupo y concomitantemente alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por tanto, con una definición precisa sobre la manera de comportarse, el alumnado entra al aula de clase; de lo contrario el profesor por tratar de resolver problemas generados por las conductas disruptivas restará tiempo valioso requerido en el aprendizaje. "En un aula bien estructurada, muchos conflictos y problemas de comportamiento son prevenidos porque los niños saben lo que se espera. Las reglas, procedimientos y órdenes del día son claros. Hay menos necesidad de dureza" (Mackenzie, 2003, p.1).

En la publicación (The Saskatchewan Teacher's Federation, 1987) la disciplina es referida como el control de la conducta de los alumnos que les permitan además de crecer como miembros de una sociedad, desempeñarse de acuerdo con tales atributos.

La primera parte de este concepto alude a las personas a quienes están destinadas las acciones disciplinarias, y por las cuales resulta importante regular las interacciones entre todos los integrantes de una clase, cuidando por estos medios

el establecimiento de un clima óptimo para el aprendizaje, así como las mejores condiciones para la que la enseñanza logre sus metas.

Hablar de disciplina obliga en primera instancia a pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en segundo, en las formas de prevenir problemas que pudiesen surgir en el aula, y por último revisar las estrategias de intervención cuando los problemas están viviéndose en el aula, es decir, como darles una solución oportuna pero también pertinente.

Sin lugar a dudas, el profesorado desempeña un papel fundamental tanto en la organización como en la gestión de la disciplina en el aula, y todo lo que implica en el proceso enseñanza- aprendizaje; situación que exige precisamente orientar su intervención para conducir eficientemente una clase. En este propósito, la disciplina representa un medio de primer orden al garantizar una clase organizada y efectiva, una lección en la que las habilidades individuales de los niños tengan la oportunidad de desarrollarse (Fontana, 1987).

La disciplina como instrumento para el aprendizaje ofrece posibilidades para promover el orden en un grupo, de tal forma que las interacciones entre los presentes generen en un clima propicio y el aprendizaje tenga éxito bajo estas condiciones. El propósito de la disciplina consiste en contribuir al logro de las metas escolares de los profesores y alumnos (Tanner, 1980).

Aunque la disciplina escolar no alude a un recetario de propuestas con las cuales enfrentar los problemas de conducta, sí es un enfoque global de la organización y dinámica del comportamiento en la escuela y en el aula, coherente con los propósitos instruccionales (Gotzens, 1997).

Así también, es el conjunto de obligaciones reguladoras de la vida dentro de determinados colectivos a través de normas, permitiendo al profesor organizar a los niños y conducirlos con armonía a vivir y convivir eficazmente (Corneloup, 1990).

Los profesores necesitan medios concretos para cumplir con su trabajo, y sin lugar a dudas, la disciplina escolar representa un recurso de primer nivel; por

tanto, ésta ha de vincularse siempre a las condiciones para que se alcancen objetivos educacionales

Cada uno de los conceptos referidos insiste en la correspondencia disciplina-aprendizaje, pero una relación en la cual la secuencia resulta fundamental, es decir, la disciplina esencialmente sirve al aprendizaje, pero no al contrario. El aprendizaje no tiene como objetivo la disciplina, necesita de ésta para su desarrollo en condiciones óptimas.

En este sentido, cabe subrayar que la disciplina como instrumento para el aprendizaje es esencial, pero también es inseparable de la enseñanza. Tener los elementos para establecerla en el aula, implica generar las condiciones óptimas en las cuales los sujetos en interacción alcancen las metas plateadas.

Además la disciplina en sí misma implica aprendizaje, y su objetivo consiste en evitar o detener comportamientos inadecuados en los alumnos para que se den los procesos de aprendizaje, y la mayoría de los métodos, incluyendo el castigo, tienen éxito en este primer objetivo (De la Mora, 2003).

2.2.1. Caracterización de la disciplina escolar

Discurrir en los campos tanto teóricos como prácticos de la disciplina, resulta una tarea bastante comprometida debido a las circunstancias inherentes a éste recurso pedagógico. Las investigaciones al respecto, han transitado por diferentes perspectivas, por ende, las acciones operadas además de hallar las orientaciones de cada una, enfrentan a realidades connaturalmente atadas a creencias, actitudes, valores y necesidades.

En un intento por acotar algunos aportes de las investigaciones en este rubro, se presentan puntualizaciones además de necesarias, importantes para comprender la disciplina escolar a partir de sus conceptualizaciones:

- La disciplina es básicamente un instrumento para el aprendizaje de los alumnos, y cualquier modificación que quiera inducirse en su comportamiento debe hacerse a la luz de principios psicológicos bien conocidos y contrastados (Gotzens, 1997).

- La disciplina es un medio para conseguir el éxito instruccional, puesto que permite solucionar problemas concretos y propios de un aula y, sobre los cuales el profesor ha de intervenir apoyado en un *corpus teórico*.
- La disciplina es positiva y está al servicio del aprendizaje, por tanto debe conducir al niño y al maestro a conocer sus posibilidades y no sus limitaciones (Gotzens, 1997).
- La disciplina está ajena a todo lo que implique daño o maltrato físico y mental de los involucrados, su finalidad va ligada indisolublemente a conseguir un ambiente óptimo en el cual los implicados desarrollen sus capacidades.
- No cabe confundir la disciplina con la enseñanza de valores, y ello porque la primera es una condición necesaria para la segunda (Gotzens, 1997). Desde luego la disciplina busca la instauración de un cierto número de normas que insten al respeto de los presentes en el proceso instruccional, pero tiene como objetivo primordial, garantizar las condiciones viables para el aprendizaje.
- La disciplina como instrumento para el aprendizaje, representa una estrategia idónea para el desarrollo del mismo. A este respecto, Estrela (2005) plantea la siguiente interrogación ¿La disciplina es simplemente una de las condiciones para que se verifique el aprendizaje?; de acuerdo con la precisiones hasta el momento realizadas, insistimos, efectivamente ésta constituye uno de los requisitos indispensables para alcanzar metas de aprendizaje.
- La relación disciplina y aprendizaje fehacientemente coadyuva al logro de las metas escolares tanto de profesores como de los estudiantes.
- La disciplina ha de ser dinámica, ayudando a los alumnos a enfocar su energía hacia metas de aprendizaje (Tanner, 1980). Como propiciadora de un ambiente adecuado, dirige positivamente la energía de los alumnos hacia los objetivos educativos.

Con base en la orientación metodológica señalada por la disciplina, consideramos necesario puntualizar que sus aristas de operación residen en la ordenación de las formas de interacción entre los sujetos, relación reglamentada por normas y procedimientos al alcance de los centros escolares; señalamientos cuyo marco de acción abarca:

- El orden.
- El entorno instruccional.
- Resolución de problemas.

La disciplina se enfila a la prevención de situaciones que pudiesen alterar las condiciones óptimas para la consecución de metas de aprendizaje.

En este sentido, resulta importante presentar sugerencias concretas sobre los asuntos inherentes a la disciplina escolar, recomendaciones factibles de operarse sin mayor dificultad en el ámbito pedagógico agrupadas de acuerdo con (Gotzens, 1997) en las siguientes categorías:

- a) Temas de disciplina escolar de carácter preventivo: se incluyen en este apartado los aspectos relacionados con la planificación de contenidos, procedimientos y materiales, distribución de espacio y tiempo, previsión de normativa básica para el funcionamiento del grupo y facilitación del aprendizaje de hábitos y actitudes, así como los procedimientos y estrategias para su aplicación.
- b) Temas de disciplina relativos a la contextualización, adaptación y ajuste de las normas y procedimientos previstos en el punto anterior a la realidad concreta de aula y entorno escolar.
- c) Temas de disciplina relativos a la intervención sobre problemas de comportamiento, ya sean de carácter puntual o extenso, que representen la transgresión a las normas y a las formas de organización previstas y establecidas.

La disciplina escolar *per se* infunde turbación, porque muchos le asocian con autoritarismo-represión, castigo-sumisión o control-privación. Afortunadamente, la caracterización de disciplina hasta el momento realizada no se ajusta a degradantes correlaciones, pero sí a las circunstancias necesarias para optimizar el proceso instruccional, impidiendo a “los profesores terminar agotados al luchar por mantener el orden en las aulas y que los estudiantes pierdan tiempo valioso para la instrucción (Mackenzie, 2003, p. 1).

En consecuencia, una postura coherente con los propósitos educativos, no debe perder de vista los temas propios de disciplina escolar, éstos constituyen un marco de acción para un desarrollo exitoso de los procesos instruccionales, pero siempre de acuerdo con los recursos de los centros educativos.

En concreto, no son problemas de disciplina escolar los que hacen referencia a problemáticas sociales de alto nivel (delincuencia, drogadicción, marginación, etc.), cuya solución no compete a una institución escolar (Gotzens, 1997). Acotación importante para delimitar perfectamente los ámbitos de intervención y responsabilidad de las diferentes instituciones, y colateralmente evitar fracasos seguros si se abordan problemáticas ajenas a los campos de la disciplina escolar. Asentando por el contrario, un mejor aprovechamiento de recursos humanos, materiales y económicos.

Resulta imposible negar la influencia de los factores externos – fuera del control de la escuela-, pero también debe reconocerse el papel decisivo del profesorado como orientador de sus alumnos. “Estudios sobre la escuela y la eficacia de profesor han manifestado que la efectividad de los profesores tiene un impacto fundamental sobre cómo los estudiantes se comportan y aprenden, así en cómo ellos se sienten” (Jones y Jones, 1990, p.31).

2.3. Enfoques teóricos explicativos de la disciplina escolar

Analizar las condiciones en las cuales se ejerce una intervención en los temas de disciplina, implica mirar las diversas teorías que la han explicado a partir de

resultados de las investigaciones realizadas a lo largo de su historia; algunas veces con puntos de encuentro, otras más, mediadas por interesantes polémicas.

Un análisis de los estudios del siglo XX en torno a las derivaciones obtenidas sobre la percepción del tema, resulta extremadamente revelador para comprender la sinuosa trayectoria seguida por las investigaciones (Gotzens, 1997).

Por otro lado, “las propuestas en la organización del aula han cambiado dramáticamente desde 1975, y los profesores han sido bombardeados con una amplia gama de métodos para responder al comportamiento inadecuado de estudiante Sin embargo, la mayor parte de profesores han recibido la educación relativamente pobre” (Jones y Jones, 1990, p. 9).

Incursionar en los diversos paradigmas de explicación e intervención de la disciplina, resulta además de una actividad con altos niveles de complejidad, sumamente necesaria para profundizar en la problemática planteada; puesto que estos tópicos, representan núcleos de largas e intensas discusiones entre los investigadores debido a las directrices para explicar este campo del conocimiento. A continuación y de manera sucinta se muestran las posturas teóricas sobre disciplina bajo los principales modelos que la han explicado y llevado al campo educativo, específicamente en el aula de clase.

En una aproximación sencilla, podemos definir modelo como una representación simplificada de la realidad o una representación analógica de esta misma, (Spence, 1956, *cit.*, en Calvo, García y Gonzalo, 2005). Asimismo, un modelo ha de permitir hacer predicciones, las cuales al verificar o rechazar aspectos del modelo lo mejoran y por ende, cobran mayor complejidad. Un modelo científico es una configuración ideal que representa, de manera simplificada una teoría (Calvo *et al.*, 2005).

Una teoría hace referencia al conjunto de construcciones, definiciones y proposiciones para presentar una visión ordenada y sistemática de los fenómenos (Kerlinger, 1970, *cit.*, en Cohen, 1990). En este sentido, la investigación apunta a

una teoría, pero a la vez se fundamenta en otra; y los encuentros subsiguientes confirmarán o impugnarán las explicaciones existentes.

“Toda teoría que se precie de serlo, no sólo es una red coherente en la que se envuelve la realidad para poder explicarla. También debe enriquecer el discurso de aproximación a la realidad” (De la Herrán, Hashimoto y Machado, 2005, p. 375). Para erigirse como tal, en su construcción toda teoría hace referencia a grandes bloques llamados:

- Justificación: analiza, identifica y argumenta necesidades existentes.
- Abstracción: reflexiona de manera compleja a nivel histórico, filosófico, científico y humano, lo que le permite ordenar, conceptualizar y explicar.
- Relación: con base en la abstracción, propone, redacta e infiere.
- Enriquecimiento: realza el conocimiento existente, lo eleva y lo reinventa.
- Evolución: contribuye al incremento de la conciencia de investigadores, estudiosos y de la sociedad misma.

Además de explicar la realidad, una teoría como sistema coherente de conocimientos favorece la comprensión que tenemos de ésta, pero también orienta nuestra búsqueda y actuación en un tema o problema, emergiendo para tal efecto los modelos.

Mas, el concepto de modelo ha experimentado un profundo cambio desde la aparición de la psicología positivista hasta nuestros días; de ser considerado como una forma de construcción de teoría, - negándole toda capacidad de organizar la realidad que se deseaba estudiar-, pasa a ser casi el único tipo de teoría empleada como consecuencia de los nuevos planteamientos de la Psicología.

Para efectos del presente estudio, y con el propósito de conocer el impacto de la influencia de las diversas aportaciones teórico-metodológicas, interesa realizar una revisión breve de los modelos y perspectivas existentes sobre disciplina escolar.

2.3.1. Modelo Conductista

La disciplina del aula así como el mal comportamiento de los niños y jóvenes ha sido canalizada hacia la intervención del profesor. Con el auge del Behaviorismo se incorporó al castigo como herramienta pronta para frenar la disrupción.

"Comenzando a mediados de los años 1970, la mayor parte de cursos destinados a la ayuda de profesores en relación con el comportamiento del estudiante, eran enfocados casi exclusivamente sobre técnicas de modificación de comportamiento" (Jones y Jones, 1990, p. 10).

Sustentadas sobre la metodología operante, las estrategias de modificación de conducta aplicadas al control del aula, se apoyan en la manipulación de las consecuencias asociadas al comportamiento del alumno, un reforzador si el caso lo amerita o una desaprobación para disminuir o extinguir la conducta.

Las conductas reforzadas tienden a repetirse, las no recompensadas llegan a la disminución o extinción, representa un principio básico sobre el cual está respaldado el modelo conductista de la disciplina en el aula; por lo tanto, si se desea saber por qué lo hacen o continúan perturbando la lección, debe tenerse un control sobre la respuestas dadas por el maestro o el resto de la clase a determinados comportamientos de los niños (Fontana, 1994).

Indudablemente las aportaciones del conductismo en el campo psicoeducativo han beneficiado la enseñanza. La tecnología por medio de su implicación en el control de estímulos y administración de refuerzos promete además del control de las condiciones en la presentación de la información y la práctica repetida, ser un procedimiento para garantizar el aprendizaje (Calvo *et al.*, 2005).

En el conductismo, se destacan las formas sobre el control de la conducta. Desde esta perspectiva, los procesos más importantes que la gobiernan son aprendidos a través de la interacción del sujeto con el medio ambiente, por ello la modificación de conducta constituye la forma de intervención psicológica más utilizada para promover cambios de comportamiento y por ende, llevar la conducta de las personas hacia objetivos planteados.

Para tal efecto, el conductismo utiliza técnicas de reforzamiento como auxiliares para orientar la conducta del alumno en la dirección deseada; Por ejemplo “los profesores han sido enseñados a ignorar el comportamiento inadecuado, mientras refuerzan el comportamiento apropiado, establecer acuerdos con estudiantes obstinados, y usar procedimientos como el tiempo-fuera" (Jones y Jones, 1990, p. 11).

Por muchos años, y con la intención de obtener respuestas esperadas por parte de los alumnos, los maestros han aplicado en forma irregular el reforzamiento positivo y negativo en los espacios escolares. En otras palabras, han recompensado el buen comportamiento de sus alumnos proporcionándoles elogios y premios (juegos, fiestas, condecoraciones) y han castigado el mal comportamiento privándoles de dichas recompensas (Tanner, 1980).

Sin embargo, la modificación de conducta como técnica psicológica representa un medio sistemático para establecer comportamientos deseables, o bien eliminar los indeseables, recurriendo para ello al condicionamiento operante; una vez mostrada la conducta objetiva, se refuerza y aumenta si es positiva, o se elimina en caso contrario.

Kozloff (1980) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005) enumera los aspectos del tratamiento conductual así:

- Conductas a enseñar o hacer mejor o más hábilmente.
- Conductas cuya frecuencia hay que aumentar.
- Conductas cuya frecuencia hay que eliminar o disminuir.
- Conductas a aprender para determinados momentos y situaciones.

El modelo se centra en la conducta y en sus relaciones funcionales con las condiciones ambientales presentes. Desde este planteamiento, la conducta disruptiva es entendida como un aprendizaje de hábitos inadecuados que desajustan al sujeto interfiriendo su relación con el medio, hecho sobre el cual justifican una intervención basada en modificar las conductas inadaptadas,

controlando y manejando los estímulos que las provocan y las mantienen. (Calvo *et al.*, 2005).

En este sentido, si los maestros intentan cambiar la conducta de los alumnos, no deben perder de vista los estímulos que éstos reciben del medio, los cuales en muchas ocasiones, además de no eliminar las respuestas negativas manifestadas por los alumnos, sus maneras de proceder tienden a reforzar los comportamientos negativos como consecuencia de los estímulos ofrecidos en el ambiente, y esto involucra al mismo profesor.

Motivo por el cual el maestro debe tener en cuenta el comportamiento del niño, las consecuencias de su conducta y el contexto en el que ocurre. Estudiando estas tres variables, el profesor estará en condiciones de comprender con mayor claridad el proceso de los problemas así como las estrategias a utilizar para desalentar y/o sustituir las conductas disruptivas (Fontana, 1994).

Desde luego estas acciones no son sencillas, hacerles frente exige un conocimiento adecuado. En este talante, la teoría sobre la cual se fundamenta el enfoque conductista Fontana (1994), la describe bajo las siguientes vertientes:

1. El comportamiento observable se puede describir de forma objetiva.
2. El comportamiento se aprende.
3. Hay una ley del efecto.
4. Las consecuencias pueden cambiarse.

2.3.2. Modelo Cognitivo

En la segunda mitad del siglo XX las perspectivas epistemológicas de la investigación en el panorama de la Psicología, experimentaron un significativo viraje para abordar los objetos de estudio, pues se pasó de una postura mecanicista y lineal a una organicista, orientada por tanto al estudio de los procesos mentales. Los tratados del enfoque cognitivo surgieron a comienzos de los años sesenta, y se presentaron como la alternativa paradigmática en Psicología que habría de sustituir a la perspectiva conductista y las diferentes tendencias neoconductistas predominantes en esta disciplina (Hernández y Sancho, 1996).

El cognoscitivismo había sido presentado, y con ello el estudio de los procesos mentales se mostraba como un campo con extraordinarias posibilidades para estudiar los procesos mediadores entre los estímulos y las respuestas, es decir, el conductismo estaba en la mesa de la discusión.

Al finalizar la década de los cincuenta, se produjo la aparición del paradigma cognitivo. Contribuyeron a su nacimiento las aportaciones de investigadores como Bruner, Goodnow y Austin (1956), quienes presentaron su estudio sobre la formación de conceptos e incorporaron la noción de estrategias como constructo teórico (Calvo *et al.*, 2005).

La aparición de la corriente cognitiva encontró varios campos sumamente fértiles para mostrar las explicaciones relativas a las muchas cuestiones que el conductismo no había resuelto. En este panorama floreció la psicología de la gestalt, el movimiento instruccional y en el propio neoconductismo, teniendo como centro de atención el procesamiento de la información.

Las estrategias cognitivas pueden agruparse en distintas categorías de acuerdo con Gotzens. De un lado, se encuentran las que enfatizan el desarrollo paulatino de las estructuras de conocimiento moral en el ser humano y con ello la posibilidad igualmente gradual, de comportarse de acuerdo con unas normas establecidas supuestamente reguladoras del conocimiento moral. De otro lado, disponemos de las aportaciones dirigidas al autocontrol, es decir, al control del propio comportamiento mediante la regulación de los procesos básicamente desarrollados por el alumno en forma sistemática y que le permitirán determinar el tipo de acción más conveniente en la situación vivida. Finalmente las prácticas referidas a la solución de problemas y toma de decisiones, las cuales, cada vez más, se vinculan a las anteriores, resultando así prácticas mixtas basadas en el autocontrol para la solución de problemas y viceversa (1997).

En el primer caso, los hallazgos de Piaget tienen implicaciones importantes en cómo vamos a enseñar nuestras reglas a los niños. Nosotros hacemos esto de dos maneras fundamentales: con nuestras palabras y con nuestras acciones.

Ambas enseñan una lección, pero sólo nuestras acciones son concretas. Las acciones, no palabras, definen nuestras reglas" (Mackenzie, 2003, p. 63).

Introducidos en los estudios de psicogenética emprendidos por Piaget en el siglo pasado, tenemos el marco justo para desde esta perspectiva, citar las posibilidades de intervención de los profesores en cuanto a disciplina se refiere. Con base en la Tabla 2.1 conviene primeramente situar analógicamente el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral del niño.

Tabla 2.1 Desarrollo Cognitivo y Desarrollo Moral

Estadio cognoscitivo	Edad	Estadio de desarrollo moral
Etapa Sensoriomotora	0-2 años	
Etapa Preoperacional	2-7 años	Realismo Moral
Operaciones Concretas	7 – 11 años	Reciprocidad Moral
Operaciones Formales	11-	Autonomía y Autocontrol

De acuerdo con Piaget, durante el estadio preoperatorio el niño tiene una percepción egocéntrica y por lo tanto, carece de las herramientas para exigirle comportamientos cooperativos como consecuencia de su incapacidad para entender la existencia de otros puntos de vista. Sin embargo, no debe despreciarse que la observancia a las reglas emitidas por los adultos significan un rasgo bastante claro en este periodo.

Entre los cuatro y siete años - el estadio del realismo moral- el infante basa sus normas en la autoridad de los adultos y la obediencia, es sinónimo de virtud; acatar los preceptos de un adulto se convierte en filosofía moral inquebrantable. Sé es bueno cuando se obedece al adulto y malo cuando se le contraría (Gotzens, 1997).

Imposible poner en tela de juicio la importancia de este estadio en el desarrollo moral de los niños; por ende, la labor a realizar como educadores consiste

precisamente en establecer normas plausibles y adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, quienes por su edad se encuentran ubicados en nivel preescolar. En el estadio de las operaciones concretas existen elementos para promover un trabajo cooperativo, puesto que los infantes han alcanzado la capacidad para percibir y comprender distintos puntos de vista e intercambiar ideas. A lo largo de este periodo evolutivo, comprenden la variación de las normas hechas por los adultos, e incluso, pueden descubrir inconsistencias en las mismas; estadio denominado por Piaget, reciprocidad moral.

El desarrollo cognitivo alcanzado por los niños entre los 6 y los 12 años, no es nada despreciable: han superado el egocentrismo, tienen capacidad para entender las normas y sus arbitrariedades, por lo que el compromiso para establecer éstas, debe sujetarse a un saber coherente y responsable del profesorado de educación primaria, etapa que por sí misma habla de la trascendencia formativa.

El desarrollo cognitivo de los niños a partir de los nueve años les despierta interés moral en la causalidad del hecho; por ejemplo, intentan explicar si la falta se cometió de manera intencional o involuntaria, y concede mayor valor a la intención (responsabilidad subjetiva) que a las consecuencias del acto. Piaget llama a este nivel de moralidad, colaboración o reciprocidad; las características más destacados son: capacidad de trabajar con los demás para mejorar la situación, simpatía hacia la gente y buena actitud hacia los puntos de vista ajenos (Tanner, 1980).

Tener en cuenta el desarrollo de la reciprocidad moral de los alumnos, redonda en meritorios beneficios para la gestión de la disciplina en el grupo, es decir, el maestro puede involucrarlos en la elaboración de pautas para el funcionamiento del aula, con la seguridad de que los alumnos tienen la capacidad de intercambiar ideas y comprender las normas como medios para lograr metas comunes en el grupo, igualmente su conducta debe ser el medio para alcanzar tales compromisos, más no, una sujeción a la voluntad, capricho o arbitrariedad de los maestros.

A medida que el niño se acerca a la adolescencia va reflexionando sobre las relaciones humanas en general, demuestra tener la capacidad de elaborar sus propios principios e ideales para llevarlos a cabo. En esta etapa del pensamiento se desvincula de lo concreto y adquiere un carácter de abstracto e hipotético (Tanner, 1980).

Como resultado del desarrollo del pensamiento abstracto durante las operaciones formales, los individuos tienen la capacidad de profundizar en los pensamientos e ideas tanto propias como de sus congéneres. Alcanzar tal desarrollo, implica capacidad de dominio y autocontrol para responder a las demandas particulares del ambiente. Este nivel de autonomía es reflejado en la elaboración y defensa de juicios de índole moral.

Llevar la teoría psicogenética al aula de clase para instaurar la disciplina, obliga al maestro a elaborar normas, pero también adecuarlas al nivel evolutivo de los alumnos, ayudando de manera continua a éstos a pasar de una etapa a otra. Lamentablemente en la realidad del aula, las acciones difieren de las directrices teóricas de este modelo.

Las razones más cercanas a este fracaso, posiblemente obedecen a las expectativas del maestro cuando espera cambios casi automáticos a medida que el tiempo transcurre. Tanner (1980) a este respecto señala, al crecer el niño no se torna necesariamente autónomo ni adquiere la capacidad de colaborar con los demás, lo que el niño aprenda en la escuela y fuera de ella, influye de manera importante sobre dichos cambios.

Consciente de esta situación, la autora propone a los maestros una guía para impulsar la disciplina en función de las etapas de su desarrollo evolutivo. La propuesta indica al profesorado los aspectos concretos de su labor como gestores y responsables de la disciplina en el aula de clase en tres momentos clave: la etapa básica, constructiva y creativa; llamados estadios de la disciplina por su estrecha correspondencia con los etapas de desarrollo cognitivo de los niños expuestas por Piaget.

- En el estadio I. Etapa básica de la disciplina: como parte de un grupo el alumno muestra capacidad para escuchar al maestro y a sus compañeros, sigue instrucciones, pregunta sobre procedimientos no comprendidos y comparte los recursos a su alcance.
- Estadio II. Etapa constructiva: representa en los alumnos un entendimiento plausible de las normas y procedimientos propios de la organización. En esta etapa tiene lugar la reciprocidad moral, reconociendo en primer plano los puntos de vista, necesidades y derechos de los demás, para entonces entregar su colaboración respetando a los otros; asimismo, sin olvidar el concepto de justicia, muestra capacidad en el diseño de acciones más convenientes para lograr objetivos. Paralelamente a esta etapa, el niño no se limita a obedecer normas, sino que además contribuye a la convivencia del aula; comparte, colabora e intercambia ideas con los demás para lograr un bien común.
- El estadio III. Etapa creativa de la disciplina: el niño muestra un nivel óptimo de competencia, es decir, tiene autocontrol sobre sus actos y actúa sobre su propia responsabilidad ante situaciones emergentes; pero siempre en apego a los valores sociales y las consecuencias derivadas de sus acciones.

No debe perderse de vista que el paso de una etapa a otra, no es mecánico; pero en dicho progreso, la escuela representa un ambiente de estimulación insustituible para los alumnos. Con la intención de optimizar la influencia de la escuela en este trance, Tanner (1980) sugiere a los maestros acciones como las siguientes:

- En relación al estadio I: la enseñanza debe estar dirigida a la comprensión de los conceptos y procedimientos, así como animar a los alumnos a preguntar cuando no alcancen a entender algún tópico, sin desdeñar por supuesto la evaluación del trabajo realizado.

- Para el estadio II: la enseñanza debe considerar una explicación causal alrededor de los fundamentos de las normas y procedimientos organizativos, promoviendo además una participación del alumnado en actividades colectivas con altas posibilidades de colaboración; y a partir de ejemplos de la vida cotidiana, inculcar el concepto de justicia.
- En el estadio III: con el objetivo de afianzar valores y principios morales, se hace necesario involucrar a los alumnos a ejercer el liderazgo, colaborar en la conceptualización de problemas sociales y ejecución de planes de acción basados en principios de autonomía, sin menoscabo de su seguridad.

Continuando con las aportaciones de la psicología cognitiva al campo de la disciplina escolar, hay lugar para las explicaciones vertidas por Kohlberg (1958), cuyos estudios sobre desarrollo del juicio moral están también estrechamente vinculados con los estudios de Piaget.

Kohlberg (1997) mostró seis modelos distintos del juicio moral sobre los cuales justifica las posiciones morales de los niños. Para tal efecto, sustentó el desarrollo de tres niveles, cada uno de ellos con sus particularidades, lo que le condujo a especificar otras etapas al interior de los mismos.

Las características del progreso moral en los periodos señalados quedan explicadas de forma siguiente.

D) Nivel I. Preconvencional: los niños se guían por el placer, el dolor y la satisfacción de sus propias necesidades. Este nivel cuenta con dos períodos específicos nombrados por Kohlberg: moral heterónoma e individualismo.

Etapas 1, moral heterónoma: el niño evita transgredir las normas con la finalidad de eludir el castigo, aceptan obedecer para impedir el daño físico sobre personas y bienes.

Etapa 2, individualismo: los niños se apegan a las reglas en la medida que éstas le generan satisfacción de sus propios intereses y necesidades. Durante su convivencia son dados a intercambiar lo correcto – entendido como lo justo.-

II) Nivel Convencional: los niños juzgan sus acciones en términos de ser buenos y de respetar a la autoridad. Viven la etapa de la “Moralidad del niño bueno”. Por un lado, acatan las órdenes con la finalidad estar exento de desaprobación y censura; por otro, obedecen para no resultar culpables. De esta forma atribuyen moralidad a la figura de autoridad, los periodos de este convencionalismo aducen a las expectativas interpersonales y al sistema social.

Etapa 3, Relaciones: expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal: “Ser bueno es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud” (Kohlberg, 1997, p.22).

Etapa 4, Sistema social y conciencia: cumple los deberes efectivos con antelación aceptados, asimismo reconoce en lo correcto una contribución a la sociedad, al grupo o la institución.

III) Nivel Posconvencional o de Principios: el niño trata de encontrar primicias generales que rijan su propia actividad y los actos de los demás, se presenta la “Moralidad del compromiso.” En un primer plano, define la obligación en términos de contrato; en segundo lugar, obedece para evitar autocondenación, así también busca el respeto tanto individual como social. Este nivel comprende la utilidad social y los principios éticos universales.

Etapa 5, Contrato o utilidad social y derechos individuales: el niño tiene conciencia de que la gente posee una gama de valores y opiniones; sin embargo, y debido a su carácter de contrato social, las reglas deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad. Algunos valores, independientemente de la opinión de la mayoría – vida y libertad- deben ser mantenidas en toda la sociedad.

Etapa 6, Principios éticos universales: pugna por la defensa de los derechos humanos y el respeto a la dignidad del hombre a nivel personal e individual – justicia e igualdad-.

2.3.3. Modelo Psicosocial

Este modelo se caracteriza por ofrecer explicaciones del fenómeno educativo a partir de la interacción de los sujetos como individuos con características cognitivas propias, comportamientos específicos, cuyas interacciones dan forma a un marco social particular; está orientado a comprender el proceso de interacción de los sujetos y el medio psicosocial, grupal e interpersonal.

La teoría social está basada en la premisa que la socialización es guiada por el proceso de determinismo recíproco. Este proceso es caracterizado por la interacción del comportamiento observable -acontecimientos ambientales- (como en la perspectiva conductista) y el intrapersonal -el factor cognoscitivo- (Bandura y Walters, 1983).

Comprender e interpretar el proceso educativo como una acción social que gravita entre la interacción personal de los sujetos y la cultura del contexto, exhorta a mirar con significado la interacción social y la influencia interpersonal de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, se explica al fenómeno educativo como una acción que tiene lugar en una sociedad, la cual está basada en la interacción personal y relacionada con la cultura. Desde este punto de vista, Town (1941) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005) hablan de tres tipos de interacciones:

1. Persona-persona: la interacción del maestro con los alumnos y el contacto social de los alumnos entre sí.
2. Persona-grupo: interacción maestro-grupo- clase, alumnos en relación con el grupo de compañeros y alumnos con la familia.
3. Persona -símbolo: los alumnos en relación con la cultura.

Bajo esta perspectiva, la clase es un grupo con distintos niveles de interacción, y lo que ahí sucede, es responsabilidad de todos. En ese ámbito de la realidad escolar, hay una interrelación de persona-persona, manifestada en la comunicación establecida entre el maestro y los alumnos, pero también entre los propios alumnos.

La reciprocidad de persona-grupo posee distintos niveles, uno de ellos está representado en la figura del profesor y su papel como el poseedor del conocimiento. Uno más, en la interrelación de los alumnos con el grupo, la cual registra diversos matices de comunicación; y finalmente, en alusión al medio externo, la interacción persona-símbolo, cuya influencia no debe desestimarse, puesto que el contexto cultural representa el nivel último de interacciones.

Por tanto, el problema de indisciplina es un contenido psicosocial que en la mayoría de las fuentes se vincula a la dimensión grupal del aula. Viene a ser un problema de ajuste o desajuste de los alumnos al grupo y se traduce en comportamientos disruptivos (Calvo *et al.*, 2005).

La búsqueda de soluciones a los problemas de indisciplina, supone entonces la reestructuración de las influencias dadas al interior del grupo, teniendo que examinar las interacciones persona-persona, persona-grupo y persona-símbolo. Es decir, la disciplina está sumergida en el proceso enseñanza-aprendizaje, espacio no sólo del profesor como dirigente del grupo, sino que involucra a todos los alumnos en su papel de miembros de éste, con la posibilidad de asumir ese rol. Los problemas de indisciplina por tanto, han de solucionarse también dentro del grupo, involucrando a todos los presentes (Calvo *et al.*, 2005).

2.3.4. Modelo Ecológico

La familia, la escuela, el vecindario y el grupo de amigos representan espacios en los cuales el individuo se desenvuelve y se socializa; precisamente en estas premisas el enfoque ecológico fundamenta la importancia del concepto ecosistema como cartabón donde tienen lugar tales interacciones.

Una ecología del desarrollo humano brinda el sustento para explicar los procesos de acomodación progresiva emprendida por las personas a medida que interactúan con tales entornos. En este sentido a partir de un marco contextual, refiere al sujeto como agente activo en los procesos de interacción social, pero un individuo que a la vez modifica el medio; es decir, hay una influencia bidireccional sujeto-contexto.

Los ajustes y variaciones en las conductas y roles de las personas, se producen a la vez en el ambiente, reflejándose en la necesidad de establecer nuevas relaciones personales para conocer el contexto y adaptarse al nuevo sistema social (Calvo *et al.*, 2005).

Transfiriendo esta explicación a los problemas de indisciplina, puede deducirse claramente que éstos tienen lugar en un entorno determinado, por ende, una solución factible conduce a manipular los elementos contextuales implicados en el contexto para generar los cambios deseados. El manejo de los elementos a voluntad, tiene por supuesto como fin potenciar el adecuado desempeño de los alumnos en el aula; es decir, el maestro además de conocedor es un elemento del entorno, y como tal puede manejar las condiciones externas circunscritas al individuo generador de indisciplina; el resultado seguido al cambio en el contexto, llevará a los alumnos a adecuarse a las nuevas condiciones, mostrando en consecuencia un comportamiento apropiado.

Queda entonces manifiesto cómo los comportamientos contrarios de los alumnos en la estructura de acción desarrollada, hacen surgir los problemas de disciplina; paralelamente, las variaciones en las estructuras de acción se relacionan casi invariablemente con cambios en la actuación del alumno, concretamente en su comportamiento (Gotzens, 1997).

Nótese el papel atribuido al medio externo como productor de los cambios y ajustes de comportamiento a emprender por los sujetos para responder a éste. Por tanto, a partir del conocimiento y manejo del entorno - el aula-, se pueden generar los cambios en el proceder de los alumnos.

Gump (1980) *cit.*, en Gotzens (1997) recurre a las siguientes hipótesis: en toda estructura de acción pueden identificarse dos dimensiones, por una parte, el *input* recibido por el alumno y que puede calificarse de activo o pasivo en función de la cantidad de estímulos sucesivos ofrecidos de forma ininterrumpida; por otra, el tipo de respuesta requerida al alumno por dicha estructura de acción o, lo que es lo mismo, la cantidad de actividad manifiesta exigida al alumno a fin de conseguir una respuesta adecuada. De la combinación de ambas dimensiones resultan las siguientes posibilidades:

- Estructura de acción I: input activo-respuesta de actividad elevada.
- Estructura de acción II: input activo-respuesta de actividad escasa.
- Estructura de acción III: input pasivo respuesta de actividad elevada.
- Estructura de acción IV: input pasivo-respuesta de actividad escasa.

El comportamiento disruptivo se ve influido por las relaciones existentes entre el input y el output, asimismo la posibilidad de que aparezcan comportamientos disruptivos, parece tener una relación directa con el tipo de estructura de acción desarrollada en clase; en consecuencia, para cambiar la conducta de los alumnos, debe incidirse en la modificación de la estructuras externas. Por ejemplo, remítase a la estructura de acción número IV, si el alumno tiene poca actividad, la consecuencia esperada merece un respuesta alteradora el orden establecido, por lo tanto, más que intervenir en el comportamiento, el profesor debe cambiar el ambiente o el clima del aula.

Ahora bien, el modelo ecológico también hace alusión a la proxemia, definida por la forma de los sujetos para organizar su micro espacio y las formas de enviar los mensajes durante la interacción grupal. La ordenación del espacio, la distancia física y la distancia psicológica, son elementos creadores de un determinado tipo de entorno; cuyo impacto en la disciplina estriba precisamente en los mensajes de orden y organización transmitidos a los alumnos.

2.4. Componentes de la disciplina escolar

La clase constituye uno de los espacios académicos fundamentales para el desarrollo del alumno, pues representa básicamente el lugar donde se verifica el proceso instruccional. La clase es también un grupo cuya dinámica propia, emerge de las múltiples interacciones de sus miembros, y todo lo que acontece en éste, se impacta en el entorno pedagógico.

Así como el maestro intenta tener un control de este entorno, también debiese preocuparse de los factores favorecedores o demoleedores para la disciplina de su clase. Siempre que las situaciones relativas al aprendizaje y la disciplina, no marchan como se espera, debe analizarse el comportamiento tanto de los maestros como de los alumnos; asimismo, reparar en otros factores circundantes al hecho educativo, nos referimos al currículum y el contexto donde tiene lugar la operación del primero.

Bajo la definición de clase como un medio permeable a las influencias externas, analizaremos los factores relevantes para establecer la disciplina como instrumento para alcanzar las metas planteadas.

2.4.1. El profesor

Un ambiente óptimo constituye una condición necesaria para alcanzar metas y propósitos educativos, puesto que el aprendizaje se desarrolla de forma eficaz y por tanto, en espacios con oportunidades formativas convincentes. En dicho ambiente, la disciplina desempeña un papel de fundamental trascendencia, y ésta es responsabilidad de los profesores. Salvador (1995) *cit.*, en Torrego (2008) muestra como la disciplina escolar actúa en tres campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejecutivo, instructivo y formativo; pero ésta no surge de manera espontánea, por el contrario, es producto de un trabajo sistemático del profesor para gestionarla en el aula.

Sin la intención de subrayar un magistrocentrismo para explicar los factores de la disciplina en el aula, sí reconocemos que hay un consenso para otorgar al

maestro su lugar como integrante sector especializado del ámbito educativo, y por lo tanto, uno de los componentes más importantes a revisar.

Torrego (2008) categoriza en tres niveles las actuaciones del profesor como profesional de la enseñanza:

1. Facilitador del aprendizaje: es responsabilidad del profesor asegurarse del aprendizaje del alumnado a través de la planificación y desarrollo de actividades.
2. Orientador y gestor de la convivencia: el profesor dirige al alumnado hacia un desarrollo integral.
3. Miembro de una organización: los maestros como profesionales asumen su compromiso laboral.

Al hilo del presente análisis, importa profundizar en el papel del profesor como orientador y gestor de la convivencia en grupo, cuyas funciones se despliegan a la vez en tres grandes esferas:

- A. El profesor como gestor de la convivencia.
- B. El profesor como potenciador del funcionamiento de los grupos.
- C. El profesor y las estrategias de resolución pacífica de conflictos.

A. El profesor como gestor de la convivencia

Escudero (2006) aboga por un profesor con las habilidades para la gestión dinámica interna entre los alumnos en la clase, significando con ello, prestar atención de manera equitativa tanto al desarrollo del programa de aprendizaje como a la vida afectiva del grupo.

En este sentido, al profesor le corresponde fomentar la creación de normas propias dentro del grupo, potenciando con ello un funcionamiento idóneo al interior de las aulas, y excelentes expectativas de éxito en el aprendizaje, la manera de hacerlo, de acuerdo con Torrego (2008) conduce a distinguir varios modelos de afrontar la disciplina.

- Profesor agresivo y dominante: percibe la disciplina como una agresión personal y reacciona de forma agresiva bajo el lema “esto se hace porque yo digo”.
- Profesor Pasivo/ permisivo: no presta atención a los comportamientos disruptivos, puede incluso reinar el caos, el desorden, la irritación y el cansancio.
- Profesor asertivo/democrático: afronta la indisciplina con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto.

Los alumnos se han mostrado bastante hábiles en este sentido, identificando fácilmente los rasgos distintivos de personalidad pedagógica de cada docente al grado de comportarse y responder de acuerdo con el profesor en turno; o bien mostrar predilección por determinados maestros. Esta situación se presenta desde los años escolares, pero con mayor énfasis por supuesto en la escuela secundaria. Se observa continuamente como los niños modifican sus conductas dependiendo del profesor en turno; conocen hasta donde llega la paciencia y comprensión de cada uno y no dejarán de corroborar algunos supuestos. Sus conductas varían en función de la personalidad del profesor, su capacidad de adaptación, la asignatura, la hora del día, el sexo del maestro, su prestigio y autoridad, los niveles de confianza que se aprecien en la clase, la experiencia docente, la metodología y la didáctica utilizada (Calvo *et al.*, 2005).

B. El profesor como potenciador del funcionamiento de los grupos

Desde luego no hay fórmulas y procedimientos a modo de receta para ser aplicadas al pie de la letra, en cambio hay coordenadas claramente definidas del profesor y su implicación como orientador y gestor de la disciplina. Establecer metas, centrar a los alumnos en su consecución, propiciar una comunicación eficaz son algunos de las líneas a seguir.

Sin embargo, fomentar la creación de normas para el grupo no debe pasarse por alto. En la medida que el profesor contribuya a que las normas sean conocidas, pactadas y aceptadas por un grupo, estará influyendo de manera positiva en el alumnado (Torrego, 2008).

C. El profesor y las estrategias de resolución pacífica de conflictos

El aula constituye un núcleo de interacciones humanas, por tanto es natural el surgimiento de situaciones de conflicto, pero más que aprender a eliminarlo, el profesorado ha de estar preparado para enfrentarlo de manera constructiva. Hoy en día, los maestros están obligados a conocer estrategias y programas de apoyo para comprender el surgimiento del conflicto aplicando los procedimientos viables para su solución.

“Cuando los conflictos se manejan constructivamente, las personas se sienten satisfechas, las relaciones se fortalecen y mejoran y aumenta la capacidad de resolver constructivamente los futuros conflictos” (Torrego, 2008, p. 208).

Gestionar la disciplina en un grupo, exige en el profesor herramientas profesionales *ad hoc* a las tareas bajo su responsabilidad: conocimientos, habilidades y actitudes le resultan indispensables para cumplir su labor. Pero, además de lo evidente en polémicos recursos, hay factores que no por su sencillez, tienen menos influencia en el control de la clase por parte del maestro; nos referimos a los relacionados con su apariencia física y personalidad.

Centremos la atención en el profesor cuando está frente a un grupo de alumnos, ¿Hay algo del vestido o del peinado del maestro que le pueda parecer ridículo a la clase? ¿Quizá algún hábito o gesto que moleste? ¿Camina clase arriba y clase abajo mientras explica, haciendo caso omiso de la presencia de la clase? ¿O es que mira a los niños cuando se dirige a ellos? ¿O da la lección repantigado en la silla detrás de la mesa? (Fontana, 1994).

Por un lado, el profesor ha perdido el monopolio del saber sobre el que fundaba su autoridad y legitimaba su carisma, por otro, su discurso sufre transformación bajo las innumerables presiones que le prescribirán en lo sucesivo otros papeles (Estrela, 2005); por tanto, la imagen del maestro proyectada a sus alumnos, representa obviamente un aspecto de suma importancia en la disciplina.

En este tenor, los cuestionamientos esbozados anteriormente no están demás, y a pesar de la gran pérdida de autoridad por parte del maestro, éste debe de vigilar el perfil a mostrar a los alumnos, guardando en lo posible el aspecto físico, pero

sobre todo, proteger las formas de comunicación durante la clase, así como las rutinas metodológicas empleadas.

Las recomendaciones vertidas en este rubro primordialmente insisten en el cumplimiento puntual de las tareas y en la intervención firme, rápida y eficaz del maestro, disposiciones necesarias para la comunicación precisa sobre trabajo a emprender por los alumnos.

Otra razón de evidente peso, estriba en la voz, ¿Habla muy fuerte o muy bajo?, o ¿Hace silencios y puntúa las frases con largas pausas y una sucesión de “*eh*” y “*um*” (mientras los niños divertidamente se dedican a contarlos) ¿Tiene una voz monótona? (Fontana, 1994).

En segundo lugar, la utilización de la palabra además de corresponder al grado y edad de los alumnos, debe ser emitida con un tono agradable, vivaz y concreto. El profesor durante su intervención oral y los silencios propios de la comunicación humana, ha de mantenerse presto a las incidencias de la clase, estableciendo contacto visual y permanente con los alumnos, razón que le obliga a estar realizando desplazamientos oportunos al interior del aula.

Una tercera cuestión, guarda relación con la forma en que el maestro da clase, ¿Es adecuada para el nivel de los niños, para su edad e intereses? ¿Contiene suficiente trabajo práctico y participación de los alumnos o se trata de una larga charla? (Fontana, 1994).

La metodología representa uno de las herramientas más importantes en las manos del maestro para el control de la clase. Tener preparados los materiales didácticos a emplearse durante su desarrollo es ineludible, pero además es pertinente prestar la ayuda u orientación a los alumnos de acuerdo con la complejidad de la tarea por realizar, mostrando interés por su trabajo, evitando hacer distingos y/o comparaciones relacionadas con su persona o con lo realizado.

Un cuarto aspecto se refiere a la preparación de la clase y su organización para iniciarla y terminarla con puntualidad. ¿El maestro tiene las cosas dispuestas para dar a la clase una secuencia sin problemas, o parece pasar de una crisis a

otra? Una quinta cuestión, se refiere a la manera como los maestros se dirigen a los niños ¿Muestran interés y cariño por los ellos, o unas maneras secas y desdeñosas? ¿Se relacionan de manera apropiada individualmente con los alumnos y con todo el grupo o sólo con el grupo que comparte sus mismos intereses? (Fontana, 1994).

Definitivamente, la improvisación está reñida con la enseñanza, los maestros tienen el deber de cumplir con todas las actividades inherentes a preparación de la clase; durante el desarrollo de ésta, mostrar aparte de interés por las actividades de aprendizaje destinadas a los alumnos, apoyo para el éxito de sus tareas.

El sexto aspecto se refiere a la utilización de amenazas, castigos y recompensas. ¿Se ve siempre al maestro como imparcial y coherente? ¿Es realista en cuanto a lo que cabe esperar de los alumnos? ¿Ofrece recompensas apreciadas por la clase? ¿Por regla general pone mayor énfasis en estas recompensas y en animarlos que en culpabilizarlos y acusarlos? (Fontana, 1994).

Muchas son las circunstancias que para establecer la disciplina en el aula dependen del maestro, quien por lo general carece de conocimientos, habilidades y actitudes para cubrirlas. No obstante, existe un mosaico de posibilidades de aprendizaje alrededor de esta temática, pero es de vital importancia la disposición del profesorado para aprender.

Los docentes son considerados factores centrales en el desarrollo del currículum. Para cumplir con ese rol, resulta exigible la formación de profesores tomando en cuenta la dimensión de los conocimientos, habilidades y actitudes. Darling-Hammond y Sykes (1999) vierten sus sugerencias para cada apartado en los siguientes términos:

2.4.1.1. Dimensión de los conocimientos

- Los profesores necesitan entender la materia que enseñan de modo bastante diferente de cómo ellos la aprendieron cuando fueron estudiantes.

- Saber los aspectos referentes a los gustos de los niños; todo aquello que posiblemente sea de su interés. Para tener dominio sobre los problemas es sumamente necesario una preparación anterior.
- Aprender a conocer a los estudiantes no simplemente como un apercebimiento individual de los niños, hay necesidad de involucrarse en dimensiones de mayor alcance.

2.4.1.2. Dimensión de las habilidades

- Los profesores han de aprender cómo obtener ideas de niños y cómo interpretarlas en el contexto de trabajo de aula.
- Aprender a usar tal conocimiento para mejorar su práctica.
- El profesorado ha de estar preparado para responder a las situaciones planteadas por los estudiantes.

2.4.1.3. Dimensión de las actitudes

- La formación profesional debe ser una preparación para la práctica profesional, asumiendo su responsabilidad para dar resultados de calidad.
- Una educación aceptable requiere sentido de sus objetivos, una ruta de los terrenos en los cuales trabaja y una concepción de los factores implicados, pero también como aprovecharlos en ese terreno.
- Desde tales ideas es necesario operar con relación al conocimiento, habilidades y otras cualidades cruciales a enseñanza de profesores.

Formar a un docente con conocimiento de su materia, de los niños y sus diferencias, intereses y potencialidades, sin lugar a dudas, representa un factor favorable para el manejo de la disciplina, y si a ello añadimos las habilidades para interpretar, adaptar los recursos al entorno en un marco de responsabilidad, se tiene el perfil idóneo de un profesor con todo el equipo técnico- pedagógico para establecer eficazmente la disciplina.

2.4.2. Los alumnos

Los alumnos están en procesos de aprendizaje y, el responsable del proceso instruccional expresamente es el maestro, quien como profesional de la enseñanza ha de conocer a los escolares; puesto que muchos de los problemas de indisciplina obedecen justamente porque independientemente de los desajustes en el comportamiento de los alumnos, el maestro desconoce ese ámbito personal de los educandos, y por consiguiente no tiene los referentes para atender oportunamente sus intereses, necesidades y motivaciones.

Sin mayor complicación, el maestro puede llegar a conocer a sus alumnos y distinguir, en general, la manera de ser de cada uno de ellos por su forma de convivir o de reaccionar ante los acontecimientos cotidianos del aula, implicando tanto la relación establecida con sus compañeros, como su participación en los momentos justos de interacción pedagógica.

El conocimiento de los alumnos desde luego permitirá a los profesores diseñar estrategias de aprendizaje, pero también, planificar las acciones más asequibles para establecer las condiciones y exigencias de su trabajo en clase, en suma, la disciplina del aula.

Los estudios al respecto, dan referencia de factores cognitivos, sociales y afectivos los cuales conexos a la edad, sexo y agentes socioeconómicos, ofrecen un cuadro bastante completo de los alumnos, requerimiento fundamental durante todo el proceso instruccional, y la disciplina, no es la excepción.

2.4.2.1. Factores cognitivos

Como resultado de factores sociales, académicos y estructurales, el aula se constituye en una atmósfera en la cual un grupo con características perfectamente definidas interaccionana de manera singular. La forma de ese proceso interactivo puede conformar una atmósfera idónea para el aprendizaje, o bien generar problemas obstaculizadores para el logro de las metas apuntadas para este momento académico. La presencia de la primera condición, daría muestra de un

grupo con disciplina, en tanto la segunda, proyecta un aula con posibles problemas de indisciplina.

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta el maestro como facilitador del aprendizaje de los niños, es permanecer ajeno a las diferencias de pensamiento y razonamiento del alumnado y el propio (Fontana, 1994). Motivo por el cual, resulta fundamental comprender los distintos niveles de desarrollo de los alumnos para trabajar conforme a tales características; puesto que si el maestro desatiende las particularidades cognitivas de los niños, obviamente estará trabajando en abstracto, lo cual desde luego representa un error grave en el manejo de la disciplina.

Razón por la cual una adaptación del curso a las necesidades y a los intereses de los alumnos es fundamental, al igual que planificar cuidadosamente los distintos estímulos a proveer, así como diseñar proyectos motivadores capaces de despertar el entusiasmo del grupo canalizando su energía hacia la productividad en sus tareas y la realización de aspiraciones elevadas (Estrela, 2005).

2.4.2.2. Factores sociales

El niño está en proceso de socialización. En tal propósito, la disciplina representa una herramienta fundamental debido a la derivación de normas de comportamiento forjadoras de las condiciones óptimas para garantizar una atmósfera grupal donde los miembros, además de ser entes individuales, trabajan por el bien común.

La dinámica de un grupo es el resultado de la interacción de los sujetos ahí presentes, así mientras una clase puede ser cooperativa, entusiasta y estimuladora, otra puede ser torpe y malhumorada, inclusive, una tercera línea podría ser descaradamente antagónica, siempre dispuesta a buscar cualquier excusa para ridiculizar al maestro o a los desafortunados compañeros de la propia clase (Fontana, 1994).

2.4.3. El currículum

Como concepto, el currículum tiene pocos lustros en el vocabulario de los profesores; tal arribo ha significado un acercamiento a las teorías pedagógicas, aunque en general puede apreciarse una participación reducida del maestro en el campo del diseño curricular.

Si nos remitimos al dominio de una implementación técnico-burocrático, el currículum se explica como una propuesta específica de aplicación, y al profesor como el técnico y operario del mismo; el interés técnico se manifiesta en un saber que mantiene una orientación esencial hacia las ideas. La teoría se valora en la medida que es práctica, es decir, directamente aplicable a la práctica, sin necesidad de reinterpretarla (Grundy, 1998).

Pero cuando se le trabaja desde una perspectiva práctica, hay otras posibilidades de formar al profesor, y por ende, proporcionar un perfil diferente a su desempeño en el aula. Gimeno (2007) enuncia las ventajas de este enfoque en:

- 1) Analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido.
- 2) Estudiarlo como territorio de intersección de prácticas diversas que no sólo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas.
- 3) Vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

El papel del profesor entonces, se constituye como el agente activo para llevarlo al aula con experiencia y autonomía profesional. Afirmar la pertenencia del currículum a una dimensión práctica, implica además reconocer su intrusión en el ámbito de las relaciones humanas, cuya correspondencia con el hecho educativo, saca a la luz la relación entre profesor-alumno, ambos considerados como personas reflexivas. Asumiendo tal postura, el profesor comprometido fundamentalmente con el aprendizaje, otorga a sus alumnos la categoría de estudiantes y no meros objetos del currículum.

Como responsable del proceso instruccional, el profesor requiere conocer las

formas para operar el currículum comprendiendo las diferencias entre los grupos, pero también promoviendo altamente el desarrollo de sus habilidades cognitivas (Banks, *et. al.* 2005).

Hemos puesta cara a cara la perspectiva técnica y la práctica del tanto del diseño y desarrollo curricular; la primera acepción ha recibido muchas críticas, pero también se están encauzando nuevas concepciones para que en lugar de representar un mero documento, dirija sus acciones al centro y al grupo de clase e impacte en lo que podemos llamar el núcleo de la enseñanza (Bolívar, 2008).

Los estudios han aportado líneas de intervención para involucrar al profesorado más que en el diseño curricular, en el desarrollo del mismo. Este último, con independencia de que pueda haber sido diseñado en otra parte se produce en un sentido muy especial a nivel de la práctica; es decir, mientras los diseñadores o planificadores ejecutan un trabajo técnico, los profesores como operarios hacen las adaptaciones y ajustes (Grundy, 1998).

En este línea, Stenhouse (1975) *cit.*, en Grundy (1998) ha definido el currículum como una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito pedagógico a cubrir. Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica; invita más a una comprobación crítica que a una mecánica aceptación. Subraya también, la posibilidad de estudiar los problemas y las acciones a realizar a partir del estudio de los problemas en cualquier línea definida de enseñanza.

Referirse desde este ángulo al currículum constituye otra manera de vivir las prácticas educativas de las instituciones; representa también la posibilidad de explicar lo experimentado por los estudiantes en un ambiente específico de aprendizaje, independientemente de la simplicidad o complejidad inserta en los planes. Concretamente, el currículum tiene una dimensión real, la cual se desarrolla mediante los ajustes introducidos por el profesor para hacer más efectiva su clase.

“La meta última a que se dirige la práctica curricular, es proporcionar, en conjunto con el resto del profesorado, buenas experiencias de aprendizaje al alumnado, de manera que marquen una diferencia. El reto es, pues, que las planificaciones conjuntas a nivel de ciclo, departamento o centro afecten a lo que, luego cada uno hace en la práctica individual de clase” (Bolívar, 2008, p. 74).

Las instituciones escolares representan los organismos cuya función es eminentemente educativa y el currículum, la forma de llevar a cabo tal misión. La operación del primero en el aula de clase compete a los docentes, por ello, quiénes hablan de currículum desde esta perspectiva lo entienden como un campo práctico, y no meramente técnico, aunque tampoco puede negarse tal implicación, porque detrás de toda práctica educativa hay un concepto y perfil de hombre a formar. Por ende, las prácticas educativas y el currículum en su conjunto, están mirando en ese sentido.

Para Grundy (1998), el aprendizaje supone la construcción de significado. Entendimiento que los profesores seguirán no sólo para ocuparse de comprender los objetivos de los contenidos prescritos, sino de rechazar como contenidos educativos legítimos todo lo ajeno a la construcción de significado para el alumno.

En este sentido, el profesor más allá de asumirse como un operario del currículum, representa al profesional comprometido con sus alumnos. Trabaja para facilitar el aprendizaje a través de actos de construcción de significado, dejando atrás concepciones cercenadoras de un trabajo creativo. Es decir, el currículum no es un documento a operar en el aula de clase para que los alumnos memoricen contenidos, por el contrario, el currículum refleja un proyecto educativo globalizador.

Con base en este planteamiento curricular, con toda seguridad, el profesor representa una figura de primer orden, como tal se le demanda una comprensión continua de su labor fundamentada en la praxis.

La responsabilidad inmediata del profesor está en los alumnos y sus procesos de aprendizaje; para dar cumplimiento a esta labor, la disciplina *per se* representa

un instrumento irremplazable. El desempeño pedagógico del maestro además de su implicación en la operación de planes y programas de estudio, tiene el compromiso de diseñar las estrategias de aprendizaje, en las cuales no debe echarse por la borda la disciplina; ésta ha de estar incorporada en el diseño y planificación del proceso instruccional.

Si el docente se asume como un práctico del currículum, abandonará la idea de buscar recetas milagrosas o de alternativas momentáneas para “resolver” problemas de indisciplina, e indagará con la finalidad de mejorar su trabajo en el aula, asimismo se inclinará por una práctica más en el ámbito de la reflexión que de las creencias. Un ambiente de disciplina es propicio para alcanzar metas de aprendizaje, y el responsable de establecer las condiciones de ésta, es competencia de los profesores.

2.4.4. El contexto

Si pretendemos entender el significado de las prácticas de disciplina en el aula, tenemos que conocer el contexto social de ésta como espacio de interacción de los sujetos, enclavada a la vez en la escuela, y ésta en la comunidad. La complejidad del contexto podría representarse a partir de círculos concéntricos, teniendo como eje a las personas, seguido de su núcleo familiar, escolar y social.

El primer nivel nos refiere a la persona, considerada ente individual único e irrepetible, cuya interacción inicial está en la familia; ampliando sus relaciones a medida que se inserta en la escuela y convive con la sociedad, tres niveles de interacción distinta, pero con un propósito claramente definido, la socialización del individuo.

2.4.4.1. La familia

La familia como célula de la sociedad constituye el primer agente socializador de las personas. En ésta, tienen efecto los primeros aprendizajes, y sin duda indelebles en el desarrollo del individuo en posteriores grupos sociales. La estructura y la dinámica familiar pautan maneras de ser para sus miembros, en consecuencia, también resulta determinante en sus procesos de integración.

Los modos educativos de los padres hacia sus hijos, así como las relaciones establecidas entre los hermanos en un ambiente de integración familiar impactan positivamente en los comportamientos sociales, mientras que las primeras vivencias bañadas por ambientes desintegrados y hostiles, representan amenazas para los mismos.

Trianes (2004) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005) expone tres aspectos de inadmisibles en la influencia del desarrollo de determinadas conductas, el primero hace mención de las actitudes emocionales de los padres hacia los niños; el segundo, la permisividad y la tolerancia sobre determinados comportamientos, sin establecer límites claros que controlen, y por último, el empleo de métodos de disciplina autoritaria, ostentación de poder y castigo físico.

Los maestros no deben perder de vista estos factores, porque le permitirán además de entender la causa del comportamiento de los alumnos, intervenir de manera puntual y precisa, delimitando además su nivel de participación. Téngase presente que habrá aristas en los problemas sobre los cuales el maestro no tiene intervención directa, pero sí de apoyo y colaboración para atender a los alumnos.

2.4.4.2. La escuela

La escuela es uno de los lugares consagrados a promover el desarrollo e integración individual. Gracias a esta labor, las personas establecen otros lazos además de la familia, asimismo contribuye a darles sentido de pertenencia e identidad (Malusa y Rodrigues, 2010).

Como construcción social, la escuela es considerada una organización formal cuyas características distintivas Santos (2008), las enuncia de la siguiente manera:

- a) Tiene fines descritos en formulaciones teóricas y legales.
- b) Está integrada por profesores, alumnos y personal administrativo.
- c) El personal cumple con las funciones que le son asignadas.
- d) Tiene normas de funcionamiento que le confieren una identidad cultural.
- e) Su estructura material la distingue en espacio y tiempo.

La escuela constituye un factor de notoria influencia en las conductas de los alumnos. En este contexto de estilos propios, conviven con sus compañeros y profesores bajo normas establecidas; “así, los centros escolares pueden considerarse como una organización social definida por la cultura en que se enmarca, cuyos miembros se coordinan para alcanzar unos objetivos de eficacia docente”. (Calvo *et al.*, 2005, p. 43).

En este tenor, los centros representan los espacios en los cuales los alumnos adquieren y desarrollan habilidades académico-cognitivas, sociales y afectivas, cumpliendo con ello la funciones que la sociedad le ha encomendado, la formación de la nuevas generaciones; asimismo, la escuela constituye un grupo social secundario en los procesos de socialización del individuo, su influencia en las conductas de los alumnos por supuesto, tiene relevancia sin comparación. En su carácter de organización, la escuela cumple sus funciones apoyándose en normas, preceptos e ideales, las cuales representan orientaciones alrededor de las cuales las personas se desenvuelven.

Con el objetivo de dar cumplimiento a sus funciones, la escuela requiere delimitar sus compromisos y exigencias entre cada uno de sus miembros para recibir a sus alumnos; cuerpo-directivo y cuerpo-docente interactúan en cumplimiento a su función socializadora.

La relación establecida entre profesores y directivos genera una atmósfera o clima escolar, definido por los factores anunciados así: (Estrela, 2005, p. 56).

- “Las normas y los valores del sistema formal y su reinterpretación por parte del sistema informal (constituyendo la expresión de la cultura de la organización Katz y Kahn).
- El tipo de organización y los rasgos de los individuos (Hoyle). La personalidad, la motivación y los valores, las aspiraciones profesionales y las experiencias pasadas de los individuos.

- Las normas, los valores y las exigencias de la escuela.
- Los valores y las normas informales, las tradiciones y los sentimientos transmitidos de una generación a otra (Backman y Secord)”.

Para cumplir sus funciones, la escuela establece un marco permitido de la acción humana, sin el cual no sería posible concretar su misión. En este sentido, hablaríamos de disciplina escolar, si bien, no está desvinculada de la disciplina en el aula, sendos planos representan dos escenarios diferentes. Para atender este margen de maniobra, el maestro en su oportunidad debe tener presentes los microcontextos dentro de los cuales emprende su labor, porque aun siendo diferentes esferas de intervención, mantienen un estrecho vínculo, cuyo nudo estriba en la formación de los alumnos bajo su responsabilidad.

Conclusión

Antes de decidirse a emprender acciones disciplinarias, el profesorado debe tener claro cuál es la perspectiva teórica más precisa par guiar su intervención en el aula. Una apertura indispensable es comprometerse con una caracterización de disciplina vinculada invariablemente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, posteriormente dejando de lado una posición definitiva sobre las dimensiones de la disciplina escolar, asir a sus herramientas profesionales un conjunto de proposiciones teóricas derivadas del modelo conductista, cognitivo, psicosocial y ecológico, pudiendo inclusive estructurar un enfoque integral que le permita orientar su intervención de manera más completa. La elección de la opción dependerá de sus alumnos y el contexto donde desempeñe su labor, pero en primera instancia, del maestro como responsable del proceso instruccional y para lo cual debe hacer una revisión de su desempeño a la luz del currículum como una pauta ordenadora de su práctica escolar, en cuya práctica la disciplina es insustituible.

CAPÍTULO 3



FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR, UNA APERTURA EN LA EFICACIA DEL PROCESO INSTRUCCIONAL

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR, UNA APERTURA EN LA EFICACIA DEL PROCESO INSTRUCCIONAL

Introducción

Este apartado del estudio tiene como finalidad especificar los factores indispensables para establecer la disciplina en el aula, pero un sello distintivo la aproxima a los profesores como un instrumento asequible a las demandas de su labor profesional; nos referimos, al enfoque preventivo de la disciplina del aula. El tratamiento de estos tópicos, hace énfasis en la necesidad de cumplir de forma creativa con un trabajo de diseño sin perder de vista la premisa: la disciplina sirve al aprendizaje.

Una vez abordados los aspectos de la planificación del aprendizaje y la previsión de la disciplina, se despliega un conjunto de recursos para concretar las condiciones óptimas del proceso instruccional. Teniendo como eje su gestión y control, se argumenta la importancia del primer día de clase, el establecimiento de las normas, implementación de tutorías y el uso de rutinas instruccionales; señalando sugerencias procedimentales para cada de ellas, también se aduce a las estrategias para dicha gestión, dedicando unas líneas de análisis a la atención y distribución del alumnado, así como a la comunicación grupal y ritmo de la clase.

Subyace a lo largo de las propuestas una insistencia en el papel del profesorado como gestor de la disciplina, instando en la impostergable necesidad de asirlo a un bagaje sólido de conocimientos, habilidades y actitudes en este rubro; permitiéndole aparte de desempeñarse como profesional de la educación, recuperar su autoridad en el terreno psicopedagógico.

3.1. Integración del enfoque preventivo de la disciplina escolar como instrumento para el aprendizaje

Reconocer la importancia de la disciplina en el aula no es una condición suficiente para hacerla objetiva en la clase, se requiere emprender una serie de estrategias que respondan a las características del alumnado y del entorno en el se cual aplicarán. Algunas investigaciones emprendidas por Jones y Jones, indican

"que el método más eficaz de responder a los comportamientos disruptivos del estudiante implica una dirección preventiva del aula en combinación con métodos correctivos" (1990, p. 14).

Una planificación de la disciplina no tiene efecto en solitario, se le revisa y organiza simultáneamente con la enseñanza; así como no se da una mejora del aprendizaje sin planificación, tampoco lo habrá en las medidas disciplinarias. Insistimos entonces que la planificación se hace imprescindible en los procesos enseñanza-aprendizaje, y la disciplina no debe quedar al margen.

3.1.1. La organización y planificación

Por lo general, antes de empezar un ciclo escolar y aún antes de abordar la clase, los maestros planifican sus actividades, realizan una previsión del tiempo y los recursos dedicados a sus asignaturas, no sucede lo mismo con las estrategias disciplinarias a emplear, es más, en muchas de las ocasiones su pensamiento no está centrado en la disciplina. Cuando realizan la planificación consideran contenidos, propósitos, estrategias, evaluación y recursos entre otros, pero en sus planes de clase, la disciplina está ausente; por ende, cuando se presenta un problema de esta índole, el maestro responde de forma improvisada.

Si el maestro tiene experiencia tal vez resulte efectiva su intervención, pero eso no sucederá siempre, porque cuando los problemas de indisciplina no tienen una solución adecuada, se tornan más graves. Piénsese también, en los profesores inexpertos, ante un caso similar, difícilmente tendrán las habilidades para enfrentar exitosamente el problema procediendo sin la previsión requerida.

Nadie discute la necesidad de una planificación sistemática, organizada y coherente para conseguir que las clases respondan a los intereses de los alumnos, por el contrario, se le reconoce como la esencia del diseño de actividades de aprendizaje perfiladas sobre el éxito de los propósitos educativos. No obstante, se propone paralelamente una planificación para el campo de la

disciplina escolar, en concreto, se defiende una organización de estrategias disciplinarias trazadas en un plan exclusivamente para los alumnos.

La mejora del aprendizaje es factible si los profesores apoyados en conocimientos y habilidades emprenden cambios organizativos con posibilidad de brindar una enseñanza relevante para los alumnos, y que éstos aprendan en las condiciones óptimas.

Si los niños consideran el trabajo significativo, mostrarán interés en la clase, disminuyendo la probabilidad de problemas de conducta, y en caso de presentarse, el maestro puede intervenir reflexionadamente sobre las circunstancias alrededor de las cuales se suscitó el evento.

Al existir una planificación y organización de las acciones, el trabajo del aula se verá enriquecido por las oportunidades de escrutinio y análisis que tiene sobre la planificación, pero además, estará en condiciones de vislumbrar los ajustes más favorables.

Todo hecho planificado requiere diseñar un plan de acción. En el área educativa, “se aplica a toda reflexión y toma de decisiones de los docentes que, previamente al desarrollo de los procesos instruccionales propiamente dichos, se ocupe de organizar los objetivos, contenidos, actividades, recursos y procedimientos en torno a los cuales se articulará la actividad instruccional” (Gotzens, 1997, p. 63).

Planificar la enseñanza supone obviamente un proceso reflexionado previo a la instrucción, pero alimentada a lo largo del mismo. El paso de la planificación a la ejecución no es mecánico y lineal; las acciones conforme son aplicadas nutren a toda la organización incorporando ajustes que conducen a la mejora, hecho imposible de observar cuando la enseñanza es fagocitada por la improvisación.

Para finalizar estas líneas, puntualizamos que la planificación al prever las acciones a emprender en el centro escolar y en el aula, exige una adaptación del currículum para atender las necesidades y características de los niños a quienes va dirigida. Reflexión que subraya la preocupación fundamental del profesorado

alrededor del aprendizaje; asimismo, al emprender esta previsión concretada en el aula, da a la perspectiva curricular un carácter práctico, cuyo núcleo fundamental es ofrecer al alumnado un aprendizaje con significado y relevancia.

3.1.2. La planificación del proceso instruccional

“La planificación no puede limitarse a un documento o producto, por el contrario, debe entenderse como un proceso permanente. Además, el diseño no debe quedar limitado a tarea individual, sino estar basado en el centro escolar” (Bolívar, 2008, p. 75).

Las clases deben ser planificadas previendo las acciones a realizar, de tal manera que el desarrollo de éstas tenga una secuencia. Proceder en esta forma, evita la fragmentación del ritmo de la lección porque se atiende con oportunidad la transición de una actividad a otra con la menor mediación de interrupciones.

El hecho de prever lo que se espera ocurra en el aula, y en consecuencia, disponer las condiciones oportunas para su desarrollo, constituye en sí misma una práctica de acción disciplinaria; por eso podemos subrayar a la planificación como la primera forma de disciplina en el entorno instruccional (Everston *et al.*, 1984 *cit.*, en Gotzens, 1997).

Cuando las acciones y estrategias previstas para la clase se verifican sin incidencias, se facilitará un ambiente adecuado para el aprendizaje, en concomitancia se evitará la presentación conductas obstaculizadoras para el logro de las metas, y los niños estarán aprendiendo en un aula con disciplina.

Tanto para el maestro como para los alumnos, trabajar en un ambiente óptimo de aprendizaje representa beneficios. Sin embargo, para aprender en una atmósfera idónea, se hace imperativo por parte del profesorado resolver con oportunidad los problemas de control de clase que pudiesen surgir; tarea de calidad cuando tienen sustento en la planificación y la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje.

Prever y organizar las condiciones para el aprendizaje de los alumnos es responsabilidad del profesorado. La previsión marca el plan de acción específico para el desarrollo de la clase, (considerando propósitos, contenidos, actividades, estrategias, recursos y evaluación), dirigidos a la consecución de los propósitos educativos. Una planificación adecuada representa el puente de comunicación entre el currículum y el alumno, cuyo facilitador evidentemente es el maestro.

“Una planificación del currículum es buena, entre otras cosas, si da lugar a desarrollo práctico (currículum-en acción) relevante en clase. A su vez el propio desarrollo debe incidir en reformular lo planificado, viendo qué elementos han funcionado, cuáles es preciso preparar, qué secuencia de tareas ha resultado más interesante, qué otra no” (Bolívar, 2008, p.80).

Se le exige al maestro un rol como agente activo, una postura reflexiva potencialmente creativa que le permita dar vida al currículum en la práctica para responder entre otras cuestiones a: ¿Por qué planificar? ¿Para quién planificar? y ¿Cómo planificar?

Una orientación genérica en este sentido es propuesta por Bolívar (2008), cuando alude a los momentos de planificación de la práctica docente:

- a) Una preparación o previsión: la docencia no es una actividad azarosa, tiene exigencias de una previsión detallada.
- b) Interacción en el aula: consiste en la estructuración variopinta de tareas, materiales, actividades y experiencias de aprendizaje para los alumnos.
- c) Reflexión sobre la práctica desarrollada: la experiencia deja indudablemente aprendizajes.

3.1.3. La planificación de la disciplina

Hemos señalado que la planificación *per se* representa el primer indicio de disciplina en el proceso instruccional. Acordar con esta premisa, pone sobre la mesa de análisis el carácter preventivo de la disciplina en el aula; una previsión exclusiva, cuyo impacto se refleja sensiblemente en la atmósfera del aprendizaje.

Planificar la disciplina del aula demanda por tanto, prever el conjunto de reglas y normas orientadoras del comportamiento de los alumnos. Cuando existen normas reguladoras en las acciones para los miembros del grupo, el ambiente tenderá a ser más propicio para el aprendizaje y su ausencia, representará una amenaza en el desarrollo del mismo.

En numerosas ocasiones la aparición de problemas de comportamiento en la escuela y en el aula, son consecuencia de un planteamiento equivocado en torno a las normas de una clase, más que a la voluntad de los alumnos por no acatarlas (Gotzens, 1997).

Kounin (1977) *cit.*, en Estrela (2005) distingue una estrecha dependencia entre las técnicas de organización empleadas por el profesor y la disciplina. A partir del resultado de sus investigaciones sobre las correlaciones entre disciplina e indisciplina, concluye que las técnicas favorecedoras de la primera son:

1. El testimonio: el profesor es capaz de comunicarle en todo momento al grupo su conocimiento y atención sobre los sucesos de la clase, aun cuando esté de espaldas al grupo.
2. La atención simultánea: el maestro atiende situaciones distintas al mismo tiempo.
3. El ritmo de la clase y la destreza para pasar de una actividad a otra.
4. La riqueza de la motivación proporcionada al alumno.
5. Mantener al grupo ocupado.

La planificación de la disciplina también se caracteriza por ser un proceso dinámico. No hay un método como receta de cocina, en cambio, sí hay una variedad de estrategias a ser aplicadas por el maestro, con la seguridad de mejoría en el control de su clase. Los buenos maestros dicen “tener ojos detrás de la cabeza” y estar alerta a lo que ocurre en clase, este último aspecto, es considerado por ellos primordial (LePage, *et al.*, 2005).

Jones y Jones (1990) proponen algunas formas para favorecer la disciplina en el grupo:

A) Dar instrucciones claras

- Proporcionar orientaciones exactas: es provechoso indicar cuanto tiempo los estudiantes invertirán en la tarea, así como declarar cuando será completado el trabajo, si éste no fue terminado dentro de los límites de plazo designado.
- Describir la calidad deseada del trabajo: es importante que el profesor proporcione una guía específica sobre sus expectativas.
- Diversificar las formas al dar a instrucciones: aunque el profesor suministre explicaciones claras, se recomienda emplear maneras diferentes para comunicárselas a los alumnos.
- Si los maestros notan evidente dificultad de los estudiantes para resolver la tarea, se sugiere suspenderla, y dividirla en segmentos accesible para los alumnos; algunas veces es suficiente dar sólo una o dos instrucciones al mismo tiempo.
- El profesor ha de ofrecer modelos de conductas correctas.

B) Al empezar la lección

- Seleccione, pero también enseñe “una señal” para conseguir la atención del alumnado. Generalmente cuando los estudiantes escuchan: “Listos para comenzar” su atención se dirige hacia el maestro.
- Comenzar la clase hasta que cada estudiante esté atento: aun tratándose de comentarios introductorios, el profesor debe asegurarse que los alumnos están tranquilos y atentos.
- Empezar la lección con una actividad con alto nivel de motivación para los alumnos, de esta manera el contacto inicial con la materia resultará positivo.
- Describir con claridad los objetivos, actividades y procedimientos conexos a la evaluación al presentar la lección.
- Mantener a punto definiciones y guías de estudio para ayudar a los estudiantes a organizar sus pensamientos y enfocar su atención.

Definitivamente, la disciplina es un instrumento para el aprendizaje, lo hemos estado reiterando a lo largo de este escrito, y esta responsabilidad compete al profesor sin la menor duda. Para optimizarla y prevenir problemas de comportamiento en el aula existen los recursos de la planificación, ésta facilita la previsión de estrategias y procedimientos organizados en torno al aprendizaje de los alumnos.

3.2. Estrategias y procedimientos para concretar la planificación de la disciplina en el aula

El propósito de planificación en la disciplina consiste en prevenir y en lo posible evitar comportamientos inadecuados en los alumnos durante el proceso instruccional. “Es responsabilidad del profesor prevenir y tratar con efectividad a los estudiantes con mala conducta en el salón de clase, asimismo éstos deben obtener ayuda si los problemas de comportamiento son persistentes (Jones y Jones, 1990, p. 391).

Para tomar las decisiones adecuadas en esta previsión, el contar con una disciplina planificada, con toda seguridad brinda mayor efectividad, porque la intervención del profesor tiene el respaldo en un plan diseñado para decidir sobre las medidas a operar ante posibles incidencias, a diferencia de una intervención mediatizada por la improvisación y con efecto de remedio momentáneo.

Pasar de la planificación del proceso instruccional a la prevención de la disciplina en el aula, involucra los componentes descritos en los apartados tratados a continuación.

3.2.1. Importancia del primer día de clase

El primer día de clase constituye el momento justo para comunicar a los alumnos las normas sobre las cuales guiar su comportamiento en el aula y los modos para interrelacionarse durante el proceso instruccional, pero también es el momento para aclarar las consecuencias que su incumplimiento desencadenará.

Las investigaciones de Jones y Jones, revelan que los profesores eficaces toman de forma temprana un tiempo en el año escolar para desarrollar reglas y procedimientos benéficos para el control de las aulas. Esta previsión ayuda a minimizar la disrupción en clase y optimiza el tiempo de aprendizaje de los alumnos (1990).

Otros estudios al respecto, confirman la efectividad de la gestión en la clase cuando los maestros al empezar el año establecen un conjunto de reglas y procedimientos para los alumnos puesto que minimizan las probabilidades de dirupción (LePage, *et al.*, 2005).

Por tal motivo, se insiste en aprovechar el primer día de clase para con la consistencia debida dar a conocer a los alumnos las normas, seguir insistiendo en ellas durante las primeras cuatro semanas, y sin abandonarlas de ningún modo, continuar su enseñanza durante el transcurso del periodo escolar.

Mackenzie (2003) argumenta que la enseñanza de reglas es semejante a la enseñanza de las materias. Para tal fin, expresa algunas sugerencias al profesorado.

A) El primer día de clase

- Introducir reglas generales cuidando en lo posible sean de carácter global, evitando listas extensas.
- Fijar las reglas generales en un área visible del aula para estudiantes.
- Describir procedimientos para las entradas y salidas del aula, así como para introducir cambio de actividades.
- Describir la guía de procedimientos a emplear cuando las reglas de aula sean infringidas, presentando las consecuencias naturales y consecuencias lógicas.
- Si no desea perder una lección, el profesor ha de preparar una lista de procedimientos para usar desde la primera vez que una regla sea transgredida.
- Comunicar al alumnado que la lista de reglas y las guías de procedimientos, se enviará a casa.

B) Durante las dos primeras semanas

- Repasar diariamente las reglas generales así como algunas en específico que hayan sido probadas o contravenidas. Hacer preguntas necesarias a los estudiantes para asegurar su entendimiento.
- Asignar cada día tiempos para enseñar rutinas y procedimientos del aula, dedicando más espacio a los de mayor dificultad para los estudiantes.
- Estar dispuesto siempre para llevarlas a cabo, si los estudiantes ven cuanto tiempo y la energía que el profesor dedica a la enseñanza de las reglas, ellos las aceptarán y harán todo lo posible por seguirlas.

C) Durante el primer mes

- Seguir enseñando reglas y procedimientos.
- Por lo general las pruebas más pesadas suceden durante las primeras cuatro semanas, pero de todos modos se debe estar preparado siempre para llevarlas a cabo.
- Algunos estudiantes necesitan un consejo adicional, para ello se sugiere establecer más tiempos de atención. Éstos pueden ser antes, después de las clases o durante un receso en el desarrollo de las lecciones.
- Programar entrevistas con los padres de familia, especialmente con los alumnos que muestran poca disposición para seguir la normatividad o fallan en demasía durante las cuatro primeras semanas. El profesorado ante estos casos, necesitará la cooperación de los tutores.

D) A lo largo del año

- Revisar las reglas y procedimientos del salón de clase con algunos estudiantes, específicamente con quienes demanden más explicaciones y prácticas para comprenderlos.
- Las sesiones de práctica adicional han de efectuarse en el tiempo disponible del estudiante.

- Continuar operando las acciones con efectividad. Tenga en cuenta que aprender y seguir reglas es un proceso continuo.
- Programar sesiones de entrevistas con los padres de familia, cuando los esfuerzos invertidos para resolver de manera individual los problemas de los alumnos no impliquen mejora.

Los procedimientos más sencillos y además de los menos costosos en términos académicos para el establecimiento de la disciplina en el aula, consisten en especificar a los alumnos lo que se espera de ellos en la clase. Cuando el profesor ejecuta planificadamente estas acciones al comenzar el periodo escolar, deja en claro las coordenadas de la clase, asimismo, de manera velada comunica al alumnado la consistencia de su autoridad y credibilidad. Desafortunadamente, el profesor en muchas ocasiones desatiende estas acciones iniciales y los costos para la disciplina en el aula son muy altos.

3.2.2. Las normas

De manera genérica las actividades humanas se guían por determinadas normas. De acuerdo con Ortega, Mínguez y Saura (2003), éstas se hallan presentes en toda nuestra vida social y constituyen la garantía para una convivencia pacífica, por ello además de cumplir con su función social, pedagógicamente el profesor ha de descubrir la utilidad de las mismas en el aula de clase.

Pero las normas se enseñan y por tanto se aprenden. “Los procedimientos, como reglas, son expectativas de comportamiento. Éstas por lo general se aplican a una actividad específica, y son dirigidas al logro, más que a prohibir algún comportamiento” (Jones y Jones, 1990, p. 280).

Empero, estos procesos son soslayados por el maestro, quien al carecer de herramientas fundamentales para llevarlas al aula, contribuye a acentuar en muchas ocasiones la gravedad de los problemas de indisciplina. “Estas herramientas de enseñanza ineficaces contribuyen tanto a la mala comunicación,

como a romper con la claridad de lo que nosotros participamos a los alumnos. Pueden ser mensajes verbales o mensajes de acción ineficaces. Algunas veces confluyen ambos (Mackenzie, 2003, p. 120).

Las normas representan patrones conductuales, es decir, pautas fundadoras de los límites a las acciones humanas y en el caso de un grupo, demarcan lo permitido en beneficio del mismo. Las normas indican mensajes de acción exigidos al alumno para evitar comportamientos calificados de obstáculos para su progreso propio y ajeno.

De acuerdo con Mackenzie, las normas operan como un semáforo de señales proveedoras de información para los alumnos: ¿Qué está bien? y ¿Qué está mal?; en el caso de indicar verde, el comportamiento es aceptable, si se muestra en rojo la conducta es inaceptable (2003).

En este sentido, las normas son imprescindibles como punto de referencia para el logro de un ambiente adecuado de trabajo, colaboración y convivencia pacífica. De esta forma, el respeto a las personas y a la infraestructura del centro, el orden y las buenas maneras exigen la aceptación y vivencia de las normas (Calvo *et al.*, 2005).

En el proceso de la selección y planificación de las normas Gotzens (1997), apunta tener en cuenta en primer lugar, que la participación de Consejo Escolar acordará las normas generales del centro, y en lo posible éstas se constituirán en el Reglamento de Régimen Interno; segundo, se establecerán en relación con las características de los alumnos y de los profesores implicados y finalmente, las normas del centro escolar no sustituyen la necesaria planificación individual realizada por cada profesor para el rendimiento de su clase.

Agrega al mismo tiempo las condiciones a cumplirse para estructurar las normas, enunciadas resumidamente así:

- Serán fundamentales, en cuanto estarán pensadas en situaciones reales y de beneficio para el grupo.

- Realistas en relación con el entorno, inútil enunciar normas de difícil cumplimiento; respetuosas del entorno socio-cultural, permitiendo cierta permeabilidad a los sucesos vividos por el alumno en otros contextos.
- Realistas y respetuosas con las características y posibilidades de los alumnos.
- Expresarse de preferencia en términos positivos.
- Incluir las normas de uso necesario, no en excesiva cantidad.
- Evitar normas de seguro incumplimiento; la exigencia debe corresponder a la capacidad de los alumnos por cumplirlas.
- Adaptables a los intereses y preocupaciones de los alumnos.
- Su elección, es en primer lugar responsabilidad del docente.

Esta última condición requiere algunos señalamientos, porque seguramente muchos se opondrán a reconocer en el profesor la autoridad única para determinar el esquema fundamental de la disciplina en su aula. Al respecto Gotzens (1997) argumenta que, el maestro como profesional de la educación, organizador y responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje, le toca definir las coordenadas del funcionamiento del grupo, y una de éstas corresponde al orden, aunque no descarta la posibilidad de mostrar sensibilidad ante las sugerencias de los alumnos, pero esencialmente es al maestro a quien le corresponde el control de la clase.

Del mismo modo Mackenzie (2003), nos comparte su posición al respecto con la siguiente pregunta: ¿Quién controla la lección - el profesor o los estudiantes?- Cuando los estudiantes controlan la clase, el coste a la cooperación y el aprendizaje es mucho mayor.

Por otra parte, las normas no son imposiciones hechas a capricho del profesor. Su funcionalidad en clase, representa un recurso para guiar la conducta del alumno hacia las metas de aprendizaje, y el responsable de este proceso es el maestro.

3.2.3. Las tutorías

Las tutorías son definidas como un acompañamiento psicopedagógico individual o colectivo, cuya finalidad consiste en orientar o apoyar a los alumnos a lo largo de su escolaridad en aspectos personales, escolares o profesionales. Las tutorías empleadas en el ámbito de la disciplina escolar contribuyen tanto a prevenir, como a solucionar problemáticas que pudiesen presentarse.

En una tutoría hay un diálogo entre tutor y alumno para discutir y abordar temas de diversa índole, pero cuya preocupación es una problemática que aqueja al educando. El acercamiento docente-discente posibilita afrontar y superar los problemas expuestos en beneficio propio y ajeno, igualmente propicia toma de conciencia de las situaciones de conflicto presentes en el grupo, dificultades que por lo general afectan las interacciones entre los sujetos, requiriendo su pronta solución.

Las medidas seleccionadas para atender los problemas deben estar enfocadas al alumno, con la finalidad de ayudarlo a reflexionar sobre sus acciones y estimularle a tomar conciencia de sus actitudes. Gotzens (1997) refiere algunos puntos de análisis para que el alumno logre autocomprensión de su proceder en la clase:

- La percepción que el alumno posee de su propio comportamiento en el aula, el cual ha sido identificado como un problema de comportamiento.
- Dificultades del alumno al realizar sus tareas tanto en clase como fuera de ella.
- Percepción de la relación del alumno con sus compañeros de clase para indagar el nivel de aceptación en el grupo.
- Percepción de sus relaciones con el profesor, con la finalidad de examinar en sus vivencias sentimientos de aceptación o rechazo.
- Experiencias escolares anteriores tanto positivas como negativas, éxitos y fracasos.
- Situación personal-familiar actual.

Cuando el maestro recurre a las tutorías para ayudar a los alumnos a superar sus problemáticas y brindarles una orientación, los está conduciendo a la reflexión mediante vivencias interactivas de gran valor educacional. Otra arista de uso de las tutorías en el aula, puede ser empleada cuando el grupo abierta o tácitamente muestra rechazo a las normas, lo cual hace necesario su replanteamiento.

En el campo de la disciplina escolar, la tutoría constituye un entorno idóneo tanto para la presentación como para la discusión de normas que van a regir la vida del grupo. La forma de esta presentación y discusión, obviamente dependerá de las particularidades del grupo, características relativas a la edad, sexo, rasgos cognitivos, sociales y afectivos los cuales han sido enunciados en páginas anteriores como agentes fundamentales de la disciplina escolar.

Por ejemplo, si el maestro desea discutir la conveniencia de ciertas normas y reglamentaciones, no es lo mismo hacerlo con un grupo de adolescentes a quienes se les acredita mayor nivel discursivo, que discutirlo con niños de primaria; con éstos la sesión tomará cauces más informativos y de escasa contra argumentación, no por demeritar la capacidad de los escolares, sino porque su nivel madurativo no les permite incursionar en discusiones de este tipo.

Con el propósito de presentar las normas, facilitando al mismo tiempo su comprensión, se puede recurrir a la dramatización, técnica *ad hoc* a los intereses de los niños, sobre todo los más pequeños; ésta resulta bastante factible cuando se desean solucionar problemáticas derivadas de una transgresión a las normas establecidas. El éxito de un trabajo bajo esta modalidad ofrece grandes posibilidades de éxito.

Ajenas a toda objeción, las tutorías representan vías polivalentes y de sumo interés para llevar a cabo de forma contextualizada en cada grupo el planteamiento y desarrollo de habilidades y capacidades de aprendizaje, asimismo son espacios de análisis para tópicos como diversidad cultural y étnica, diversidad madurativa de los alumnos, diversidad de estilos docentes,

puesto que tales espacios potencian por un lado la reflexión y la conciencia, por otro, el desarrollo de actitudes y acciones que representen un avance para el progreso (Gotzens, 1997).

3.2.4. Rutinas instruccionales

Son los procedimientos establecidos por los docentes que le permiten realizar actividades, con el mínimo de interferencia o alteración en el orden y la dinámica del grupo. Las características más destacadas de estos procedimientos son:

- Estandarizados.
- Mecánicos.
- Rutinarios.
- Sencillos.
- Económicos.
- Simplificadores.

Pese a estas particularidades en apariencia poco halagüeñas, las rutinas instruccionales tienen un valor sumamente apreciado como auxiliar de la disciplina del grupo. Su empleo lejos de ser insignificante para el proceso instruccional, es considerado innovador; inclusive, han pasado a formar parte de las destrezas del profesorado.

Tomando en consideración la complejidad de la labor docente, las rutinas instruccionales le permiten al maestro atender diversas actividades simultáneamente. Así al mismo tiempo que supervisa, -vierte indicaciones, revisa, “no quita el ojo de su marco de acción”- cumple con la secuencia de su clase.

Las rutinas instruccionales permiten cierta simplificación del entorno instruccional y, teniendo en cuenta la complejidad del proceder docente, los numerosos estímulos por atender, las innumerables decisiones a tomar sobre las cuestiones relativas al aprendizaje, comportamiento de los alumnos y los procedimientos para proporcionar retroalimentación, resulta sugerente la idea de

emplear formas de actuación para un eficaz desarrollo de la dinámica instruccional sin menoscabo del resto de la clase. En estas orientaciones, las rutinas representan un magnífico auxiliar, puesto que se llevan a cabo de manera prácticamente automática (Gotzens, 1997).

Haciendo a un lado las apreciaciones simplistas en relación a las rutinas, acojamos sus ventajas para el control de la disciplina de la escuela, y revaloremos su beneficio educativo, así como la facilidad y economía para ser empleadas en el proceso instruccional, Everston (1989) *cit.*, en LePage (2005, p.341), identifica las principales rutinas a considerar por los maestros para un buen control de la clase:

- 1) Rutinas de preparación y mantenimiento del aula.
- 2) Rutinas de entradas y salidas del salón de clase.
- 3) Procedimientos durante el trabajo en grupo.
- 4) Procedimientos generales para la distribución de materiales y permanencia en el patio.
- 5) Procedimientos específicos para preparación del pizarrón.
- 6) Rutinas asociadas al inicio de la lección.

3.3. La gestión y control de la clase

El control hace referencia “al proceso de llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades individuales de los niños tengan la oportunidad de desarrollarse, en la que los maestros puedan cumplir con su especial labor de promotores del aprendizaje y en la que los niños puedan formarse con sensatez y agrado en técnicas para dirigir y controlar su propia conducta” (Fontana, 1994, p. 15).

La llave pedagógica para penetrar en una atmósfera de esta índole, insta por una comprensión bipartita de los acontecimientos de la clase expresada así:

1. Conocimiento y comprensión de la conducta infantil por parte del profesor con la finalidad de asumir un rol de facilitador y promotor del proceso enseñanza-aprendizaje, dejando atrás prácticas unilaterales y rígidas de disciplina, prefiriendo trabajar en una atmósfera con

oportunidades para aprovechar al máximo las situaciones de aprendizaje inherentes a un grupo.

2. Análisis práctico del comportamiento del profesor en el aula, cuya intención aduce a la comprensión del origen de las conductas disruptivas como resultado de errores en la conducción del aprendizaje, en caso de haberlos. En este análisis subyace una actividad reflexiva realizada por el profesor sobre su propia práctica, descomposición epistémica para evidenciar los aciertos y errores de su proceder como promotor del aprendizaje.

La necesidad de la primera prerrogativa, insiste en el conocimiento del alumnado, pues “la clave del control eficaz de la clase en las diferentes edades radica en la comprensión de qué es lo que realmente desencadena el comportamiento de los niños y en la comprensión de las estrategias más apropiadas para guiarlos y orientarlos” (Fontana, 1994, p. 25).

Un conocimiento sobre algunas características de los niños, -citadas en el capítulo precedente- familiariza a los maestros con las características específicas de éstos y sus posibles maneras de comportarse durante la interacción en grupo. Con este panorama cognitivo-conductual del alumnado el maestro está en condiciones garantizadas de controlar las conductas disruptivas.

Se recomienda también al maestro, acercarse a sus alumnos con la finalidad de estructurar un conocimiento sobre las circunstancias personales de éstos. Lo cual implica conocer sus gustos, entretenimientos, opiniones y sus puntos de vista. Fontana (1994), igualmente añade la importancia capital de conocer el nombre de los niños, porque tal disposición les hace saber el interés en ellos. Otra ventaja de llamar a los alumnos por su nombre, estriba en la oportunidad de enviarles preguntas directas durante el desarrollo de la clase, o bien, centrarlos cuando están próximos a presentar problemas de comportamiento.

“A los niños se les ayuda si se les hace sentir que el maestro se preocupa de sus problemas, que desea atenderles o quedar para otro momento más adecuado, si en ese instante es imposible. De modo que crea una buena relación positiva entre el alumno y el maestro, que incide directamente sobre los problemas de control de clase” (Fontana, 1994, p. 148).

Respecto a la segunda prerrogativa, Fontana (1994) propone algunos procedimientos deseables para el maestro con la finalidad de mantener la disciplina:

1. Confianza en sí mismo: durante toda la clase el maestro ha de mostrar control y dominio de sí mismo, lo cual implica:
 - Armonía en sus explicaciones y acciones, no laxitud pero tampoco prisa, dando con ello ritmo adecuado a la clase.
 - Mantener contacto visual relajado con la clase y los alumnos.
 - Prescindir de gestos y expresiones de nerviosismo.
 - Evitar antagonismos extremos con los alumnos, e incluso estar dispuesto a sonreír.
2. Instrucciones precisas para dejar claramente establecido a los alumnos, lo que se espera de ellos.
3. Consistencia en las decisiones, con lo cual el niño aprenderá los límites de sus acciones y las consecuencias de las mismas.
4. Firmeza ante los problemas para evitar su complicación.
5. Estar alerta en la clase, permite descubrir y anticiparse a los problemas.

Asociado a estas directrices, subrayamos la importancia de analizar la práctica docente a la luz de perspectivas teóricas que pongan en claro los aciertos y errores metodológicos cometidos por el maestro. “En numerosas ocasiones la aparición de problemas de comportamiento en la escuela y en el aula son de hecho, imputables a un planteamiento erróneo de la normativa establecida, más que a una voluntad

de los alumnos de incumplirla, aunque por supuesto eso último ocurre con harta frecuencia” (Gotzens, 1997, p. 66).

La comprensión bipartita antes explicada, hará factible además de responder al planteamiento inicial de este apartado – ¿Cómo enfrentar y solucionar los problemas de comportamiento durante el desarrollo de la clase?; - incursionar en un campo de mayor riqueza pedagógica, y estar por tanto en condiciones de responder con conocimiento de causa a un planteamiento de mayor trascendencia:- ¿Cómo evitar problemas de comportamiento?, cuestión a responder desde la perspectiva psicoeducativa en los siguientes términos: Resulta vital transformar la concepción remedial de disciplina por una perspectiva preventiva.

La manera de organizar y preparar las clases tiene una considerable repercusión en el control del aula, si el maestro no prepara las sesiones, está abriendo las posibilidades para que surjan problemas de indisciplina. Por el contrario, si cuida del material proporcionado a los alumnos, selecciona los contenidos, diseña actividades de acuerdo con sus características, valora y reflexiona sobre los resultados, está ejerciendo un control del aula bajo una enseñanza denominada enseñanza de precisión.

Con base en este enfoque de gestión se organiza y prepara la clase, permitiendo al maestro el control de la misma; para tal efecto Fontana (1994) sugiere al profesor:

- 1) Especificar con antelación el nivel deseable de rendimiento del alumno, considerando aspectos y objetivos mensurables.
- 2) Registrar sistemáticamente el rendimiento del alumnado.
- 3) Examinar las técnicas de enseñanza en relación con los resultados.
- 4) Analizar los datos con regularidad para incorporar cambios acertados y necesarios.

3.3.1. Condiciones y características de la gestión

A lo largo de este tema se ha venido insistiendo en la importancia de la disciplina para el proceso instruccional, cuyo responsable es el maestro. Asimismo se ha estado subrayando la necesidad de una intervención del profesorado con fundamento en un conocimiento científico; aunque el poseer un bagaje técnico-pedagógico no garantiza *per se* el éxito instruccional, sí constituye un factor insustituible.

La gestión es entendida como la manera en que los maestros individualmente organizan el tratamiento de los aprendizajes e instituyen la clase como ayuda a los mismos, tarea por sí misma demandante de conocimientos, habilidades y actitudes; y si bien el maestro ha recibido una formación inicial, el rubro referente a la disciplina escolar tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal está seriamente debilitado, cuando no ausente.

Un estudio realizado por Junior High School (1982) expone las habilidades de los docentes como organizadores de la disciplina y previsores de la indisciplina, aludiendo a las siguientes prioridades:

- Establecen con claridad las reglas y dan instrucciones precisas.
- Formulan con exactitud las expectativas en torno al comportamiento del alumnado.
- Responden a los alumnos de manera consistente y firme.
- Intervienen con prontitud en los problemas de los escolares.
- Utilizan las reglas para enfrentar la indisciplina.

En igual importancia, consideramos que tener patrones perceptivos constituye una habilidad meritoria en el maestro como gestor de la disciplina. Genovard (1991) *et al.*, *cit.*, en Gotzens (1997) describe dichas pautas como el conjunto de esquemas perceptivos que se desarrollan en el transcurso de la práctica profesional, los cuales permiten al profesorado interpretar en los alumnos ciertos indicios significativos para la instrucción tales como su nivel de comprensión, satisfacción y bienestar, es decir, durante la clase los niños proporcionan

referentes sobre su presencia en clase, y los patrones preceptivos facultan al maestro intervenir oportunamente para prevenir, detener o evitar problemas de indisciplina.

Tener la habilidad para ver, seleccionar e interpretar citados indicios constituye una habilidad de suma valía en los recursos profesionales de los docentes, puesto que le permitirá además de prevenir problemas de indisciplina, realizar ajustes durante el desarrollo de la clase.

De acuerdo con las características de los niños y las condiciones de nuestras escuelas, resulta conveniente poner atención en recomendaciones, como:

- Puntualidad al iniciar y terminar la clase.
- Preparación de los materiales y recursos.
- Promover la participación de todos.
- Emplear un tono de voz firme y de volumen adecuado.
- Vigilar a toda la clase.
- Ser imparcial en el trato con los alumnos.
- Ante una eventualidad, actuar de inmediato y con naturalidad.
- Revisar puntualmente el trabajo del alumnado.
- Respetar y valorar los avances y progresos de los alumnos.
- Promover actividades diversas, incorporando las de carácter tanto práctico como teórico.
- Implementar rutinas en el cambio de actividades.
- Mostrar interés por los niños y su aprendizaje.

Todas estas recomendaciones se concretan cuando el maestro las aplica y las vive en su clase. Aunado a ello, se le sugiere reflexionar sobre estas experiencias a la luz de la teoría, - reflexionar sobre la práctica- con la intención de mejorarlas en beneficio de los alumnos. La práctica reflexiva conducirá a los maestros a transformar su saber y hacer en el aula; así como también, propiciará o facilitará un abordaje del currículo desde una perspectiva práctica.

3.3.2. La atención en el aula

Como proceso psicológico la atención es un requisito fundamental para el aprendizaje, por lo que las estrategias para mantenerla a punto en clase resultan sumamente necesarias. “Muchos profesores declaran que una de las tareas más frustrantes asociadas con la enseñanza es mantener la atención del estudiante durante la instrucción del grupo” (Jones y Jones, 1990, p. 260).

La relación atención-aprendizaje es evidente. Pero, ¿Cómo se da la correspondencia entre atención y disciplina? Con la finalidad de exponer la correlación entre disciplina y atención, recogemos las aportaciones de Gotzens, para quien la disciplina y atención constituyen aspectos inseparables de la actividad instruccional, pero resulta importante saber diferenciarlas y tomar conciencia de cuándo y hasta qué punto se corresponden (1997).

Las técnicas de Rinne (1984), permiten analizar el papel de la atención en el aula. El argumento principal sobre el cual se apoyan estas técnicas, argumentan que todo lo hecho y pronunciado en clase repercute en todos los presentes, incluso tratándose de mensajes dirigidos a una persona o conjunto de personas en específico.

“Sin embargo, no todo tipo de intercambio o relación afecta en igual medida a todos los miembros de la clase, y aquí es donde el profesor debe intentar equilibrar sus mensajes de tal manera, que aún a sabiendas de que los intercambios que tengan lugar en el aula nunca pertenecerán a la esfera de lo privado, -incluso las palabras pronunciadas al oído de alguien son vistas por el resto de compañeros”- (Gotzens, 1997, pp. 77-78).

El papel de maestro en este sentido, consiste en codificar adecuadamente los mensajes a transmitir a los presentes, procurando emitir una señal intensa para los inmiscuidos en la incidencia, y mínima para los demás. Cumpliendo con esta regla de oro, conservaremos la atención del grupo, de lo contrario ésta se dispersará. Por ejemplo, cuando deseamos recuperar la atención de un alumno distraído en nuestra clase, podemos emplear un mensaje no verbal, -una mirada, un gesto, un movimiento interrogativo- dirigido en exclusivo al alumno en

cuestión, el cual evitará la distracción del grupo y por tanto, un problema de indisciplina.

La disciplina desde una perspectiva preventiva aduce a técnicas para conservar la atención de los alumnos, evitando en lo posible aquellas altamente distractoras. El uso eficaz de éstas, exige una capacidad del profesor para detectar las características y niveles de atención/ distracción presentes en sus alumnos y sobre ello, elegir la más adecuada.

En este rubro, Rinne (1984) *cit.*, en Gotzens (1997) después de examinar un número significativo de variables propias del entorno escolar relacionadas con la atención, dirige su propuesta hacia la intervención del maestro. Con el imperativo de conservar la atención de los alumnos le sugiere importantes técnicas de trabajo asequibles al desarrollo de la clase, mismas que a continuación se especifican.

1. Estrategias de tipo expositivo: el profesor presenta conceptos y procedimientos, apoyándose en demostraciones, lecturas y anécdotas para potenciar la adquisición de información por parte de los alumnos. La calidad de la atención de ellos depende en buena medida de los maestros, exigiéndole por tanto, enunciar con claridad conceptos, citar ejemplos relevantes y mantener la secuencia en la exposición.

2. Estrategias para el aprendizaje por descubrimiento: relacionadas estrechamente con la solución de problemas, consisten en presentar un problema de interés para los alumnos, formular diversas hipótesis o soluciones posibles al mismo, determinar y obtener el tipo de información para ponerlas a prueba; finalmente, contrastar la información obtenida con la finalidad de comprobar su veracidad. Optimizar esta táctica implica moverse en coordenadas precisas, por lo que se sugiere al profesor plantear un problema interesante y lo más apegado a la realidad del estudio, así como asistir al alumno durante todo el proceso y evitar dar por hecho la capacidad de éstos para resolverlo.

Los niveles de atención/distracción pueden detectarse a partir de indicios significativos de los alumnos con base en algunos comportamientos. Los indicios pueden ser distintos, podemos citar por ejemplo la mirada del alumno fija o en movimiento que sigue los estímulos instruccionales relevantes, la tensión corporal y su disposición hacia el estímulo de aprendizaje; el grado de participación del alumno ya sea interviniendo activamente en clase o manifestando mensajes no-verbales (Gotzens, 1997).

Aunque es evidente que los niños tienen lapsos de menor atención que los adultos, también se conocen varias estrategias para optimizarla en el salón de clase. Jones y Jones (1990) destacan las siguientes formas de estimular la atención en los alumnos:

- Disponer el aula evitando que los estudiantes tengan a sus espaldas el altavoz de la escuela.
- En el pase de lista, hacer un llamado al azar de los estudiantes.
- Utilizar juegos para animar a los alumnos a mantenerse atentos.
- Ofrecer modelos de escucha por parte del profesor: cuando un alumno esté participando en clase, también se le debe prestar atención.
- Emplear silencios en clase de manera efectiva.
- Plantear preguntas relacionadas con las vivencias de los estudiantes.
- Asignar el trabajo a los alumnos con un grado de dificultad apropiado.
- Alentar los esfuerzos de los alumnos y mantener un alto nivel de señalamientos positivos sobre los negativos.
- Mostrarse siempre animado en clase.

3.3.3. La comunicación e interacción grupal

“Todo acto pedagógico es un acto de comunicación cuyo objetivo es inducir el aprendizaje de un saber” (Estrela, 2005, p. 64). La comunicación representa uno de los factores cruciales en el funcionamiento de la clase y en la consecución del aprendizaje.

El aula constituye un espacio plural. En ésta se concitan un conjunto elementos y factores, cuyo producto se traduce en una atmósfera perfectamente diferenciada y particular; las personas ahí presentes poseen características disímiles, en tanto que los procesos de interacción cobran su respectiva particularidad.

En el caso de los alumnos, no debe perderse de vista que sus características influyen fuertemente en la capacidad para codificar y descodificar mensajes. La edad representa una de esas determinantes para establecer las formas de comunicación en clase, infructuoso emplear las mismas estrategias comunicativas con los niños de 6 y 7 años, o con los de 10 y 11; los factores socio-culturales constituyen otro elemento decisivo en este mismo proceso, “cuanto menos favorable sea el medio socio-cultural del que procede el estudiante, tanto más este último tendrá dificultades para captar la sutileza de los códigos implícitos vigentes en la clase” (Estrela, 2005, p. 65).

Al profesor le atañe la responsabilidad de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje. Los señalamientos enunciados anteriormente, le proveen de las condiciones precisas para gestionarla durante todo el proceso instruccional. “Teniendo en cuenta la estructura e interacción del grupo, las estrategias de comunicación seleccionadas para tal afecto, han de favorecer los procesos de transmisión y recepción de los mensajes; es necesario que entre unos y otros se establezcan las formas de comunicación necesarias para proporcionar indicios, implícitos y explícitos de lo que funciona y de lo que no, de lo que se comprende y de lo que permanece inalcanzable” (Gotzens, 1997, p. 47).

Para garantizar los procesos de comunicación, los códigos y canales empelados han de empatar con las características del grupo a quien van dirigidos los

mensajes, generando como resultado las condiciones viables para el trabajo instruccional sin menoscabo de las normas de disciplina. Cuando hay obstáculos en la comunicación, se ocasiona desinterés en las tareas y la consecuente indisciplina, y detrás de ésta, el fracaso del proceso instruccional. Aunque por sí sola la comunicación no promete éxito en los procesos de enseñanza-aprendizaje, su presencia o ausencia se percibe en el aula, haciéndola indispensable.

Durante el hecho instruccional la comunicación tiene un fin, inducir a los alumnos al aprendizaje. No obstante, en algunas ocasiones el proceso de comunicación se dificulta o se hace impreciso y ambiguo; motivo por el cual los alumnos interpretan un mensaje distinto a la intención del maestro, o viceversa.

Para hacer eficiente el proceso comunicativo en el aula de clase, se exige al maestro en primera instancia, claridad en los mensajes dirigidos a los alumnos y en segundo término, capacidad para buscar mensajes que el alumno envía, y hasta los que no envía; por ello el nivel de responsabilidad en el acto comunicativo al interior del aula, es mayor en el profesorado.

El docente debe indagar sobre los mensajes que los alumnos “envían” sobre el nivel de fatiga, interés, comprensión, ansiedad o bienestar, y aunque en su mayoría son mensajes expedidos de manera no premeditada y utilizando formas de comunicación no-verbal, están asociadas a determinados indicios cuya correcta interpretación por parte del profesor constituye una valiosa información para el buen desarrollo de su actividad docente (Gotzens, 1997).

Seleccionar vías de comunicación permite una completa interacción entre los alumnos. Tomar en cuenta sus posibilidades y características favorece el desarrollo del proceso instruccional; asimismo, cuando la comunicación en el aula toma este derrotero, estamos hablando de eficacia comunicativa.

Con base en estas recomendaciones, cabe ahora preguntar ¿Qué trascendencia tiene ésta para la disciplina? Primeramente, confirmamos que la relación disciplina y comunicación, no tan sólo es real, sino necesaria. Una de las

dimensiones básicas donde podemos demostrar esta imprescindible correspondencia, se concretiza cuando llega el momento de la comunicación de las normas.

El cumplimiento de las normas establecidas para el grupo exige un conocimiento claro y oportuno de éstas por los alumnos, y el maestro, tiene la responsabilidad directa en este asunto. Recomendando para tal efecto, no dar por hecho que los alumnos las conocen, comprenden y muestran disposición para practicarlas, es necesario comunicárselas. No obstante, muchas de las veces esta tarea es incumplida, los adultos dan por hecho que los niños saben comportarse en el aula, y no les comunican las normas; en consecuencia, tendrán dificultades en el manejo de la disciplina.

Para dar cabal observancia a la eficacia comunicativa, Gotzens (1997) sugiere al profesor estar atento a cualquier indicio de alteración en el orden. Identificar previamente la aparición de conductas disruptivas facilitará su solución; en ocasiones no será necesario externar una observación verbal, será suficiente con acercarse al alumno, provocar una interacción ocular o desplazarse donde el problema se encuentra sin necesidad de distraer a quienes desempeñan concentrados su trabajo.

Para evitar emitir una advertencia verbal explícita –con alto poder de distracción del resto de la clase- el maestro tiene como alternativa disciplinaria la siguiente:

- Intuir la proximidad de los comportamientos disruptivos para actuar inmediatamente y evitar la aparición del problema.
- Poseer recursos de comunicación facilitadores del desarrollo de otras actividades, es decir, el profesor puede continuar su clase, explicando, supervisando, respondiendo preguntas, pero al mismo tiempo enviar un mensaje a quien está a punto de incurrir en una falta.

No hay lugar a dudas sobre la importancia de la comunicación clara y precisa en el aula, ni tampoco de su relación con la disciplina, pero una correspondencia

exitosa se logra siempre y cuando se cumplan con los requisitos de eficacia en la comunicación. Para cumplir tal cometido, el maestro dispone de elementos verbales y no verbales.

El lenguaje verbal a pesar de su enorme riqueza, padece ciertas debilidades y limitaciones, para contrarrestarlas recurrimos a la comunicación no verbal. La gesticulación que acompaña a nuestras explicaciones o comentarios es tan vasta y por lo general, los receptores captan el mensaje con prontitud y fidelidad. Gotzens (1997) enumera tres categorías significativas de la comunicación no verbal, expuestas de forma siguiente:

- En la primera hace referencia a las actitudes: categoría explicativa sobre la posición adoptada tanto por el profesor como por los alumnos, y que expresan mensajes inequívocos acerca de las actitudes de ambos. Parámetros tales como la inclinación del cuerpo, manteniendo una posición distante, amigable o de desafío dan cuenta sobre una mayor o menor predisposición para interaccionar.
- En la segunda categoría apunta las emociones, subrayando la influencia de los elementos paraverbales - tono, volumen y ritmo del habla- en la interacción de los sujetos, puesto que éstos informan acerca de la carga emocional del discurso y comunican situaciones más allá de las palabras. Por su parte, la mirada constituye otra muestra irrefutable de las emociones, a través de ella podemos expresar entre otras, seguridad, temor y desinterés.
- La tercera categoría cita al entorno físico: circunscribe en ésta, la distribución de los alumnos en el aula, la ubicación y disposición de los materiales, y aunque dependen en gran medida del objetivo a conseguir, si se desea por ejemplo un ambiente de colaboración o de trabajo independiente, la repartición de los alumnos será distinta; asimismo la colocación de los materiales, indicará anuencia o prohibición para tomarlos.

Tanto la comunicación verbal como la no verbal tienen lugar en el aula, y ambas llevan un mensaje para los alumnos; sin embargo, con el uso de la palabra el mensaje es más explícito y razonado. El problema se suscita cuando en el contexto del aula, el profesor verbalmente está dando un mensaje y con sus gesticulaciones otro; evidentemente hay una contradicción en la comunicación, lo cual repercute sensiblemente en el cumplimiento de las normas y por ende en la disciplina.

3.3.4. Distribución del alumnado

Los alumnos conviven e interaccionan en el aula, ésta tiene tanto limitaciones físicas como sociales. Estrela (2005) denomina espacio pedagógico al lugar físico donde se desarrolla la transmisión del saber, tal punto puede facilitar o inhibir la relación del profesor y los alumnos o de éstos entre sí.

Conviene generar circunstancias favorecedoras de las relaciones del profesor con sus alumnos y de los niños entre sí, evitando las condiciones limitantes al respecto. Asimismo, resulta importante reflexionar sobre las formas de distribución más idónea para facilitar el aprendizaje y el logro de los propósitos planteados.

No puede pasarse por alto que la distribución de los alumnos dependerá principalmente de los objetivos por lograr, tomando en cuenta además:

- Asignatura y contenidos curriculares.
- Técnicas y estrategias metodológicas.
- Grado, edad y número de alumnos.
- Tiempo disponible de trabajo.
- Dimensiones del aula y mobiliario.

3.3.5. Ritmo de la clase

Cuantiasas ocasiones hemos escuchado decir a los maestros: “No sé en qué momento perdí el control del grupo, había empezado muy bien la clase, cuidé de

los detalles para interesar a los alumnos, en un principio estaban motivados, pero intempestivamente se distrajeron y mi clase se vino abajo.”

El ritmo o continuidad en las actividades que se realizan en el aula son de gran importancia en la disciplina. “Cuando las actividades se desarrollan a una velocidad apropiada, los maestros afrontan menos problemas de conducta, no sucede lo mismo que cuando avanzan lentamente o parecen estancarse” (Tanner; 1980, p. 55).

En todos los grados y grupos pueden surgir problemas de control del grupo, motivados por circunstancias diversas, algunas centradas en el maestro, otras en el alumno, unas más en el entorno físico por señalar las más comunes; pero al hilo del presente razonamiento nos interesa analizar el ritmo de la clase. Si un maestro desea mantener su grupo bajo control, resulta imperante cuidar la secuencia metodológica, con este precepto nos referimos a la continuidad y congruencia de actividades para la consecución del aprendizaje.

El maestro puede generar también la disrupción cuando termina una actividad, empieza otra y retorna a la primera o cuando interrumpe las actividades de los alumnos por cuestiones sin relevancia.

Kounin (1979) *cit.*, en Tanner (1980) detalla, cuando los maestros desean un funcionamiento adecuado en sus grupos, necesitan vigilar lo que se llama “dirección de movimiento”- como los alumnos comienzan, prosiguen y terminan las actividades- evitando para tal efecto:

- Exabruptos: cuando se pasa de una orden a otra descuidando las condiciones del trabajo de los alumnos.
- Interrupciones: el maestro comienza la actividad y sin terminarla pasa a otra, reanudando después de tiempo nuevamente con la primera.
- Truncamientos: la actividad se interrumpe sin volver a retomarla.
- Reanudaciones inoportunas: se presenta por lo general cuando al finalizar una actividad, se ordena suspender todo con relación a ella para comenzar otra, y después retorna paulatinamente a la anterior.

Una organización efectiva de la clase no solamente impacta en la conducta del estudiante, también influye en los logros académicos (LePage, *et al.*, 2005). Conscientes sobre el papel del maestro en la dinámica de la clase, y a fin de apoyarle para que el ritmo de ésta centre la energía de los alumnos en las tareas y el interés no se pierda, a continuación se exponen algunas recomendaciones, las cuales tienen como referencia el planteamiento preventivo de la disciplina, es decir, conforman un mosaico de posibilidades para ayudar al profesor a decidir de la manera más eficaz, las acciones a desarrollar en su clase y facilitar el aprendizaje de los alumnos.

- Promover un trabajo creativo: los niños se fastidian fácilmente de las actividades monorrítmicas y muestran mayor interés por aquéllas con las cuales puede tener más relación con los objetos. Cuando logramos que los niños mantengan la atención en la clase, los problemas de comportamiento no irrumpirán su continuidad.
- Organizar estrategias diversas y variadas: imprimir dinamismo a las actividades de aprendizaje capta la atención del alumnado, quienes se mantendrán ávidos durante toda la clase.
- Alternar estrategias estimulantes para todos los sentidos: incluir actividades tanto de tipo técnico como de tipo práctico; destinando tiempos para escuchar, hablar, charlar y exponer entre otras actividades, siempre tomando en cuenta los propósitos y los contenidos de las asignaturas. Un trabajo de esta magnitud dará a la clase pluralidad, y los niños no se verán atraídos por situaciones diferentes.

- Ejecutar los cambios con oportunidad: señalar límites en el tiempo para cumplir con las tareas, de lo contrario, el grupo invertirá momentos valiosos de la clase en actividades ajenas a las encomendadas.

- Atender sistemáticamente al grupo en forma general pero también, asignar períodos para la asistencia particular, permitiendo al maestro realizar el cambio de actividades en las circunstancias más convenientes; los alumnos al observar presencia continua del maestro, conservarán su atención en sus tareas. Al respecto Fontana (1994, p. 102) precisa, “es vital que los niños comprendan que es lo que se espera de ellos. Hay que recalcar lo que se espera de ellos en vez de lo que no se desea. La forma en como se explican esos deseos tiene que ser corta y lo más clara posible”.

- Asegurarse de la comprensión de las instrucciones sobre las tareas a realizar. Anteriormente se ha señalado la utilización de un lenguaje claro y preciso por parte del maestro, pero no está demás cerciorarse si las instrucciones, explicaciones y encomiendas asignadas a los alumnos son comprendidas; hay variadas formas de hacerlo, podemos mencionar por ejemplo, plantear y dirigir preguntas a determinados niños. Fontana (1994) afirma que al plantear una pregunta a un niño en cualquier momento de la clase, lo incentivará a centrar su atención en las explicaciones del maestro.

Las sugerencias tienen un objetivo perfectamente definido, establecer, conducir y finalizar la clase manteniendo el interés y la atención de los alumnos, favoreciendo con esto la disciplina, porque los problemas de conducta guardan estrecha relación con la falta de destreza para mantener la dinámica de una clase. Establecer la disciplina en el aula representa un propósito al alcance del profesorado. Para avanzar en este fin, el maestro debe abandonar falsas concepciones en torno a esta actividad, es más, no tiene que acudir a

estrategias y recursos ajenos, sino trabajar con los elementos de su contexto educativo -alumnos, propósitos, recursos- para que el aprendizaje tenga efecto en las condiciones óptimas.

Conclusión

Si el profesorado muestra interés por establecer la disciplina en el aula, debe considerar que al respecto se cuenta con un mosaico de recursos para orientarle en su responsabilidad como profesional del proceso enseñanza-aprendizaje. Para acceder a estas alternativas metodológicas necesita desprenderse de una serie de estructuras erróneas producto de fuentes no confiables y mostrarse al mismo tiempo dispuesto a conocer con detenimiento el fundamento psicopedagógico de la disciplina escolar. Cuando abra su pensamiento a esta opción, descubrirá el alcance que la disciplina tiene en el proceso instruccional, y después aplicar los procedimientos para hacerla efectiva en el aula, se convencerá que los problemas de indisciplina tienen solución, siempre y cuando se seleccionen los medios precisos para solventarla. Ante lo cual, inexcusablemente el enfoque preventivo le significará un opción rica en dispositivos para gestionar puntualmente la disciplina escolar y paralelamente mejorar el aprendizaje del alumnado.

CAPÍTULO 4



INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER UNA DISCIPLINA INTEGRAL EN CLASE

CAPÍTULO 4. INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO PARA PROMOVER UNA DISCIPLINA INTEGRAL EN CLASE

Introducción

Cómo entender la disciplina en su dimensión conceptual y cuáles son los vectores para gestionarla en clase, centraron los ejes de análisis en los capítulos precedentes; referencias suficientes para en este apartado subrayar la necesidad de una perentoria concienciación del profesorado para operarla en clase como un instrumento del aprendizaje y por tanto, una herramienta que ha de tener a punto en su saber y hacer profesional.

A tono de tales expectativas, se abre un almanaque metodológico cuyo interés es despejar el campo de acción del profesorado para que de acuerdo con la conducta mostrada por sus alumnos, pueda con la mayor precisión seleccionar aquellas que le permitan solventar los problemas de indisciplina. El eje analítico de esta sección radica justamente, en las formas de concretar su intervención.

A partir de la identificación de los comportamientos disruptivos, se muestran las estrategias más viables para orientarle cuando a pesar de realizar una planificación de disciplina, se presentan incidencias. Los recursos aparecen agrupados en dos apartados, en el primero se alude a los más convenientes para eliminar comportamientos indeseables – estrategias punitivas- y en el segundo, a los que ayudan a establecer, mantener e incrementar las conductas deseables, para lo cual contamos con los estímulos reforzadores. Ambos con sus respectivas recomendaciones de aplicación en el aula.

4.1. Una revisión de la indisciplina en el aula

Hemos señalado reiteradamente que la disciplina es inherente al proceso enseñanza-aprendizaje, representa *per se* uno de los principales elementos para garantizar las condiciones óptimas en la consecución de las metas planteadas. Asimismo, se ha señalado a la clase como un grupo social y como tal, escenario de múltiples interacciones producto de los distintos sujetos ahí presentes. El trabajo diario con los alumnos no es ajeno a los problemas de comportamiento, es más, éstos forman parte de la realidad cotidiana en los planteles escolares.

Heller (1987) refiere la vida cotidiana como la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares, productoras permanentes de la posibilidad de la reproducción social, como tal, no está "fuera" de la historia, sino en el centro del acontecer histórico: es la verdadera "esencia" de la sustancia social. La cotidianidad de las aulas se ve mediada por un haz de relaciones personales, producto de la diversidad de los presentes. Nos enfrentamos a la pluralidad en las personas que la habitan: diversidad de estilos y personalidades, pluralidad de valores y tradiciones, complejidad de capacidades y limitaciones, en definitiva, diversidad de historias personales, que día tras día pugnan por emerger y superar aquello que, en la medida que los iguala, pone límite a sus diferencias (Gotzens, 1997). Pero también esa diversidad genera en el profesorado limitaciones para atender con efectividad todas las incidencias. "Los profesores con frecuencia se sienten frustrados por su inhabilidad para determinar la fuente del comportamiento disruptivo que quita mérito al emprender del estudiante " (Jones y Jones, 1990, pp.31).

Cuántos de nosotros hemos escuchado quejas de los profesores en relación a la disciplina de sus alumnos. Por lo general el profesorado arguye haber perdido autoridad en sus grupos, no sentirse respetado por el alumnado, señala también, no tener el control de la clase y enfrentar periódicamente el desafío de los estudiantes.

La enseñanza no tiene aristas fáciles, los niños de todos los niveles tienen el don de detectar las deficiencias de un maestro y una vez delimitadas, probablemente las utilizarán para animar las clases y para demostrar el poder que pueden llegar a tener sobre los representantes de la autoridad, y no se les puede culpar de ello. Durante la mayor parte de la niñez, el mundo adulto los mantiene en una posición subordinada, especialmente el mundo tal y como se expresa a través de la escuela, y una posibilidad para revelarse contra ese mundo, no debe desaprovecharse (Fontana, 1994).

Comprender y actuar sobre las formas en que los niños se afianzan a la vida escolar, obliga a estudiar los factores involucrados en el comportamiento de los educandos, citando entre los más apremiantes:

- La edad de los niños: aspecto indicativo de los niveles de madurez, intereses y capacidades. Así mientras los preescolares no demuestran quietud para escuchar al maestro por largos periodos de tiempo, los escolares van fortaleciendo su grupo de amigos, en tanto los adolescentes, van forjando su autonomía e identidad.
- Capacidad de los alumnos: a medida que las tareas y actividades seleccionadas por el profesor adquieren mayor dificultad, los alumnos se involucran más en la tarea, posibilitando conjuntamente altos niveles de atención. En cambio, si las actividades carecen de relevancia, los niños abandonarán la aburrida tarea, con la consecuente alteración de la clase.
- Sexo: aunque las tendencias en los comportamientos de los alumnos han dado un viraje importante, todavía puede afirmarse una diferencia en el comportamiento de los individuos en correspondencia al sexo. En especial en la escuela primaria, las niñas son más colaboradoras y muestran crecido interés en ayudar en las tareas de clase en comparación con los niños, quienes manifiestan más inclinación por las actividades al aire libre y de mayor fuerza (Fontana, 1994). No obstante, el maestro como buen gestor de la disciplina en el aula, ha de evitar distinciones injustificadas en el trato y las expectativas de aprendizaje de los alumnos en general; actualmente y debido a los cambios en las relaciones entre los sujetos y los mismos objetivos educacionales tampoco recurrir a estrategias de control estrictamente diferentes.

- Factores socioeconómicos: los valores y las normas enseñados en las instituciones educativas tienen como referencia los hogares más favorecidos con detrimento de la atención proporcionada a los entornos con restricciones económicas, y aunque éste, constituye un factor sin responsabilidad directa de los profesores, su atención no debe ser soslayada.
- La cultura: el maestro ha de ser sumamente sensible al interpretar el comportamiento de los niños como resultado de la mediación de códigos religiosos y morales en la sociedad actual. Por tanto, evitar enfrentamientos y discriminaciones.

El comportamiento de los niños en el aula nunca se debe considerar en forma aislada; el escolar es miembro de un grupo y como tal interacciona con sus compañeros durante el proceso instruccional. Por lo tanto, al mismo tiempo que recibe influencia del entorno, también su actuación imprime un sello particular a la dinámica de ese espacio.

Aunque, muchas de las fuerzas interactivas son originadas en la organización y gestión de la clase por parte del maestro, otras son producto de las múltiples interrelaciones entre los sujetos, dicha interactividad presupone que todos - y todo- en el aula posee características percibidas por los demás. La manera de actuar del profesor y el estilo adoptado en el trato con los alumnos ejerce un efecto sobre éstos; a la vez, las actitudes y respuestas de los niños ante las condiciones de la clase, influyen en el profesor y alrededor de ellos mismos (Gotzens, 1997).

Las diversas formas de interactuar en la clase dibujan el ambiente a vivir en el aula, asimismo, el papel del profesor con respecto a la atmósfera del grupo resulta evidente. La participación del alumno sobre el clima y mapa instruccional del grupo no permanece al margen, aunque las maneras de intervenir son distintas; en tanto que el profesor es el responsable del proceso instruccional, al alumno le corresponde desempeñarse como individuo en aprendizaje.

Mantener el orden en una clase resulta ser una labor evidentemente compleja, pero no puede evadirse, ya que la disciplina es un instrumento básico para el aprendizaje, y en esta perspectiva han de buscarse los procedimientos idóneos para establecerla como condición previa para el desarrollo de mencionado proceso. Uno de los óbices para la disciplina, radica precisamente en la diversidad de las personas a quienes va dirigida.

Una discusión alrededor de las circunstancias y los elementos desencadenantes del mal comportamiento de los educandos, conlleva a dilucidar las características de las llamadas conductas disruptivas y su repercusión en el aula de clase.

4.1.1. El comportamiento de los escolares

Para explicar este aspecto, se hace necesario clarificar una bifurcación teórico-conceptual en los siguientes términos: la acción disciplinaria es una cuestión de autocontrol como resultado del proceso de maduración de los sujetos, o debe ser manipulada desde el exterior; concretamente, esclarecer si la disciplina tiene lugar desde el propio individuo o es externa a éste.

Aunque el propósito de este apartado centra su atención en ofrecer un espacio para el análisis del comportamiento de los sujetos, hacer observaciones previas con respecto al primer planteamiento, permitirá una comprensión más global. "Tarde o temprano alguien hará algo de forma incorrecta –él o ella-, y todos los estudiantes mirarán la reacción del profesor " (Mackenzie, 2003, p. 2).

Una perspectiva bastante aclaratoria sobre los problemas de comportamiento es la señalada por Dreikurs, quien para explicar las alteraciones experimentadas por los individuos, expone teóricamente las razones y circunstancias alrededor de las alteraciones del comportamiento infantil.

4.1.1.1. El enfoque Dreikurs

Si un educador desea corregir las mala conducta de los niños, es preciso que encuentre y entienda las razones de tal comportamiento (Derikurs, 1971). Con esta finalidad, la perspectiva de Dreikurs, alude a las acciones infantiles

desarrolladas con el propósito de integrarse socialmente. A medida que el individuo se comporta de acuerdo con las normas establecidas, es una persona adaptada, consigue entonces la aceptación social por el apego y respeto mostrado a las reglas y normas sociales; mientras que el mal comportamiento, supone un desajuste perturbador del funcionamiento del grupo y su progreso.

Nosotros deberíamos comprender que cuando el escolar se comporta mal es sólo un niño desalentado tratando de encontrar su lugar; él actúa sobre la lógica fallida que su mala conducta le dará la aceptación social que desea (Dreikurs, 1971).

Para hablar de un desajuste real, es preciso enmarcar dicho inconformismo bajo un carácter involutivo o disruptivo dentro del funcionamiento grupal. A partir de la observación de la conducta infantil; Dreikurs (1971) apunta cuatro objetivos para resumir los propósitos del mal comportamiento infantil:

- Deseo de conseguir la atención de los adultos y, mediante ella, la obtención de pruebas de su aceptación.
- Deseo de manifestar su poder desafiando en una lucha de fuerzas al adulto quien, al intentar dominar la situación, refuerza todavía más el valor del poder buscado.
- Deseo de venganza y de causar daño a los demás con la convicción de que, únicamente lastimando a quiénes le hieren, accederá al rango deseado.
- Deseo de mostrar cierta incapacidad asumida, real o imaginaria, a fin de salvaguardar su prestigio.

De igual forma sugiere que cuando un niño en su medio es privado de la oportunidad de obtener estatus derivado de su colaboración, por lo general busca la prueba de ese reconocimiento en clase tratando de llamar la atención, si los adultos no le responden a esta demanda, los niños buscarán el poder. En la medida que los profesores a la vez impongan sus propios métodos de mando, entonces los niños buscarán la venganza.

Siguiendo las descripciones de Dreikurs, se identifican cuatro objetivos asociados a los problemas de conducta de los niños: obtener atención, poder, venganza y sentimientos de inadecuación, los cuales teniendo desde luego un impacto contrario a la disciplina del aula, se manifiestan en las conductas a continuación enunciadas (1971).

Tabla 2.2 El mal comportamiento y sus finalidades

Propósito del mal comportamiento	Conductas características
Conseguir la atención de los adultos	Hacer payasadas, travesuras, inestabilidad, representaciones burdas de las normas, vanidad, desorden, timidez exagerada, falta de concentración, ansiedad, temores...
Manifestar poder	Desobediencia, obstinación, desafío, rabietas, hábitos inadecuados (chuparse el dedo, hurgarse la nariz, mentir, holgazanear...)
Deseo de venganza	Comportamientos de violencia y agresión hacia las personas.
Mostrar cierta incapacidad	Indolencia, estupidez simulada, ineptitud o total pasividad.

El enfoque Dreikurs al explicar con detenimiento las razones del mal comportamiento del niño, permite comprender el origen de la conducta infantil y su manifestación en el aula. Con base en estos indicadores, la búsqueda de las formas de intervención se hace plausible para encauzar al niño y por ende, frenar la disrupción en clase.

4.2. La disrupción en el salón de clase: pautas para su identificación

El hombre por naturaleza es gregario, interactúa continuamente en diferentes grupos durante su desarrollo. La escuela representa un espacio con amplias

oportunidades para hablar con personas a niveles heterogéneos de comunicación; desde charlar con el amigo en el patio de recreo hasta conversar con el compañero de pupitre, pero contando con la compañía de otras personas, resulta casi imposible permanecer callados.

No hay signos de hostilidad en el rumor de las conversaciones ni en las señales de agitación física que se producen al juntar a treinta niños en una clase, aun cuando el nivel de ruido va más allá del simple rumor. En cierto sentido, es muy poco natural que los niños permanezcan sentados en un silencio donde no se oiga ni una mosca (Fontana, 1994).

No obstante hay límites indicativos de riesgo para el desarrollo de la clase, cuando su persistencia llega a obstaculizar el aprendizaje, y aunque su percepción depende de las personas involucradas y de los contextos culturales, resulta importante precisar conceptualizaciones y características de las conductas disruptivas; puesto que mientras para algunos maestros puede representar un problema, para otros, son parte connatural de su trabajo.

Geiger (2000) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005) define las conductas disruptivas como las acciones de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y pueden ir desde las conductas benignas hasta actos graves de agresión. Conviene ultimar además, sobre las categorías para reconocer cuando las conductas disruptivas tienden a generar los problemas de indisciplina, tales como:

- 1ª Actos molestos: por ejemplo hablar y moverse sin parar.
- 2ª Actos de desafío: conductas irrespetuosas y desobediencias.
- 3ª Falta de atención: estar fuera del sitio y no trabajar en otros.

La finalidad de la disciplina en el aula de clase a través de normas y procedimientos claramente definidos a cumplirse por los involucrados, apunta a la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, una conducta disruptiva es aquella que obstaculiza este propósito, y puede ser desde un comportamiento completamente tranquilo como hablar de manera persistente en clase, hasta un acto de manifiesta agresión o violencia interpersonal.

Para Casamayor (1998) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005), las conductas disruptivas tienen relación esencialmente con los comportamientos de enfado de los alumnos que persiguen llamar la atención de sus compañeros o del profesor. En tanto Fernández (2001) *cit.*, en Calvo *et al.*, (2005), las define como un conglomerado de comportamientos inapropiados dentro del aula propiciadores de retraso y, en algunos casos, obstáculos indiscutibles en el proceso enseñanza-aprendizaje en cuanto no permiten afianzar los conocimientos debidamente, integrando entre ellos la falta de cooperación y mala educación, la insolencia, la desobediencia, la provocación, la hostilidad, el abuso y la impertinencia entre otros.

Las conductas calificadas como disruptivas tienen diferentes rangos de gravedad y Calvo *et al.*, (2005) las clasifica teniendo en cuenta cuatro parámetros:

- Las normas: llegar tarde o faltar a clase, deteriorar el material, desorden del mobiliario, comer en clase, indumentaria estafalaria, realizar ruido o gritos, falta de orden a las salidas y entradas de clase son muestras representativas.
- La tarea: no traer los deberes, rehusar hacer las tareas en clase, hacer comentarios vejatorios, falta de interés, pasividad e inactividad o preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, resultan casos característicos.
- Respeto al profesor: platicar cuando éste habla, no acatar sus órdenes, levantarse sin permiso de su sitio y amenazar al maestro, constituyen comportamientos frecuentes en el aula.
- La relación con los compañeros: pelearse con un igual, reírse de él o insultarlo y hacer gestos jocosos forman parte del hacer casi diario de los alumnos.

La disrupción en clase supone complejas causas y principios. Factores como la edad, sexo, capacidad, origen cultural y económico influyen activamente; a éstos, se suman los componentes propios de la organización de los centros educativos con lo cual la particularidad de dichos comportamientos se acentúa, mas no

representan tareas inabordables para los maestros, por el contrario, la disrupción debe vérsese como un estado de inquietud y desorden en la clase que obstaculiza el aprendizaje al generar serias dificultades en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula, pero con grandes posibilidades de corrección o mejora a partir de estrategias adecuadamente diseñadas.

4.3. El profesorado ante los problemas de comportamiento en clase

En un programa de formación, una primera cuestión posiblemente expuesta por los maestros sería: ¿Cómo enfrentar y solucionar los problemas de comportamiento durante el desarrollo de la clase? La pregunta tiene respuesta, pero lo más importante, una alternativa de solución surgida del mismo espacio de trabajo – el proceso enseñanza-aprendizaje.-

La propuesta presentada por Gotzens (1997) intenta brindar a los docentes un marco de referencia mental, actitudinal y comportamental que ofrezca garantías para afrontar con éxito este tipo de problemas. Las consideraciones apuntan a las siguientes prerrogativas:

- Situar el problema de conducta en sus justos términos, poniendo atención tanto a las circunstancias que rodean al hecho, como a las condiciones presentes en el alumno. El surgimiento de un problema de conducta no representa motivo de molestia, pero sí un indicador de situaciones problemáticas por factores no previstos de manera conveniente, pero que exigen atención.
- La flexibilidad en la disciplina: las normas señaladas para el grupo deben responder y ajustarse a las circunstancias, pero sin confundirla con la permisividad, ésta consiente y malcría. Téngase presente a la disciplina como un instrumento para el aprendizaje ajustable a las necesidades de cada contexto.
- Solicitar asistencia cuando estime que el problema exceda sus posibilidades de intervención. El entorno académico y social, seguramente ofrecerá sugerencias y alternativas al maestro para aplicarlas de acuerdo con la dificultad.

- Reconocer las posibilidades reales de intervención: el profesor debe estar abierto a solicitar ayuda cuando el problema rebasa la participación de la escuela, aceptando en tales casos, ser colaborador de otras instancias.
- Diferenciar comportamientos realmente perturbadores de la marcha de la clase, de los eventos pasajeros sin mayor implicación en el comportamiento de los escolares.

El tema de la flexibilidad resulta un tópico para ser analizado con mayor detenimiento; correctamente se le diferencia de la permisividad, porque ésta genera vulnerabilidad en las acciones disciplinarias. Cuando no hay límites consistentes, el alumnado fácilmente perturba la marcha de la clase y no detienen sus comportamientos disruptivos, en consecuencia, no se integran al trabajo.

En cambio, si acuñamos la flexibilidad como la adecuación a las características del medio, se favorece la comunicación dentro de la estructura y dinámica del grupo, las normas y procedimientos se convierten en verdaderas alternativas para el éxito de disciplina escolar, cuyo empleo promete provechosas mejorías en el proceso instruccional.

Mackenzie (2003) detalla analógicamente cómo los niños aprenden a comportarse cuando los límites son firmes y cuando son suaves.

Tabla 4.1 El significado de los límites para los niños

	Límites firmes	Límites suaves
¿Qué aprenden los niños?	<ul style="list-style-type: none"> * No, significa no. *Yo debo seguir reglas. * Las reglas se aplican a mí como todos los demás. *Soy responsable de mi propio comportamiento. *Los adultos saben lo que ellos dicen. 	<ul style="list-style-type: none"> * No, significa algunas veces sí y otras no. * No hay necesidad de seguir reglas. *Las reglas son para otros. *No soy responsable de mi comportamiento. *Los adultos no saben lo que ellos dicen.

4.4. Las estrategias punitivas como recurso para solventar la indisciplina en el aula

Tanner (1980) reconoce tres medios de los cuales se sirve el maestro para mejorar su eficiencia y disminuir los problemas de control escolar, el primero apunta a los modelos disciplina y sus aplicaciones, el segundo, consiste en seguir un método para su operación y el último, sumarse a las prácticas de disciplina, cuya eficacia ha sido demostrada por autoridades en la materia.

A lo largo de la presente exposición estos tres elementos han sido referidos en congruencia con los problemas que aquejan a la disciplina, pero en esta sección nos interesa centrar el análisis en los recursos existentes para ejercer las prácticas de disciplina. Estos recursos se bifurcan en los siguientes procedimientos:

- A. Preventivos: destinados a la preparación de la atmósfera viable para que el proceso instruccional se lleve a cabo de manera exitosa.
- B. Correctivos: toman en cuenta los medios de intervención directa con la finalidad de estimular o promover alguna modificación en las conductas disruptivas de los alumnos.

Algunos de estos procedimientos se asientan en la aplicación de censuras o castigos a fin de inhibir el comportamiento no deseado del alumno; otros pretenden sustituir la conducta disruptiva por otra afín con las normas de clase; algunos más, pretenden convencer al alumno de la necesidad de cambiar su actuación, y para ello recurren a los medios de seducción basados en el diálogo, la discusión, o la reflexión sobre el problema en cuestión (Gotzens, 1997).

La aplicación de estos procedimientos está circunscrita a las condiciones inmediatas del entorno, no es de extrañar entonces que en su mayoría, éstos no correspondan a un plan previo de actuación y, sumado al desconocimiento del maestro en la materia, se alejan de prácticas eficaces de disciplina. Aun cuando no debemos perder de vista que el sólo hecho de conocer técnicas no garantiza una intervención correcta por parte del profesor, sí mostramos acuerdo sobre la importancia de esta información en manos del profesorado.

Sin perder de vista la observación anterior, esta sección del escrito tiene el objetivo de presentar un conjunto de técnicas acompañadas de algunas orientaciones para facilitar al maestro su aplicación eficiente.

Con la finalidad de ampliar el marco de posibilidades para seleccionar estrategias de intervención inmediata para solventar los problemas de indisciplina, Gotzens (1997) se inclina por los estímulos y situaciones desagradables para el alumno por la acción disuasoria producida sobre su comportamiento, a los que denomina estrategias punitivas.

Las estrategias punitivas tienen una prioridad, buscan de manera inmediata el cambio de comportamiento de los sujetos, su aplicación se sustenta en premisas fundamentales citadas de la siguiente forma:

- Ocasionan incomodidad en el sujeto a quien se le destina por lo tanto, éste tenderá a cambiar su comportamiento.
- Rechazan todo tipo de maltrato físico y psicológico.
- Castigan el comportamiento, no a las personas.

La teoría psicológica da cuenta de dos tipos de castigos o técnicas punitivas, por un lado, están las dadoras de una experiencia o estímulo aversivo y desagradable al alumno en respuesta a su mal comportamiento y, por otro, privarle de experiencias o estímulos placenteros y apetecibles. Determinar, cuál de ellas es aplicable a las demandas escolares, hace imperativo un análisis al respecto.

4.4.1. Experiencias o estímulos aversivos

El castigo corporal está suprimido en las escuelas, es una sentencia conocida por el profesorado, por tanto, recurrir a experiencias o estímulos aversivos tiene un marco de aplicación sumamente restringido; -pero bastante usado por los maestros- las formas de este castigo se reducen a las siguientes modalidades:

- a) Estímulos verbales.
- b) Estímulos no verbales.

En el primer caso, el profesor recurre básicamente a las críticas y reprimendas; en el segundo, a miradas de desilusión e incluso de rechazo, pero en ambos los estímulos empleados generalmente tienen bajo impacto punitivo, por lo mismo, desencadenan escaso riesgo de conflicto; asimismo son inmediatos y económicos, pero los resultados son también de corta duración.

Aunque el profesor hace uso frecuente de esta clase de estímulos, no son del todo recomendables si consideramos que utilizar técnicas sin los requisitos mínimos de eficacia y garantías sobre el carácter aversivo del estímulo, no sólo encuentran un rotundo fracaso en su pretensión de inhibir conductas, sino que además los alumnos se habitúan a la censura y sanción (Gotzens, 1997).

4.4.1.1. El castigo vicario

Llamado por sustitución, el castigo vicario constituye para el educador una vía más para aplicar sanciones con el objetivo de mejorar la disciplina en el aula. En calidad de estímulo punitivo, se refiere a los efectos que con base en la observación de un modelo social, - por ejemplo, un compañero castigado a consecuencia de un comportamiento de indisciplina- genera en el observador, al grado de llegar a inhibir esta misma respuesta (Bandura y Walters, 1983).

Las investigaciones de Gotzens (1997) vierten los requisitos del castigo vicario en los siguientes términos:

- Existencia de un alumno-modelo sobre quien recaerá la atención de los alumnos no implicados en el castigo, y el papel del profesor como ejecutor de la sanción.
- Conocimiento por parte de los alumnos observadores de los motivos del castigo.
- Corroborar que los alumnos observadores han percibido la conducta del alumno- modelo como situación molesta.

- Garantizar un impacto real en los observadores de las sanciones ejercidas sobre el alumno modelo al grado de considerarlas verosímiles en sustitución de roles e identidades, es decir, que el observador se vea reflejado en el alumno sancionado.
- Vigilar el cumplimiento de las consecuencias impuestas, pues de no ser así, el aprendizaje introyectado por los observadores será inverso al deseado.

Aunque este tipo de medida tiene algunas limitaciones, su aplicación siguiendo las sugerencias aquí formuladas, hace posible la obtención de meritorios resultados. “Si la mala conducta disminuye, es legítimo deducir que se utilizó un estímulo aversivo, pero si aumenta, significará que la reforzó” (Tanner, 1980, p.137).

4.4.1.2. Práctica negativa

Como estímulo punitivo, esta técnica consiste en establecer una asociación aversiva, por lo que se le solicita al alumno repetir un comportamiento. La práctica negativa funciona especialmente bien en comportamientos involuntarios sobre los cuales la persona no tiene el control suficiente, pero desea eliminar. Un prerrequisito para conseguir éxito con la técnica radica en el hecho de repetir el comportamiento hasta el punto de convertirse en aversivo, de lo contrario, podría resultar una práctica reforzadora del comportamiento. Un segundo prerrequisito exige la aceptación del sujeto, puesto que se trata de que la persona esté fuertemente motivada para cambiar el comportamiento.

Por su forma de aplicación, la práctica negativa se enclava dentro de las experiencias o estímulos aversivos, ésta representa incomodidad para los alumnos siempre y cuando esta saciación no resulte perjudicial tanto para el alumno como para el grupo y la propia clase.

4.4.2. Privación de estímulos agradables

Retirar o suprimir una situación de placer en los alumnos constituye la premisa básica de este tipo de estrategias punitivas. Conceptualmente la utilización de

éstas en el aula son la mejor alternativa, no obstante, existen dudas para confirmar si la pérdida de un estímulo agradable produce un malestar equiparable al producido por el displacer – técnicas o estímulos aversivos- tanto en intensidad como en duración.

Si bien este tipo de estrategias son las más indicadas para el contexto escolar, los resultados ofrecidos en cuanto a modificación de comportamientos disruptivos tienden a ser sumamente débiles. Por tanto, su uso exige cuidar escrupulosamente las condiciones de aplicación, a fin de maximizar su éxito.

Determinar los estímulos o situaciones placenteras para los niños, no siempre es fácil, aun cuando pueda partirse de algunas propuestas consideradas como “universales”. Identificar las situaciones placenteras de los alumnos representa un reto para los maestros, pues un hecho incentivante para algunos, para otros no le representa el más mínimo interés. Aunado al acceso de la fuente placentera, si hay posibilidad de manipular ésta, el profesor podrá administrarlo o retirarlo, pero cuando el control sobre ese evento escapa de su intervención, la situación se complica.

Por lo demás, “la aplicación de formas de castigo consistentes en la retirada de estímulos apetitivos, requiere no sólo de la aplicación de éstos y la posibilidad de usarlos – tanto en el sentido de que ello no contravenga los objetivos de formación y motivación del alumno, como de que se posea acceso lo más directamente posible sobre el estímulo elegido-, sino que además es preciso que tal aplicación sea compatible con el cumplimiento de las funciones del profesor” (Gotzens, 1997, p.105).

4.4.2.1. Exclusión sistemática

La exclusión sistemática o tiempo fuera es una herramienta accesible y fácil de aplicar tanto en preescolar, primaria como secundaria; no representa mayor grado de dificultad para los profesores, y sí les ayuda a eliminar comportamientos inadecuados. A más de ser altamente efectiva cuando se le emplea como consecuencia lógica.

“A los profesores les gusta el tiempo-fuera porque ellos con eficacia pueden rápidamente parar el comportamiento disruptivo sin perder el tiempo valioso para la instrucción. A los directivos les gusta el tiempo-fuera porque mantiene a los estudiantes del mal comportamiento fuera del aula, y permiten a profesores controlar el comportamiento a nivel del aula” (Mackenzie, 2003, p. 197).

En el tiempo fuera se le retira temporalmente al alumno de la fuente de placer por un tiempo corto (3 a 20 minutos). Lapso en el cual pierde privilegios y situaciones que le representan bienestar.

Para que el tiempo fuera ayude a eliminar el mal comportamiento, Mackenzie (2003) expone una guía con estos preceptos:

1. Seleccionar y asignar un área apropiada para el tiempo fuera.

Los mejores sitios para el tiempo fuera consideran un aula con un escritorio desocupado, -mesa o un estudio- pero siempre lejos de un marco de refuerzos.

2. Usar el procedimiento de dos etapas para la interrupción persistente.

Es muy simple. La etapa uno del tiempo fuera ocurre en el aula; durante un período se retira al niño de las actividades, la mayor parte de estudiantes decidirán cooperar en este punto. En la etapa dos, el descanso debería ocurrir en el aula del profesor colaborador, pero con una duración dos veces mayor al periodo de tiempo habitual.

La responsabilidad del profesor colaborador consiste en proporcionar un lugar para sentar al niño durante el tiempo fuera, también ha de supervisarlo, y cuidar el tiempo asignado.

3. Aplique el tiempo fuera a los estudiantes, antes que lo hagan por ellos mismos. Muchos problemas y confusiones se pueden impedir, si usted introduce el tiempo fuera como medida correctiva antes que los niños lo hagan por sí solos.

4. Usar tiempos

El tiempo fuera siempre debe de tener un principio y un fin. Un minuto por cada año de más de edad es una regla básica para un buen resultado en los preescolares. La etapa uno, debe consistir de cinco a diez minutos para

estudiantes de nivel primaria y de diez a quince para estudiantes de secundaria. En la etapa dos, en correspondencia con el nivel escolar señalado, considere dos veces más el tiempo estipulado en la primera.

5. Para probar límites, establezca el tiempo fuera con elecciones restringidas

Cuando usted encuentra los límites de prueba, por lo general puede establecer un primer o segundo tiempo-fuera.

6. Cuando las reglas han sido violadas, aplicar el tiempo fuera directamente.

7. Después de un tiempo-fuera, abandone el incidente.

Cuando el niño regrese del tiempo-fuera, invítelo al trabajo de forma amistosa. Evite añadir un comentario negativo al respecto.

8. Mantener a los niños al corriente de la clase perdida.

Cuando los niños están en tiempo-fuera, los padres deberían ser alertados. Si el comportamiento se desarrolla de manera persistente, esto necesitará la ayuda paternal.

9. Emplee el tiempo-fuera las veces que usted lo necesite

El tiempo-fuera es un instrumento educativo, promueve el aprendizaje de los niños cuando éste es usado coherentemente y de manera apropiada.

El tiempo fuera como estrategia para suprimir conductas indeseables representa además de un recurso al alcance del profesorado, una forma de intervenir sin causar daño físico ni psicológico al implicado. Las alternativas que ofrece para su aplicación, permiten sin mayor problema adecuarlo a las características de los alumnos, por ello resulta sumamente viable para los niños tanto de preescolar como de primaria. Las opciones para graduarlo y dosificarlo según la respuesta de los alumnos abren más sus posibilidades de ser utilizado por los profesores en clase tantas veces como sea necesario.

4.4.2.2. Costo de respuesta

Esta técnica se basa en un programa establecido en el cual el alumno al inicio de la clase recibe una serie de refuerzos, (por ejemplo fichas o puntos) que

podrá cambiar una vez finalizada la clase; el castigo fincado sobre el costo de respuestas consiste en la retirada de ciertas fichas por cada comportamiento disruptivo que se presente. Para utilizarlo correctamente como estímulo punitivo, resulta necesario permitir a la persona primeramente acumular suficiente cantidad de refuerzos para que pueda tener expectativas de éxito, asimismo es obligado penalizar escasa pero justamente, y facilitar oportunidades razonables para recuperar los refuerzos perdidos.

Se colige entonces, que recurrir a estrategias punitivas para modificar los malos comportamientos tiene un alto grado de dificultad, y obliga a ser sumamente cuidadoso en su empleo. Con base en estas consideraciones subrayamos la importancia de atender tales requerimientos para aplicar el castigo como medida de disciplina.

Generalmente cuando el profesorado recurre a éste, relega los señalamientos para su aplicación, y pese a su negativa de reconocerse como agente punitivo, la realidad del aula muestra que el profesorado castiga continuamente, y lo más espinoso del asunto, castiga mal.

4.5. Alternativas al castigo

En páginas anteriores se ha hecho alusión al castigo y las posibilidades de aplicación en el aula con fines disciplinarios tanto a nivel preventivo, como correctivo, en cualquier modo, la intención del castigo siempre es punitiva, y en muchas esferas no es visto como alternativa viable para la aplicación en los centros escolares.

“Casi siempre, los maestros piensan en el castigo como la aplicación del dolor físico por medio de zurras o golpes dados sobre los nudillos con una regla. Así algunos dirán “Yo no recurro al castigo” cuando en realidad quieren decir que no causan dolor corporal. Pero este tipo de castigo no es más que uno de los muchos que existen” (Tanner, 1980, p.137).

Cuando en realidad el maestro reiteradamente castiga a través de sus gesticulaciones pero, cómo los alumnos no le han atribuido el calificativo de

castigo, el profesor supone también una ausencia del mismo, no obstante, el hecho es otro, el maestro está castigando, pero de manera ineficaz.

En definitiva, el castigo representa sólo una dimensión de las alternativas para el maestro en cuanto a disciplina escolar se refiere, porque existen otras de gran riqueza psicoeducativa, citamos en este rubro el uso de las consecuencias, éstas se caracterizan por precipitar un tipo de efectos, que en condiciones favorables, deberían desprenderse naturalmente de la acción del alumno (Gotzens, 1997).

El uso de las consecuencias como castigo y su empleo en el aula, es un tema controvertido, posiblemente por su “similitud” al castigo. De la Mora (2003) atribuye a las consecuencias oportunidades de aprendizaje para el alumno sobre maneras de comportarse, mientras que para Gotzens (1997), constituyen una forma matizada de aplicación del castigo.

De acuerdo con los planteamientos realizados en el desarrollo del presente trabajo, consideramos la existencia de una relación entre las consecuencias y el castigo, puesto que se constituyen básicamente de estímulos o situaciones desagradables para el alumno.

Sin embargo, antes de llegar a un juicio final, es importante hacer un análisis en relación a las condiciones de su uso en el aula.

4.5.1. Consecuencias naturales

Corresponden a esta modalidad las que de manera espontánea, se desprenden del mal comportamiento del alumno. Por tal razón, los maestros encuentran en las consecuencias naturales una forma sencilla de brindar a los niños oportunidades de aprender como resultado de sus propios errores.

Hay situaciones en las cuales las consecuencias naturales tienen un buen resultado, porque sin la intervención del profesor, el niño recibe los efectos de su conducta. ¿Cuándo emplearlas? Mackenzie (2003) sugiere su aplicación en las incidencias a continuación referidas:

- Los materiales o equipos de trabajo son perdidos, dañados o robados debido al descuido, mal uso o la falta de responsabilidad.
- Los niños hacen del olvido un hábito.

- Los niños fallan en hacer su parte en alguna tarea.
- Los niños se retrasan o se prorrogan.

4.5.2. Consecuencias lógicas

A diferencia de las consecuencias naturales, éstas son producto de una oportunidad razonada de aprendizaje para el alumno. En las consecuencias lógicas se requiere la participación deliberada del adulto, quien ayude al niño a comprender el costo de su mala conducta.

Su uso en el aula ofrece varias oportunidades para que el alumno se integre a las normas de disciplina propias de la clase, renunciando a sus malos comportamientos. Entre las ventajas de las consecuencias lógicas Mackenzie, (2003, pp. 176-177) señala que éstas “Enseñan, pero no duelen. Su foco de acción es sobre el comportamiento, no sobre el niño. No avergüenzan. No culpan. Ningún tiempo-fuera genera consecuencias que causen cólera y resentimiento.” Son fáciles para emplear cuando no se olvidan las siguientes recomendaciones:

- Usar una voz normal.
- Pensar simple y lógicamente.
- Llevarlos a cabo directamente.
- Usarlas como tiempo de medida para morosos y negligentes.
- Emplearlas tan a menudo como se requieran.

Hay una amplia variedad de situaciones para hacerlas operativas, por ejemplo:

- Se emplea mal el equipo de la escuela.
- Llegar a clase sin los materiales.
- Se genera desorden.
- Provocación y destrucción.
- Abuso o empleo inadecuado de privilegios.
- Conductas agresivas.
- Desperdiciar o emplear mal el tiempo de clase.
- Fallar en habilidades básicas de la materia.
- Disrupción de las actividades de aprendizaje.

- Enfrentar los argumentos del profesor.

Tanto las consecuencias naturales como las lógicas tienen su respectiva aplicabilidad en el terreno de la disciplina en el aula, con la salvedad que en las consecuencias lógicas, el profesor tiene mayor oportunidad de aprovecharlas como una experiencia de aprendizaje en la formación de los alumnos.

Aunque su participación en el caso de las naturales -por su propia génesis- es más limitada, también puede ajustar la ocasión para ayudarle al alumno a reflexionar acerca de las relaciones causa-efecto. No podemos soslayar que ambas tienen un valor educativo, pero también un tinte castigador.

Enclavados ya en este espinoso tema, el momento es oportuno para abordar a la vista de las aportaciones de la psicología otras estrategias aprovechables para los maestros. Al enunciarlas como “estrategias aprovechables”, no nos referimos escuálidamente a su función como inhibidoras de la conducta, sino como recursos para formar a los alumnos, en este plano, la extinción promete ser una alternativa prudente, sin dejar de lado por supuesto sus desventajas en el campo educativo.

4.5.3. La extinción

La conducta que se mantiene por refuerzo positivo puede llevarse a la extinción, sólo con retirar el reforzador (Bandura y Walters, 1983). El valor psicoeducativo de la extinción radica en las posibilidades reales de su aplicación en el aula para resolver a corto plazo determinado tipo de problemas de comportamiento. El carácter educativo de dicha técnica consiste en potenciar en el alumno la aparición de comportamientos deseables de los cuales obviamente carece. El logro de tales expectativas, redundará en el mejoramiento de la disciplina y por ende del aprendizaje.

Para tal fin, resulta fundamental tener siempre un conocimiento sobre la gama de alternativas para enfrentar los problemas de comportamiento, en cuya área, se explica la extinción como práctica para reducir y desaparecer ciertos comportamientos.

La extinción tiene efecto cuando de manera paulatina se retira el refuerzo o refuerzos que lo mantienen o incluso lo incrementan. Por ejemplo, cuando el profesor se da cuenta que hacer diabluras en el salón por parte de un alumno, le representa a éste un reforzador, puesto que consigue la atención del profesor (aunque sean gritos). Entonces, el profesor decide retirarle esa atención dada al alumno en este aprendizaje, aplicando la extinción.

Sin embargo, esto puede acarrear algunos problemas, debido a que el grupo está observando lo sucedido, y en lugar de ver un castigo para un comportamiento inadecuado, captan su permisividad, lo que puede desencadenar una copia de conductas inapropiadas y por consiguiente un problema mayor para el maestro. Desde el punto de vista de la extinción, el docente está procediendo de manera correcta (retira la atención al alumno del mal comportamiento), pero desde la perspectiva de los demás niños, su compañero está portándose mal y no está siendo acreedor a castigo. Situación menos grave, cuando el maestro ofrece algún tipo de explicación a la clase, sobre su forma de proceder.

4.6. Uso eficaz de las estrategias punitivas

Concretar el castigo en el aula reviste complejidad, y aunque no lo hace imposible, exige ciertas condiciones de aplicación. El uso de las estrategias punitivas alejado de los preceptos teóricos anteriormente señalados, las conducirá erráticamente, nulificando con ello las posibilidades de éxito en el propósito deseado.

En la esfera instruccional, el empleo del castigo tiene la finalidad de optimizar el entorno para que el aprendizaje tenga lugar, objetivo poco viable cuando los errores en la utilización de las estrategias punitivas no respetan requisitos indispensables, por ejemplo, una aplicación del castigo de baja intensidad o como mera amenaza, afrontas emocionales con los alumnos, y el empleo de situaciones de aprendizaje constituyen los equívocos comúnmente observados y las razones de un fracaso alrededor de los objetivos de las estrategias punitivas.

Gotzens (1997) explica un conjunto de propuestas dirigidas a mejorar la eficacia y valor educativo del castigo, las cuales enunciamos así:

- Advertido y previsible: el alumno debe saber las razones, circunstancias y tiempos por los cuales será castigado.
- Inmediato: la eficacia de una estrategia punitiva solicita una correcta asociación causa-efecto -comportamiento disruptivo y punición- es decir, la falta debe ser castigada en su oportunidad, de lo contrario, el alumno atribuirá a razones distintas el haber sido objeto de castigo.
- Significar una experiencia claramente indeseable para el alumno, la cual sin incluir maltratos físicos o psicológicos, represente para éste una situación con visibles muestras de desagrado y por ende, conseguir el abandono de la conducta. Asimismo, debe vigilarse una intensidad suficiente del castigo, -evitando una dosificación gradual y progresiva- de aplicación única, pero con la certeza de generar en los alumnos desagrado, incomodidad, enojo y molestia que los haga desistir de la conducta.
- De aplicación consistente: evitar cambios innecesarios en los castigos es fundamental. Una transgresión a las normas de clase seguida de sistemáticas estrategias punitivas permitirá al alumno establecer la asociación entre causa-efecto, y por tanto, identificar perfectamente la inconveniencia de no atender las normas. Si por el contrario, cada vez que el alumno las rompe, obtiene consecuencias diversas, la asociación comportamiento disruptivo-castigo, será un fracaso.
- Acompañarse de pautas sobre como actuar: el castigo está mostrando a los alumnos lo no permitido, por tanto resulta conveniente hacerles notar los comportamientos deseables y aceptables. Situación sin mayor problema cuando las normas están redactadas en sentido positivo, pero la recomendación se hace obligada, cuando las normas aluden a prohibiciones.

4.7. Estrategias para facilitar comportamientos deseables en el aula

En la sección anterior se han explicado algunas técnicas con relación a la modificación de comportamientos perturbadores de la disciplina en el aula, la

atención se ha centrado en las conductas disruptivas y las formas para solventarlas, de tal manera que la disciplina cobre su cauce. Pero, enfocar la participación del maestro tan sólo en un aspecto de la disciplina, conlleva a una fragmentación del fenómeno en estudio, en este sentido, resulta importante también considerar la promoción de nuevos comportamientos.

Conducir a los alumnos hacia conductas deseadas y mantenerlas como parte de la dinámica del grupo, son tan importantes como difíciles de conseguir. Para hacer más factible su consecución se recurre a la utilización de consecuencias reforzadoras, temática de intensas discusiones teóricas.

Hay procedimientos para enseñar a cumplir con las exigencias sociales, implicando las formas para ganar conductas apropiadas y eliminar las inadecuadas (Bandura y Walters, 1983).

Con base en los estudios de O'Leary y O'Leary (1972); Ackermanm (1976); y (Skinner 1953), Gotzens (1997) argumenta la existencia de numerosas técnicas para desarrollar los principios del aprendizaje humano de acuerdo con el condicionamiento operante; subraya a la inhibición como un aprendizaje facilitador de conductas.

Explicadas las conductas humanas bajo este marco de referencia, podemos expresar que éstas y los cambios en sus emisiones se ven influenciadas por las consecuencias recibidas del medio, y si ésta van asociadas a situaciones negativas, la conducta tenderá a disminuir; por el contrario, si son del agrado de la persona, dicho comportamiento se incrementará.

Razón por la cual el concepto de refuerzo y sus aplicaciones, desempeñan un papel fundamental para el condicionamiento operante. El refuerzo lo explica todo, o casi todo: su presencia justifica el incremento o adquisición de comportamiento, su ausencia la inhibición del mismo (Gotzens, 1997).

En posteriores líneas habremos de resaltar el uso de los reforzadores en el contexto del aula, señalando las bondades de éstos como auxiliares en el mejoramiento de la disciplina; reconociéndoles precisamente como un recurso más para apoyar la labor del maestro. Al constituirse como desencadenantes o

inhibidores de la conducta, los reforzadores no sólo impactan en los alumnos como miembros del grupo, también afectan el proceso enseñanza-aprendizaje.

4.7.1. Refuerzos y premios

“El uso de consecuencias positivas en el aula es hasta ahora un tema controvertido. Ciertos autores las consideran útiles y benéficas y otros no están de acuerdo con su uso, argumentando su parecido con el soborno: afirman que es pagar para que los alumnos hagan lo que es su obligación” (De la Mora, 2003, p.53).

La existencia de diferentes puntos de vista relativos al uso de los reforzadores es un hecho, pero también lo es su nutrida aplicación en el aula. Al respecto, Gotzens (1997) confirma que por lo general los educadores no se pronuncian en contra del castigo, lo inadmisibles para ellos, es la administración de premios a los alumnos; y con el ánimo de clarificar algunas interferencias en torno al concepto de refuerzo y premio aduce a señalar algunas puntualizaciones.

- El refuerzo se aplica al comportamiento y no a la persona: como tal, éste se caracteriza por ser un mecanismo psicológico de carácter básicamente individual aplicado a la actividad de las personas, con la finalidad de potenciar nuevos aprendizajes.
- El premio supone valoración y distinción social y puede ser otorgado a una obra o a una actuación humana, recompensando desde luego lo realizado.
- El refuerzo pretende estimular el desarrollo de las actividades, cuyo primer beneficiario es la propia persona, y si se espera algo a cambio, no representa ninguna rareza o trastorno, es parte de la naturaleza en la motivación humana.
- Las fuentes de la motivación humana no pueden reducirse exclusivamente a la estricta reflexión, porque en ésta las emociones, intereses y deseos desempeñan un papel importante.

Una vez señaladas las interferencias entre refuerzo y premios, y otorgándoles su lugar como auxiliares para facilitar el camino hacia el aprendizaje, interesa en la siguiente sección abordar el empleo de las consecuencias reforzadoras.

4.7.2. Las consecuencias como reforzadores

Las consecuencias reforzadoras representan oportunidades para que el alumno reciba de su entorno aprobaciones a sus maneras de proceder. El empleo de éstas, tiene concurrida frecuencia en el aula, aunque los docentes no se percaten de ello la mayoría de las veces; posiblemente la naturaleza de algunos reforzadores, – verbales- no obedecen a un diseño previo, o bien porque forman parte de sus recursos como educador.

Sin embargo, para fines instruccionales los reforzadores lo son para quien así los percibe, es decir, no existen reforzadores de tipo universal, a pesar de que, bien por influencias biológicas, bien por efectos culturales, algunos estímulos actúan como tales en buena parte de los seres humanos, especialmente cuando se comparten valores culturales (Gotzens, 1997).

El sexo, la edad, marco socio-cultural, experiencia y hasta las circunstancias de la vida por las cuales la persona está pasando constituyen innegables factores para que los reforzadores actúen como tales, en consecuencia, cuando se trata de identificar los estímulos eficaces para ser utilizados en el marco de las instituciones educativas, su elección se torna compleja; y su indolencia en tales circunstancias origina errores frecuentes en su aplicación. Las opciones sesgadas en la designación y aplicación de los reforzadores, indiscutiblemente conducen al fracaso de la disciplina escolar.

Este fracaso tiene lugar cuando lejos de basarse en estímulos percibidos como apreciables para quien los recibe, se fundamentan sobre los intereses de quien los manipula. “Así, lo que desde la perspectiva adulta constituye un caso claro de reforzamiento o castigo, puede no serlo para quien, debido todavía a sus escasas experiencias, no percibe interés alguno en la oferta recibida (Gotzens, 1997, p. 123). En consideración a dichas condiciones, y con la finalidad de apoyar la elección adecuada de reforzadores, propone las siguientes alternativas:

4.7.2.1. Refuerzos de tipo social

La atención, el interés y el aprecio ofrecido por quienes nos rodean ejercen una incuestionable influencia sobre nuestras conductas. En la medida que el aprecio se

perciba como reconocimiento tendrá un valor de refuerzo social, pudiendo ser tanto verbal como no verbal; en los dominios del contexto escolar, uno de los reforzadores más apreciados radica justamente en la atención descargada del profesor sobre los alumnos. Situación nada despreciable, si la atención dispensada va dirigida hacia los alumnos con un comportamiento deseable, pero contraproducente cuando se destina a quienes incumplen con las normas de trabajo establecidas para el grupo, puesto que se está golpeando seriamente la disciplina al reforzar conductas disruptivas.

Los resultados de los reforzadores son más eficaces cuando el agente de refuerzo es una persona con prestigio (Bandura y Walters, 1983). Con todos los cuidados a tener en este rubro, los refuerzos sociales son una fuente importante de recursos para el profesor en el logro de conductas deseables. Algunos ejemplos son:

- Comentarios halagadores del profesor o de los compañeros relativos a la cuestión deseable, empleando exclamaciones como: ¡Excelente! ¡Estoy muy satisfecho con tu trabajo!
- Conversaciones amigables entre profesor y alumno.
- Llamar a los alumnos por su nombre.
- Ayuda específica proporcionada por el profesor a solicitud expresa del alumno.

Entre los ejemplos de refuerzos no verbales, podemos citar:

- Reducir la distancia física del alumno.
- Establecer contacto físico con él, por ejemplo, tomarle del brazo, ponerle la mano sobre el hombro, alborotarle el cabello.
- Mantener contacto ocular.
- Mostrarle expresiones faciales o gestos que denoten aprobación y acuerdo.

4.7.2.2. Refuerzos de tipo material

Este tipo de refuerzos abarca los estímulos objetivos de gran interés obtenidos por los alumnos a consecuencia de sus actuaciones. Su empleo en el aula está muy restringido, circunstancia que obedece en primer lugar al coste económico, y en segundo, a la dificultad para proporcionarlo de manera contingente a la conducta.

Pese a estos bemoles, las posibles alternativas para su uso consideran a los libros, material de pintura, música e incluso material escolar como una fuente viable de reforzadores sociales. Los refuerzos comestibles como dulces y golosinas deben emplearse a discreción, por la influencia que éstos pudiesen representar para la salud y hábitos alimenticios del alumnado.

4.7.2.3. Actividades reforzadoras

Los gustos e inclinaciones de los alumnos sobre determinadas actividades también pueden intervenir como reforzadoras. Premack (1959) *cit.*, en Gotzens (1997, p. 128) “estableció que los comportamientos deseables para el alumno y que por consiguiente presentan alta probabilidad de ocurrencia, podían actuar como refuerzo de otras actividades de baja probabilidad de ocurrencia, es decir, actividades no agradables o escasamente conocidas por el alumno, si se disponían de manera contingente a estas últimas”.

Este tipo de refuerzo registra indiscutibles ventajas, en primer lugar actúa sobre la acción de baja probabilidad, haciéndola más interesante y elevando las posibilidades de ocurrencia, y en segunda, opera sobre la propia acción reforzadora.

Citar ejemplos de este tipo de reforzadores haría una lista sumamente larga, pero consideramos conveniente anotar algunos para su uso en el aula, tales como temas de interés para el alumno, preparación de concursos, fiestas, excursiones y visitas a lugares de interés, así como leer cuentos, escuchar música, tocar un instrumento musical, y otras más que impliquen *status* social como cargos para atender la entrada a la biblioteca, repartir los materiales de lectura y alistar el material deportivo.

4.7.2.4. Los refuerzos simbólicos

Son los estímulos que adquieren el rango de reforzadores en cuanto se intercambian por materiales o actividades *per se* motivadoras para el alumno. La forma más viable de este tipo de reforzador radica en el empleo de fichas – de

plástico, de metal, cuentas- las cuales el alumno canjeará por privilegios deseados, (dirigir una ceremonia en la escuela, acompañar al maestro a recoger materiales escolares, dar instrucciones en un ejercicio, un caramelo, un libro).

Las ventajas del uso de reforzadores simbólicos en el contexto escolar, presenta valiosas ventajas, destacando:

- Todos los alumnos pueden beneficiarse de las fichas y por consiguiente del cambio posterior.
- Es contingente al comportamiento.
- Evita una saciación del estímulo deseado, en tanto que el alumno deberá ocuparse primeramente de acumular las fichas.
- El maestro puede manipularlo fácilmente, permitiendo un acercamiento gradual del alumno hacia la conducta deseada.

Se han mostrado los recursos y formas a disponer en un aula, cuando se desean fortalecer conductas deseables y *ad hoc* a la disciplina de un grupo, pero consideramos también verter algunas sugerencias para asegurar su éxito, mismas que se enuncian a continuación.

4.7.2.5. Criterios y Recomendaciones para su aplicación

El sustento teórico que subyace en torno al uso de premios y castigos en el contexto áulico, indudablemente es el condicionamiento operante y las denominadas técnicas de modificación de conducta. Sin embargo, en este apartado del estudio, además de puntualizar en las preceptos psicológicos de tales paradigmas, importa resaltar su valor y uso en una visión psicoeducativa. Nos interesa persuadir al maestro a recurrir de manera confiable a estas técnicas y procedimientos, que por un lado le facilitarán la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, y por otro, le proveerán de recursos específicos para establecer y trabajar en una atmósfera de disciplina.

Sin dejar de tomar en cuenta el sustento teórico inherente a las acciones seleccionadas, – no arbitrario-, y ajustado al contexto escolar donde tales acciones se llevan a cabo, enunciaremos algunas recomendaciones para su

aplicación, mismas que Gotzens (1997), llama orientaciones generales, y no programas de refuerzo; las primeras son útiles a los profesores y los segundos, corresponden al campo de acción de los profesionales en psicopedagogía.

Llegados a este punto, enunciamos las siguientes orientaciones dirigidas por un lado, a evitar errores frecuentes de aplicación de estos temas, y por otro, potenciar su empleo en términos correctos y por ende, proyectar resultados benéficos en el proceso instruccional:

- Garantizar el valor apetitivo del refuerzo - o displicente del castigo,- a fin de lograr realmente el objetivo propuesto, tomando como punto de referencia el conocimiento de los alumnos y el contexto escolar.
- Asegurar que el alumno ha establecido la relación causa-efecto: esto descarta la existencia de una percepción arbitraria entre su comportamiento y el estímulo recibido por parte del profesor.
- Los refuerzos y castigos han de corresponder a la magnitud del comportamiento observado.
- Ir aumentando gradualmente las exigencias de nuevos comportamientos de acuerdo con los cambios que el alumno va presentando y su ritmo de aprendizaje.
- El marco de referencia de interrelación entre profesores y alumnos lo constituyen las normas, por lo que tales interacciones han de provenir de los pactos entre ambos. Acuerdos tanto flexibles y adaptables, pero también previsibles por los miembros del aula.
- Tener en consideración que los estímulos sociales proporcionados por el profesor, pueden no ser de interés para el alumno, razón para invalidar el efecto de la manipulación efectuada por el docente, pero éstos pueden cobrar valor cuando los proporcionan los compañeros u otras personas.
- Moderar los usos negativos de los estímulos sociales, tanto la ausencia de estímulos positivos o halagos, como en los comentarios destinados a ridiculizar o expresar disgusto. Un empleo irrestricto puede ocasionar consecuencias indeseables en el alumno.

- El empleo reiterado de un mismo tipo de estímulo puede ocasionar saciación, conviene, por tanto en el caso de los refuerzos, introducir cambios.
- Ponderar las diferencias individuales del grupo para proporcionar el reforzador más adecuado.

Como estrategias de intervención derivadas del campo psicológico, cada uno de las alternativas antes descritas han de seguir orientaciones generales para ser empleadas por el profesorado en clase, y que los fines de su selección se reflejen en la calidad del proceso instruccional al posibilitar la forma adecuada de enfrentar los problemas de comportamiento.

Conclusión

Identificar los factores involucrados en la gestión de la disciplina del aula no resulta un compromiso trivial, por el contrario, incursionar en sus terrenos teórico-epistemológicos, obliga a tomar consciencia en primer lugar de la importancia de la disciplina como instrumento para el éxito del proceso instruccional. En segundo, reconocer los hondos fundamentos implicados en su gestión; y en tercer lugar, buscar, proponer y evaluar estrategias para formar a los profesionales, para quienes este *corpus* teórico resulta inherente a su labor.

En efecto, hacia el profesorado están encauzadas las orientaciones que pudiesen ofrecerles un conjunto de alternativas asequibles destinadas a garantizar las condiciones óptimas, en las cuales su compromiso con el aprendizaje consiga las metas establecidas con éxito y a través de medios más apropiados.

El sólo hecho de conocer recursos y estrategias propios de la disciplina escolar no garantiza una intervención correcta por parte del profesor. Llevarlos para solventar problemas de comportamiento exige una aplicación de procedimientos específicos de acuerdo con la magnitud del problema por enfrentar.

CAPÍTULO 5



EL INFLUJO DE LAS CREENCIAS EN LA GESTIÓN DE LA DISCIPLINA DEL AULA: UN ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO

CAPÍTULO 5. EL INFLUJO DE LAS CREENCIAS EN LA GESTIÓN DE LA DISCIPLINA DEL AULA: UN ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO

Introducción

Considerando una vez más al profesor como centro de atención, la directriz analítica de este conjunto teórico abarca tres dimensiones por demás polémicas: conocimientos, creencias y actitudes. Todas enfocadas al esclarecimiento de las circunstancias que determinan en mayor o menor medida el éxito o fracaso de la disciplina en clase.

Para tal efecto, se exponen de manera sustancial las propuestas conceptuales de cada campo referido. A partir de un breve precedente epistemológico próximo a la relación del sujeto y objeto en el proceso de conocer, se destacan los alcances del conocimiento científico en la actividad humana en general, con su especificidad por supuesto en el campo de la disciplina escolar como la fuente inobjetable para explicar su situación actual, en tanto a las creencias se les demarca como configuraciones más afectivas que propiamente intelectuales para aceptar los hechos sin previa demostración, cuya injerencia resulta no muy propicia en la gestión de la disciplina del aula, y finalmente las actitudes, derivadas de la preferencia, disposición y motivación para ejecutar o ser parte de los hechos en esa misma realidad con base a un juicio de valor favorable o desfavorable de los objetos en cuestión.

5.1. Vertientes del conocimiento en la actividad humana

A lo largo de la historia se han vertido diversas explicaciones en relación a los mecanismos a través de los cuales el hombre tiene acceso al conocimiento. Teorías desde las diversas concepciones disciplinarias del campo de las ciencias, han aportado sus argumentaciones para fundamentar la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Interpretaciones con algunas similitudes que ayudan a despejar las rutas de la epistemología del conocimiento, pero indiscutiblemente, también sus diferencias hacen del estudio un tema bastante complejo.

Las personas buscan saber, y la ciencia brinda ese encuentro eficaz con el conocimiento de las cosas existentes en el mundo, al satisfacer las preguntas respecto a los sucesos y acontecimientos en relación al cómo y cuándo (Bigelow y Pargetter, 1990).

El conocimiento es un fenómeno complejo y multiforme capaz de cubrir dominios y cuerpos diferentes con base a principios organizados (Colín, 1993). En este sentido, la especificidad de los fenómenos se logra a través de cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué, entre algunas cuestiones; aspectos sintetizados en dos procesos de indiscutible preocupación para la ciencia, de un perfil citamos a la descripción y del otro, la explicación.

Con base en estos planteamientos, podemos concluir que la ciencia como fenómeno es aprendida por definición, comprendida por descripción y entendida por explicación (Vargas, 2006).

Mas el conocer no como simple operación de asimilación o de identificación, es una síntesis de procesos de abstracción. “La síntesis para Kant, no es solamente una operación de coligación entre representaciones; es también una coligación con el objeto de estas representaciones, por medio de la intuición” (Abbagnano, 1966, p. 224).

Esta explicación salta a la vista precisamente con la “Revolución Copernicana” de Kant al admitir que el orden objetivo de las cosas se modela sobre las condiciones del conocimiento, y las categorías son consideradas como conceptos para prescribir leyes acerca de los fenómenos (Abbagnano, 1966). En suma, las categorías nos permiten entender la esencia del fenómeno.

Con la fenomenología de Heidegger en el siglo XIX, el problema del conocimiento se clarificó, porque desde entonces se reconoce que el observar, percibir, determinar, interpretar, discutir entre otras operaciones cognitivas, dan cuenta de su relación de hombre con el mundo. Razonamiento plasmado en la siguiente conceptualización de Heidegger. “El conocer es el estado de ser en el mundo, esto es trascender del sujeto hacia el objeto, y ello no es solamente contemplar” (Abbagnano, 1966, p. 225).

Escudriñar las distintas concepciones que debaten la relación sujeto-objeto de conocimiento, nos lleva a comprender sus preceptos internos, pero además reconocer las distintas maneras para leer la realidad, de cuya interpretación emanan las acciones del hombre y por ende, dan forma a su filosofía de vida.

Para adentrarnos más en el tópico en discusión, pongamos la mirada en la definición de la Enciclopedia de Psicología y Pedagogía (Vol. VII, 1977), cuando describe al conocimiento como la aprehensión de los objetos por el pensamiento, ya sea por percepción o a través de una operación intelectual. La consecuencia de esta aprehensión evidencia la formación de un saber sobre esos objetos, generando una acción inmediata o diferida.

Esta aprehensión de los objetos, está supeditada por la relación del sujeto con el objeto de conocimiento. Por ejemplo, López (1995) explica distintas perspectivas a través de las cuales el conocimiento se conforma:

Tabla 5.1. Perspectivas del conocimiento

Perspectiva	Disposición del conocimiento
Según la aproximación a los objetos	<ul style="list-style-type: none"> * Sensible. * Inteligible. * Inmediato (aprehensión directa del objeto o bien basado en la experiencia personal). * Mediato (a través de un intermedio o basado en otros conocimientos que posee el sujeto cognoscente).
Con base en la división de la realidad	<ul style="list-style-type: none"> *Histórico. *Jurídico. * Matemático, etc.
Por su acceso al objeto	<ul style="list-style-type: none"> *Conocimiento vulgar o de opinión. * Conocimiento científico.

De acuerdo con esta sistematización ilustrativa de las perspectivas y disposición del conocimiento, una pregunta toca un pico del iceberg, ¿Dónde podemos confinar a las creencias? Antes de dar respuesta categórica, consideramos conveniente abrir un espacio de análisis a esta difícil cuestión.

5.2. Las creencias: su discusión conceptual

Derivar una definición de creencia para entender su implicación en el pensamiento de los profesores, motiva revisar algunas de las aportaciones más puntillosas en este sentido. Como punto de partida tenemos la certeza que los términos opinión, valor, creencia y actitud atañen al mismo constructo teórico; situación por la cual en muchas ocasiones se les emplea de manera equivocada.

Las aplicaciones sesgadas no son exclusivas de la sociedad en general, también por muchos autores que desde la investigación teórica o práctica hacen eco de su manifiesto equívoco semántico y caen en la imprecisión de su significado, por lo tanto, agudizan la confusión (Bautista, 2004).

Con la finalidad de estructurar un concepto a salvo de este tipo de desórdenes, revisamos su precisión conceptual sobre dos áreas de conocimiento, la filosófica y la psicológica, no sin antes hacer notar que los estudios de Rokeach, representan con toda seguridad una directriz puntualmente demostrativa para comprender el papel de las creencias en el desarrollo de las actividades del hombre en general.

La dinámica propia del mundo posmoderno exige un continuo replanteamiento de las formas de interpretar la realidad. En esta exégesis, las creencias tienen una injerencia de innegables alcances; especialmente su componente afectivo con su manifiesta potencia, debido a que representan para las personas las verdades con la cuales enfrenta las demandas del entorno. Marín (2004) expone que tener una creencia, significa estar en posesión de una verdad sobre la cual el sujeto determina y orienta sus acciones.

Disponer de creencias provee a las personas de una gama de juicios y evaluaciones acerca del mundo y de sí mismas. En este talante, los filósofos contemporáneos generalmente usan el término creencia para referirse a la actitud que tenemos para tomar un acontecimiento, evento u objeto como verdadero.

Crear algo, en este sentido, no tiene que implicar activamente el reflexionar sobre ello (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2006).

Abbagnano (1966), las define como la actitud del que reconoce por verdadera una proposición, y por lo tanto, muestra una disposición positiva alrededor de su validez. En las delimitaciones en torno a la temática hechas por el Diccionario de Psicología, se les refiere como la actitud intelectual de una persona que tiene por cierto los hechos sin que haya previamente una demostración objetiva y aceptable (Carrobbles, Palomo, Blanco, Antonio y Hernández, 1996).

Brezinka (1992) *cit.*, en Quintana (2001), las conceptualiza como un proceso psíquico vinculado al sentimiento y a la voluntad y que hace referencia a una doctrina no demostrada científicamente sobre la interpretación del mundo, el sentido de la vida humana, los valores y los ideales que satisfacen las necesidades emocionales de quién las asume.

Tanto el tinte psicológico como el filosófico, encuentran raíces en otros conceptos a leer al respecto. Citamos para tal fin, a Marcelo (2008), quien las delimita como descripciones estáticas, vinculadas a emociones, organizadas en sistemas y carentes de la menor evidencia. Quintana (2001) engloba en las creencias el conjunto de realidades metaempíricas e ideas aceptadas y reconocidas por las personas como el principio de cuanto deben pensar, hacer y esperar en la orientación última de su vida.

Richardson (1996) define creencias como el conjunto de premisas particulares de las personas acerca de lo que consideran como verdad. Estas creencias, a diferencia del conocimiento formal, no exigen una contrastación para probar su veracidad.

Sigel (1985) atribuye a las creencias el conjunto de construcciones mentales de las experiencias a menudo condensadas e integradas dentro de esquemas o conceptos que se sostienen como ciertas y sirven de pautas para guiar la conducta.

Una creencia es cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, deducida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedido por la frase "yo creo que..." (Rokeach, 1968, p.113).

Comparando estas definiciones, podemos observar la contundente evidencia de un proceso psíquico, y por lo tanto individual (en cuanto a que cada quien tiene las suyas) sobre el cual las creencias se amalgaman a los componentes afectivos, despertando en las personas cuanta disposición haya para alcanzar sus objetivos y darle sentido a la vida.

Las creencias son importantes para el hombre en la medida que abarcan cuestiones acerca de las cuales no se dispone de un conocimiento seguro, pero le brindan confianza suficiente para actuar conforme a ellas (Dewey, 2007).

Con todos estos elementos concertamos en que las creencias son un conjunto de proposiciones organizadas por el individuo por medio de las cuales se explica su realidad y por ende, orienta su conducta. La aceptación que de ellas hace no establece condiciones de veracidad, es más, las reconoce como principio en todas sus acciones. La organización de éstas como referente cognitivo (no necesariamente cierto) les muestra una realidad vinculada al sentimiento y la emoción de manera indisoluble, por lo tanto, las consideran como verdad, aunque se carezcan de los elementos para su validez.

“Esos pensamientos son prejuicios; es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que haya llegado como resultado de la actividad mental personal, como la observación, el recuerdo y el examen de la evidencia. Aun cuando sean correctos, su corrección es puramente casual, al menos en lo que concierne a la persona que los sostiene” (Dewey, 2007, p.23).

Las creencias no sólo afectan el comportamiento de las personas, o cómo perciben y prestan atención a su entorno, los individuos realmente “creen” que lo percibido conlleva una información verdadera (Lloyd, 2002).

5.2.1. Estructura funcional de las creencias

Dado el carácter personal y social de las creencias, el sujeto en cuanto ser cognoscente, no está exento de las influencias ambientales en la estructuración del conocimiento, así en el contacto establecido con los diferentes grupos sociales, va incorporando inevitablemente creencias. “Factores socioculturales y

ambientales, constituyen ese complejo amasijo que es el caldo de cultivo de las creencias” (Quintana, 2001, p. 19).

Para reconocer las formas por medio de las cuales el hombre hace un acopio de creencias y cómo las incorpora a su *modus vivendi*, cabe en este momento subrayar los supuestos manifiestos por Rokeach. Primero, no todas las creencias son igualmente importantes para los individuos, segundo, entre más importante sea una creencia para las personas, más difíciles les resulta cambiarlas y tercero, la magnitud de la creencia influye en todas las demás, o en lo que le llama sistema de creencias (1968).

Las creencias no se presentan aisladas, forman parte de un núcleo, llamado por Rokeach sistema de creencias. Éste puede ser definido como una organización psicológica (pero no necesariamente lógica) donde están incluidas cada una de las creencias de las personas acerca de su realidad física y social (1968).

En el caso del profesorado, este sistema de creencias incide sin lugar a dudas en su comportamiento, razón suficiente para conocer en primer lugar cuál es la estructura que da forma a ese cuadro de proposiciones, y en segundo, explicarlas para buscar agentes de modificación, si es posible.

Green (1971) *cit.*, en Vila y Callejo (2004) confirma que las creencias se presentan en grupos o sistemas. La potencialidad de éstos reside en la forma de creer de las personas, más que en las razones de sus creencias. T.F. Green identificó tres dimensiones de los sistemas de creencias, precisamente para explicar cómo están correspondidas:

- Primera dimensión: una creencia se relaciona con otras tanto en sus premisas como en sus conclusiones. Con una estructura cuasi-lógica, el sistema dispone de creencias primarias o centrales y otras más como complemento, llamadas derivadas. Las creencias primarias corresponden a las que afectan la identidad personal, así como las concernientes al mundo exterior, abarcando tanto el contexto inmediato como el más lejano. El segundo nivel está delimitado por las creencias surgidas del pasado, y finalmente, en un tercer lugar se encuentran las vinculadas a los ideales humanos y valores de vida de

cada una de las personas. (Vicente, 1995 y Flores, 1998, *cit.*, en Gil, 2000).

- Segunda dimensión: tiene relación o con el estado de convicción por medio del cual la creencia es sostenida ante situaciones de prueba o con su fuerza psicológica para mantenerlas como certeza. En este sentido, se reconoce a las creencias centrales como las más fuertemente conservadas, y las periféricas con más susceptibilidad para responder a situaciones de cambio.
- Tercera dimensión: alude a la forma de relación entre los agrupamientos de las creencias, es decir, a su organización por bloques o grupos, protegidos a la vez de otros conjuntos creenciales; por lo que no es raro observar en una misma persona creencias contradictorias.

Es de considerar que una creencia puede ser primaria o periférica, o también derivada y central, esto se debe a la independencia entre la centralidad psicológica y relación cuasi-lógica.

Para Abelson (1979) *cit.*, en Vila y Callejo (2004), los sistemas de creencias presentan también las particularidades siguientes:

1. Los elementos (conceptos, proposiciones, reglas entre otros,) no están concensuados. Por lo tanto, en un sistema de creencias puede haber distintas para explicar un mismo contenido.
2. Se refieren en parte a la existencia o inexistencia de determinadas entidades conceptuales.
3. Incluyen a menudo representaciones de mundos alternativos.
4. Dependen en gran medida de componentes valorativos y afectivos.
5. Involucran una cantidad importante de material episódico.
6. Resulta muy difícil la delimitación de fronteras.
7. Se sostienen por un grado variable de certeza.

Sin embargo, un aspecto crucial para distinguir las diferencias entre conocimiento factual y creencias, se le observa por ejemplo, en los medios a través de los cuales se responde a las demandas del medio ambiente. Cuando la reacción de la persona tiene que ver con los desafíos dentro del campo de conocimiento formal, por lo general responde confirmando o corrigiendo aciertos y fallas, pero cuando se involucran las creencias, el componente emocional arrasa la conducta humana, porque la persona se siente amenazada.

Para comprender esta aseveración, resulta oportuno en este punto citar cómo se forjan esas creencias, y por tanto el motivo del fuerte componente emocional implicado en esta integración. Quintana (2001) explica el origen de las creencias en los siguientes términos:

1. La razón, el conocimiento: suponen siempre un elemento de conocimiento y conocimiento intelectual.
2. El sentimiento y el deseo: responden a una necesidad de creer, motivo por el cual pueden llegar a ser superiores al mismo conocimiento.
3. La influencia de la sociedad y de la misma cultura ambiental: reciben una influencia del exterior, en la medida que éstas se aprenden.
4. La voluntad de creer del propio individuo: indica una decisión preferencial, por lo tanto son valorativas y axiológicas.

La justificación sobre el origen de las creencias nos permite comprender cuan difícil resulta abandonarlas, pero también, precisar cuál es la relación de las creencias con el conocimiento. Para Lupper (1998), tal correspondencia reside precisamente en que mientras algunas creencias cuentan como conocimiento, no todas lo son; por lo tanto, los epistemólogos han de identificar cuáles son las condiciones a cumplir para que las creencias alcancen el estado de conocimiento.

La versión común al respecto, sustenta que efectivamente el conocimiento implica un estado parecido a una creencia, pero ésta no encuentra su lugar en el estado de conocimiento factual.

Dewey (1933); Rokeach (1968) y Bandura (1986), han sugerido que las creencias median los conocimientos, expectativas y acciones. Afirman que a través de la reflexión y el reto, los individuos evalúan y ajustan su pensamiento. Según Pajares (1993), el proceso de acomodar la nueva información y el desarrollo de las creencias es gradual. Primero, existe una adaptación de las medidas iniciales, después un asentir y rechazar ciertas ideas y finalmente, la aceptación de nuevas ideas.

Esto ratifica el proceso de aprendizaje verificado en los mecanismos de adquisición de las creencias del individuo al interactuar con su entorno físico, social y cultural; asimismo, nos permite puntualizar cómo se va integrando el sistema de creencias en cada una de las personas y cuáles son sus funciones fundamentales.

Para Quintana (2001) las creencias cumplen una función muy importante en la vida del hombre, porque aparecen en todas las situaciones que le son significativas y problemáticas. Desde este punto de vista, le representan una posibilidad de orientación y solución, y puede decirse que las creencias se inclinan hacia la especificidad de las siguientes funciones:

- a) Afectivas y evaluativas: en su carácter de conocimiento global, hay una mezcla de componentes lógicos y emocionales.
- b) Son filtros de información que influyen en la forma de utilizar el conocimiento: las creencias se convierten en principio de cuanto se debe pensar, hacer y esperar.
- c) Predicen la conducta: están latentes e implicadas en todo lo expresado.

5.2.2. Tipos de creencias

Davis (1963) *cit.*, en Quintana (2001) apunta que el mundo moderno está plagado de una variedad de creencias, muchas de ellas excéntricas e incluso peligrosas. Pero se pueden distinguir dos tipos:

- a) Creencias teóricas: “X es verdadero”.
- b) Creencias prácticas: “X es bueno”.

Aunque genérica esta división de creencias, sin lugar a dudas da cuenta de la escisión entre las consideradas “verdaderas” por un lado, y por otro, las calificadas de “buenas” por las personas; consiguiendo además señalar que en las llamadas creencias prácticas, el componente afectivo tiende a ser sumamente notorio, porque han mostrado ser útiles para las personas.

Como se ha señalado con anterioridad, indiscutiblemente las creencias representan para las personas constructos de verdad, pero en las llamadas creencias prácticas hay un valor agregado, (“bueno”) debido a que han sido aplicadas a una realidad y han demostrado ser útiles; en consecuencia, el vínculo afectivo de éstas se hace más firme.

Rokeach (1968) hace una descripción más detallada al respecto y distingue cinco tipos de creencias, las cuales explica a partir de su centralidad o periferia:

a) Creencias primitivas, acuerdo general del cien por ciento: representan para las personas sus "verdades básicas" sobre la realidad física, social y la naturaleza de sí mismas. En el devenir cotidiano de la vida, estas creencias son tomadas por hechos indiscutibles, es decir, no representan para las personas ningún tipo de controversia o discusión.

b) Creencias primitivas, de cero en acuerdo general: este tipo de creencias no son compartidas con otros; permanecen visiblemente impermeables a puntos de vista de otras personas; - psicológicamente son indiscutibles- incluso pueden verse refutadas o argumentadas, pero no hay controversia que las debilite.

c) Creencia de autoridad: agrupan las diferencias de opinión, pero además, hay una abierta disposición del individuo para abrigo. A diferencia de las creencias primitivas, éstas son más factibles de cambio.

d) Creencias derivadas: al ser emanadas de la autoridad, resultan sumamente debatibles. No obstante, brindan a las personas un sentido de grupo y una ideología institucionalizada.

e) Creencias menores: éstas son indiscutibles debido a su origen en la experiencia directa con el objeto de la creencia, aparte de no requerir acuerdo social para ser mantenidas como tales; y una vez adquiridas, son intensamente respaldadas.

El sistema de creencias de una persona desde luego no es uniforme, más bien, está conformado por los cinco tipos, aunque varían dependiendo de la particularidad de los sujetos y su entorno, hay quienes pudieran tener más creencias derivadas que primitivas, o ponderar las de autoridad sobre las menores. Puesto que para explicarse el mundo, la sociedad y así mismo, el individuo tiene diferentes demandas.

5.2.3. Componentes de las creencias

Rokeach (1968) argumenta que todas las creencias tienen un componente cognitivo representado en el conocimiento, un componente afectivo capaz de despertar emoción y un componente conductual activado cuando la acción es requerida.

5.2.3.1. Componente cognitivo

Las creencias son el referente por medio del cual las personas se explican la realidad. En este sentido, también responden a una estructuración apegada a la razón, de lo contrario serían supersticiones. El componente cognitivo da cuenta del conocimiento de las personas, éste es sostenido por varios niveles de certeza acerca de lo que es cierto o falso, bueno o malo, deseable o indeseable (Rokeach, 1968).

5.2.3.2. Componente afectivo

Las creencias tienen mezclado sentimiento, deseo y actitud, y como tales cumplen una función importante en la vida del hombre. Las creencias despiertan y mueven afectos alrededor de los objetos; motivo por el cual, cuando se llevan al campo de la actividad sea profesional, laboral, social o familiar avivan variedad de sentimientos.

5.2.3.3. Componente conductual

Como parte de la actividad humana, éstas aparecen en los asuntos que para el hombre son importantes y problemáticos. Las considera como solución y orientación de sus acciones, por lo tanto, su empleo desencadena regularmente algún tipo de comportamiento.

5.2.4. Cómo entender las creencias en el campo educacional

Las investigaciones señalan la dificultad de las creencias para ser cambiadas, (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Pajares, 1942; Rokeach, 1968). Por ende, comprender su naturaleza es esencial para acertar la toma de decisiones tanto en la vida personal como profesional. Asimismo Beijoard y De Vries (1997); Joram y Gabriele, (1998) *cit.*, en Marín (2004), consideran la dificultad existente para lograr el cambio de creencias, aunque no es imposible conseguirlo.

En el desarrollo de su labor los profesores van adquiriendo un saber a lo largo de su formación y actualización, los cuales sumados con la experiencia dan origen por un lado, a un conjunto de capacidades perfeccionadas durante la práctica, pero también se conforman explicaciones, las cuales al ser aceptadas sin ninguna prueba de veracidad, van agregándose a la parcela de las creencias.

Más allá de los aspectos pedagógicos, su práctica está también circundada por los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida tanto en el plano social, como cultural. El docente se desenvuelve en su tarea cotidiana como un todo de significados y simbolismos, como una persona que ha ido estructurando una concepción del mundo y de su práctica, integrando las diversas experiencias

conformadas a lo largo de su trayectoria personal, académica y profesional (Gómez, 2005).

Además los cambios en el ciclo de vida del docente, la regulación organizativa, los estilos de dirección, las expectativas sociales, la organización profesional influyen en distinta forma y magnitud (Marín, 2004).

Desde esta perspectiva, el docente antes, durante y después de la tarea magisterial, es una persona con un proceso de socialización, una historia particular y un modo singular de ver la vida. Es un individuo con capacidad para estructurar sus propios conocimientos y diseñar estrategias para resolver día con día las situaciones propias de su trabajo dentro del aula.

El profesorado cuenta con un bagaje de estructuras didácticas que emplean cotidianamente en el aula. Dicho proceder, no se atribuye unívocamente a razones emotivas o psíquicas, desde luego existe un constructo social, y en la medida que esa conceptualización se interioriza y se manifiesta a partir de comportamientos duraderos y consistentes, puede hablarse de *hábitus*; ninguno de los apoyos estructurales aprendidos por el profesor se logrará dejando fuera los valores compatibles, creencias, y normas - y sobre todo el *ethos* que apoya a una comunidad profesional entre profesores para el servicio en relación con los estudiantes y sus padres " (Darling-Hammond y Sykes, 1999).

Considerar el *hábitus* como una dimensión teórica para dar cuenta de la cultura de una época, e interpretar las respuestas de los docentes ante los eventos propios de su entorno; hacen factible explicar la mediación entre teoría y praxis, entre el pasado y lo presente, entre la innovación y la adaptación, encontrando algunas de las razones por las cuales el profesorado se resiste a cambiar y a transformar su práctica docente, pese a ser incorporado a procesos de actualización.

Diversas investigaciones se ocupan de explicar la compleja relación entre las creencias del profesor y el aula. En este rubro, Pajares (1942) argumentó que las creencias son adquiridas como una variedad de otros constructos, citando para tal fin los valores, actitudes, juicios, opiniones, ideologías, percepciones, conceptos, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales y conocimiento.

En un primer acercamiento para entender el rol de éstas en la profesión docente, podemos señalar su influencia en dos vertientes:

- 1º La forma de aprender de los profesores.
- 2º Los intentos de cambio a emprender por los maestros.

Clarke y Hollingsworth (2002) *cit.*, en Marín (2004) sostienen las razones del cambio debido a estas circunstancias:

- a) El cambio como formación: realizado por el propio profesor.
- b) El cambio como adaptación: se da como respuesta a determinadas circunstancias.
- c) El cambio como desarrollo personal: el profesor ensancha sus habilidades y estrategias.
- d) El cambio como reforma local: dado bajo condiciones de crecimiento personal.
- e) El cambio como reestructuración sistemática: derivadas de las modificaciones políticas del sistema.
- f) El cambio como crecimiento o aprendizaje: producto de la actividad profesional.

Desde luego estas posibilidades de cambio abarcan a las creencias, pero no debe perderse de vista que éstas llegan a constituirse como una parte casi irrenunciable para las personas, incluso cuando desde proyectos formativos se les pretende modificar y sustituirlas por un conocimiento formal o conocimiento científico, la resistencia -en buena medida debida al fuerte componente emocional de las creencias- es tan potente que en gran parte de los casos los proyectos fracasan (Gotzens, *et al.*, 2006).

En el caso del profesorado, las creencias suponen inserción del conocimiento formal, puesto que el maestro ha recibido previamente una formación inicial, y en muchos de los casos, está involucrado en procesos de actualización. En consecuencia, sus creencias no sólo son producto del conocimiento empírico, llevan intersticios del *corpus* científico con el cual ha tenido en algún momento contacto.

Centrándonos en la disciplina escolar como instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje y por lo tanto, una herramienta imprescindible del profesor en el control de la disciplina, se puede señalar que los maestros se apoyan en sus habilidades innatas y en los medios instruccionales que tienen a la mano (De la Mora, 2003).

En consecuencia lo realizado desde sus personales percepciones, demeritan la calidad en las cuestiones escolares, y tratándose de la disciplina del aula, lejos de atender de manera plausible la problemática suscitada, en muchas situaciones la vuelve más compleja.

El profesor indudablemente afronta los problemas de indisciplina, no obstante los procedimientos empleados surgen de su experiencia, del contacto con otros colegas o bien de sus creencias al respecto, pero estas estrategias, si bien le permiten en alguna forma sobrellevar los procesos de aprendizaje, no resuelven los problemas de indisciplina, porque se apoyan más en las creencias que en un conocimiento científico.

El estudiar las creencias del profesor constituye sólo un minúsculo espacio para lograr cambios en la forma que ellos enseñan. Sin embargo, el examen detenido de estas creencias dará luz para comprender el comportamiento de los maestros, y por consiguiente motivar prácticas para mejorar su desempeño en el aula (Fang, 1996; Lumpe Haney y Czerniak, 2000; Pedersen y Liu, 2003; Tobin, Tippiess, y Gallard, 1994).

Concluyendo, el profesor cuando gestiona la disciplina en el aula, incorpora recursos que carecen de una demostración para el asunto en cuestión, pero las aplica por la necesidad de solucionar las incidencias de la disrupción en clase, “creyendo” en -términos de Rokeach-, que su elección es la adecuada para el problema a resolver.

Para culminar con este análisis del conocimiento retornemos a la pregunta ¿Dónde confinar las creencias? Definitivamente, éstas se sostienen en la existencia de un conocimiento empírico, directo, formado por la repetición y

contacto con la realidad. Este producto de la experiencia al formar parte de los esquemas de profesor, se transforma en el *hábitus* de su actividad profesional.

5.3. Alcances del conocimiento científico

La ciencia destaca como un producto de la razón, es decir, ésta se constituye como tal a partir del momento en que la razón toma conciencia de su capacidad para representar sus objetos en leyes propias (Feliu, 2003). En este sentido, la ciencia es un conocimiento de los objetos cognoscibles; “el conocimiento científico no es sólo una corriente incorpórea de datos y hechos, es algo que las mentes humanas generan y revisan, comunican e interpretan” (Ziman, 2003, p.17). Los conocimientos de tipo científico son aquellos surgidos por supuesto de un proceso sistemático y método de investigación. Es evidente que el carácter científico es el resultado de estrategias con rigor y sistematicidad; “un conocimiento tiene naturaleza de sistemático cuando remite a un conjunto articulado de nexos intraónticos con la variedad de enunciados para ellos referidos” (Vargas, 2006, p.11).

Hasta aquí, hay evidencia de que el conocimiento científico es accesible a todo sujeto como ser cognoscente; por ende, cuando la persona lo incorpora a sus esquemas para entender y explicar su realidad, lo está realizando con base en los resultados de un proceso metódico y sistemático.

Ahora bien, ¿cómo alcanzó el conocimiento su categoría científica? Comprender este salto epistémico, nos remite a las evidencias históricas sobre el desarrollo de la ciencia. “El nacimiento de la ciencia <moderna> suele hacerse coincidir con la revolución de ideas señaladas por publicación a los Principios de Isaac Newton en 1687” (Ziman, 2003, p. 39).

Braithwaite (1980) en términos generales encuentra tres grupos de consideraciones o criterios que parecen haberle llevado al estándar de teoría científica.

1. Ante lo ojos de Kant, el modelo principal fue de manera inmediata el Principio de Newton, particularmente su concepto central de atracción universal. El estudio de estos principios, marcaron los ejes y rasgos de análisis de su filosofía

de la ciencia.

2. Los diferentes periodos implicados en la historia de la ciencia, y derivadamente sus diversas escuelas filosóficas con sus reflexiones sobre la naturaleza de la teoría científica, han dado cuenta de manera distinta de los componentes del saber, pero también pusieron énfasis en lo más importante de acuerdo con los modelos de la época.

3. La primera objeción al empobrecimiento empirista de la metodología de apreciación, consiste en que ésta corre al juicio de la ciencia en pasado y presente.

Pese a estos debates en torno a la científicidad y los componentes de la ciencia, cierto es que son resultado de una exploración sistemática que han permitido al hombre explicar, racionalizar y comprender el mundo. “Dicho en otros términos, puede decirse que un conocimiento es metódicamente adquirido cuando se diseña el proceso de investigación, dando espacio a todos los controles que sean necesarios, en función de aprehender una parcela suficientemente definida de la realidad” (Vargas, 2006, p.12).

Los productos del conocimiento en el ámbito científico, responden a procesos vigilados, organizados y planteados con el rigor suficiente para ensanchar el *corpus* teórico en sus explicaciones de la realidad. En este sentido aspira a establecer leyes sobre el funcionamiento de la Naturaleza y la especie humana utilizando un método más o menos estandarizado con el fin de conseguir replicabilidad y universalidad (León, 1995).

En consideración a estos planteamientos, se pone de manifiesto que la ciencia relega el conocimiento especulativo y contemplativo, y se yergue en aras de un conocimiento apegado a la naturaleza y su transformación.

El acceso al objeto de conocimiento por la vía científica lleva por delante el razonamiento, y por lo tanto se habla de un proceso de abstracción, el cual aduce a una construcción del conocimiento humano y no el simple reflejo de lo observado (Parson, 1951 *cit.*, en Mayor y Pinillos 1989).

Mas ello, no implica una mera generalización inductiva a partir de la observación, ésta ha de ser depurada y selectiva. “En la medida que una ley científica expresa

una relación regular e invariable, predice al mismo tiempo que describe, por eso mismo es susceptible de expresarse en términos matemáticos” (Feliu, 2003, p. 12). Aunque no es fácil distinguir entre la parte matemática de la ciencia y la matemática, se corrobora con toda seguridad que ambas son necesarias en el proceso de investigación, construcción y demostración del conocimiento. Las matemáticas no representan sólo un pedúnculo de la ciencia, por el contrario, son un elemento de peso en el proceso de la investigación. Las teorías se diferencian de las "creencias" y del simple sentido común por su estructura lógico-matemática, por su red conceptual o ambos. Las diferencias de la estructura lógica matemática representan las evidencias infalibles en el caso de teorías matemáticamente formuladas, sobre todo los que emplean un extenso cuerpo matemático (Braithwaite, 1980).

Estas perspectivas son respaldadas cuando al estudiar los problemas de carácter fenomenológico permiten dilucidar los tópicos siguientes:

- El significado de la acción de aprehender.
- La naturaleza del objeto en tanto en cuanto es aprehendido.
- La proporción de elementos sensibles, intelectuales, emotivos, etc.

5.3.1. Plataforma conceptual del conocimiento científico

La imagen prevaleciente de ciencia está fuertemente impregnada de epistemología, es decir de la teoría del conocimiento (Ziman, 2003); así también sus dimensiones conceptuales dependen extensamente de las premisas teóricas de Kuhn, particularmente con respecto a su noción de paradigma, refiriéndose a éste “como realizaciones científicas, universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”(1975, p. 13).

“Los paradigmas afectan y saturan todo el hacer científico: investigaciones, diseños, desarrollos, intervenciones, evaluaciones, etc. A veces imperceptiblemente” (De la Herrán, 2005, p.356).

Según noción muy extendida, el fundamento del conocimiento es la realidad (López, 1995). Marcelo (2008) describe al conocimiento como el constructo

basado en evidencias, que además de ser dinámico, se caracteriza por carecer de influencias emocionales, estructurado internamente y producto de un desarrollo a través del tiempo y experiencia.

El único límite de la ciencia está en su propio método. La ciencia funciona con el supuesto de la explicabilidad de lo real, lo que significa entender el objeto de conocimiento como repetible (Feliu, 2003). En consecuencia, el conocimiento científico es un procedimiento de verificación, contrastación empírica, demostración lógica y argumentación discursiva, cuyo producto logra el consentimiento social (Vargas, 2006).

La ciencia es entonces un intento de explicar y dominar la naturaleza, a través de un constante planteamiento de preguntas de los fenómenos observados con base a la razón como principio (Feliu, 2003). Un intento de dominar la naturaleza pero con aspiración de contribuir a mejorar la calidad de la vida humana, perfeccionando los instrumentos y herramientas que como poblador del mundo necesita para forjarse una vida digna.

5.3 2. Los fenómenos de la realidad a través del conocimiento científico

La cognición se constituye en el eslabón vital que une las dimensiones sociales y epistémicas de la ciencia (Ziman, 2003); esta forma de conocimiento además de su exclusividad en la naturaleza humana, comienza precisamente en la admiración que el hombre hace de su hábitat. El sujeto propone teorías y descripciones a una realidad definida como aprehensible; cuando asume el conocimiento para su práctica en relación con su entorno, está en un papel de sujeto psicológico, es decir, responde a un proceso de apropiación, pero cuando aporta nuevas maneras para comprender la realidad, desarrollando, promoviendo o refutando, estamos hablando de un sujeto epistémico (Vargas, 2006).

El conocimiento científico tiene por lo tanto definido claramente la finalidad de buscar las últimas causas de las cosas. La ciencia tiene un talante dinámico, gracias a su método paulatinamente va descubriendo parcelas cada vez más

amplias de la realidad; incluso descubre objetos lógicos e inobservables por medio de los sentidos (Feliu, 2003).

Esto implica la idea “que una teoría bien desarrollada entraría dentro de un verdadero cuerpo de conocimiento científico, que ya no sería, y esto es lo implícito, una simple retórica o persuasión” (Mayor y Pinillos, 1989, p. 145).

Superada la retórica y especulación, una teoría se convierte en una constructo coherente para explicar y enriquecer las interpretaciones propias de la realidad, para alcanzar una evolución en el pensamiento humano.

La predominancia del conocimiento científico como la forma más confiable para aproximarnos a la realidad, no es azaroso, por el contrario, es el producto de un esfuerzo continuado del hombre en su búsqueda por la verdad.

López (1995) cita las características del conocimiento científico en los siguientes rubros:

- Objetivo.
- Reflexivo.
- Razonado.
- Sistemático.
- Delimitativo del objeto.
- Buscado conscientemente y con medios de indagación.
- Colectivo.
- Crítico.
- Metódico.

Estas particularidades pueden ser profundizadas con base a la preguntas ¿Cuál es el objeto del conocimiento de la ciencia? y ¿Qué prospectivas tiene dado su estado actual?, Vargas (2006) sugiere directrices para hallar algunas propuestas:

- El sentido del conocimiento, es ante todo, la apropiación de la realidad.
- Paso a paso se consigue el dominio del objeto a través de la interpretación, la descripción y la explicación.
- El sujeto construye la realidad por medio de la palabra.
- El conocimiento se transforma en una propuesta “universal”.

5.3.3. Caracterización y trascendencia en el campo psicopedagógico

Los deseos del hombre por conocer le han permitido explicarse la realidad. Este conocimiento no ha llegado a un término, en sus posibilidades de construcción heurística, opera en la creación de problemas para el mismo conocimiento. “Los problemas son el origen del conocimiento y del rigor en la construcción de ellas dependen las posibilidades de ser o no subsumidos como objetos de estudio relevantes o de ser descartados por inocuos” (Vargas, 2006, p.117).

Con la razón en primer plano, los problemas surgidos por el pensamiento del sujeto epistémico alimentan a la ciencia planteando preguntas, diseñando sus problemas y proponiendo categorías.

En este sentido, reconocemos que la disciplina es una parcela de esa realidad, cuya finalidad consiste en optimizar los procesos instruccionales para conseguir los objetivos. Sin embargo, la realidad de los problemas de indisciplina observados en las aulas, pone de manifiesto la falta de esta dimensión del conocimiento –científico- en las acciones emprendidas por los responsables.

En el desarrollo de este tema hemos venido argumentando una participación del maestro ante los problemas de indisciplina fuertemente mediada por sus creencias, y por tanto, ajena al rigor del saber científico; por ende, un campo que debiese ser tratado bajo los razonamientos de un saber formal, raya por lo general en la intuición y la experiencia.

La ausencia de un conocimiento científico teórico o formal sobre el tema conduce a los docentes a optar por la utilización de las herramientas inmediatas, y precisamente el conocimiento de orden creencial, es el disponible, puesto que lo han adquirido en otros contextos, como la familia, y en grupos y asociaciones de diversa índole: religiosa, política, deportista, etc. (Gotzens *et al.*, 2006).

5.3.4. Renovación profesional de la actividad docente con el soporte del conocimiento científico

¿Cuáles son los agentes y circunstancias que han llevado a los docentes, a disponer de sus creencias para cumplir con uno de los campos básicos de su trabajo en el aula? Sin lugar a dudas, el catalizador más importante en el

predominio del conocimiento empírico sobre la disciplina, radica en la falta de un conocimiento formal circunscrito a los requerimientos del tema; carencia cuyo origen se justifica en la endeble o inexistente formación específica del profesorado.

Bajo estas evidencias resulta importante considerar la introducción de una preparación pertinente para el profesorado, una formación que le consienta con discreción comprender tópicos relacionados con la disciplina escolar, tales como conceptos, características, problemáticas y formas de intervención factibles de acuerdo con el medio, necesidades y dimensiones de su práctica escolar.

Como profesional de la enseñanza, el maestro debiese tener la ocasión de acercarse a la disciplina escolar desde varias dimensiones. Por una parte, conocimiento científico y técnico referido a la conceptualización misma de la disciplina, sus atributos y funciones, los procedimientos disponibles para su aplicación según los principios psicológicos que regulan el comportamiento humano en situación educativa (Gotzens, 1997). Obviamente en primer plano, aparece el conocimiento científico como la dimensión indispensable para acercarse al saber existente y a partir de ello intervenir en forma sistemática.

5.4. El dominio de las actitudes

Muy compleja es la conducta humana, por lo mismo, entre más elementos existan para dilucidarla, se alcanzará una mejor comprensión de su totalidad. “En la cosmovisión de un individuo se amalgaman sus ideas, sentimientos y necesidades o deseos; todo esto viene a determinar sus creencias, normas, valores y convicciones, dando así lugar a las actitudes de la persona, las cuales impulsadas por la motivación consiguiente, engendran un comportamiento concreto (Quintana, 2001, p. 26).

Desde luego existen explicaciones que ilustran el porqué ante un estado de cosas igual o semejante, las personas reaccionan de manera distinta, o viceversa, por qué frente a situaciones diametralmente opuestas, los individuos observan conductas de sorprendente similitud. El cartabón para entender una parte de esta conducta, con toda seguridad se le encuentra en las actitudes.

El concepto de actitud probablemente es uno de los más indispensables dentro de la psicología social contemporánea, pero también, uno de los más complicados para su delimitación. No obstante, estudiosos del tema coinciden en afirmar que Allport marcó planteamientos de trascendencia en el campo de la psicología social durante los años treinta. Para quien la actitud es una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden (1935).

5.4.1. Interpretación conceptual de las actitudes

Mientras el contenido de las creencias se dirige a describir, evaluar o exhortar, las actitudes son un repertorio de predisposiciones organizadas en torno al objeto o situación, por lo tanto, sí hay una diferencia entre creencia y actitud; las actitudes están conformadas por creencias, pero a la vez no todas las creencias son parte necesaria de las actitudes porque hay otros factores que también intervienen.

Para conocer cómo se hacen presentes en las personas, y cómo interpretarlas, conviene mostrar previamente algunas definiciones en relación al término actitud. Empecemos refiriendo una que ciertamente tiene gran peso dentro de esta parcela de estudio, nos referimos a la explicación dada por Rokeach (1968), quien la precisa simplemente como una organización de creencias interrelacionadas alrededor de un objeto común, cuyos aspectos pertenecientes a este objeto pueden ser foco de atención para algunas personas, mientras en otras pasan desapercibidos.

Rokeach, amplía visiblemente su concepto cuando enfatiza la actitud como una organización duradera de varias creencias dirigidas a un objeto específico (físico o social, concreto o abstracto) o situación que predisponen a los individuos a responder en alguna manera preferencial.

Mayor y Pinillos (1989) llaman actitud a una postura o semblante que expresa un estado de ánimo o quizá una intención, o de forma más general, una visión del mundo.

Eagly y Chaiken (1993) *cit.*, en Albarracín, Jhonson, Zanna (2005) comparten una de las definiciones más convencionales de la época contemporánea. En estos términos puntualizan a la actitud como una tendencia psicológica expresada por la persona, pero evaluando una entidad particular con algún grado de favor o desaprobación.

Al mismo tiempo hay una perspectiva actual que sobre los antecedentes de las definiciones de Allport (1935); Thrustone (1928); Zanna y Rempel (1988), las refieren como la evaluación de una persona de un objeto, cuya posición puede ser favorable o desfavorable (Fazio y Petty, 2008).

5.4.2. Características de las actitudes

Fazio y Petty (2008) caracterizan las actitudes como un conjunto de juicios con respecto a un objeto o un evento, las cuales desde luego ayudan a los individuos a estructurar su complejo mundo social. Focalizadas en contextos y situaciones específicas, las actitudes tienen también su referente en el aprendizaje y como tales, ejercen influencia en la conducta. “La diferencia que se aprecia entre “actitud” y los demás aprendizajes tendríamos que buscarla en el hecho de que aquella ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la conducta, aunque con un carácter más selectivo que el resto de los aprendizajes.” (Marín, 2004, p. 87).

Una actitud orienta nuestros movimientos en una determinada dirección, nos impulsa para la acción o ambas cosas.” (Mayor y Pinillos, 1989).

Su derivación del aprendizaje, coloca a las actitudes en una encrucijada conceptual, por lo que se les puede confundir con hábitos. Para delimitar la diferencia, Doob (1947) *cit.*, en Mayor y Pinillos (1989), subraya las especificidades de las actitudes:

- Tienen una orientación definida en el mundo de los objetos, diferenciándose de simples reflejos.
- No son una conducta rutinaria.
- Varían en intensidad.
- Están enraizadas en la experiencia.

- Pueden ser positivas o negativas, es decir favorables o desfavorables al objeto.
- Mantienen fuertes vínculos con los valores.
- Son congruentes con las creencias y necesidades del individuo.
- Se aprenden mediante la experiencia individual.

Enunciadas las características, podemos confirmar que las actitudes son construidas como resultado de las experiencias, creencias y sentimientos de las personas en interacción con el ambiente, por tanto representan un conocimiento social, cuyo rasgo distintivo con respecto a otros tipos de aprendizaje, radica en su intencionalidad.

5.4.3. Estructura de las actitudes

Una vez dilucidado el campo conceptual de las actitudes, la comprensión de su organización en el complejo campo de la conducta humana, resulta más viable. Algunas investigaciones han distinguido dos tipos de estructura (Eagly y Chaiken, 1993, 1995, 1998; McGuirre, 1989; *cit.*, en Albarracín, Johnson y Zanna, 2005):

- a) Estructura intraactitudinal: se refiere a la ordenación de sola actitud.
- b) Estructura interactitudinal: corresponde con la disposición efectuada cuando se ven implicadas más de una actitud.

La disposición estructural de las actitudes también se le puede observar cuando la persona las hace ostensibles en su comportamiento, porque manifiesta con toda intencionalidad su grado de preferencia o rechazo hacia las situaciones o hacia los objetos.

5.4.4. Componentes de las actitudes

Las investigaciones emprendidas en el campo de las actitudes, asienten en que éstas tienen como base elementos de evaluación. De acuerdo con lo señalado por Marín (2004), también existe un mecanismo predominante para referir lo favorable o desfavorable de la situación, objeto o evento.

En su forma más simple, esta dimensión evaluativa da cuenta de la comparación entre el valor o el valor del objeto de estímulo y otro objeto o estándar; de manera

absoluta se especifican como “bueno/malo”, y “mejor que” cuando se alude de forma relativa. Pero también puede darse un proceso de categorización, lo cual implica alguna actividad cognitiva para identificar el objeto o estímulo y emitir un juicio de valor al respecto.

Básicamente, las definiciones para demarcar teóricamente las actitudes han coincidido en su mayoría en una precisión vital, éstas reflejan las evaluaciones hechas a los objetos sobre una dimensión con dos elementos contrapuestos: lo positivo y lo negativo (Albarracín, Johnson y Zanna, 2005, p. 79).

Asimismo en la dimensión de esta evaluación propia de las actitudes, no hay que perder de vista su fundamento cognitivo, afectivo y conductual. “La definición más popular, al menos si uno inspecciona textos de psicología recientes, sugeriría que las actitudes consisten en tres clases de respuesta (afectivo, cognoscitivo y conductual) a un estímulo u objeto propio de la actitud” (Fazio, 2008, p.7).

Reconociéndose la estructura multidimensional de las actitudes, predomina un consenso en la identificación de los tres componentes inmersos en las mismas, aunque no debe soslayarse las diversas interpretaciones de este tríplice enfoque, la mayoría de los autores consideran al elemento afectivo como el aspecto más esencial de la actitud (Marín, 2004).

5.4.4.1 . Componente cognitivo

Los cocimientos de una persona (correctos o erróneos) son suficientes para fundamentar una actitud. Hay en algunas actitudes un proceso racional derivado del valor que las personas asocian al objeto, cuyo resultado depende de las expectativas y los valores que se le atribuyan al estímulo.

Algunas veces nuestras actitudes se derivan de un análisis razonado de las consecuencias que probablemente se acumulan de seleccionar una opción particular entre aquellos disponibles a nosotros " (Fazio y Petty, 2008, p. 133).

5.4.4.2 . Componente afectivo

Es bastante aceptado en este rubro, que el afecto generado por un estímulo o evento tiene una influencia incuestionable en nuestras actitudes, por ello el

componente afectivo ha sido considerado siempre fundamental, e inclusive con frecuencia se le identifica con la actitud misma. Los objetos adquieren esa carga afectiva como resultado de la experiencia o de la reflexión al respecto; mientras algunos objetos, situaciones o eventos provocan sentimientos de bienestar, otros causan miedo o disgusto, por lo tanto las actitudes de las personas ante los estímulos no serán las mismas.

Zanjoc (1980) *cit.*, en Fazio y Petty (2008, p. 134) argumentan que “las reacciones afectivas a menudo son "primarias" es decir esto puede ocurrir antes de cualquier consideración pensada o razonada ante el reconocimiento aún consciente del objeto de actitud”.

5.4.4.3 . Componente conativo o comportamental

Representa el aspecto dinamizador de la actitud. Se hace objetivo cuando la persona conoce el objeto, y si éste le significa agrado, tratará de conseguirlo, pero si es desagradable, lo evitará. Inclusive, algunas veces el individuo es capaz de deducir sus actitudes y la forma de su comportamiento, es decir, por medio de las observación de su propia conducta, las personas conocen sus propias actitudes, emociones y otros estados internos, así como las circunstancias en las cuales este comportamiento ocurre Bem, (1972) *cit.*, en Fazio y Petty (2008).

5.4.5. Naturaleza y funciones de las actitudes

Hemos señalado que las actitudes son las maneras de responder a las situaciones. Detrás de esta predisposición hay creencias y valores que las personas sostienen como razones de su conducta. Mayor y Pinillos (1989) de manera general encuentran las determinantes de las actitudes, mismas que influyen en los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales.

a) Factores genéticos

Una posibilidad directa en la determinación genérica de las actitudes defiende el hecho que las personas podemos estar genéticamente condicionadas en el grado de

persuasibilidad a unos medios pero no a otros. Las diferencias de sexo, necesidad de aprobación y agresividad entre otros, son ejemplos de esta influencia.

b) Factores fisiológicos

Se constituyen como agentes decisivos en cuanto a determinantes de las actitudes. Condiciones fisiológicas, ritmos de desarrollo, estados de salud y enfermedad influyen en la susceptibilidad del cambio.

c) Contacto directo con el objeto de la actitud

Un trato con el objeto resulta especialmente eficaz porque deja huellas en el sujeto, especialmente en periodos críticos de desarrollo. Es más, un contacto prolongado con el objeto genera mayores posibilidades para influir en los cambios, cuando el objetivo es intervenir en las actitudes.

d) Instituciones totales

Las instituciones totales representan ambientes específicos que brindan al individuo una serie de estímulos (recompensas-castigos) con alta influencia en sus respuestas. Los teóricos concuerdan en señalar a la infancia como la etapa decisiva para predeterminar las actitudes generales de su vida adulta.

e) La pertenencia al grupo

Los grupos también administran ciertas clases de refuerzo para el individuo y ejercen presión tanto en la formación, cambio o mantenimiento de actitudes. Por ejemplo, si un individuo desea pertenecer a un colectivo específico, ha de sujetarse a los valores, normas y actitudes del mismo.

f) La comunicación

Uno de los factores con irrefutable influencia en la conformación y cambio de actitudes tiene efecto en este elemento de interacción humana. En la inducción de las actitudes, hay determinantes para su adquisición y desarrollo tanto de los códigos verbales, como no verbales.

g) Características de personalidad

Algunos rasgos de la personalidad son decisivos en la formación, cambio y consolidación de las actitudes. Se han encontrado diferencias de actitud generadas por inteligencia, necesidades y estilos cognitivos.

h) La conducta

La actitud ejerce una influencia causal en la conducta. Existen evidencias para explicar que los individuos tienden a comportarse adecuando sus actitudes a los objetos y situaciones específicas.

Cada uno de los elementos forjadores de las actitudes ponen en claro la función de éstas en los individuos, y aunque hay distintas concepciones para explicar el papel desempeñado por las actitudes, Katz (1960) *cit.*, en Fazio y Petty (2008) refieren que éstas sirven para ayudarle a las personas a organizar y estructurar el medio ambiente, sin olvidar que algunas actitudes se basan en el valor utilitario del objeto, otras nos permiten comunicar nuestros valores y autoimagen, en tanto algunas más, nos ayudan a mantener la autoestima.

Albarracín, Jonhson y Zanna (2005) describen con precisión cada una de las funciones de las actitudes:

- La función del conocimiento: facilitan la dirección y simplificación del proceso de información al proporcionar al individuo, un esquema para integrar los nuevos datos a los ya existentes.
- La función utilitarista: son un apoyo para lograr los objetivos deseados, así como evitar resultados negativos o simplemente no deseados.
- La función defensiva del ego: basado en los principios del psicoanálisis, esta señalización funcional se centra en el mantenimiento o la promoción de la autoestima.
- La función expresiva de valor: generalmente los individuos a través de sus actitudes suelen expresar la información suficiente alrededor de sus valores y autoconceptos.

5.4.6. Cómo vislumbrar la formación y cambio actitudes

Esto sin duda es uno de los tópicos con mayor interés y llevaría por supuesto un extenso estudio. Sin embargo, destacar algunas directrices al respecto, nos

conduce a entender cómo éstas influyen en el desarrollo profesional de los maestros, específicamente en el rubro de la disciplina escolar.

Hemos hecho referencia en su oportunidad del enfoque tripartita en la conceptualización de las actitudes, el cual las explica conforme a sus componentes cognoscitivo, afectivo y comportamental.

“Las actitudes se adquieren y cambian como consecuencia de procesos internos que se desarrollan en la mente de las personas y de procesos externos, algunos de los cuales son de carácter sociológico (Mayor y Pinillos, 1989, p. 220).

Sobre la premisa que las actitudes son aprendidas, una alternativa para promover su formación y transformación, se le mira desde luego en el aprendizaje. Cultivar y desarrollar actitudes ha de seguir los mecanismos propios de este proceso.

Estamos de acuerdo que la escuela es un agente clave para generar las condiciones óptimas en las cuales se lleve a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, y si las actitudes se aprenden, debe de haber agentes responsables de su enseñanza, y ésta es responsabilidad del profesorado.

El maestro como agente educador tiene el compromiso de establecer las condiciones para que este aprendizaje se lleve a cabo desde luego, y la disciplina escolar constituye una de los agentes para tal efecto. Si el maestro acuerda con esta aseveración, se empeñará en buscar las alternativas idóneas para generar la disciplina en el aula, pero en caso contrario, se enfocará al proceso enseñanza-aprendizaje con menoscabo de la disciplina.

En estas circunstancias, se hace imperativo primero cambiar en el profesorado actitudes relacionadas con la disciplina escolar como instrumento para el aprendizaje, pero ante urgente exigencia nos preguntamos ¿Cómo generar en el profesorado un cambio de actitudes en torno a la disciplina escolar? Una propuesta al respecto, se le halla en los programas de formación permanente, tópico que se desarrolla en el siguiente capítulo de este estudio.

Por ahora sólo interesa subrayar que formar actitudes tiene vital importancia en el campo educativo. “Las investigaciones sobre actitudes no sólo buscan el conocimiento de qué son, cómo se forman y cómo se pueden cambiar, sino que su objetivo a más largo plazo es la posibilidad de utilizar esos conocimientos teóricos y experimentales en la predicción, cambio y control de las conductas” (Almazán, 2003, p. 103).

Con la perspectiva de estas investigaciones se abre la posibilidad de influir favorablemente en la adquisición de comportamientos deseables y por añadido, suprimir los no deseables. En el caso del profesorado, este logro impactará en el proceso instruccional. Al respecto, Almazán (2003) expresa que la acción formativa de las actitudes tiene una doble virtualidad pedagógica, es antropogénica y antropológica.

Conclusión

El desarrollo profesional de los docentes se ve influido por diferentes factores. En el catálogo de estos agentes, citamos en primer lugar el conocimiento; puesto que como poseedor de un bagaje de elementos profesionales está en condiciones acertadas de desarrollar su labor, pero éstas se ven eclipsadas cuando una pléyade de creencias fagocita el campo de un conocimiento científico. Cuando las creencias acaparan el saber y hacer profesional del maestro, las decisiones son fundadas en la experiencia, pero también en propuestas distantes a toda formalidad psicopedagógica, y cuando se le intenta persuadir de los errores al respecto, las actitudes adoptadas no favorecen los cambios, debido a la fuerte carga cognitiva-afectiva que les caracteriza; por ende, la magnitud de sus creencias y actitudes se impactan en el proceso instruccional, y aunque desde el punto de vista pedagógico se les ha descuidado, las aportaciones en el campo de la psicología tienen un amplio desarrollo, pero sobre todo hay las posibilidades de conectar al profesorado en esta perspectiva. Concretamente, hay recursos para favorecer la adquisición y desarrollo de las actitudes necesarias para gestionar una disciplina escolar con todas las garantías de efectividad en beneficio del proceso instruccional.

CAPÍTULO 6



PARADIGMAS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 6. PARADIGMAS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Introducción

El presente capítulo aborda una dimensión de vital importancia en el terreno educacional, en efecto, analizamos las tendencias principales de la formación de profesores citando los fundamentos de la racionalidad técnica por un lado, y por otro, la racionalidad práctica.

Con base en estos recursos conceptuales, se hace un estudio de los principales enfoques explicados por algunas investigaciones en el campo, en los cuales el predominio de la racionalidad técnica como vertiente en la formación del profesorado, es ostensible. Para instrumentar este análisis, previamente se hace una exégesis histórica de esta dimensión del campo educacional, citando los acontecimientos y medidas prioritarias emprendidas en la época contemporánea de la formación de maestros, en cuyo marco la modernización educativa vino a puntear la entrada del país a la OCDE, para sumarse a la lista de las Naciones en orientar sus medidas de acuerdo con las directrices emanadas de este Organismo Internacional.

Justo en ese horizonte histórico, se hace una revisión del contexto internacional que permite comprender la formación permanente del profesorado en la sociedad del conocimiento. Seguida de un segmento explicativo de los modelos prevalecientes para mostrar con detalle sus categorías, fases y medios de intervención en aras de concretar un objetivo, la mejora del desempeño docente.

6.1. Una retrospectiva en la formación inicial de maestros mexicanos

El mundo y su concepción están cambiando, por ende, el trabajo de los maestros se verá afectado en la medida que se modifiquen las condiciones y valores sociales, porque la docencia está sujeta a demandas cada vez más complejas. “Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión docente asumir que el conocimiento y los alumnos (materias primas con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que la que estábamos acostumbrados” (Marcelo, 2008, p. 291).

Los cambios vertiginosos de la sociedad han representado acicates para centrar la atención en dimensiones de importante influencia en el desarrollo humano. La profesión y formación docente reúnen las características para constituirse en un ámbito de interés para llevar a cabo acciones que prometen mejora al respecto.

Se exige por parte de la sociedad escuelas de mayor calidad. Por tanto, al ser el profesor un factor elemental de este proceso, las investigaciones en ciencias de la educación dedican mucho de su esfuerzo en la búsqueda de alternativas viables para cumplir con las expectativas. De estos trabajos han surgido diversas teorías para ser llevadas al terreno de la práctica; sin embargo, éstas no siempre encuentran las condiciones adecuadas para probar su pertinencia (Zamudio, 2005).

De manera continua la formación de profesores ha representado un campo de intervención por diversos agentes, algunos favorecen su progreso, otros más, representan controversiales obstáculos. Motivo por el cual, hacer un estudio de los antecedentes al respecto, desde luego proporciona elementos para comprender el decurso de la formación docente, pero la conciencia histórica, nos lleva a interpretar su situación actual.

6.1.1. Coordenadas históricas en torno a la formación de profesores de educación primaria

“Cualquier sistema educativo que se deje interpelar por los tiempos cambiantes y sus demandas, no sólo tiene que revisar estructuras escolares, la educación y el gobierno de la educación y el currículum escolar, sino que también ha de prestarles una atención inexcusable a las personas que en el trabajan. Como los docentes viven y sienten su profesión y su quehacer...cuestiones de ayer y hoy siguen poniendo la formación inicial y el desarrollo docente en el primer de cualquier agenda educativa consistente” (Escudero, 2006, p.24).

En el país, el Plan de Once años de 1959 marca propiamente el inicio de la educación contemporánea del Sistema Educativo Nacional. No obstante, las últimas décadas del siglo XX -en correspondencia con las directrices internacionales-, pusieron especial atención a la formación del profesorado. Pero, el antecedente había sido claramente señalado con el Decreto Presidencial de

1984, exclusivo para el ámbito de las escuelas normales, otorgándoles desde entonces el nivel de licenciatura.

Antes se habían operado una serie de reformas a nivel curricular. En estas referencias, Solana (1982) hace una remembranza de los cambios anunciados en 1959, cuyos señalamientos buscaron en el profesorado mayor esfuerzo, más disciplina, más competencia y mayor fervor en su misión.

Para conseguir los propósitos en este rubro, se puso en marcha una reforma a los planes y programas de Educación Normal; de acuerdo con ésta, más que la información, se buscaba la formación integral que desarrollase en los maestros una gama de capacidades para responder a los diversos contextos profesionales.

Tuvo lugar para entonces, el ideario de José María Luis Mora, Gabino Barreda y Justo Sierra: una educación para enseñar a pensar y aprender, desierta de dogmatismos; una práctica del civismo y una vinculación de la educación con el desarrollo económico (Solana, 1982).

Las reformas introducidas no alcanzaron tales expectativas, los maestros manifestaron que la primaria atravesaba por una severa crisis y ésta no se remediaba mientras el sistema educativo del país estuviera en manos de políticos y no de teóricos en Pedagogía; al mismo tiempo el endeble compromiso profesional del magisterio al ejercerla sólo como trampolín para después continuar sus estudios de nivel superior en otra institución.

Por otra parte, no había una preparación adecuada en las normales, tampoco se les enseñaba a resolver el vasto número de problemas adjuntos al trabajo en grupo de 60 alumnos y además emplearse en dos o tres escuelas para poder sufragar su manutención.

En estas circunstancias, el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal de 1969, abordó cuestiones relativas a la formación y profesionalización del magisterio. Los objetivos insistieron en formar mejores maestros de enseñanza primaria, que sirviesen como piedra angular para la reforma integral de la educación como factor social de gran importancia en el proceso de nuestro desarrollo (Torres, 1985).

En el marco de esta perspectiva, el congreso destacó la urgencia de regir la Educación Normal conforme a los siguientes objetivos:

- a) La formación de maestros de enseñanza primaria que consideren la profesión con fervor y no como una estación de tránsito hacia otras carreras.
- b) La incorporación de la Educación Normal al nivel profesional.
- c) Dotar al futuro maestro de una sólida cultura general.

Para lo cual el plan de estudios de formación de maestros habría de cumplir los aspectos relativos a cultura general, preparación profesional, hábitos de responsabilidad, trabajo y honestidad (Cárdenas, 1988); pero rechazando la inclusión del bachillerato como antecedente para estudiar la carrera docente, y ampliándola de tres a cuatro años.

En la década de los setentas durante la Asamblea Nacional de Educación Normal realizada en 1972, se acordaron perfiles para la formación del magisterio, incluyendo para tal efecto, la inserción de asignaturas correspondientes a nivel bachillerato. Además se acordó “disminuir la sobrecarga de materias para permitir una formación más intensa, profunda y menos dispersa; ser flexible y adaptable por medio de actividades curriculares y extracurriculares a las necesidades personales y regionales, sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardar relación con la secundaria, su antecedente y con la licenciatura, su culminación; establecer una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza primaria; proporcionar una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, y garantizar la unidad doctrinal de la formación del personal docente” (Meneses, 1998, p, 208).

Un rasgo distintivo de estos cambios fue la preponderante formación específica en el dominio de la técnica didáctica por parte de los futuros profesores. Surgió la Didáctica como la panacea en la formación del magisterio (Zamudio, 2005).

En marzo de 1975 durante la décima Asamblea Nacional Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación efectuada en la Ciudad de México, se concluyó revisar una vez más la formación de maestros, tomando en cuenta los requerimientos de la reforma acaecida en la educación primaria. Presididos tres

seminarios regionales - Oaxaca, Monterrey y Guanajuato- a fin de consultar a los profesores de las escuelas normales sobre la reforma de 1972, el Consejo Nacional Técnico de la Educación concluyó modificar nuevamente la formación normalista, ésta habría de tomar en cuenta “una sólida formación profesional docente, y cubrir, de manera global, los conocimientos de bachillerato a fin, de que los alumnos egresados de las escuelas normales, junto con su título de profesor de educación primaria, reciban su certificado de educación media superior que les permita proseguir estudios de licenciatura o en otra escuela de tipo superior "(Cárdenas, 1988, pp. 323-324), las reformas se concretaron en el Plan 1975.

Años después, las enmiendas fueron calificadas de inoperantes para la preparación didáctica del profesor de educación primaria y deficiente por su acentuada carencia formativa para enseñar. Se decidió entonces, reorientarlo para asegurar la calidad académica sustentada en una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general. Los ajustes al plan de estudios de Educación Normal, se efectuaron en el año 1978: precisiones con simples cambios en algunas asignaturas correspondientes al campo pedagógico.

En la década de los ochentas, la Educación Normal vuelve a ser calificada de ineficaz, debido a la falta de correspondencia entre sus planes y programas con los de la educación preescolar, primaria y secundaria; así como también su insuficiencia en la formación de profesores de preescolar, especial, artística y física (SEP, 1984).

Con el Decreto Presidencial del 22 de marzo de 1984, los estudios de Normal se integraron al nivel superior de educación, asimismo se reconoció al maestro como un pilar fundamental de la sociedad, y se intentó formar un docente integral. Teoría, práctica e investigación educativa representaron la plataforma para lograrlo.

De esta manera, se asumió el compromiso de formar un profesional como sujeto y objeto de transformación, capaz de promover y orientar el proceso educativo así como plantear alternativas de solución a problemas propios a su labor.

Para la consecución de tal objetivo, en los planes y programas se estableció la

directriz de una formación integral en lo científico, social, expresión, área específica, área tecnológica y diferencial. Argumentando que con éstas se dotaba al docente de los conocimientos, valores, herramientas y experiencias para desarrollar su profesión con niveles cualitativamente mejores.

Cada momento histórico otorgó a la formación de profesores su particularidad. Revisiones, propuestas y cambios se llevaron a cabo para responder a las circunstancias sociales, económicas, culturales y políticas. Todas prometieron mejora, pero no todas lo consiguieron, pero indudablemente sí colaboraron para apropiarse de un término del cual no se han desprendido por varias décadas: la calidad educativa (Zamudio, 2005).

6.2. La formación de profesores ante Modernización Educativa

Sin lugar a dudas el Programa para la Modernización Educativa constituye un indicador de apertura a las tendencias educacionales de las postrimerías del siglo XX, debido a la incorporación de las recomendaciones dispuestas por las organizaciones internacionales para este ámbito.

"La estrategia de la modernización en México parte de la conciencia de la oportunidad y del riesgo que representa la gran transformación mundial y a la vez de la comprensión del veloz cambio al que han estado sujetas la sociedad y sus organizaciones." (Plan Nacional del Desarrollo 1989-1994, 1989, p.17).

El Programa de Modernización Educativa puso especial atención en la educación básica. Abarcando la modificación de planes y programas de estudio, la firma de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 y la modificación a la Ley General de Educación en 1993 que desde luego trastocó la dimensión de la formación del profesorado.

"El Acuerdo incluyó cambios en tres grandes áreas: 1) la organización del sistema educativo, incluyendo una redistribución de facultades entre el gobierno federal y los estados y cambios en las relaciones del sector con la sociedad; 2) planes, programas de estudio y libros de texto y, finalmente 3) diversos aspectos - entre los que se encontraban salarios, vivienda y mecanismos de compensación y

reconocimiento al desempeño de los docentes - que se agruparon bajo el rubro de la función magisterial." (Guevara, 1995, p.20).

Además de una reforma sistémica a la educación básica, se consideró por vez primera un programa de compensación económica para el magisterio de este nivel. El profesorado está en posibilidades de permanecer durante todo su servicio profesional en el mismo, pero ver incrementado su salario. Esta medida, por supuesto promovió la permanencia de los profesores en educación básica, pero no así su calidad.

El Programa de Modernización Educativa también puso acento en la calidad de la educación como logro. Condición leída en el objetivo: " Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional" (Plan Nacional del Desarrollo 1989-1994, 1989, p. 17).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 también señaló al maestro como protagonista de los cambios educativos. El apartado VI referido a la función magisterial, abarcó seis aspectos:

- 1.- La formación del maestro.
- 2.- Actualización docente.
- 3.- Salario profesional.
- 4.- Vivienda.
- 5.- Carrera magisterial.
- 6.- Aprecio social de su trabajo.

Entre reformas y revoluciones educativas el periodo modernizador irrumpió la trayectoria de los cambios anteriores, pues dicha reforma antes de intervenir, estructuró bases que fundamentaron sus proyectos. Sobresalen en este rubro la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la Ley General de Educación.

En el maestro recae la apremiante tarea de la transformación educativa del país, el Acuerdo Nacional de 1992, lo reconoció como el sujeto que transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal; por tal motivo, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa, consistió en renovar su función.

Aunque el Acuerdo dejó ver la reforma a la Educación Normal, ésta no se circunscribió a lo estipulado, ya que se había pensado en la reducción de plazos para estudiar la carrera normalista, así como la simplificación de requisitos para ingresar. Las escuelas normales continuaron trabajando en la misma perspectiva, formando profesores con el Plan 1984, el cual no sólo fue pionero con el rango de licenciatura, se profirió la formación de un docente- investigador.

6.2.1. Exploración del perfil profesional de los maestros de educación primaria

La formación docente conlleva el producto tanto del ámbito personal como profesional. En esta participan los diversos programas que se organizan con la intención de formar profesores, la misma cotidianidad institucional, lo familiar, medios de comunicación, son algunos de los factores que dan su propia diversidad.

“Esta creciente complejidad profesional y social origina que la profesión docente y su formación también se haga, en concordancia más compleja, superadora del interés estrictamente técnico aplicado al conocimiento profesional, en el que la profesionalidad está ausente ya que el profesorado se convierte en un instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con competencias únicamente de aplicación técnica” (Imbernón, 1998, p.130).

Actualmente se trata de ver a la formación docente como un aprendizaje constante, lo que significa reconocer en el profesorado verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza y el aprendizaje capaces de intervenir en la compleja estructura de la sociedad (Imbernón, 2007).

Lamentablemente hay aún resquicios de ofrecerle una formación tecno-administrativa, la cual magnifica saberes, métodos y actividades establecidas desde la razón institucional; por ende, prevalece aún en las instituciones el consumo y repetición simplificada de saberes y prácticas marginando a la formación intelectual; pero además, la formación le viene desde afuera, le es dada como solución de expertos.

“El profesorado está acostumbrado a oír que su trabajo no es una verdadera profesión, sino que es, como máximo una semiprofesión, debido a que no

responde a las características usuales de lo que históricamente se ha denominado profesión en el ámbito de las profesiones liberales” (Imbernón, 2007, 13).

Este es el concepto dominante en nuestras instituciones, en consecuencia, además de no lograr profesionalizar al docente, Carrizales (1989), argumenta que paulatinamente la formación se ve reducida a connotaciones de éxito, utilidad y estatus ante las necesidades sociales.

Los programas sientan sus premisas en la racionalidad técnica, a través de un currículum normativo, aparecen en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, después las ciencias aplicadas y finalmente una práctica por medio de las cuales los alumnos aprenden a utilizar el conocimiento basado en la investigación sobre los problemas de su práctica cotidiana.

Prevalece una perspectiva de formación derivada de las directrices de la racionalidad técnica; entendida según Carrizales (1987), como algo que emerge desde fuera bajo la uniformidad de un modelo de operación, y la zona del silencio, consigue subordinar o eliminar la posibilidad de una formación intelectual.

El profesor deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente el intelectual responsable de la misma, para ser visualizado como un operario en la línea de la producción escolar; esta racionalidad “considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. El currículum normativo de esos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción, y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes (Schön, 1992, pp.9-10).

¿Qué pienso? ¿Cómo lo pienso? ¿Para dónde lo pienso?; constituyen prácticas autorreflexivas de formación intelectual que generalmente son acalladas en las instituciones, porque pensar la realidad conduce a transformarla.

La tecnología se ha convertido en el soporte epistemológico que se toma por racionalidad; "La racionalización es demencial, y sin embargo, tiene los

mismos ingredientes de la razón. La única diferencia es que la razón debe estar abierta, acepta y reconoce en el universo la presencia de lo no racionalizable, es decir parte de lo desconocido o del misterio, creo que la verdadera racionalidad se manifiesta en la lucha contra la racionalización” (Morín 1984, *cit.*, en Carrizales, 1989, p. 8).

Mientras en la racionalidad técnica, el diseño curricular resulta exacerbadamente lineal y, se mueve en supuestos determinantes para seleccionar la información científica como instrumento que permitirá sistematizar conocimientos aplicables a la solución de problemas en la práctica profesional, en la propuesta del práctico reflexivo, la formación de profesionales enfatiza la acción práctica mediante la comprensión e interpretación plena del contexto donde labora.

Actualmente, en reconocimiento a la diversidad cognoscitiva y social de los sujetos inmersos en los procesos educativos, dichas maneras de conceptualizar la formación de maestros está siendo debatida y superada en considerables aspectos por otras tendencias. Al respecto, Schön (1992) se pronuncia en contra de la racionalidad técnica imperante para cumplir con el compromiso de la formación docente y defiende una formación en lo práctico reflexivo.

“Los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial” (Bolívar, 2006, p.124). Diversos estudios (Hargreaves, 2003; Gimeno, 2005, *cit.*, en Bolívar, 2006), manifiestan las exigencias de una formación inicial acorde a las demandas actuales y no del siglo pasado.

Una forma imperiosa para dar pie a nuevas perspectivas, es dejar de considerar al profesorado solamente como operario o técnico que aplica los planes, programas y metodologías diseñadas por otros para transformarse en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual, cambio proyectado en la reflexión sobre la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo), que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto (Comboni y Juárez, 2005).

A diferencia del razonamiento técnico, el práctico no es instrumental y por lo

tanto no se limita a considerar la eficacia y la eficiencia para el logro de fines, también está orientado a la comprensión (Comboni y Juárez, 2005).

El profesional reflexivo hace énfasis en la necesidad del conocimiento profesional; la competencia y el arte son asumidas como punto de partida. Schön (1992) lo plantea desde la siguiente cuestión: ¿cómo podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica?, posterior a las interrogantes expone las siguientes premisas:

- En la práctica de aquellos profesionales aceptados como especialmente competentes, existe un fundamento artístico, entendiendo el arte como un tipo de saber y ejercicio de la inteligencia propiciador de un conocimiento profesional competente.
- El término arte profesional, se refiere a los tipos de competencia exhibidos por los prácticos ante situaciones indeterminadas, singulares, inciertas y conflictivas. Existe un arte de definición del problema, un arte en la práctica y un arte en la improvisación; todos ellos necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia y de la técnica.

Últimamente se ha demostrado que las zonas indeterminadas son centrales en la práctica profesional, y por ello los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran más allá de los límites convencionales de la competencia profesional. Schön (1992) propone como alternativa el “aprender haciendo” bajo la tutoría de un profesional en una práctica en el mismo tenor, es decir, reflexiva.

La formación de un práctico reflexivo permite ayudar a los estudiantes a desarrollarse en lo académico, personal y profesional, resaltando la enseñanza a través de la reflexión en la acción en con las siguientes particularidades:

- Los medios, lenguajes y repertorios empleados por los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones.
- Los sistemas de apreciación llevados a la práctica para centrar los problemas, la evaluación y la conversación reflexiva.

- Las teorías generales aplicadas a los fenómenos de interés.

- Los roles para situar y cumplir tareas.

Gimeno (1995) *cit.*, en Díaz y Hernández (2001) expone los ámbitos prácticos fundamentales para el ejercicio de la reflexión son:

a) El ámbito práctico –metodológico.

b) El de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos.

c) Las prácticas institucionales escolares.

d) Las prácticas extraescolares (textos, evaluación, control, intervención administrativa).

e) Las políticas educativas generales.

f) Las políticas generales y sus relaciones con la educación.

En este sentido, la formación debe orientarse para que el docente aprenda a participar cognitivamente en el desarrollo del potencial de sus alumnos desde el ámbito teórico y práctico, en su disponibilidad hacia los otros y el compromiso social.

Lograr esto, requiere necesariamente por parte de los maestros un cambio de la manera de comprender las situaciones, una disposición para revisar y despojar esquemas renuentes para llegar al conocimiento profundo de la realidad social y educativa.

Sin embargo, la perspectiva histórica de las investigaciones en la línea de formación docente se inclinan por un lado, en la concepción de la enseñanza eficaz, entendida como un conjunto organizado e institucionalizado de asignación de recursos para el aprendizaje, y por otro, en el análisis del funcionamiento interno de la enseñanza constituida por actividades realizadas en el marco de la enseñanza como institución (Imbernón, 1997).

Directrices que no han desembocado en cambios de mayor trascendencia para formar un profesorado desde las perspectivas prácticas de un profesional reflexivo. Para profundizar esta aseveración, revisemos detalladamente los paradigmas de formación, identificando cuáles de ellos han contribuido a la hegemonía del perfil técnico responsable del desarrollo profesional de los maestros.

6.3. Paradigmas y modelos en torno a la formación de profesores

En los últimos años, la profesión docente se ha convertido en centro de intervención coyuntural. Varias investigaciones dan cuenta de los diferentes modelos en la formación de profesores, pero a todos se les encuentra su fundamento en la racionalidad técnica o en la racionalidad práctica; cuyas orientaciones bajo la primera perspectiva se perfilan hacia un docente experto en lo operativo, y la segunda, por un maestro con habilidades para emprender innovaciones en su entorno.

Una de las contribuciones que manifiestamente sintetizan estas perspectivas, es la explicada por Pérez y Gómez (1996) bajo las propuestas de Zeichner (1990), y la de Feiman-Nemser (1990), cuya categorización contempla las perspectivas denominadas:

- I. Perspectiva académica.
- II. Perspectiva técnica.
- III. Perspectiva práctica.
- IV. Perspectiva de reconstrucción social.

6.3.1. Perspectiva académica

Explica la formación del profesor como un transmisor de conocimientos, quien después de posesionarse de la cultura de la humanidad; al especializarse en alguna rama del saber, se convierte portador de la misma. De esta perspectiva se deriva el enfoque enciclopédico y el enfoque comprensivo.

6.3.1.1. Enfoque enciclopédico: la formación del profesor se circunscribe a la de un especialista en una o varias ramas del conocimiento; cuanto más conocimientos tenga, se garantiza un mejor desempeño de su tarea como transmisor.

Esta transmisión sólo requiere de una estrategia didáctica que respete la secuencia lógica y la estructura de las disciplinas, se pondera la didáctica de la homogeneidad. El profesor circunscribe su destreza al exponer los contenidos del currículum acomodados a un nivel medio de individuos y por lo tanto similar;

para tal efecto, la competencia del profesor radica en la posesión de conocimientos disciplinares propuestos y su capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos.

6.3.1.2. Enfoque comprensivo: formación docente establecida sobre el conocimiento de las disciplinas, el profesor representa un intelectual que comprende lógicamente la estructura de su materia y pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, además, tiene la capacidad de entender de forma histórica y evolutiva los procesos de su formación.

Con el propósito de aprender a enseñar, el profesor se formará en la estructura de su disciplina o disciplinas, así como en la historia y filosofía de la ciencia, aunado al aprendizaje de la organización de su materia y los procesos de investigación; traducido a los términos de Shulman (1989) significa que debe dominar el conocimiento pedagógico de las disciplinas.

6.3.2. Perspectiva técnica

La calidad de la enseñanza dentro de este enfoque es examinada en los productos, en la eficiencia y economía de su consecución; el docente es calificado como un técnico con dominio de la aplicación del conocimiento científico producido por otros. “En esta orientación se prioriza la cultura y técnica científica en detrimento de la humanística y artística” (Imbernón, 2007).

Schön denomina a este proceso racionalidad técnica, la cual es pensada como epistemología de la práctica heredada del positivismo y a través de la cual hemos sido educados y socializados; constituye un modelo prevaleciente en la mayoría de los profesionales, incluyendo los profesores (1992).

La racionalidad técnica enseña técnicas que pueden ser aplicadas en situaciones y demandas particulares (Dewey, 1953 *cit.*, en Mafra, Shiguinov, Shizue, 2009), por lo tanto, desde la racionalidad técnica la actividad profesional tiene ejes instrumentales dirigidos a la solución de problemas mediante la aplicación a rigor de la normativa teórica para obtener los resultados solicitados.

Schein (1973), *cit.*, en Schön (1992) distingue tres componentes en el conocimiento profesional: un componente de ciencia básica o disciplina sobre la que se desarrolla la práctica, un componente de ciencia aplicada para derivar procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas; finalmente el referido a competencias y habilidades para la comunicación en el aula.

El docente como técnico deberá aprender conocimientos, desarrollar competencias y actitudes adecuadas para su práctica. Aunque no necesita acceder al conocimiento formal, busca el dominio de estrategias de intervención técnica que le impone su trabajo; subordinándose por ende al pedagogo o al psicólogo.

Este modo de actuar produce irremediablemente la separación personal e institucional entre la investigación y la práctica; a los investigadores les corresponde la tarea de proporcionar el conocimiento para la resolución de problemas que el maestro debe de afrontar y el profesorado confina su participación a una mera actividad instrumental, es decir, aplicar lo que se le ha proporcionado.

En esta racionalidad técnica, la formación del profesional por lo regular tiene principio "con un cuerpo central de ciencia común y básica, seguido de los elementos que componen las ciencias aplicadas. Los componentes de competencias y actitudes profesionales generalmente se denominan *practicum* o trabajo clínico y pueden ser ofrecidos simultáneamente con los componentes de las ciencias aplicadas o incluso de forma posterior." (Gimeno y Pérez, 1996, p. 403).

Las competencias profesionales derivan del conocimiento básico y aplicado. En primer lugar porque no pueden aprenderse competencias y capacidades sin el conocimiento básico y aplicable; en segundo, porque las competencias encierran un conocimiento ambiguo.

Sobre los conceptos del paradigma técnico, se explican el modelo de entrenamiento y el modelo de adopción de decisiones.

6.3.2.1. Modelo de entrenamiento

Esta perspectiva propone diseñar programas de formación cuyo propósito

fundamental recupere el entrenamiento del profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades con garantía de eficacia. Importa la formación de un profesor poseedor de competencias específicas y habilidades necesarias para responder eficazmente a las situaciones de su labor; por esta razón guarda estrecha relación con el modelo proceso-producto. Gran parte de los programas de formación del profesorado están apoyados en el modelo de desarrollo de competencias.

6.3.2.2. El modelo de adopción de decisiones

En este modelo los profesores deben aprender técnicas de intervención en el aula, pero también saber distinguir cuándo emplearlas. Para tal caso, se le forma en competencias estratégicas y formas de pensar; pero además se le explican los principios de intervención que le faculten correctamente para no equivocarse en su participación en los problemas por resolver. En este proceso, los productos de la investigación científica, la técnica sobre la enseñanza y sus derivaciones tecnológicas son elementos para determinar el modelo de intervención pedagógica, así como para definir el currículum de formación del profesorado.

6.3.3. Perspectiva práctica

La enseñanza es una actividad compleja visiblemente influenciada por el contexto. Por tanto, el profesor debe conceptuarse como un artesano, artista y profesional clínico con habilidad para aplicar su sabiduría, experiencias y creatividad en situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula. El cimiento de la formación del profesor en esta perspectiva, radica en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

El enfoque tradicional, el enfoque reflexivo sobre la práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva son los modelos que se yerguen bajo esta perspectiva.

6.3.3.1. El enfoque tradicional

Para éste, la enseñanza representa una actividad artesanal y el conocimiento es transmitido de generación en generación mediante el contacto directo y

prolongado con la práctica de un maestro experimentado; la relación profesor-aprendiz constituye el modo más apropiado para la transmisión pasiva “del que sabe” al que “no sabe”. Aunque su denominativo tradicional también le distingue por generar un aprendizaje práctico, no reflexivo, intuitivo y con fuerte carga rutinaria.

Stones y Morris (1972); Kirk (1986); Zeichner (1990a) y Elliot (1989) *cit.*, en Gimeno y Pérez (1996) identifican esta perspectiva cultural en la formación y desarrollo profesional del docente como la responsable de la forma en que se concibió la profesión docente por muchos años, porque al igual que la perspectiva academicista, resaltó el *status* social de dicha actividad profesional mediante el conocimiento; para lo cual, no se requiere del apoyo de una investigación educativa.

El conocimiento es definido como el producto de las exigencias del contexto sobre la escuela, y la transmisión, representa el medio más eficaz de reproducción. Por tanto, se prepara al aprendiz para aceptar la cultura profesional heredada, así como asumir los roles correspondientes. Sin embargo, así como el profesor reproduce el conocimiento, también transmite los prejuicios, vicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados a lo largo de su práctica empírica desde la cultura pedagógica dominante y las exigencias que le impone la institución escolar.

Desafortunadamente los docentes principiantes al ingresar a instituciones con este tipo de dinámica, se adaptan fácilmente a los ritmos habituales determinados por la escuela, sus conocimientos pedagógicos y académicos se minimizan, deterioran, simplifican y empobrecen como consecuencia de los fenómenos de socialización durante sus primeros años de vida profesional.

6.3.3.2. Enfoque reflexivo sobre la práctica

La racionalidad técnica representa sólo una perspectiva, el surgimiento de otros frentes teóricos muestran alternativas para reorientar la formación docente por situaciones distintas. Sobresalen en este tenor, las aportaciones de Stenhouse

(1984) con su propuesta de un docente investigador en el aula; de Eisner (1985) a través de la enseñanza como arte; en Tom (1984) la enseñanza afín a un arte moral; con Yinger (1986) la enseñanza es una profesión de diseño; Griffin (1982) se postula por un profesional clínico; Clark y Petterson (1986) explican la enseñanza circunscrita a un proceso de planificación y toma de decisiones, Holmes (1986) a modo de proceso interactivo y Schön (1983), el profesor como práctico reflexivo.

Todas ellas en la búsqueda de perspectivas para superar la relación mecánica entre conocimiento científico, conocimiento técnico y su práctica en el aula. Sus premisas argumentan que el profesor interviene en un medio circundante complejo, refiriéndose con esto, al centro escolar y aula de clase; escenarios intercedidos por múltiples factores desencadenantes de problemas singulares por lo que no se les puede intervenir de acuerdo con los mandatos de la racionalidad técnica.

La enseñanza en sí, requiere de una directriz práctica que sirva para pensar como actuar, en consecuencia la formación del profesorado no podrá considerarse sólo en un perfil académico y supuestamente útil para la práctica, también debe integrar la preparación de un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica. "Trabajar con los argumentos prácticos que utiliza el profesor/a es la mejor manera de atender y enriquecer el desarrollo profesional" (Gimeno y Pérez 1996, p. 416).

Schön (1983) también explora las peculiaridades del pensamiento práctico, argumentando la formación de docentes reflexivos. Ésta se consigue mediante el pensamiento práctico, lo que significa incluir al conocimiento en la acción en calidad de componente orientador para la actividad humana, la reflexión en o durante la acción, mediante lo cual pensamos sobre lo que hacemos al mismo tiempo que lo hacemos. La reflexión implica en este talante, un proceso vivo de intercambios entre acciones y reacciones ejecutadas, pero además pensadas.

El pensamiento reflexivo es considerado como un esfuerzo consciente y voluntario que supera su forma rudimentaria por un procedimiento metodológico de investigación y reflexión (Dewey, 1953 *cit.*, en Mafra, Shigunuv, Shizue, 2009).

Concretamente, una disposición reflexiva sobre la acción a posteriori de ésta; supone un conocimiento de tercer orden analizado en la acción reflexionada, pero con base en la problemática de su contexto.

“El docente se enfrenta necesariamente a la tarea de generar un nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve. Así, dentro de este enfoque de reflexión, el conocimiento al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica” (Gimeno y Pérez, 1996, p. 422).

6.3.4. Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Se explica a la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional autónomo reflexivo sobre su práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como el contexto en el que éstos se presentan; de tal modo que su quehacer reflexivo favorezca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

En este enfoque, Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis se han declarado abiertamente defensores de trabajar y desarrollar en la escuela una propuesta de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en los programas de formación de profesores. Stenhouse, Elliot y McDonald se inclinan por posiciones más liberales, defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, pero sin especificar un modelo de sociedad. Pertenecen a este enfoque la crítica y reconstrucción social, la investigación-acción y formación del profesor para la comprensión.

6.3.4.1. El enfoque de crítica y reconstrucción social

En la formación del profesor se pretende desarrollar una conciencia social, rumbo a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria; proponiendo un proceso de emancipación individual y colectiva para transformar las injusticias de la sociedad actual. “El profesor es considerado como un intelectual transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la

conciencia de los ciudadanos en el análisis y debate de los asuntos públicos” (Gimeno y Pérez, 1996, p. 423).

Los programas de formación centrados en preparar profesores desde perspectivas críticas sobre la escuela y la sociedad, por supuesto constituyen aportaciones de gran profundidad conceptual, pero representan también un compromiso mayúsculo, al aceptar la responsabilidad moral de contribuir a la corrección de las desigualdades sociales mediante actividades cotidianas en el aula y en la escuela. Porque asumirse como productor de conocimiento conlleva una ardua tarea profesional, y el profesorado de nuestras escuelas pudiese fácilmente rechazar tal encomienda.

No obstante, los programas desde esta perspectiva de formación, sí están en posibilidades de desarrollar una capacidad reflexiva sobre la propia práctica, tomando en cuenta las condiciones económicas, sociales y políticas que rodean al docente para facilitar la emancipación del alumno y de él mismo. Los pilares conceptuales para articular un pensamiento no sólo reproductor, sino que también productor, se le encuentran en la formación cultural, el estudio crítico de contexto y el análisis reflexivo sobre la propia práctica.

6.3.4.2. El enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión

Desarrollada en los años setentas a partir de los trabajos de Stenhouse en los cuales la enseñanza significaba un arte, propone un modelo curricular que respete el proceso de investigación a partir del cual los docentes reflexionan sobre su práctica y utilicen este resultado para mejorar la calidad de su propia intervención. Así durante el desarrollo curricular, el profesor deja de ser un simple técnico que aplica estrategias y rutinas aprendidas en los años de su formación académica, para convertirse en un investigador dentro del aula.

La investigación -acción permite la reflexión autocrítica objetiva y una evaluación de resultados: “Ni acción sin investigación, ni investigación sin acción” (Pérez, 1990, p.5). Con la investigación- acción se trata de generar comunidades críticas que a través de la indagación participativa, se dirijan a la

transformación de las prácticas y valores educativos, así como de las mismas estructuras sociales e institucionales.

Bajo estos preceptos se prioriza la participación de los grupos en un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula, que lleve a transformarla. El desarrollo de los profesores en este enfoque, da cuenta de una práctica autónoma inserta en procesos de acción y reflexión cooperativa, así como de indagación y experimentación.

El profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, sin imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, por tanto, los centros educativos se convierten en centros de desarrollo profesional del docente. Un profesorado con las herramientas necesarias para comprender, pero sobre todo, transformar el entorno social.

Hoy en día no puede pasarse por alto la reflexión sobre la práctica, porque a través de ella se profundiza en el análisis de lo científico, psicopedagógico y cultural, pero también representa en sí misma “una clara intención de que el profesor se acerque a lo que Habermas llama el interés emancipatorio y evita lo expuesto por CarrKEMMIS el que únicamente la práctica educativa se convierta en instrumental, en una actividad técnica, bajo el aspecto de una teoría educacional cada vez más "pura" o "académica" (Gimeno y Pérez, 1996, p. 60).

6.3.5. Otros modelos de formación y sus evidencias

Aunado a estas explicaciones para dar cuenta de las perspectivas en torno a la formación docente, otros investigadores han desarrollado importantes aportaciones para acercarse a propuestas que permitan mejorar los procesos en este ámbito; destacan las de C. Cox y J. Gysling *cit*, en Comboni y Juárez (2005, pp. 187-188) cuyo enfoque distingue:

1. El profesor como “culturizador”: probablemente represente a la tradición más antigua en la formación de profesores. Está relacionada con el ámbito normalista, se centraba fundamentalmente en el acrecentamiento del capital cultural de las personas con el propósito de que pudiesen funcionar como agentes aculturizadores de los grupos que comenzaban a ser incorporados al sistema

educacional, principalmente en el nivel primario.

La formación del maestro en esta tradición es genérica, con énfasis en la moralización y constitución ética como imagen “ejemplarizadora” y un desempeño fundamentalmente “civilizador”.

2. El profesor como técnico: tradición con difusión a partir de la pedagogía “progresiva” (Dewey y Kilpatrick) en la década de los cuarenta y extendida hasta la tecnología educativa de los diseños instruccionales en los sesenta y setenta. El enfoque de esta formación estaba dado por los estudios metodológicos y didácticos que posteriormente conducen a la especialización conductista en Ciencias de la Educación.

3. El profesor como “especialista”: ligada desde su inicio a la formación de los profesores dentro de las universidades (Instituto Pedagógico). Su interés se deriva de la disciplina y de algún modo continúa relacionado con la producción de conocimientos en las respectivas áreas de especialización. Su tendencia consiste en desplazar la formación pedagógica por la formación disciplinaria, reduciéndose la primera a la formación instructiva de una rama del conocimiento.

Doyle (1977); Gimeno- Pérez (1983); Zeichner (1983) *cit.*, en Comboni y Juárez (2005) enfocan la formación del profesorado con paradigmas paralelos a la investigación en ciencias de la educación y al concepto de hombre y sus acciones. Los más analizados son el presagio-producto, el de proceso producto, el mediacional y el contextual o ecológico.

I. El paradigma presagio-producto: subraya la competencia del docente y concentra la atención en la personalidad del profesor, este paradigma se empleó en los años setentas.

II. El paradigma proceso-producto: es experimentalista, pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la experimentación y de la acción del profesor.

En este modelo la eficacia docente depende de la conducta del profesor, también

resalta la importancia de los procedimientos en la enseñanza como acto didáctico y proceso de comunicación; por ende, en este paradigma destaca la importancia de la formación del profesorado basada en competencias. Formar docentes implica dotarlos de destrezas concretas y conductas específicas relacionadas al rendimiento escolar.

Enfatiza además el valor del conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos y plantearlos; por tanto, muestra una versión eficientista de la enseñanza y de la formación de profesores. Este paradigma fue utilizado en la década de los setentas; pero a partir del surgimiento de la psicología cognitiva y del constructivismo, surgieron otros más.

III. El paradigma mediacional: la formación del profesorado se basa en establecer estrategias de pensamiento, de percepción y de estímulos. Se centra en la toma de decisiones porque desarrollan la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información.

IV Paradigma Contextual o Ecológico: comparte características con el mediacional, pero añade a sus aportaciones el componente del medio. Asigna mayor nivel de importancia a la investigación cualitativa sobre la cuantitativa, y finalmente insiste en el estudio de la vida en el aula, por este motivo, muchos autores señalan que este paradigma lleva a transformar al profesor en un investigador de su práctica.

La investigación lo considera como agente activo y crítico frente al fenómeno educativo, al mismo tiempo que lo capacita para ser un técnico también le proporciona elementos para desempeñarse como un educador capaz de transformar y transformarse.

Las directrices para la formación del profesorado desde esta perspectiva, surgen en dos direcciones complementarias: por una parte; dotarle de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas en las que se sitúa y, por otra, implicar a los profesores en las tareas de formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social que le envuelve Gimeno (2007).

Este paradigma requiere de una sólida formación en cuanto a técnicas de observación en el aula, diseño y manejo de diagnósticos, situación abordada a través de la investigación acción, análisis cualitativo, técnicas etnográficas, enfoques naturalistas entre otros; la función del docente, los procesos de su formación y su desarrollo profesional deben tenerse en cuenta en relación a su modo de concebir la práctica educativa.

6.5.1. Una mirada al marco internacional

En Tailandia se formuló la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, exponiendo con ello el compromiso internacional de construir estrategias para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos. Así también los organismos internacionales como el PNUD, la UNESCO, el UNICEF y el BM organizaron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia en 1990.

“Una buena educación para todos exige, desde luego, condiciones que hagan posible y efectivo el acceso universal y la permanencia de todos los estudiantes al menos en la educación básica y obligatoria. Requiere, además, el desarrollo y el logro satisfactorio de aquella enseñanza y aprendizajes que podemos considerar esenciales” (Escudero, 2006, p. 25).

Las necesidades básicas de aprendizaje fueron descritas como las herramientas fundamentales en el aprendizaje de los contenidos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y construir lo aprendido.

En este mismo evento se afirmó que los progresos para atender las necesidades básicas de aprendizaje dependerían de las estrategias de cada país. Mas, la UNESCO (1990) desplegó los objetivos a continuación señalados:

1. Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y diferenciados.
2. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, -sobre todo las niñas y niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías

étnicas- accedan y concluyan una enseñanza primaria de buena calidad, además de gratuita y obligatoria.

3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado con programas de preparación para la vida activa.

4. Aumentar en 50% de aquí al 2025 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres. Facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y permanente.

5. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al 2005 para lograr antes del 2015, la igualdad educativa; en particular garantizando a los niños un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad.

6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias básicas esenciales.

Las declaraciones internacionales en materia educativa durante las últimas décadas del milenio pasado, influyeron en las medidas adoptadas por México en este rubro. Las primeras disposiciones llevaron a reorganizar el sistema educativo, redefinir los contenidos y métodos educativos sin perder de vista desde luego, la formación y actualización de los maestros (Zamudio, 2005).

En la apertura el siglo XXI se estableció la forma de encarar la formación de los niños, jóvenes y adultos con una educación pública, laica, obligatoria y gratuita, con cobertura suficiente, con equidad y calidad.

“El mejoramiento de la calidad del proceso educativo - planes y programas de estudio, infraestructura y equipamiento, organización y administración, así como el mejor desempeño de sus agentes -personal académico y estudiantes- son propósitos de los años por venir. Al mismo tiempo, la calidad de la educación en las distintas regiones del país deberá ser más homogénea.” (Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000, p. IV).

Tal programa detalló tres propósitos fundamentales: la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación, en todos los tipos niveles y modalidades, asignando al maestro el papel protagónico de la educación; por tanto, se apunta reiteradamente a las transformaciones del quehacer docente en su aspecto álgido: la formación, la actualización y la capacitación del maestro.

La reorganización académica de las normales, conservando el nivel de licenciatura sigue incorporando cambios de acuerdo con las tendencias mundiales. “Se habla de competencias transversales, de multiculturalidad, de integrar a la población con necesidades de educación especial en las aulas para niños normales, de grupos de nivel, de rincones de lectura, de nuevos materiales didácticos, pero no se ha formado a los maestros en estas nuevas tendencias” (Comboni y Juárez, 2005, p. 9).

Realidad reflejada en la dinámica de normales, las cuales no muestran una transformación que a la vez impacte en la formación inicial de los futuros profesores. No se puede ser un profesional de perspectivas prácticas cuando los antecedentes son de una formación desde la racionalidad técnica, acostumbrado a ejercer una función instructiva a través de una selección de contenidos, concretar una secuencia metodológica y una evaluación de tales actividades.

Renovar el currículum destinado a la formación inicial del magisterio con fundamento en la racionalidad práctica tras un enfoque reflexivo, constituye una tarea impostergable para lograr un profesorado que reúna los índices de calidad; concretamente, la escuela Normal necesita renovarse si pretende transformar la formación del los profesores.

6.6. Perspectivas en la formación permanente del profesorado

Bastante parcela teórica se ha desarrollado en relación con la formación del profesorado, sobre todo a partir de los cuestionamientos relativos con los enfoques eminentemente regidos por rutas disciplinarias, pero descuidando aspectos mediadores en torno al bagaje sociocultural, ético y procesual inherente a esta profesión.

En los años ochentas, esta preocupación se tradujo en un interés diferente por la

formación del profesorado, debido posiblemente a la importancia de este ámbito profesional en la calidad de la enseñanza y la mejora de la educación de los ciudadanos (Imbernón, 1998).

Intereses que llevados a la práctica, han generando continuos debates, pero también se han construido nuevas ideas y explicaciones al respecto. Así en las últimas décadas, la aparición del concepto de profesor investigador, reflexivo y crítico ha cobrado fuerza, renunciándose paralelamente al cariz tecnicista de las décadas anteriores (Imbernón, 1998).

Perdiendo hegemonía el paradigma técnico, las propuestas se enfocan por un docente reflexivo e investigador. Un profesor que como resultado de un proceso de formación integrado por conocimientos, destrezas y actitudes, sea capaz de resolver las problemáticas inherentes a su labor con un bagaje competitivo *ad hoc* a un profesional de la educación.

Desempeñándose en estos procesos, el profesor, ya no es un técnico que desarrolla o instauro innovaciones prescritas, sino que su participación crítica y reflexiva, le permite comprender la enseñanza para actuar conforme a tales demandas, convirtiéndose por lo tanto, en un profesional de la educación.

Siguiendo a Imbernón, la formación permanente puede definirse como el proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en los centros escolares (1998). La finalidad de la formación permanente apunta al establecimiento de las condiciones más favorables para el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Imbernón (2007), la formación permanente se diferencia de la inicial en los siguientes rubros:

1. La reflexión sobre la práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ésta.
2. El intercambio de experiencias, la necesidad de actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional enfocado al trabajo colaborativo para transformar la propia práctica.
4. La capacidad profesional no se agota en la formación teórica,

abarca el ámbito práctico.

5. La formación se apoya en la reflexión de los sujetos sobre su propia práctica.
6. Exige un proceso de autoevaluación.
7. Se extiende al ámbito de las capacidades, habilidades y actitudes.

Para conseguir la finalidad de la formación permanente existen caminos diferentes. La manera de operar los conceptos como profesor, alumno, aprendizaje y enseñanza, genera distintos modelos y por ende, resultados diversos.

Imbernón (1998) explica los paradigmas como una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en el profesorado vinculadas tanto a conocimiento social como cultural.

Sparks y Loucks-Horsley (1990) *cit.*, en Imbernón (1998) explican cinco modelos de formación permanente, mismos que al compartir aspectos en común no deben ser considerados totalmente cerrados entre sí; incluso su finalidad puede ser la misma, pero las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza, los distingue sin lugar a dudas.

Con esta lectura, volvemos a reafirmar que la formación permanente del profesorado también está directamente relacionada con el enfoque o perspectiva imperante sobre sus funciones profesionales, dándose el caso entonces, del dominio de lo técnico o lo práctico.

6.6.1. Formación orientada individualmente

“El estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, ya solo, ya en colaboración con otros. Explorando sus intereses personales frente a esa riqueza de recursos, elige la dirección de su propio aprendizaje” (Rogers y Rosenberg, 1981, p. 156).

Sobre esta anotación tiene origen el modelo de formación orientado individualmente, demostrando cómo los mismos profesores pueden realizar la

planificación y seguimiento de las actividades *in situ* con base a sus necesidades para facilitar su propio aprendizaje.

El fundamento teórico vinculado a este modelo se describe por Imbernón, (1998):

- Los individuos por sí mismos son capaces de orientar su propio aprendizaje, así como valorar sus necesidades, y realizar una evaluación de los logros.
- Un adulto aprende de forma más eficaz, cuando por él mismo planifica su aprendizaje.
- La motivación se ve fortalecida si los individuos se plantean sus particulares metas de aprendizaje.

Las fases para articular el modelo corresponden a:

- 1) Evaluación inicial: cada persona identifica lo que necesita o le interesa aprender de manera formal.
- 2) Diseño de plan: se especifican objetivos, actividades y la manera de llevarlos a cabo (seminarios, cursos y lecturas entre otros).
- 3) Desarrollo: se realizan actividades de aprendizaje previstas en las sesiones necesarias.
- 4) Evaluación: determinar si el proceso seguido ha permitido cubrir la necesidad inicial.

6.6.2. Modelo de observación/ evaluación

La reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional (Loucks-Horsley *et al.*, 1987 *cit.*, en Imbernón 1998). Por tanto, a partir de la observación que el maestro haga de su práctica podrá reflexionar y favorecer el aprendizaje de los alumnos. Con la observación sobre sí mismo, el profesor verá los resultados de los cambios emprendidos y se esforzará por seguir perfeccionando su actuación en el aula. Las mejoras tampoco se dan de forma inmediata., Shalaway (1985), *cit.*, en Imbernón (1998) encontró que son necesarias entre 10 y 15 sesiones para que los profesores comiencen a utilizar lo que han aprendido de sus clases.

Por otro lado, las observaciones a realizar sobre el desempeño del profesorado, han de contar con estrategias perfectamente definidas y enfocadas al problema, no se trata de observar de manera improvisada.

Las fases de este modelo incluyen:

- 1) Establecer los temas, objetivos y tipo de observación a realizar.
- 2) Centrar la observación de acuerdo al problema establecido.
- 3) Análisis de la información tanto del profesor como del observador.
- 4) Reflexión sobre los hechos.
- 5) Discusión del proceso seguido.

6.6.3. Modelo de observación y mejora de la enseñanza

La comprensión de lo que sucede alrededor del ámbito laboral es más claro en las personas que trabajan, por ello este modelo se adecua cuando el profesorado tiene responsabilidades de desarrollo curricular, diseño de programas o en general aspectos dirigidos a la mejora de la escuela.

La implicación en esta tarea exige en el profesorado la adquisición de conocimiento o estrategias específicas en planificación, investigación y diseño curricular por citar algunos, así como saber llevar grupos y resolver problemas.

En el entendido que la formación del profesorado, la mejora de la escuela y el currículo son procesos interrelacionados, este modelo se apunta por una formación permanente que favorezca en el profesorado la capacidad de reflexionar y abordar los problemas curriculares.

Por ende, la disposición, planificación, formación, adaptación y mantenimiento son pasos a seguir para que los esfuerzos del profesorado y de la escuela queden integrados en la innovación por emprender. Imbernón (1998) describe los pasos a seguir para conseguir innovaciones en las escuelas:

- 1) Identificar la necesidad a la que se le pretende dar respuesta: puede hacerse de manera informal a través de una discusión, o mediante un proceso de índole formal implicando técnicas y procedimientos estandarizados.

- 2) Establecer el plan de acción: esta etapa lleva varias sesiones porque dará tiempo a recoger y organizar las posibles respuestas a las necesidades planteadas; asimismo, requiere de un responsable para llevar a cabo las consultas y dirigir al grupo.
- 3) Operación del plan de acción el cual puede durar días, meses o años.
- 4) Evaluación del proceso para saber si el profesorado está satisfecho o no con los resultados.

6.6.4. Modelo de entrenamiento o institucional

Cuando se desea generar en el profesorado una serie de cambios en su manera de actuar, el modelo de entrenamiento representa una opción sumamente acertada. Por medio de éste, se propician espacios individuales o grupales para que los profesores bajo la guía de un experto, desarrollen estrategias y adquieran conocimientos los cuales al devolverlos al aula, consiguen mejora en el aprendizaje de los alumnos.

Hay estudios que muestran “cómo este modelo cubre en buena medida los objetivos que se esperan, si se realiza en todas sus fases, y que, mediante su ejecución, los profesores muestran cambios significativos en sus creencias, conocimientos y actuación con respecto a sus estudiantes” (Imbernón, 1998, p. 151).

Con la finalidad de alcanzar los cambios en las actitudes y que éstas traspasen el aula de clase, en un curso o sesión de “entrenamiento” los objetivos y resultados esperados deben estar claramente especificados y suelen plantearse en términos de conocimientos o desarrollo de habilidades; asimismo, las actividades de aprendizaje van perfiladas a conseguir en los docentes la mejora de sus concepciones y por ende de su pensamiento. Se recomienda en este rubro, incluir lecturas, demostraciones, juego de papeles, simulación, trabajo en grupo, entre otras más (Imbernón, 1998).

Por lo general, los objetivos, el contenido y el programa son establecidos por la Administración o por los formadores, no obstante, también hay propuestas que recogen aportaciones de los participantes.

El éxito de un programa de formación depende según Joyce y Showers (1988) *cit.*, en Imbernón (1998) de:

- Formación adecuada.
- Oportunidades para resolver problemas.
- Normas que apoyen la experimentación.
- Estructuras organizativas de aprendizaje.

Hacer converger estas condiciones en el programa de formación bajo este modelo, permitirá llegar al campo de las actitudes y los comportamientos del profesorado. Sparks (1983) *cit.*, en Imbernón (1998) explica las fases recomendadas para operar el modelo de la forma siguiente:

- 1) Diagnóstico sobre las formas de actuación del profesorado.
- 2) Determinar objetivos y actividades de entrenamiento.
- 3) Seguimiento al profesorado para observar el transfer realizado.

6.6.5. Modelo indagativo o de investigación

Por medio de la actividad individual o en pequeños grupos, el profesorado identifica un área de interés y se dedica a recoger información. Con base en ésta principia cambios en su labor pedagógica; pero al mismo tiempo aprende a detectar y solventar problemas propios a este proceso.

Un enfoque indudablemente sustentado en el auge de la investigación-acción en la década de los ochentas; cuya expectativa académica se traduce en reconocer al profesorado como un indagador de sus problemas de enseñanza, asimismo con la posibilidad de desarrollar habilidades en la toma decisiones a través de la investigación.

“Cuando los profesores actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones mejor informados sobre cuándo y cómo aplicar los resultados de la investigación que están realizando; su experiencia les sirve de apoyo para una mayor colaboración entre ellos, y por último los docentes aprenden a ser mejores profesores, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato de lo individual y de lo concreto” (Imbernón, 1998, p. 153).

La confianza en este modelo radica en la capacidad del profesorado para plantear problemas en torno a su práctica. Horsley (1987) *cit.*, en Imbernón, (1998) argumenta esta habilidad sobre las evidencias a continuación señaladas:

- Saber plantear una investigación.
- Buscar respuestas a sus problemas en la enseñanza.
- Desarrollan formas para comprender la enseñanza.

Este enfoque tiene además sustento en las aportaciones de Zeichner, quien refiere a los profesores como investigadores en la acción, profesores reflexivos y profesores innovadores (1983).

Las etapas de este modelo pueden variar y adaptarse de acuerdo con las necesidades del contexto. En este rubro Imbernón (1998) propone:

- 1) Identificar el tema o problema de interés.
- 2) Planificar las formas de recopilar información sobre el problema.
- 3) Análisis de la información.
- 4) Operación de los datos pertinentes.
- 5) Obtención de datos para valorar los efectos de lo realizado.

6.6.6 Modelo de formación y cultura profesional

Un modelo promovido para generar la formación autónoma y alcanzar una mejora tanto individual como colectiva, que de acuerdo con Imbernón (2007), se sustenta en:

- Todo aprendizaje valioso es experiencial, incluso la adquisición de conocimiento pertinente y útil.
- El aprendizaje debe constituirse básicamente por situaciones prácticas reales que sean problemáticas.
- Apoyar el aprendizaje profesional con oportunidades para desarrollar capacidades por una práctica reflexiva.
- La adquisición de conocimiento ha de tener lugar de forma interactiva, reflexionando sobre situaciones reales.

Estas premisas nos acercan al proceso de formación y a una cultura profesional del docente cimentada en los siguientes principios, (Imbernón, 2007):

- Aprender investigando de forma colaborativa.
- Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones.
- Aprender mediante la reflexión y resolución de situaciones problemáticas.
- Aprender interactivamente en un ambiente de colaboración y comunicación.
- Elaborar proyectos conjuntos de trabajo.

Una vez expuestos los modelos existentes para llevar a cabo una formación permanente del profesorado, resultan perceptibles sus puntos en común, pero también de diferenciación entre ellos. Ante la finalidad de ofrecer a los profesores un espacio para su mejora profesional en el sentido más amplio del término, deberán considerar lo complejo de su profesión, por tanto “las modalidades y estrategias de intervención deben organizarse sobre la base del trabajo en grupo y centrarse en un trabajo colaborativo para la solución de situaciones problemáticas educativas” (Imbernón, 1998, p. 157).

Hay bastante diferencia entre seleccionar un sistema basado en cursos o seminarios, o por proyectos y aún más si se mira en la investigación –acción. Cada uno de ellos responde por supuesto a un enfoque y perspectiva de formación; algunos bajo los conceptos de la racionalidad écnica y otros por la racionalidad práctica.

No obstante, si ponemos cada modelo de cara a la esencia de la formación permanente, podemos encontrar puntos en común. Imbernón (1998) las esgrime en:

- La formación requiere un clima de comunicación y colaboración adecuadas.
- La formación es más efectiva cuando guarda una estrecha relación con el contexto laboral.
- La participación del profesorado en la evaluación del proceso es fundamental.
- Cuando el profesorado ve en el nuevo programa una repercusión en el aprendizaje de sus estudiantes, cambia sus creencias y actitudes de manera significativa.

El modelo por sí mismo no representa un recetario pedagógico para resolver en la totalidad los asuntos concernientes a la formación del profesorado, o un simple manual académico para preparar técnicos. Hace falta asumir una revisión crítica de la enseñanza, una formación de solventados fundamentos procesuales y metodológicos, así como otorgar su justo papel al conocimiento y al contexto donde éste tiene lugar; “ lo que caracteriza al profesor eficiente no es que este tenga respuestas teóricas para situaciones docentes determinadas, sino que sea capaz de resolver su enseñanza en términos objetivos, de enmarcar y definir una situación docente particular y abordarla según los métodos más adecuados, de aplicarlos y de jugar sus resultados en relación con los objetivos iniciales y de reconsiderarlos” (Tom, 1980 *cit.*, en Imbernón, 1998, p. 158).

Por lo tanto, los objetivos prioritarios de la formación permanente del profesorado han de cimentarse en una formación constructiva, crítica y de autoformación, que perfilé al maestro como un profesional autónomo para desempeñarse con sólidos referentes teórico-prácticos para superar obstáculos que por mucho tiempo han devastado la calidad de la educación.

Un docente con capacidad de decisión para emprender cambios, romper inercias e ideologías impuestas, con conocimiento para enfrentar su realidad y con actitudes para decidirse por el cambio. “Hoy las actitudes se consideran tan importantes como los contenidos, es decir se valora lo que representa formar actitudes” (Imbernón, 1998, p. 162).

Conclusión

La formación del profesorado ha estado por lo regular en las coordenadas principales de los campos de la investigación educativa. Dos paradigmas se apuntan para explicar sus perspectivas y enfoques: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. En la primera, prevalece la tendencia por un especialista, un maestro cuyo papel se restrinja a transmitir conocimientos de un campo disciplinar; por tanto su formación está centrada en conocimientos y

competencias que garanticen un desempeño como técnico con la capacidad de resolver problemas propios de su hacer profesional: el enfoque enciclopédico, comprensivo, de entrenamiento y culturizador por ejemplo, cumplen con este objetivo.

Desde la racionalidad práctica, se trabaja por un profesional autónomo capaz de reflexionar sobre su desempeño; más que un técnico del aprendizaje, se forma un profesional artesano cuya intervención desarrolle una escuela y un aula a partir de la justicia, igualdad y comprensión social. El enfoque mediacional, reflexión sobre la práctica y el docente investigador son modelos que tiran hacia este propósito.

Mas, las características del mundo moderno demandan un profesor cada vez solidamente preparado; la sociedad pide mejor educación y mejores escuelas. Con tales exigencias, la formación permanente se constituye en una prioridad y ante el planteamiento ¿Cómo apoyar al profesor a transformar la enseñanza?, la investigación canaliza esfuerzos para encontrar propuestas de acción, y los enfoques de formación se constituyen como pilares conceptuales para orientar las decisiones al respecto. Cada una de sus alternativas pretenden favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora en la actuación del profesorado, pero la elección de alguno de ellos, va a influir en el tipo de logros alcanzados y la manera de intervenir en el contexto profesional.

CAPÍTULO 7



METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 7. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

El capítulo presentado en las siguientes líneas tiene la finalidad de desplegar los soportes y desarrollo de la investigación en su fase empírica. Para lograr este propósito, el método y el diseño seleccionados se toman como ejes de referencia.

Una reseña en torno a las perspectivas del estudio y la argumentación metodológica preparan el terreno para mostrar los objetivos, la hipótesis, el problema y las preguntas de investigación. En la descripción del diseño se desglosan las variables de análisis, especificando los procesos involucrados en su estudio, así como el contexto de la investigación, pero además, una definición de las características de la población y la muestra.

Bajo estas condiciones se presentan de forma puntualizada las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar los datos, por un lado, la encuesta y por otro, el programa de formación concerniente a disciplina escolar. Respecto al cuestionario, se alude básicamente a los pormenores de su aplicación, mientras que los tópicos relacionados con el programa dirigido a los maestros, se circunscribe a una explicación más extensa que puede ser consultada en (Anexo No. 3).

7.1. Expectativas y sentido del estudio

Dedicarse a la exploración de temáticas relacionadas con la disciplina escolar, representa un asunto de trascendencia en el terreno de la investigación educativa, alcances plasmados en la derivación de sus explicaciones para dar cuenta de la complejidad del aula como espacio de aprendizaje, específicamente, nos referimos a las condiciones óptimas para que el proceso instruccional se lleve a cabo. Al ser considerada una condición indispensable en el éxito del aprendizaje, la disciplina se convierte en un instrumento imprescindible del profesor como responsable de dicho proceso.

Abordar temas propios de este campo nos lleva inevitablemente a exponer en primera instancia la participación del maestro durante el proceso enseñanza-aprendizaje, y detrás de tal desempeño, escudriñar su formación; en otras palabras, la disciplina escolar mantiene un vínculo causal con los aspectos del campo de la formación de los maestros, cuya importancia, Fullán (1993) la acentúa en la siguiente aseveración: “La formación de profesores todavía tiene el honor de ser simultáneamente el problema peor y la mejor solución en la educación” (p.105).

La comunidad científica reconoce la complejidad de las situaciones en el aula, asimismo acepta que éstas han de ser enfrentadas por el maestro. “Desde siempre hemos sabido que la profesión docente es una *profesión de conocimiento*. El conocimiento, el saber, ha sido el componente legitimador de la profesión docente” (Marcelo, 2008, p. 291).

Mucho se perora sobre el papel del maestro y su compromiso con la transformación del conocimiento que impacte de manera relevante en las mentes de los alumnos. Sin embargo, el profesorado ante las circunstancias inherentes al proceso instruccional, no acierta en atender correctamente todos los agentes conexos en dicho asunto. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener la eficacia a lo largo del tiempo (OCDE, 2005).

Encontrar alternativas para promover la formación de un profesorado capaz de brindar y establecer un clima adecuado para el aprendizaje de los alumnos con base en la sistematicidad propia del conocimiento en esta área, demanda una búsqueda concienzuda. Poner sobre la mesa de la discusión las dimensiones del profesor como responsable del proceso instruccional y el análisis de sus creencias sobre o por sobre sus conocimientos del campo profesional, abarca diversos planteamientos. Algunos de ellos los enunciamos bajo las preguntas: ¿Cómo optimizar las condiciones para que el proceso instruccional tenga éxito? ¿Cuál es la injerencia de la disciplina escolar en este propósito?, pero lo más comprometido del asunto: ¿Cuáles son los conocimientos del profesor sobre los temas de

disciplina escolar? y ¿Bajo qué percepciones la establece en el aula? *versus* ¿Cuál es la gama de conocimientos que el profesorado debería integrar a sus acciones en el aula, cuando éstas tienen relación con la disciplina escolar? y ¿Qué factores posibilitan superar la barrera de las creencias para asumir actitudes profesionales en beneficio de la gestión de la disciplina escolar?

Con la atención puesta en el profesorado de educación primaria, este estudio abordó el problema bajo los siguientes momentos, el primero destinado a detectar sus conocimientos en relación a la disciplina escolar, para posteriormente examinar los cambios actitudinales y cognitivos manifestados en éstos a partir de su participación en un programa de formación referente a los temas del asunto en cuestión. El segundo momento, fundamentalmente muestra las pruebas para corroborar que lo experimentado tiene correspondencia con la realidad y no es producto de supuestos equívocos.

Con base en estas consideraciones, el tema en estudio instó por precisar cuales son los conocimientos del profesorado relativos a disciplina escolar, al mismo tiempo emprendió un análisis para mostrar con evidencias si los recursos empleados por el profesorado en la gestión de la disciplina en el aula, son o no derivados de un cuerpo teórico fiable al respecto.

Con estos datos, se operó un programa de formación cuya finalidad primordial se centra en orientar la intervención del maestro como responsable de la disciplina en el aula, buscando por supuesto una transformación en esta práctica, cuyos beneficiarios últimos son los alumnos y su aprendizaje.

7.2. Argumentación del enfoque metodológico

En líneas anteriores se ha expuesto la trascendencia de la presente investigación por su observancia en aspectos de la formación de los profesores, cuyo perfil tiene notoria injerencia en el proceso instruccional, asimismo se ha insistido en la búsqueda de alternativas de intervención plausibles en su mejora. A indiscutibles alcances, podemos adicionar las expectativas que genera un tema de tintes

espinosos como los manifiestos en la disciplina escolar, acrecentada cuando investigadores sostienen discrepancias en su abordaje.

Con la mirada en el propósito de la investigación, se optó por una metodología hipotético-deductiva. Para atender tales orientaciones con objetividad, se utilizaron técnicas de colección, tratamiento y análisis de datos conforme al objeto estudiado; para cumplir con el primer aspecto se recurrió a la técnica de los escenarios; lo cual implicó emplear extractos de situaciones contextualizadas de enseñanza en forma de narración.

Los escenarios están incluidos en el cuestionario, (tres casos para el pretest y tres en el postest). Este recurso metodológico propició eficazmente un acercamiento al pensamiento del profesor, pero también fue empleado como técnica de estudio en el programa de formación; con la salvedad que mientras en el cuestionario, recoger datos fue su finalidad; el programa de formación se constituyó en un medio para potenciar la reflexión de los maestros en torno a su papel en la disciplina del aula.

Al proyectar al profesor como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (Sandín, 2003); el apoyo de los escenarios como recurso metodológico fue bastante fecundo en este sentido. No podemos dudar que brindaron la oportunidad al profesor para exteriorizar su punto de vista con respecto a la temática en estudio, a partir de la revisión de diferentes situaciones de clase.

Cabe además poner en claro que los escenarios empleados para recoger los datos fueron distintos a los utilizados durante el desarrollo del programa de formación. La encuesta incluye seis escenarios, uno por cada grado de educación primaria, y en el programa de formación se describen cuatro más destinados para promover la participación de los maestros en el estudio de los temas durante el curso-taller.

7.3. Propósitos de la investigación

En la cotidianeidad de la vida en el aula, por lo general la disciplina escolar no está orientada con base en medios viables, y en muchos de los casos se resuelve con recursos de dudosa afectividad profesional, entre los cuales podemos citar las percepciones que fundadas sobre el conocimiento creencial y sentido común (producto de la experiencia), demeritan la intervención correcta del profesor como responsable del proceso instruccional.

Para hacer un análisis más contundente al respecto, y encontrar evidencias del descuido de un conocimiento asequible para establecer la disciplina en el aula, la investigación se vertebró sobre los objetivos a continuación enunciados.

7.3.1. Objetivo General

Determinar el impacto que sobre las esferas cognitivo-actitudinal del profesorado de educación primaria, despliega un programa de formación sobre disciplina escolar, cuyos contenidos la expliquen como instrumento preventivo en el establecimiento de las condiciones óptimas del aula en beneficio de la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje.

7.3.2. Objetivos particulares

7.3.2.1. Analizar por medio de la aplicación de un cuestionario, las percepciones y prácticas ordinarias de disciplina escolar que hace el profesorado de educación primaria durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

7.3.2.2. Con base en las percepciones de disciplina escolar manifestadas por el profesorado de educación primaria, examinar a la luz de los cuerpos teóricos actuales cuales tienen un sustento formal de las que son producto de la experiencia y/o creencias.

7.3.2.3. Proponer una práctica de la disciplina en el aula cimentada sobre el estudio de los conocimientos del profesorado en aspectos referidos a ésta como instrumento del proceso instruccional y la forma de gestionarla de manera puntual.

7.2.3.4. Diseñar un programa de formación dirigido al profesorado de educación primaria con la finalidad de interesarlos en el tratamiento científico de la disciplina en el aula.

7.4. El problema de investigación

Especializarse en la investigación de los procesos instruccionales indudablemente representa una experiencia interesante, porque permite comprender con mayor precisión las condiciones bajo las cuales se desarrollan tales procesos y detectar problemas en la clase, cuyo errático manejo desencadena obstáculos serios para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

Como tal, este binomio pedagógico es complicado. Citemos por ejemplo, la interacción de los sujetos y los procesos didácticos que se verifican para cumplir con la fase propiamente instruccional; con toda razón, el desconocimiento sobre las formas conducentes para generar las condiciones óptimas en la consecución de los objetivos, desata problemas de múltiples niveles de gravedad.

Eventos pueden ser citados muchos más, pero en este momento resulta de interés abordar el campo de la disciplina del aula. Hoy en día, ésta representa uno de los campos con arduos problemas en una clase debido a los desaciertos en la gestión de las condiciones idóneas en pro del éxito de los planes del aprendizaje; derivando en una intervención docente más cercana al ámbito de las creencias y sentido común de la experiencia profesional, que a un saber *ad hoc* a las necesidades presentes.

La disciplina encabeza uno de los primeros peldaños en la preocupación del profesorado, pero no de igual manera su cooperación y prudente aplicación para solventarla de acuerdo con las exigencias del caso, es decir, una intervención congruente y preñada de un cuerpo psicopedagógico; por el contrario, la intervención del profesorado en relación con los factores inherentes a la disciplina del aula, se ve mediada por la experiencia y el sentido común, en detrimento desde luego del conocimiento técnico de ésta como parte de saber profesional.

En consecuencia, además de no resolver las incidencias inherentes de la disciplina como condición perentoria para el éxito del proceso instruccional, el profesorado se involucra en procesos erróneos, ocasionando con tales actitudes una problemática de múltiples desaciertos que por supuesto afectan en conjunto el desarrollo del aprendizaje.

Un entorno apropiado constituye una condición idónea para alcanzar metas y propósitos educativos, puesto que el aprendizaje se desarrolla de forma óptima y por tanto en espacios con oportunidades formativas propicias. En dicho ambiente, la disciplina desempeña un papel de fundamental trascendencia, ésta hace referencia al conjunto de normas precisas, organizadas y específicas para facilitar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Desafortunadamente, si el maestro está carente de una formación conducente que le permita atender los hechos disruptivos dentro del aula de clase, su desempeño se verá fácilmente influenciado por la experiencia de su ejercicio profesional, y por ende muy separada de una correcto tratamiento, puesto que los alumnos además de no reconocer sus medidas disciplinarias tienen posturas disímiles a éste.

La participación del profesorado se ve inserta en un marco de agudas dificultades. Contamos con datos suficientes para corroborar su carencia teórica en aspectos relativos a las condiciones y características para intervenir en los procesos de disciplina.

En un estudio exploratorio que realizamos al respecto (Zamudio, 2009) mostramos el desconocimiento del profesorado en torno a los factores viables para puntear la conducción del proceso instruccional por el rumbo de la eficacia en cuanto a disciplina se refiere. Encontramos evidencias suficientes sobre su falta de claridad para gestionarla adecuadamente en el aula y por ende, establecer las condiciones idóneas para cumplir con su labor de enseñar y, los alumnos de aprender.

El proceder equivocado del maestro, se verifica precisamente cuando a partir de sus creencias intenta establecer la disciplina en el aula, en consecuencia, su implicación como profesional conocedor de su saber y previsor de su actuar, dista considerablemente de la praxis de una disciplina como instrumento para generar un clima de aprendizaje viable para el logro de las metas esperadas.

Integrar la esferas cognitivo-actitudinal con la finalidad de estudiar este fenómeno nos conduce a profundas discusiones en las dimensiones del profesor como responsable del proceso instruccional y el análisis de sus creencias y actitudes sobre o por sobre sus conocimientos del campo profesional.

Interrogaciones, consultas y propuestas abren campos fértiles para abordar el tema de estudio sin perder de vista preguntas preliminares ya enunciadas así: ¿Cómo optimizar las condiciones para que el proceso instruccional tenga éxito? ¿Cuál es la injerencia de la disciplina en el aprendizaje en este propósito? ¿Cuál es el conocimiento del profesor sobre los temas de disciplina escolar? y ¿Bajo qué percepciones la establece en el aula?

Consultas potencialmente generadoras del problema motivo de este estudio: ¿Cuáles son las herramientas profesionales en términos actitudinales y cognitivos en posesión del profesorado para establecer la disciplina escolar como condición necesaria del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué factores permiten al profesorado rebasar la barrera de las creencias instauradas sobre sentido común al gestionar la disciplina en el aula, para desarrollar actitudes y conocimientos correctos en beneficio de la gestión de la disciplina escolar cómo instrumento del proceso instruccional?

Abordar complejo problema, exigió en la investigación hacer una división metodológica del problema en fases especificadas a continuación.

7.4.1. Preguntas de investigación

Fase 1

- ¿Cuáles son los conocimientos del profesorado en los vectores fundamentales de la disciplina escolar como instrumento del aprendizaje?

Fase 2

- ¿Cómo brindar al profesorado un mosaico de alternativas psicopedagógicas en torno a la disciplina escolar que orienten su intervención en el aula en beneficio del éxito en el proceso instruccional?

Fase 3

- ¿Cuáles son los cambios en las esferas cognitivo-actitudinal observados en los profesores como resultado de su participación en un programa de formación alusivo a la disciplina escolar y sus componentes fundamentales como instrumento del proceso instruccional?

7.5. Hipótesis de trabajo

El problema de investigación motiva la búsqueda alternativas de solución viables para enfrentar las necesidades y demandas del profesorado sobre disciplina escolar. Con la atención puesta en el desempeño de los maestros, la hipótesis a continuación enunciada guió el proceso para llegar al objetivo planteado del estudio.

H¹ El profesorado incorporado a un programa de formación concerniente a disciplina escolar, adquiere y desarrolla conocimientos, habilidades y actitudes suficientes para sustituir de su práctica ordinaria las creencias al respecto por un corpus teórico preciso para gestionarla con éxito en el proceso instruccional.

7.6. Método de investigación

Sobre las pretensiones del trabajo empírico, la opción metodológica acertada ha de conducir de manera efectiva a la consecución de los resultados que muestren la realidad del problema planteado y la idoneidad de las alternativas de solución propuestas. Conscientes de los objetivos y de la exactitud de la hipótesis de trabajo de esta investigación, la metodología y los instrumentos usados para la recolección de los datos permitieron abordar el objeto de estudio de manera confiable.

Tomando en cuenta que el objeto de estudio tiene que ver con el desempeño del profesor en temas de disciplina escolar; el escudriñar sus conocimientos, creencias y actitudes al respecto, reviste un abordaje puntual puesto que se toca el mundo interno del profesor, - su pensamiento-.

7.6.1. Elección del método

Con el interés de detectar los conocimientos del profesor en temas concernientes a la disciplina escolar, el paradigma positivista bajo las orientaciones del método hipotético-deductivo se ajustó a nuestras perspectivas de abordaje.

La elección de este método representó para el estudio un conjunto de procedimientos para manipular los datos con naturalidad, o si se prefiere sin una intromisión sesgada por nuestra experiencia en la investigación. Esta forma de proceder, nos llevó a examinar las variables en estudio para obtener las evidencias exigidas al momento de comprobar la hipótesis planteada.

El desarrollo de cada una de las fases del trabajo bajo la metodología seleccionada consiguió una operación *ad hoc* a los requerimientos de los planteamientos y problema de investigación.

7.6.2. Diseño de la investigación

En su carácter de investigación orientada por el método hipotético-deductivo, un diseño cuasi-experimental fue el medio para poner a prueba todos los elementos del fenómeno en estudio, capitalizando los datos recogidos y destinados al proceso de verificación.

Sobre este diseño se sustentó el tratamiento del objeto de estudio con la finalidad de alcanzar la validez máxima, es decir, se observó con rigor la manipulación de los elementos de la investigación, de tal manera que los resultados del estudio fuesen confiables.

La investigación llevó a cabo un control durante toda su operación. La aplicación en esta tarea permitió eliminar el efecto de posibles factores extrínsecos a nuestra variable independiente en los siguientes rubros:

- Se eliminaron en lo posible variables extrañas durante las observaciones y el desarrollo de los estímulos del programa de formación. El control tuvo efecto con la asignación de un espacio de trabajo específico para los profesores participantes; en éste, los maestros se ocuparon en contestar el cuestionario y participar en el programa.
- La disposición de un aula con los materiales necesarios para desarrollar el programa, representó una condición favorable para que los presentes se dedicaran en exclusivo al trabajo encomendado.

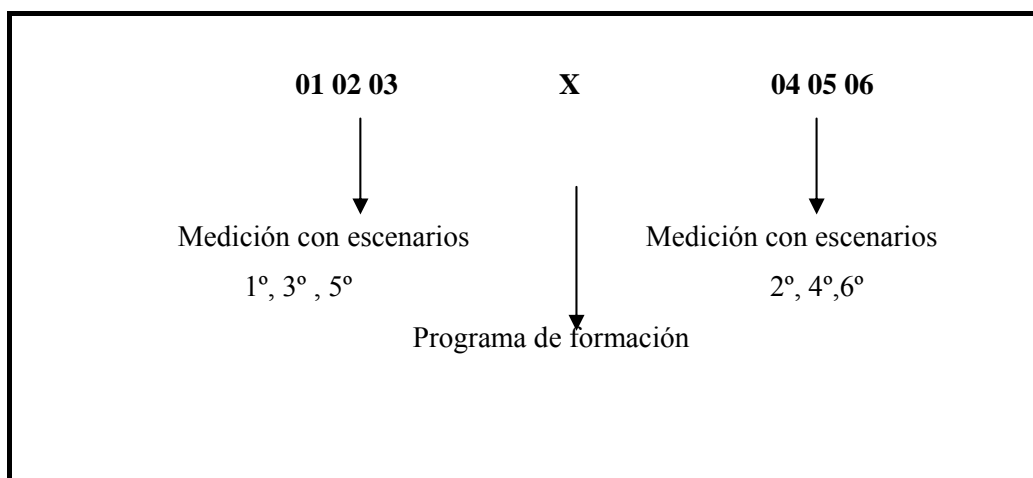
- Para integrarse al programa de formación, los participantes cumplieron con los requisitos anotados previamente, consiguiendo con ello una “igualación” en los grupos.; entendiéndose por este término, que los participantes cumplieron con los requisitos señalados para formar parte de la muestra: ser profesor de educación primaria y estar en contacto con grupo.

7.6.2.1. Breve descripción del diseño

Dos consideraciones de peso para la investigación determinaron la elección del diseño. Las formas tanto para recopilar como tratar los datos y la proyección en el estudio de sus variables; inclinándonos por un diseño empírico para responder a la naturaleza de la investigación en la primera cuestión, más un diseño cuasi-experimental como adecuación al carácter de sus variables en el segundo apartado.

No está demás también poner en claro que de acuerdo con la asignación de los sujetos y el tratamiento operado por medio del desarrollo del programa de formación titulado “ El enfoque preventivo de la disciplina escolar, una aplicación psicoeducativa en el aula”, el diseño guió sus consideraciones con base a un modelo intrasujetos.

Tabla 7.1 Representación del diseño cuasi-experimental



7.6.2.2. Etapas operativas del diseño

Tener un control sobre los datos y por ende eliminar variables extrañas desfavorables para la investigación implicó trabajar con los profesores de acuerdo con su zona de adscripción. Además con la distancia y el tiempo de separación entre cada jornada, no era factible convocarlos en un solo lugar. Por otra parte, para asegurar una operación eficaz del programa de formación se buscó integrar grupos de 25 profesores.

Determinadas las zonas de la muestra en estudio, una distribución del proceso de este momento de la investigación precedió cada una de las acciones en la forma citada en la tabla mostrada a continuación.

Tabla 7.2 Distribución del profesorado para la operación del diseño

Zona	Sede de trabajo	Distribución horaria	Profesores asistentes	Profesores colaboradores
“A”	Escuela Primaria “Mario Colín Sánchez”	Sesiones sabatinas de 8:00 a 14:00 hrs.	25	20
“B”	Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas del Río”	Sesiones vespertinas de 14:00 a 19:00 hrs.	22	15
“C”	Escuela Primaria “Adolfo López Mateos”	Sesiones vespertinas de 13:30 a 18:30 hrs.	23	16

Las condiciones de agrupación para el trabajo señaladas anteriormente delimitaron puntualmente el tiempo dedicado a la administración del instrumento (pretest), un turno predestinado al programa de formación (Variable independiente) y uno más, para la aplicación de cuestionario final (postest).

Tabla 7.3. Fases del desarrollo del diseño cuasi-experimental para el estudio de las variables

Zona de estudio	Pretest	Programa	Postest
“A”	27 de noviembre de 2009	27 de noviembre al 19 de diciembre de 2009	19 de diciembre de 2009.
“B”	6 de diciembre de 2009	7 al 15 de diciembre de 2009	15 y 17 de diciembre de 2009.
“C”	8 de enero de 2010	11 al 15 de enero de 2010	15 y 18 de enero de 2010.

7. 6.3. Variables y categorías de estudio

El cuestionario propuesto en un estudio que realizamos Zamudio (2009), permitió recoger información de las variables definidas con base en las categorías especificadas en la tabla 7.4.

Tabla 7.4 Las categorías de estudio en el instrumento

Categoría de estudio	Preguntas incluidas en el cuestionario
Normas de disciplina	* ¿En este grupo hay normas de disciplina? *¿Cuál o cuáles son los enunciados que definen correctamente la disciplina en este grupo?
Comunicación de normas	* ¿Estima que el profesor (a) ha indicado a los alumnos la existencia de normas?
Entendimiento de normas	* ¿Las normas a cumplir por los alumnos están claras y precisas?
Organización-disciplina en clase	*¿Cómo valora las características de la organización de la clase del profesor (a)?
Participación del profesor	*El momento de la intervención del profesor (a) ante las conductas que alteraron el orden de la disciplina fue:
Orientación de la clase	*Las instrucciones proporcionadas por el profesor (a) para la realización de tareas por parte del grupo, se caracteriza por:
Prevención de la disciplina	*Si el profesor (a) tiene la intención de prevenir conductas disruptivas (perturbadoras) durante el proceso instruccional de este grupo, ¿Cuál es la estrategia más apremiante?
Conductas disruptivas del alumnado	*¿Cuáles son las conductas disruptivas (perturbadoras) que se presentan en el aula del profesor (a)?

Tabla 7.4 Las categorías de estudio en el instrumento

Categoría de estudio	Preguntas incluidas en el cuestionario
Desarrollo del aprendizaje	*¿Cómo influyeron en el aprendizaje las conductas disruptivas presentadas?
Alcances de la intervención docente en la disciplina.	
* Perfil de la participación docente en la disciplina.	*¿Cómo explica la participación del profesor (a) en torno a la gestión de la disciplina en clase?
* Calidad de las medidas disciplinarias	* Las medidas disciplinarias puestas en práctica por el profesor (a) durante el desarrollo de la clase las considera:
*Relación de estrategias efectivas para la disciplina.	*De las acciones emprendidas por el profesor (a), seleccione y subraye las más efectivas para la disciplina de este grupo.
*Escala de estrategias para establecer la disciplina en el aula.	*¿Qué recomendaciones usted proporciona al profesor (a) para establecer y/o mejorar la disciplina? Elija las sugerencias, ordenándolas de mayor a menor importancia (1 para la de mayor importancia, seguida de 2, y así sucesivamente, hasta llegar a la menos recomendable).
* Medidas viables para la disciplina en el aula.	* En relación a las medidas disciplinarias emprendidas por el* profesor (a), marque su punto de vista con una (*) su acuerdo o desacuerdo en el casillero correspondiente.

7.6.3.1. Variables de análisis para el profesorado

El foco de la investigación comprendió la disciplina escolar y la formación permanente del profesorado. Con respecto a esta última y a fin de tener datos complementarios sobre la muestra, se examinaron algunos de los datos solicitados en el cuestionario.

La información recopilada enriqueció el proceso de análisis de los datos de acuerdo con las categorías citadas en el cuadro (7.2). Las variables consideradas aluden a:

- Sexo: disponer de información sobre esta variable cobró importancia para el estudio en la medida que permitió conocer además del dato en sí, cómo influye el género en el comportamiento de algunos ítems, pero sobre todo proporcionó un panorama general de la muestra.
- Experiencia: consideramos pertinente tener conocimiento de los años de trabajo en la docencia por parte del maestro, al mismo tiempo su especificidad por grado en primaria, con la finalidad de indagar alguna posible diferencia entre éstos y las percepciones de disciplina escolar.
- Preparación profesional: básicamente interesó tener claro si los profesores provienen de una formación en el ámbito del magisterio; y cómo el plan de estudio base de esta preparación, incide en la gestión de la disciplina escolar.
- Perfil profesional: se incluyó con la finalidad de obtener más datos sobre la formación del profesorado; y disponer de los elementos suficientes para propiciar un mejor entendimiento de la disciplina escolar como fenómeno en estudio, al tener posibilidad de examinar sus conocimientos al respecto.

7.7. El contexto de la investigación

Obedeciendo principalmente a las exigencias de organización didáctica del programa de formación y al entorno laboral del profesorado, éste fue operado dentro cada zona escolar.

7.7.1. El entorno de la Zona “A”

El trabajo se emprendió dentro de los linderos del Municipio de Chicoloapan, región suburbana con acelerado crecimiento en su densidad de población, a sólo 26 Km. de la Ciudad de México. Esta cercanía le genera heterogeneidad en el estilo de vida, lo que sumado a factores de una sociedad con pobreza, desemboca en problemas sociales de magnitud mayor.

Los servicios indispensables tales como drenaje, alcantarillado, agua potable y energía eléctrica, así como sus vías de comunicación y transporte, hacen de Chicoloapan una zona habitable. El rubro de la salud es cubierto por organismos tanto oficiales como particulares; la educación abarca los niveles de preescolar, primaria, secundaria y medio superior.

7.7.2. El entorno de la Zona “B” y “C”

El segundo espacio de trabajo se le localizó en el Municipio de Ecatepec de Morelos; distinguido al mismo tiempo por ser una de las regiones territoriales más pobladas, y de mayor índice de industrialización.

El abastecimiento de servicios resguarda a la población de agua potable, alumbrado y drenaje en la mayor parte de las localidades, aunque los asentamientos irregulares tienen algunas carencias. Las vías de transporte existentes a lo largo del territorio municipal son consideradas de las importantes, por sus límites con la capital del país. Un amplio conjunto de diarios tanto de circulación nacional como local, simultáneamente a una red telefónica y los recursos de las nuevas tecnologías, mantienen la comunicación a la población.

Para la atención de la salud, se dispone de dependencias oficiales y particulares con varias especialidades. La educación en todos sus niveles y modalidades se ofrece a través de 979 escuelas y 14, 698 profesores (Muñoz y Borja, 2005).

7.8. Población y muestra de la investigación

Para este proceso, el estudio atendió tres coordenadas fundamentales; la primera se concentró en fijar la población y con base en ella, acceder a las muestras; derivándose con tal elección la descripción de los espacios geográficos en los

cuales se observó el fenómeno y finalmente, una acotación de tiempo asignado para el trabajo con cada una de las zonas de acuerdo con las necesidades del proceso de la investigación.

El trabajo de campo contó con la participación de profesores de educación primaria, adscritos al Subsistema Educativo Estatal de la Secretaría de Educación del Estado de México, específicamente en los Municipios de Ecatepec de Morelos y Chicoloapan de Juárez, ambos pertenecientes a la Región III de la Entidad Federativa, misma que geográficamente está oriente del Estado de México y centro del país.

Tabla 7.4 Composición de la población en estudio, por municipio

Municipio	Zona Escolar	Escuelas circunscritas	Sector		Profesores
			Público	Privado	
Chicoloapan	P027	12	12	-	128
Ecatepec	P043	20	11	9	213
Ecatepec	P046	14	8	6	163

7.8.1. Asignación de la población

La población considerada en el presente estudio la constituyen 504 profesores distribuidos en tres zonas escolares, P027 P043 y P046.

Tabla 7.5 Distribución de la población por zona de estudio

Zona Escolar	Denominación en el estudio	Profesores	Porcentaje Relativo
P027	Zona A	128	25.39%
P043	Zona B	213	42.26%
P046	Zona C	163	32.34%
Total		504	99.99%

7.8.2. Criterios de selección en la determinación de la muestra

Con la atención puesta en los propósitos de la investigación y el apoyo de la metodología descrita en páginas anteriores, se seleccionaron 51 profesores de educación primaria quienes mostraron la disposición para contestar el cuestionario y el interés participar en el programa de formación denominado “El enfoque preventivo de la disciplina escolar, una aplicación psicoeducativa en el aula.”

La determinación de la muestra sustentada en un procedimiento no aleatorio y por tanto no probabilístico, corresponde teóricamente a los criterios de un muestreo voluntario, optando por éste debido al ruido que el hablar de disciplina genera, más la necesidad de obtener una respuesta positiva del profesorado con respecto a su decisión de integrarse a un programa desarrollado en horarios distintos a su trabajo en grupo.

El uso de este tipo de muestreo se usa cuando el investigador carece de un esquema de muestreo para la población en cuestión, o cuando no se juzga necesario aplicar un enfoque probabilístico, así como cuando se estudian temas delicados (Blaxter, Hughes y Tight, 2000).

La voluntad de los sujetos para escogerse así mismos como muestra de la investigación fue acompañada con la responsabilidad de atender los siguientes criterios:

- Ser profesor de educación primaria.
- Participar en el programa, atendiendo a la vez la condición de contestar un cuestionario al inicio y al término del mismo.

Finalmente, un total de 51 profesores cumplieron con las exigencias de esta etapa de la investigación, representando el 10.11% de la población en estudio.

Tabla 7.6 Distribución de muestra

Zona	Población	Muestra	Muestra relativa (%)
Zona A (P027)	128	20	15.62%
Zona B (P043)	213	15	7.04%
Zona C (P046)	163	16	9.81%
		51	10.11%

7.8.3. Descripción del profesorado

De acuerdo con los datos desplegados en la tabla (7.5), la investigación tuvo una muestra de 51 profesores; un 94.1 % de sexo femenino y 5.9 % masculino, situación derivada de la población que tiene también en servicio mayor número de mujeres, contextos análogos en todo el sistema educativo del Estado de México.

La mayor parte de los maestros participantes (72.5%); tienen una formación dentro de las escuelas normales, cuya preparación profesional apunta principalmente a la Licenciatura en Educación Primaria (62.7%). Con menor grado - normal elemental- (15.7%) y con estudios de posgrado un (17.6%).

La experiencia manifiesta por el profesorado se inserta en su mayoría entre los 6 y 15 años de servicio (61.2%), con una media de 12 años de ejercicio profesional, condiciones que les han permitido atender los diferentes grados de la educación primaria, y por lo tanto contar con referentes de las necesidades de la práctica profesional, un 78% con experiencia en el primer ciclo, 72% en el segundo y 51.4% en el tercero.

7.9. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

En su carácter de investigación con un diseño cuasi-experimental, el trabajo destinado al tratamiento de los datos cuidó rigurosamente cada uno de los procedimientos. De acuerdo con las fases del estudio, hubo una recopilación inicial, consecutivamente la incidencia de los estímulos (programa de formación), y finalmente una nueva medición a la muestra con el mismo instrumento (cuestionario).

7.9.1. El cuestionario

Con conocimiento de causa en torno a lo espinoso del tema al tratar tópicos de disciplina escolar, y conscientes de la dificultad de obtener información fidedigna alrededor del pensamiento del profesor, se consideró viable recurrir a un estudio previamente realizado, el cual aportó la encuesta confiable para tal efecto (Zamudio, 2009).

Una vez seleccionado el cuestionario para acercarnos al pensamiento del profesorado en relación con la gestión de la disciplina escolar, cabe puntualizar, que en la presente investigación se respetó la voluntariedad del profesorado a participar, especificándoles el compromiso de responder en dos momentos a un cuestionario, al inicio y fin del curso-taller.

7.9.1.1. Períodos de administración

Disponer de un instrumento confiable y diseñado con antelación, facilitó el trabajo desarrollado en el diseño. El cuestionario considera un escenario por cada grado de educación primaria y 15 ítems planteados por igual; con una distribución en dos bloques: primero, tercero y quinto grado fueron empleados de pretest; segundo, cuarto y sexto como postest.

Tabla 7.7 Fases de la administración del cuestionario

Fase del diseño	Cuestionario	Escenarios
Pretest	Parte 1	1°, 3° 5°
Postest	Parte 2	2°,4°,6°

7.9.2. El programa de formación

Las acciones emprendidas por el profesor tienen como epicentro el éxito del proceso instruccional. Empero, este se ve afectado por factores ante los cuales debe estar preparado, de tal manera que su intervención sea eficaz y por ende, salve las situaciones presentadas. Recientemente en el ámbito del desarrollo profesional del profesorado, ha habido una especial preocupación por el análisis de las creencias que los docentes hacen suyas durante su recorrer profesional (Marcelo, 2008).

A tono de la intencionalidad del presente estudio, surge significativa cuestión: ¿Cuál o cuáles son las problemáticas que demandan atención prioritaria y para

las cuales se hace impostergable desarrollar competencias como profesor de educación primaria para intervenir de manera pertinente en el proceso instruccional?

Imbernón (1998) se inclina por incorporar a los cuerpos docentes en programas de formación permanente, porque ello implica la adquisición tanto de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas fuertemente asociadas al campo profesional. Propone además, una formación desde dentro y propiciadora de un docente conocedor de su contexto, dinámico y crítico como garantía de erigirse indiscutiblemente en un profesional.

En las particularidades de la formación del profesorado en servicio, de acuerdo con la propuesta de Imbernón (1998), el modelo de entrenamiento fue seleccionado como la perspectiva *ad hoc* para conseguir cambios en las actitudes y habilidades de los maestros; condiciones a las que le son necesarios instrumentos de perfeccionamiento, así lo exige su responsabilidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este tenor, los estudios de Salvador (1995) *cit.*, en Torrego (2008) explican la actuación del profesorado en el campo ejecutivo, instructivo y formativo. Niveles aclaratorios de los ejes de intervención del profesor como profesional de la enseñanza, bajo las siguientes categorías:

- Facilitador del aprendizaje.
- Orientador y gestor de la convivencia.
- Miembro de una organización.

Siguiendo cuidadosamente los planteamientos de esta investigación, hemos centrado la atención en el desarrollo del programa de formación en referencia a la función del profesor como orientador y gestor de la convivencia, en cuyo engranaje por supuesto se halla la disciplina escolar.

Hemos también insistido en el desconocimiento del profesorado en relación a estos temas, carencia precisamente ocasionada por la falta de la formación

específica correspondiente. Motivo por el cual, en muchos de los casos ante los problemas propios del aula, el profesorado “obligado” por la inmediatez de solventar el problema interviene sin más recursos que su experiencia; por tanto, sus decisiones además de carecer de efectividad, ocasionan problemas mayores. Conscientes de esta realidad, el programa de formación, bajo el título ***“El enfoque preventivo de la disciplina escolar, una aplicación psicoeducativa en el aula”***, centra su finalidad en brindar un mosaico de alternativas a los profesores para dar a su intervención un perfil correcto cuando de asuntos inherentes a la disciplina escolar se trata.

Las argumentaciones vertidas en torno a esta temática, han mostrado a la disciplina escolar como un instrumento ineludible en manos de los profesores para establecer las condiciones idóneas del proceso enseñanza-aprendizaje, razones suficientes para diseñar y aplicar un programa de formación en esta materia.

7.9.2.1. Estructura didáctica

Plantados ya en el problema y tomando en este momento al profesor como sujeto en aprendizaje, lo implicamos con énfasis en la temática de la disciplina escolar con base en las preguntas: ¿Cuáles son los aspectos básicos sobre disciplina escolar a incorporar a mi práctica docente para optimizar las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje y alcanzar el éxito en el mismo? ¿Cómo gestionar convenientemente la disciplina en el aula? ¿Qué precisiones resultan imprescindibles al emplear tales estrategias?

Sin perder de vista la resolución del problema por resolver, el desarrollo de cada módulo implicó lecturas y revisiones orientadas por ejes temáticos del tema que nos ocupa, la disciplina escolar.

Tabla 7.8 Contenido del programa de formación

Módulos	Temáticas
Precisiones conceptuales sobre disciplina escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de disciplina escolar. • Caracterización de disciplina. • Temas de disciplina escolar. • Características de la disciplina escolar. • Componentes fundamentales del enfoque preventivo de la disciplina escolar.
La percepción de la disciplina en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los comportamientos disruptivos o de indisciplina. • Gravedad de los comportamientos disruptivos en la disciplina del aula. • La percepción del docente sobre la gestión de la disciplina en el aula.
El enfoque preventivo de la disciplina escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Las Estrategias para evitar la aparición de problemas de comportamiento. • Normas de comportamiento: elaboración y funcionamiento en clase. • La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje. • La importancia del primer día de clase. • Las tutorías. • Rutinas instruccionales.
Intervención del docente ante los problemas de comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones para la utilización de estímulos punitivos. • Tipos de estímulos punitivos. • Requisitos en la utilización del castigo. • Fallas usuales en la aplicación de estímulos punitivos. • Alcances y limitaciones en la práctica de la extinción de los problemas de comportamiento. • Orientaciones para emplear las consecuencias como reforzadores. • Tipos de estímulos reforzadores. • Pautas de utilización de las consecuencias reforzadoras.
Por una escuela con disciplina eficaz	<ul style="list-style-type: none"> • Características de las escuelas con control de la disciplina. • Orientaciones para promover una escuela con disciplina.

7.10. Procedimiento y productos de análisis

Previo a la operación del programa de formación, en los meses de noviembre y diciembre de 2009, hubo necesidad de un contacto inicial con personal directivo de educación primaria para una que una vez conociendo a *grosso modo* el desarrollo del trabajo, apoyase de manera comprometida el proyecto.

Para nosotros era importante que el personal directivo tuviera conocimiento general de la trascendencia de la investigación en proceso, para conseguir una participación formal del profesorado adscrito a su jurisdicción a formar parte de la muestra; asegurando de alguna forma una asistencia mínima requerida para la continuidad de la investigación.

A partir de las explicaciones vertidas se abrieron los espacios en tres zonas escolares de educación primaria; asignándose un tiempo específico para el trabajo con los maestros. En la primera sesión, se aplicó el instrumento inicial, seguido de un encuadre e invitación a permanecer en el curso-taller como participante; cerrando con la administración del cuestionario conclusivo.

La forma de abordar los contenidos en las jornadas, giró alrededor de las temáticas planteadas en el dossier (consultarlo en documento complementario). En cada sesión se promovió la participación del profesorado a través de la vivencia de técnicas y actividades de acuerdo con los temas en estudio, ejemplificándolas con material audiovisual.

La inducción del profesorado al análisis y la reflexión de los tópicos tratados, partió de un contexto titulado “Qué pasa en la escuela de Óscar?” con cuatro escenarios –distintos a los planteados en el cuestionario- como referente:

- Primer grado (Profesora Diana).
- Segundo grado (Profesora Alejandra).

- Tercer grado (Profesor Arturo).
- Cuarto grado (Profesora Maritza).

De acuerdo con los contenidos del programa, un escenario marcaba el eje de las discusiones, puesto que representaba la problemática a resolver para cada uno de los módulos.

Finalmente, se logró el cumplimiento de 51 profesores con un cuestionario inicial y final, así como su participación en las sesiones de trabajo programadas para abordar los temas.

7.10.1. Desarrollo y operación del programa

El modelo de entrenamiento fue seleccionado como sustento para operar el programa, puesto que éste hace alusión a la afectividad del aprendizaje de los adultos cuando tienen necesidad de resolver un problema; y un problema para el profesorado con toda seguridad lo constituye la disciplina.

La comprensión que el profesorado tenga de ésta, también tiene una importancia fundamental, motivo por el cual se promovió en todo momento una participación activa y reflexiva, asimismo se crearon necesidades de aprendizaje capitalizando los problemas descritos en los escenarios, para llegar a soluciones.

Una vez aplicado el pretest y previó a la operación *in situ* del programa, se efectuó un encuadre del curso, señalando los objetivos, los contenidos y las formas de trabajo con una lectura minuciosa de la introducción escrita en el dossier.

Con el programa de formación en su punto y sin perder de vista el objetivo del estudio, consideramos pertinente operarlo bajo un curso-taller. Decisión tomada por consideración a la disciplina escolar como realidad inmediata para el profesorado y por lo tanto, de suma vinculada a su saber o no saber profesional.

Para satisfacer las demandas académicas propias del curso- taller y el trabajo con el profesorado, se seleccionaron diversas técnicas las cuales aplicadas en su oportunidad promovieron la interactividad, participación, reflexión y concienciación del profesorado.

Para ver más a detalle el trabajo derivado de esta etapa, en el Anexo No. 3 se muestran una serie de tablas con el resumen aclaratorio de los procedimientos específicos seguidos en cada zona de la muestra. En series de tres (una por zona), se lee una sinopsis que refiere las formas de abordar los contenidos del programa en correspondencia con los cinco módulos diseñados para tal efecto.

Con la intención de facilitar la comprensión de la lectura de los resúmenes, como preámbulo a cada grupo de tablas tiene lugar una red conceptual que aglutina el objetivo y los contenidos rotulados con el nombre de cada módulo.

Conclusión

¿Cuáles son las herramientas profesionales en términos actitudinales y cognitivos en posesión del profesorado para establecer la disciplina escolar como condición necesaria del proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué factores permiten al profesorado rebasar la barrera de las creencias instauradas sobre el sentido común al gestionar la disciplina en el aula, para desarrollar actitudes y conocimientos correctos en beneficio de la gestión de la disciplina escolar cómo instrumento del proceso instruccional?, constituye el problema alrededor del cual gravita una elección metodológica hipotético-deductiva, sustentada en un diseño cuasi-experimental como recurso para contrastar si como resultado del programa de formación, el profesorado desarrolla conocimientos habilidades y actitudes que le permitan gestionar la disciplina en el aula superando las prácticas ordinarias al respecto en beneficio del instruccional; hipótesis verificada a través de la observación por encuesta, empleado para tal efecto el cuestionario.

La administración del instrumento tuvo lugar en una muestra no probabilística de 51 profesores, quienes después de contestar el cuestionario uno (pretest),

participaron en un programa de formación; finalizando su intervención con la respuesta al cuestionario dos (postest).

Tanto el cuestionario como el programa de formación emplearon la técnica de escenarios de clase, modalidad que partiendo de situaciones contextualizadas recuperó en primera instancia la información necesaria para la investigación, pero además permitió abordar de manera reflexiva los contenidos del programa.

CAPÍTULO 8



EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO 8. EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Introducción

Ha llegado el apartado en el cual se muestra el análisis estadístico de los datos recogidos durante el trabajo de campo alrededor de las variables en estudio. Para alcanzar la objetividad exigida en este momento de la investigación, se utilizaron los paquetes estadísticos de SPSS, en su versión 15 para Windows.

A través de frecuencias, exploración, descriptivos, tablas de contingencia, resúmenes y gráficos, se explica detalladamente la información recopilada de los diferentes escenarios en sus respectivas tomas de medida, (pretest-postest).

Después de una alusión a las especificidades de la muestra participante de esta investigación, se exhiben los resultados globales a las preguntas del cuestionario en tablas de frecuencia; mas para su análisis, hemos considerado conveniente abordarlos en forma descendente conforme a los hallazgos favorables en la dimensión de los conocimientos, actitudes y habilidades de los profesores. Durante el abordaje de cada uno de los ítems, se despliegan las explicaciones del proceso, subrayando por supuesto, los alcances y las dificultades.

El cierre del análisis con el sustento de la prueba T-Student presenta un bloque de resultados tanto a nivel general como individual, cuya información fortalece las argumentaciones desprendidas de las tablas con el concentrado de los datos globales.

8.1. Reconocimiento del profesorado participante

Contando con la voluntad del profesorado a integrarse a un programa de formación estructurado con los fines *ad hoc* a la investigación, la muestra se conformó por 51 maestros de educación primaria distribuidos en tres bloques como resultado de la ubicación de sus centros de trabajo, mismos que se localizaron en el Municipio de Ecatepec de Morelos y Chicoloapan, Estado de México, cuyo porcentaje por género se muestra en la (Tabla 8.1).

Tabla 8.1 Distribución de la muestra según la variable sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Masculino	3	5,9
	Femenino	48	94,1
	Total	51	100,0

Los datos de la tabla 8.2 revelan que la mayoría de los profesores, (72.5%) provienen de una formación inicial adquirida dentro de las escuelas normales. Por lo tanto, al compartir un perfil normalista, las condiciones para la participación y discusión de los temas tratados a lo largo del programa fueron nutridas por profesores de formación y atendiendo un campo de interés común.

Tabla 8.2 Plataforma pedagógica del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Ámbito Normalista	37	72,5
	Ámbito no Normalista	14	27,5
	Total	51	100,0

El nivel de preparación profesional se concentra en la licenciatura. Situación no extraña, si consideramos que desde 1984, los estudios dentro de las escuelas normales tienen ese rango. No obstante, resulta significativo encontrar aún profesorado con la Normal Básica como el principio y final de su preparación académica. Condiciones, que dan cuenta de más de 20 años de servicio, pero además, de posibles limitaciones en aspectos y perspectivas teóricas.

Tabla 8.3 Preparación profesional de los docentes

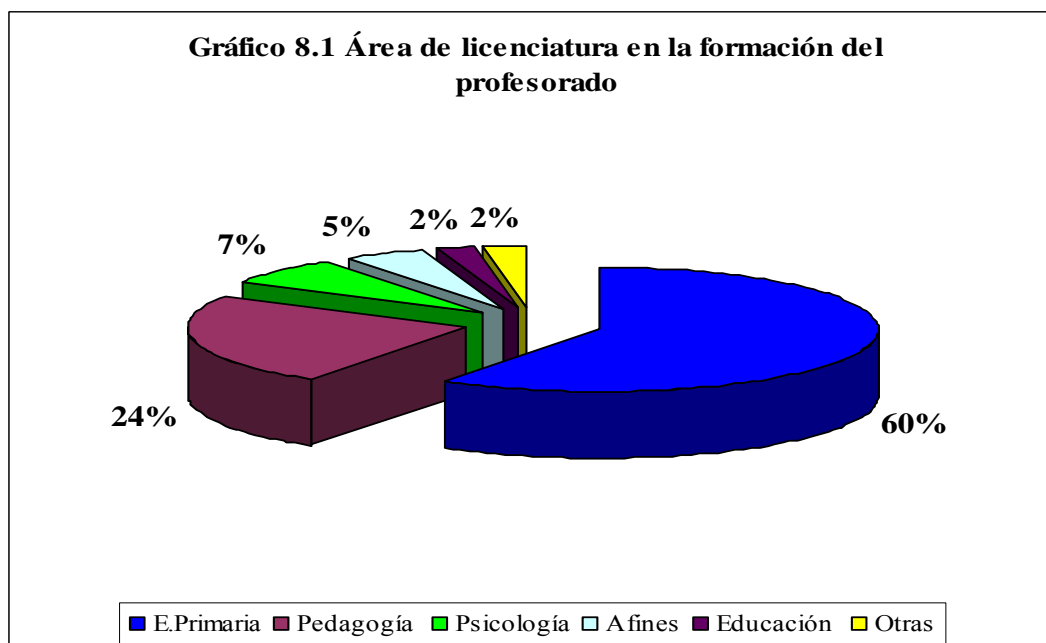
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bachillerato	1	2,0
	Normal Elemental	8	15,7
	Licenciatura	32	62,7
	Especialización	1	2,0
	Maestría	9	17,6
	Total	51	100,0

La información almacenada en la Tabla 8.4, confirma que el grueso del profesorado tiene perfil normalista y acredita la licenciatura correspondiente al nivel educativo para el cual laboran. Un porcentaje importante de pedagogos está integrado a las escuelas, pero también, hay quienes carecen de licenciatura, y de acuerdo con la tabla previa, se refiere prácticamente a los profesores con Normal Básica.

Tabla 8.4 Perfil profesional de los docentes con licenciatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Lic. en Educación Primaria	25	49,0	49,0	49,0
	Lic. en Pedagogía	10	19,6	19,6	68,6
	Sin Licenciatura	9	17,6	17,6	86,3
	Lic. en Psicología	3	5,9	5,9	92,2
	Licenciaturas afines	2	3,9	3,9	96,1
	Lic. en Educación	1	2,0	2,0	98,0
	Otras	1	2,0	2,0	100,0
	Total	51	100,0	100,0	

El gráfico (8.1) permite ver con especificidad las áreas de licenciatura en la formación del profesorado. Tomando como punto de referencia a los 42 profesores con este nivel, destacan los estudios de Licenciatura en Educación Primaria, dato en estrecha relación con la experiencia del profesorado.



En relación a esta última variable, la información nos permite poner al descubierto una experiencia del profesorado en plenitud con respecto al desarrollo de su labor, puesto que el compás de tiempo en el servicio abarca primordialmente el compás de los 6 a 15 años, (Tabla 8.5). Con estos datos describimos por un lado, a un magisterio en vigor del ejercicio profesional, y por otro, un cuerpo docente con importante bagaje de vivencias incorporadas ya a su desempeño en las aulas.

Tabla 8.5 Estudio de la experiencia del profesorado

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Experiencia en construcción	18	35,3
	Experiencia reconocida	13	25,5
	Experiencia básica	9	17,6
	Experiencia firme	8	15,7
	Experiencia acumulada	3	5,9
	Total	51	100,0

Experiencia básica (0 a 5 años), experiencia en construcción (6 a 10 años), experiencia reconocida (11 a 15 años), experiencia firme (16 a 20 años), experiencia acumulada (21 a 30 años),.

8.2. Presentación y análisis de los resultados

La evaluación de los datos implicó un análisis del cuestionario tanto en su calidad de pretest (1º, 3º y 5º) como de posttest (2º,4º,6º). Este estudio tomó como punto de partida una exploración de frecuencias de cada uno de los ítems de cara a las respuestas esperadas (Anexo No. 2).

El examen inicial permitió determinar el nivel de acierto y error de las respuestas del profesorado conforme a los argumentos de precisión señalados para los escenarios, y al mismo tiempo, orientar las decisiones en el análisis de los datos, los cuales siguen un orden descendente en relación al nivel de logros observados. La tabla 8.6 muestra los datos de la exploración hecha al pretest, y la 8.7 la correspondiente al posttest.

Tabla 8.6 Concentrado de respuestas a los escenarios de primero, tercero y quinto grado (Pretest)

Ítem	Frecuencias				Total
	1.	Posición correcta		Posición incorrecta	
	10		40		
2.	Estimación acertada		Estimación errónea		50
	41		9		
3.	Nivel preciso		Nivel fallido		48
	35		13		
4.	Nota aceptable	Nota cercana	Nota apartada	Nota inaceptable	48
	16	29	3	0	
5.	Posicionamiento correcto		Posicionamiento incorrecto		47
	25		22		
6.	Explicación aceptable	Explicación desorientada	Explicación inaceptable		48
	20	18	10		
7.	Recomendación exacta	Recomendación Aproximada	Recomendación Apartada	Recomendación incoherente	49
	2	34	11	2	
8.	Encuadre correcto		Encuadre incorrecto		42
	1		41		
9.	Tipificación correcta		Tipificación incorrecta		48
	21		27		
10.	Juicio acertado	Juicio aproximado	Juicio erróneo		47
	6	0	41		
11.	Explicación precisa	Explicación aproximada	Explicación incorrecta		43
	12	31	0		
12.	Contestación aceptable	Contestación desorientada	Contestación inaceptable		47
	10	36	1		
13.	Recomendaciones acertadas		Recomendaciones erróneas		48
	15		33		
14.	Rango adecuado		Rango inadecuado		50
	23		27		
15.	Juicio viable		Juicio inoperante		51
	34		17		

Tabla 8.7 Concentrado de respuestas a los escenarios de segundo, cuarto y sexto grado (Postest)

Ítem	Frecuencias				Total
	1.	Posición correcta		Posición incorrecta	
	3		47		
2.	Estimación acertada		Estimación errónea		50
	31		19		
3.	Nivel preciso		Nivel fallido		49
	18		31		
4.	Nota aceptable	Nota cercana	Nota apartada	Nota inaceptable	51
	42	8	0	1	
5.	Posicionamiento correcto		Posicionamiento incorrecto		45
	38		7		
6.	Explicación aceptable		Explicación desorientada	Explicación inaceptable	51
	27		23	1	
7.	Recomendación exacta	Recomendación Aproximada	Recomendación Apartada	Recomendación incoherente	50
	27	18	4	1	
8.	Encuadre correcto		Encuadre incorrecto		49
	2		47		
9.	Tipificación correcta		Tipificación incorrecta		50
	29		21		
10.	Juicio acertado	Juicio aproximado	Juicio erróneo		48
	2	24	22		
11.	Explicación precisa	Explicación aproximada	Explicación incorrecta		50
	3	38	9		
12.	Contestación aceptable	Contestación desorientada	Contestación inaceptable		51
	3	48	0		
13.	Recomendaciones acertadas		Recomendaciones erróneas		51
	18		33		
14.	Rango adecuado		Rango inadecuado		51
	37		14		
15.	Juicio viable		Juicio inoperante		51
	48		3		

Tomando en cuenta la información de las tablas 8.6 y 8.7, convirtiendo las frecuencias correctas a porcentajes; podemos advertir que la mejor trayectoria de las respuestas del profesorado se hizo manifiesto en la categoría referente a la organización de la disciplina, al pasar en forma global de un 31.4% al 82.4% de acierto,

Esta mejora por supuesto involucra conocimientos, actitudes y habilidades con respecto a la organización de la disciplina, la cual como se aprecia en las tablas, registra los siguientes perfiles.

Tabla 8.8 Organización-disciplina, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nota aceptable	44	86.2	18	35.3	10	19.6
Nota cercana	6	11.8	23	45.1	28	54.9
Nota apartada	0	0	9	17.6	11	21.6
Nota inaceptable	0	0	0	0	0	0
Total	50	98.0	50	98.0	49	96.1

Tabla 8.9 Organización-disciplina, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nota aceptable	36	70.6	36	70.6	42	82.4
Nota cercana	13	25.5	14	27.5	7	13.7
Nota apartada	1	2.0	1	2.0	2	3.9
Nota inaceptable	1	2.0	0	0	0	0
Total	51	100	51	100	51	100

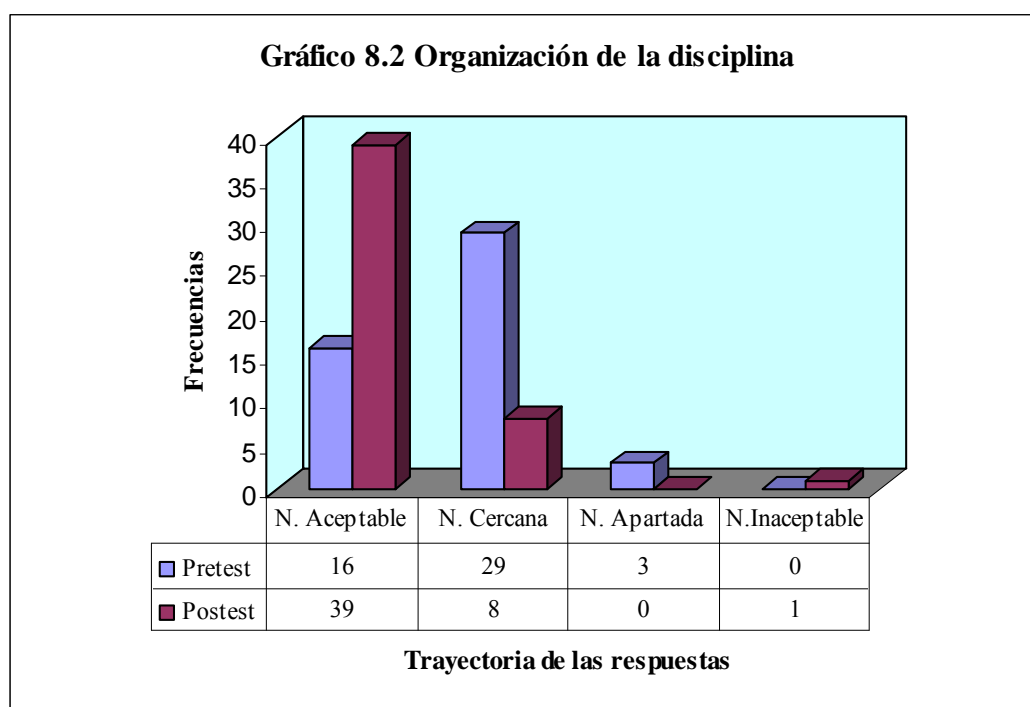
Hay un avance bastante congruente en cuanto a las explicaciones de la organización-disciplina en el aula; puesto que los maestros establecen una relación en torno a la disciplina y la organización del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, abandonan las apreciaciones apartadas e inaceptables, para sumarse a las cercanas y plausibles, lo cual implica una mejora en este rubro. Adelanto revelador de un cambio en los conocimientos y actitudes del profesorado hacia la disciplina en el aula.

Para sostener esta postura, nos apoyamos en la correspondencia significativa de los resultados en estas variables a través de Chi-Cuadrado.

Tabla 8.10 Organización de la disciplina en clase

Estadísticos:	Respuestas esperadas				Total
	Nota Aceptable	Nota cercana	Nota apartada	Nota inaceptable	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	16	29	3	0	48
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	39	8	0	1	48
Total	55	37	3	1	96

Este progreso lo podemos también ver reflejado en el gráfico 8.2. Las primeras dos series de barras muestran el avance mayor, se ganaron notas aceptables para la cuestión planteada; concretamente, los maestros reconocen la injerencia de la disciplina en el aula.



Una segunda categoría con evidentes mejoras en el profesorado en temas concernientes a la disciplina escolar, se hizo ostensible en su dimensión preventiva. Los datos recopilados para cada uno de los escenarios levantaron los siguientes registros.

Tabla 8.11 Prevención de la disciplina, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Recomendación Exacta	7	13.7	9	17.6	40	78.4
Recomendación Aproximada	38	74.5	23	66.7	6	11.8
Recomendación apartada	4	7.8	9	7.8	0	0.0
Nota incoherente	0	0	3	5.9	4	7.8
Total	49	96.0	50	98.0	50	98.0

Tabla 8.12 Prevención de la disciplina, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Recomendación Exacta	48	94.1	35	68.6	33	64.7
Recomendación Aproximada	3	5.9	12	23.5	15	29.4
Recomendación apartada	0	0.0	0	0.0	0	0.0
Nota incoherente	0	0.0	4	7.8	2	3.9
Total	51	100	51	100	50	98.0

No está demás recordar que los escenarios bosquejaron una situación específica respecto a la disciplina escolar, por lo tanto, el profesor debió recurrir a sus referentes cognitivo-actitudinales al seleccionar las respuestas a los planteamientos.

Para estudiar la evolución de las respuestas del profesorado una vez participado en el programa de formación, mostramos una tabla de contingencia en la cuestión referida a las estrategias más apremiantes para controlar las conductas disruptivas en el aula. Se observa que en el pretest sólo dos encuestados con las recomendaciones puntuales para prevenir la disciplina en el grupo, mientras que en el postest, inciden 26 respuestas exactas; asimismo disminuyen sensiblemente las contestaciones aproximadas, es decir, se ganó precisión.

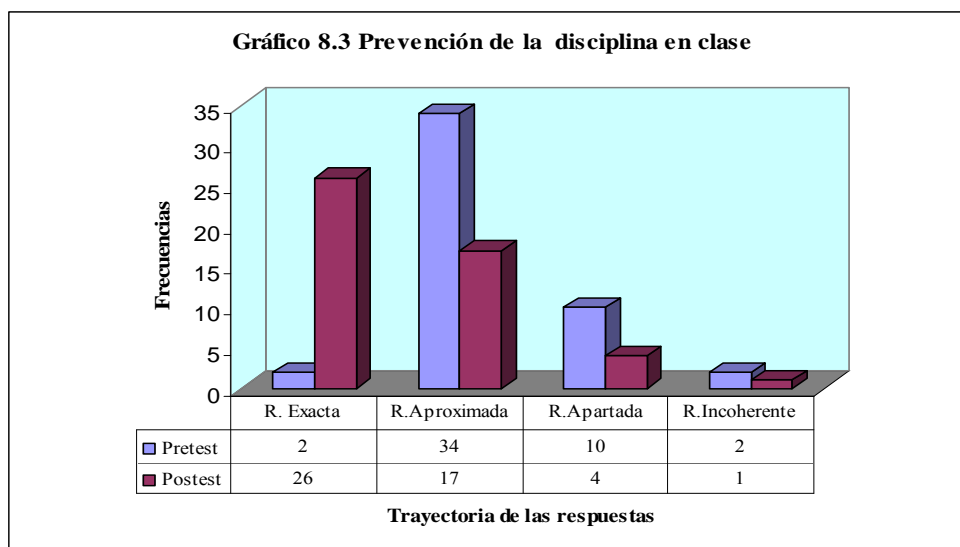
Las explicaciones apartadas e incoherentes, aunque habían registrado puntuaciones bajas, disminuyen todavía más.

Tabla 8.13 Prevención de conductas disruptivas

Estadísticos:	Respuestas esperadas				Total
	Recomendación Exacta	Recomendación Aproximada	Recomendación Apartada	Recomendación Incoherente	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	2	34	10	2	48
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	26	17	4	1	48
Total	28	51	14	3	96

Indiscutiblemente el profesorado ha recuperado elementos cognitivos importantes que le permiten dar una respuesta exacta a las necesidades especificadas en los escenarios. El Chi-cuadrado de 6.235 establece la relación entre las variables, y por lo tanto, se puede argumentar el efecto favorable del programa.

La misma concordancia se observa en el siguiente gráfico, hay un aumento de respuestas exactas; las cuales con una frecuencia inicial de 2 en el pretest, aumentan a 26 después del programa de intervención. También se corrobora la disminución de las recomendaciones aproximadas; al pasar de 34 a 17, y la apartadas e incoherentes siguen la semejante trayectoria, una baja considerable, con el dominio de la veracidad en torno a las recomendaciones para prevenir actos de disruptión en el aula.



El hecho que la organización y el enfoque preventivo de la disciplina punteen el rango de aciertos en las respuestas del profesorado, no puede pasarse por alto. Conviene referir su importancia debido a los propósitos del estudio. Este logro en las contestaciones de los profesores, demuestran su reconocimiento en torno a situaciones perniciosas para la organización de una clase, pero además, la aceptación de la disciplina como una alternativa precisa por medio de la cual se puede conseguir efectividad en los procesos áulicos.

Después de otorgarle a la disciplina esta condición, la diferencian de la enseñanza de valores. Por ende, se hace indudable un cambio conceptual, un rompimiento con las creencias allegadas a su desempeño profesional, al esperar que la enseñanza de valores resuelva un asunto cuya competencia pertenece a la disciplina en el aula.

Siguiendo con el análisis de los datos, abordamos el ítem para indagar la valoración de la participación oportuna del docente en el establecimiento de la disciplina en el aula; con esta cuestión, buscamos elementos para determinar si el profesorado reconoce correctamente el tiempo de intervención ante las incidencias presentadas en el desarrollo de una clase.

Los datos dejan ver ciertos avances, tanto por escenario como a nivel general. En las tablas 8.14 y 8.15 se reflejan los hallazgos adjudicados a cada uno de los escenarios.

Tabla 8.14 Intervención del docente en la disciplina, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Posicionamiento correcto	14	27.5	38	74.5	28	54.9
Posicionamiento Incorrecto	34	66.7	12	23.5	21	41.2
Total	48	94.1	50	98.0	49	96.1

Tabla 8. 15 Intervención del docente en la disciplina, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Posicionamiento correcto	49	96,1	31	60.8	19	37.3
Posicionamiento Incorrecto	1	2,0	17	33.3	30	58.8
Total	50	98.0	48	94.1	49	96.1

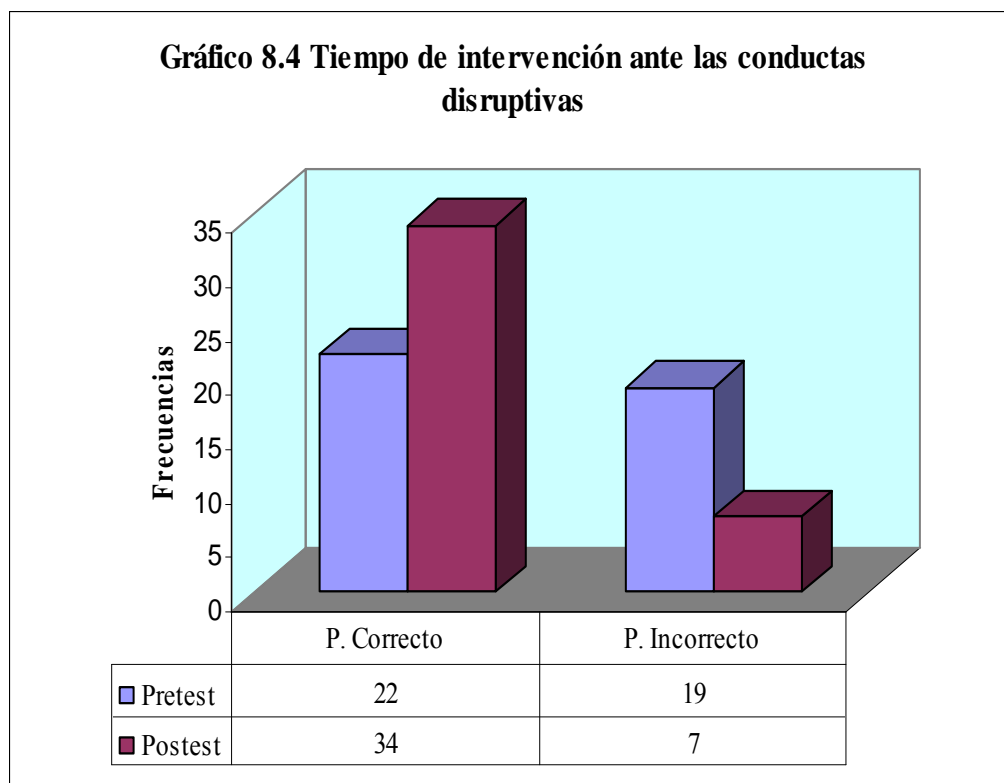
Las respuestas vertidas por los profesores a lo largo de los diferentes escenarios tanto en el pretest como en el postest son diversas, encontrando porcentajes de acierto alto y bajo; pero a pesar de esta tendencia, el postest, alcanza una mejora notable, con sólo 7 casos de respuestas incorrectas.

Tabla 8.16 Intervención del docente en la disciplina

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Posicionamiento Correcto	Posicionamiento Incorrecto	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	22	19	41
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	34	7	41
Total	56	26	82

En este ítem del cuestionario, las pruebas no tienen alto rango de significación, pero con los datos recopilados hay elementos suficientes para comprender el progreso en la habilidad del profesorado al determinar adecuadamente el momento de su intervención ante las conductas indeseables del alumnado que rompen las condiciones óptimas para el desarrollo de la clase.

En el gráfico 8.4 se puede observar como el pretest registra 22 casos de respuestas correctas, en tanto el postest alcanza los 34; así también, disminuyen los niveles de equivocación de 19 a 7.



Saber actuar en el momento oportuno para detener, solucionar y evitar problemas graves de comportamiento en el aula, demanda en el profesorado desde luego un conjunto de herramientas cognitivas, pero también, actitudes y habilidades para reconocer que de su participación en los asuntos relativos a la disciplina, depende el perfil de ésta por la ruta de la efectividad, o simplemente su ausencia en el aula y las consecuencias para el proceso enseñanza-aprendizaje.

El profesorado tiene un papel decisivo en la gestión de la disciplina escolar, desempeño evaluado precisamente cuando planifica y opera las estrategias para favorecerla en el aula. En este tenor, en la encuesta se incluyó una pregunta que permitió externar acuerdos y desacuerdos en relación a un conjunto de medidas disciplinarias aplicadas en el contexto de los escenarios, permitiendo

colateralmente indagar cuáles son las estrategias regularmente empleadas por los maestros en el aula, y si éstas corresponden a las situaciones propias de su clase.

Del conjunto de alternativas más apuntaladas en el pretest (tabla 8.17), sobresale con un 90.2% la oposición en torno a la privación del de recreo de los alumnos y con 64.7% el tiempo fuera como una alternativas para inhibir malos comportamientos; en cambio, acuerdan involucrar al grupo para solventar las incidencias de clase (78.4%) Asimismo, el 78.4% admite el imperativo de ser firmes en las decisiones tomadas y hacer una revisión organizada de los acontecimientos en el aula (82.4%).

Tabla 8.17 Medidas disciplinarias y punto de vista del profesorado

Alternativas	Estadísticos							
	Desacuerdo		Acuerdo		Abstenciones		Totales	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	N	%
Pretest								
Suprimir horario de recreo	46	90.2	1	2.0	4	7.8	51	100
Tiempo fuera	33	64.7	14	17.5	4	7.8	51	100
Sancionar todo mal comportamiento	19	37.3	26	51.0	6	11.8	51	100
Intervención del grupo	6	11.8	40	78.4	5	9.6	51	100
Decisiones firmes	7	13.7	40	78.4	4	7.8	51	100
Revisión organizada de tareas	4	7.8	42	82.4	5	9.6	51	100
Elevar el volumen de voz	32	62.7	17	33.3	2	3.9	51	100
Enfadarse	21	41.2	23	45.1	7	13.7	51	100

En relación a las exigencias de la disciplina en clase, los maestros han mostrado más apertura después del programa de formación; la tendencia de las respuestas del cuadro 8.18, ejemplifica los ajustes más significativos al respecto. Las frecuencias al aprobar y desaprobar medidas disciplinarias desglosan

alternativas conducentes para la disciplina al operarla de manera efectiva en el aula.

Tabla 8.18 Medidas disciplinarias y punto de vista del profesorado

Alternativas	Estadísticos							
	Desacuerdo		Acuerdo		Abstenciones		Totales	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	N	%
Suprimir horario de recreo	3	5.9	43	84.6	5	9.6	51	100
Tiempo fuera	14	27.5	31	60.8	6	11.8	51	100
Sancionar todo mal comportamiento	3	5.9	42	82.4	6	11.8	51	100
Intervención del grupo	22	43.1	23	45.1	6	11.8	51	100
Decisiones firmes	0	0.0	47	92.2	4	7.8	51	100
Revisión organizada de tareas	0	0.0	48	94.1	3	5.9	51	100
Elevar el volumen de voz	22	43.1	23	45.1	6	11.8	51	100
Enfadarse	13	25.5	34	66.7	4	7.8	51	100

Con estos elementos podemos argumentar el saber de los maestros en relación a la existencia de factores perjudiciales para la organización de la clase; asimismo, la injerencia otorgada a la disciplina como instrumento viable en la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo demás, su disposición para gestionarla en el aula corresponde a medidas convenientes.

Al entrar a los terrenos de los alcances de la participación docente en la disciplina escolar, específicamente a los acuerdos-desacuerdos en relación a las medidas disciplinarias, la privación del recreo y el empleo de tiempo fuera, resultan variables con cambios evidentemente significativos, puesto que se invierten prácticamente los estadísticos, mientras que en el pretest, un 90.2% del profesorado no está de acuerdo con esta medida disciplinaria, después del

programa de intervención se manifiestan por su aprobación (84.6%). Un símil sucede con el tiempo fuera, al pasar de un 17.5% a un 60.8% de aprobación.

Ambos elementos nos permiten argumentar un cambio en las actitudes del profesor, derivado de su apertura a la selección de estrategias punitivas como recurso para contrarrestar las conductas disruptivas; hecho confirmado en la variable referida al imperativo de sancionar todo mal comportamiento.

Para esta alternativa, en un primer momento hubo un acuerdo de la mitad del profesorado (51 %), para posteriormente conseguir aceptación del (82.4%); sellando con esta situación la certeza del profesorado, que si opta por sancionar el mal comportamiento, ha de hacerlo con regularidad, y no a capricho de las circunstancias.

Suprimir horarios de recreo como medida de disciplina, registró un Chi Cuadrado de 20.988. Grado significativo reflejado en la frecuencia de su acuerdo-desacuerdo de la tabla inmediata.

Tabla 8.19 Medidas disciplinarias: acuerdos-desacuerdos

Estadísticos:	Estrategia: suprimir horarios de recreo			Total
	Desacuerdo	Acuerdo	Omisiones	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	46	1	4	51
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	3	43	5	51
Total	49	44	9	102

Con una frecuencia de 1 como acuerdo para emplear la privación del recreo como medida disciplinaria en los primeros datos, alcanza en el posttest, 43 aprobaciones. Indicio de un quebrantamiento de las creencias, al manifestar

disposición para aceptarla como estrategia de intervención en las conductas disruptivas.

Para ejemplificar estos procesos de deconstrucción en temas alusivos a la disciplina, citamos otras de las medidas disciplinarias incorporadas a las estrategias del profesorado para su intervención en las situaciones necesarias, las cuales refieren un Chi cuadrado significativo.

Tabla 8.20 Medidas disciplinarias: acuerdos-desacuerdos

Estadísticos:	Estrategia: tiempo fuera			Total
	Desacuerdo	Acuerdo	Omisiones	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	33	14	4	51
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	14	31	6	51
Total	47	45	10	102

Bajo una correlación de 18.769, se detectan a 31 profesores quienes después del programa han aprobado el empleo del tiempo fuera como recurso para solventar algunos de los problemas de conducta en clase, en oposición solamente al acuerdo de 14 en el pretest, aumento perceptible en la aceptación de estrategias punitivas asequibles a la disrupción en el aula.

Tabla 8.21 Medidas disciplinarias: acuerdos-desacuerdos

Estadísticos:	Estrategia: sancionar todo mal comportamiento			Total
	Desacuerdo	Acuerdo	Omisiones	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	19	36	6	51
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	3	42	6	51
Total	22	78	12	102

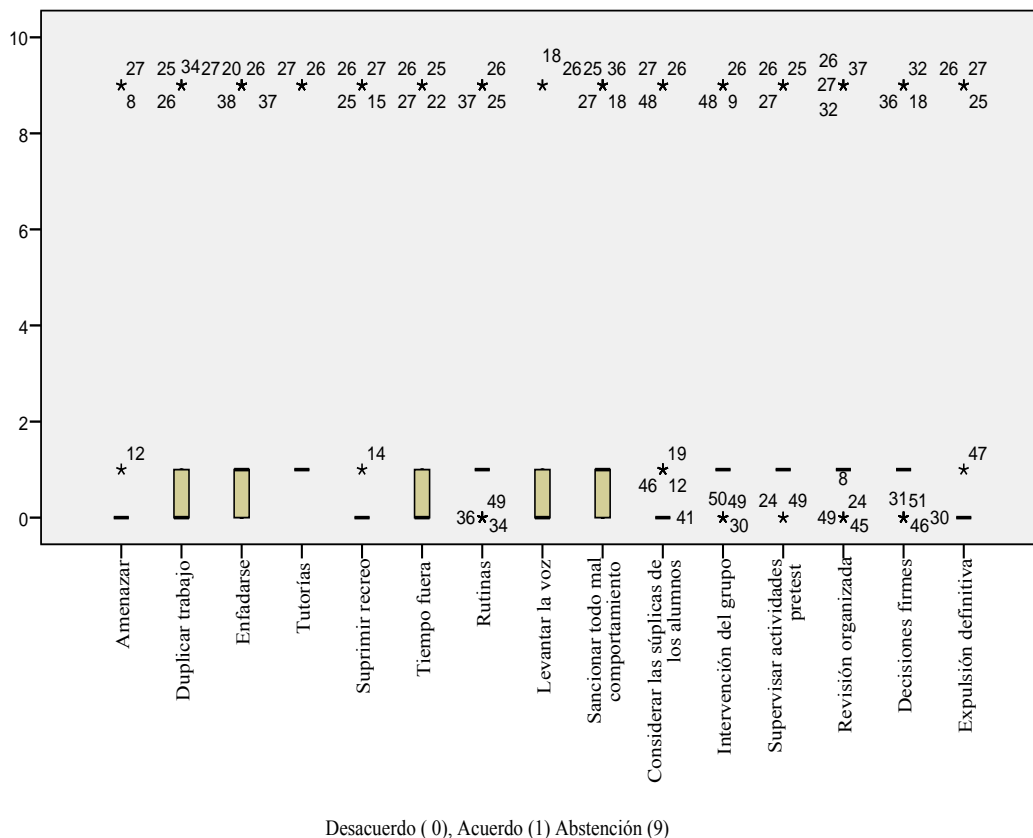
Con los datos de la Tabla 8.21 podemos argumentar que la mayoría de los maestros conviene sancionar todo mal comportamiento, pero en el postest, aumentan los acuerdos, y su desaprobación es menor, por ende, el maestro ha incorporado cambios en su intervención en el aula, así se demuestra con un Chi Cuadrado de 9.286.

Prosiguiendo con el estudio de los hallazgos, podemos visualizar como antes de su participación en el programa, 40 profesores permitieron la injerencia del grupo en los problemas de comportamiento, declinando en la fase posterior a 23. Existe una mejora en los puntajes concernientes a la toma de decisiones y revisión de actividades, los maestros no presentan ninguna objeción para operarlas como medidas disciplinarias. Con tal disposición están manifestando el fortalecimiento de sus conocimientos en la temática.

Hubo sobre todo adelantos, pero también aspectos con equivocación. En la estrategia referida a levantar la voz no se obtuvieron mejoras en este ítem, pero en otro relacionado al asunto, los maestros la descartan como estrategia conveniente. A pesar de ser medida incorrecta en enfadarse ante los malos comportamientos, la han seleccionado; por ende, aún hay debilidades cognitivo-actitudinales en este aspecto.

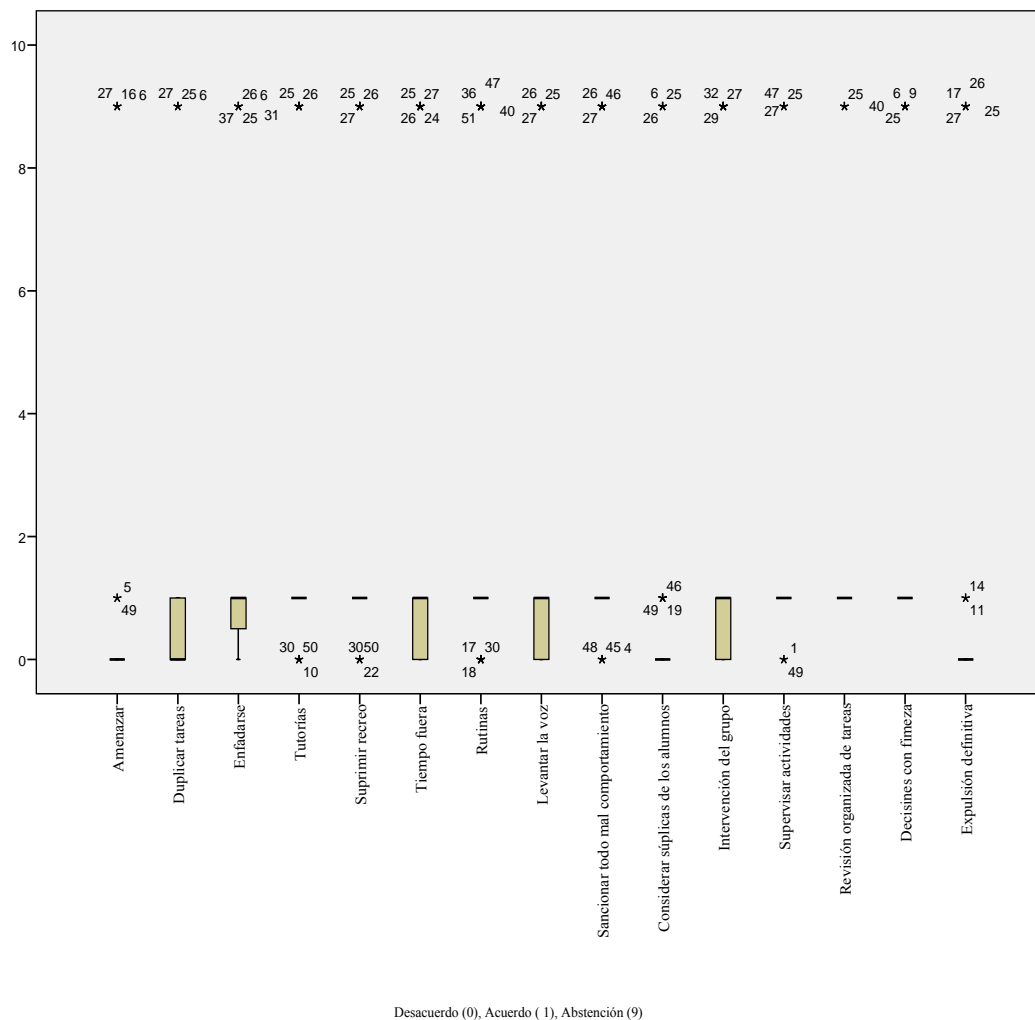
En los gráficos 8.5 y 8.6, se despliegan todas las alternativas presentadas al maestro para externar sus acuerdos, y se muestran los cambios antes señalados. Del mismo modo pueden cotejarse las estrategias descartadas: amenazar, expulsión definitiva y considerar súplicas de los alumnos.

Gráfico 8.5 Medidas disciplinarias:acuerdos-desacuerdos (Pretest)



Los maestros no acuerdan en amenazar al alumnado, situación que indica un conocimiento correcto. Pero también descartan la posibilidad de suprimir el recreo y el tiempo fuera como recursos ante los malos comportamientos, en cambio, acuerdan la intervención del grupo; posturas reveladoras de errores en el manejo y control del grupo.

Gráfico 8.6 Medidas disciplinarias: acuerdos-desacuerdos (Postest)



En efecto, los profesores manifestaron cambios después del programa de formación, hay incorporación de recursos para el manejo y control del grupo. Las mejoras en este tópico, se aprecian además en las tablas correspondientes a cada uno de los escenarios, puesto que se distinguen los juicios viables de los inoperantes, calificados como aciertos y desaciertos, respectivamente.

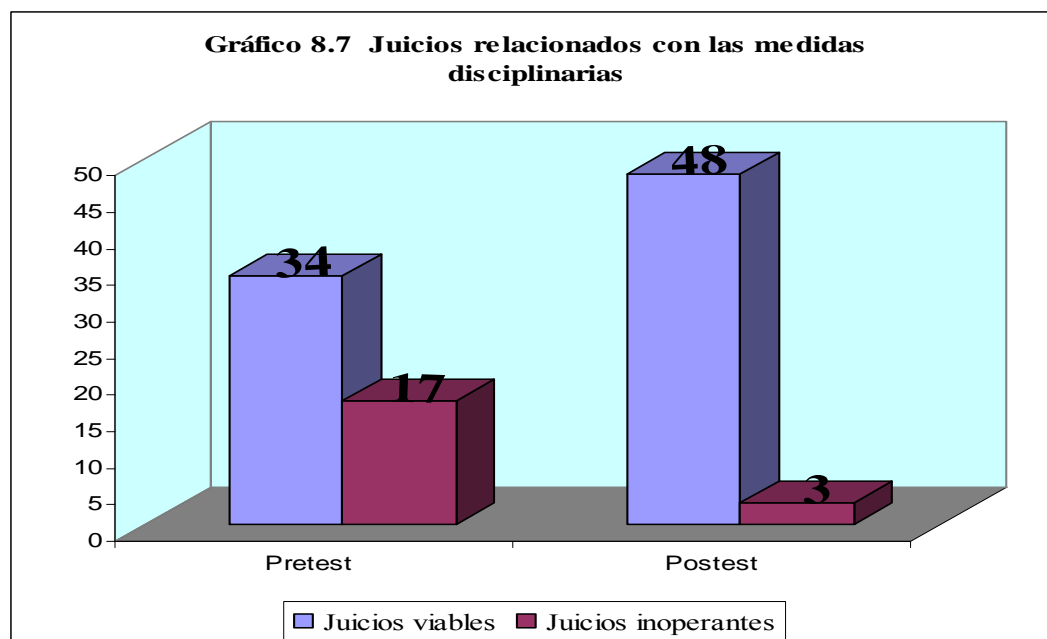
Tabla 8.22 Juicios relacionados con las medidas disciplinarias: respuestas esperadas, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Juicio viable	29	56.9	31	60.8	29	56.9
Juicio inoperante	22	43.1	20	39.2	22	43.1
Total	51	100.0	51	100.0	51	100

Tabla 8.23 Juicios relacionados con las medidas disciplinarias: respuestas esperadas, postest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Juicio viable	50	98.0	44	86.3	42	82.4
Juicio inoperante	1	2.0	7	13.7	9	17.6
Total	51	100.0	51	100.0	5	100.0

El gráfico 8.7 ilustra el avance en cuanto a concertar medidas viables y desechar ineficaces para la disciplina Después de su participación en el programa, el profesorado está en mejores condiciones de seleccionar estrategias benéficas para la gestión de ésta en el aula.



Aunque en ambas fases de la recopilación de información se dejan ver juicios viables e inapropiados para lo solicitado, en el postest la mejora es indiscutible, por ende, en general se corrobora que los docentes tienen referencia de la necesidad de organizar una clase. Así también, consideran a la disciplina una herramienta en tal proceso, acompañada de un conjunto de acuerdos viables para hacer operativas estrategias puntuales de su gestión en el aula.

Tabla 8.24 Medidas viables para la gestión de la disciplina

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Juicio viable	Juicio inoperante	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	34	17	51
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	48	3	51
Total	82	20	102

Esta pregunta del cuestionario nos introduce de lleno al análisis sobre el desempeño del profesor y su influencia en la disciplina del aula. Para profundizar en este factor de la disciplina, remitimos los datos obtenidos a partir de la cuestión referida a las sugerencias consideradas en orden de importancia para establecer la disciplina en el grupo. En este ítem, se aprecia con claridad como las respuestas del profesorado sufrieron cambios significativos tanto en la disminución de las recomendaciones inadecuadas como en un aumento de las medidas apropiadas para conseguir el éxito de la disciplina en el aula.

Para evaluar estos avances, se presentan los resultados del pretest y del postest. En sendas tablas, el cero indica “No seleccionada”; los demás números señalan el lugar mínimo y máximo dado por el profesor a cada alternativa disciplinaria; para

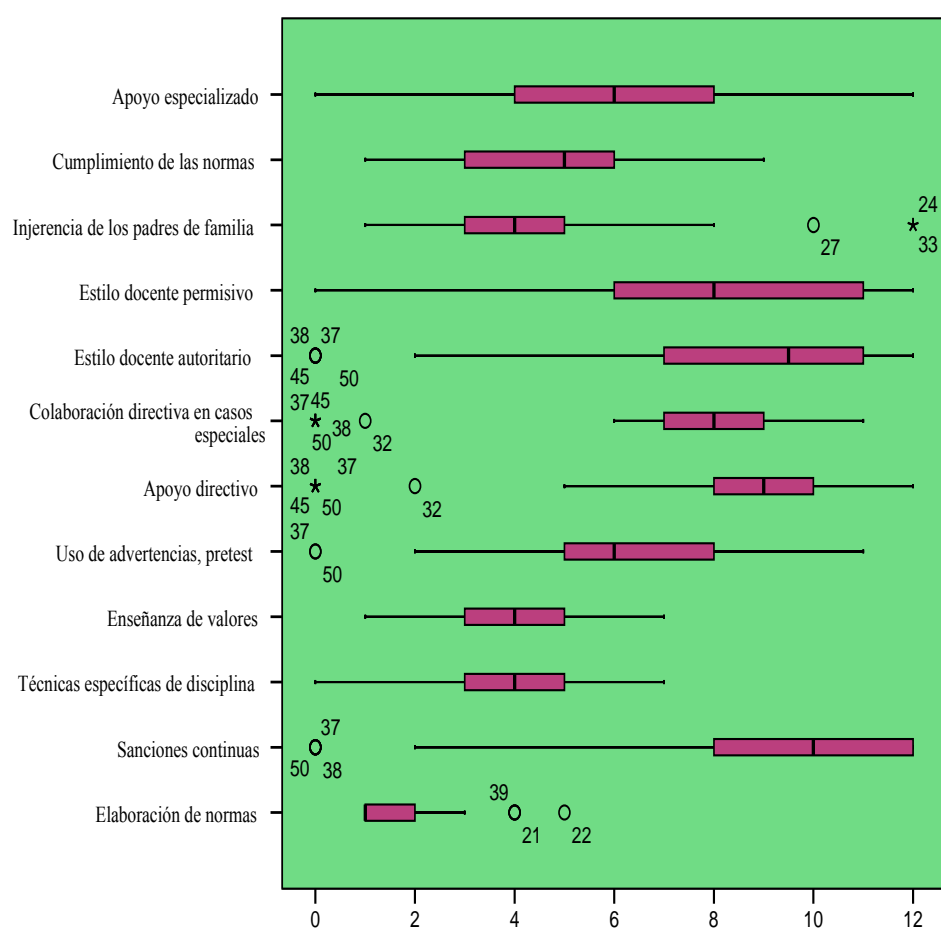
alcanzar una mayor precisión en la detección de los cambios generados, se añade la media aritmética.

La alternativa con mayor logro se le mira en el tópico concerniente a la tendencia a solicitar personal especializado; cuando inicialmente la posicionaron en 5º y 6º lugar, después del programa de intervención la ponderaron entre el 8º y 9º, indicando esta decisión, un cambio en las prioridades del profesorado, puesto que su disposición para establecer la disciplina en clase, se llevará a cabo con los elementos de su competencia, hecho expreso además en el incremento de la opción alusiva al empleo de advertencias, la cual pasó de la posición 6 a 7 (media= 6.06) a la 3 a 4 (m=3.57), es decir, el profesor se ha percatado de la existencia de estrategias para atender la disciplina antes de solicitar el apoyo externo. En los progresos del profesorado, definitivamente hay una incorporación de conocimiento, pero también de actitudes.

En este mismo sentido, se observa una disminución favorable del uso de las sanciones como único recurso, (pretest: 8.92; postest: 6.37), aparte de mantener su postura en relación al uso de estrategias específicas de disciplina y elaboración de normas.

Tabla 8.25 Escala de estrategias para establecer la disciplina en el aula, Pretest

Catálogo de alternativas	N	Mínimo	Máximo	Media
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Elaboración de normas	50	1	5	1.74*
Sanciones continuas	50	0	12	8.92
Técnicas específicas de disciplina	50	0	7	4.12*
Enseñanza de valores	50	1	7	4.10*
Uso de advertencias	50	0	11	6.06
Apoyo directivo	50	0	12	8.32
Apoyo directivo en casos difíciles	50	0	11	7.70
Estilo docente autoritario	50	0	12	8.34
Estilo docente permisivo	50	0	12	7.64
Injerencia de los padres de familia	50	1	12	4.42*
Cumplimiento de normas	50	1	9	4.62*
Apoyo especializado	50	0	12	5.76
N válido (según lista)	50			

Gráfico 8.8 Escala de recomendaciones para la gestión de la disciplina en clase (Pretest)

El gráfico muestra como el tópico referente a la enseñanza de valores, está ubicado entre los primeros cuatro peldaños, sin embargo después del programa, viró hacia arriba para incorporar prioritariamente, otras estrategias.

La elaboración de normas como primera acción para gestionar la disciplina, aparece en ambos momentos de la encuesta, aunque con más precisión en el postest. Asimismo, el cumplimiento de las éstas ocupa un mejor rango en la segunda fase de la encuesta.

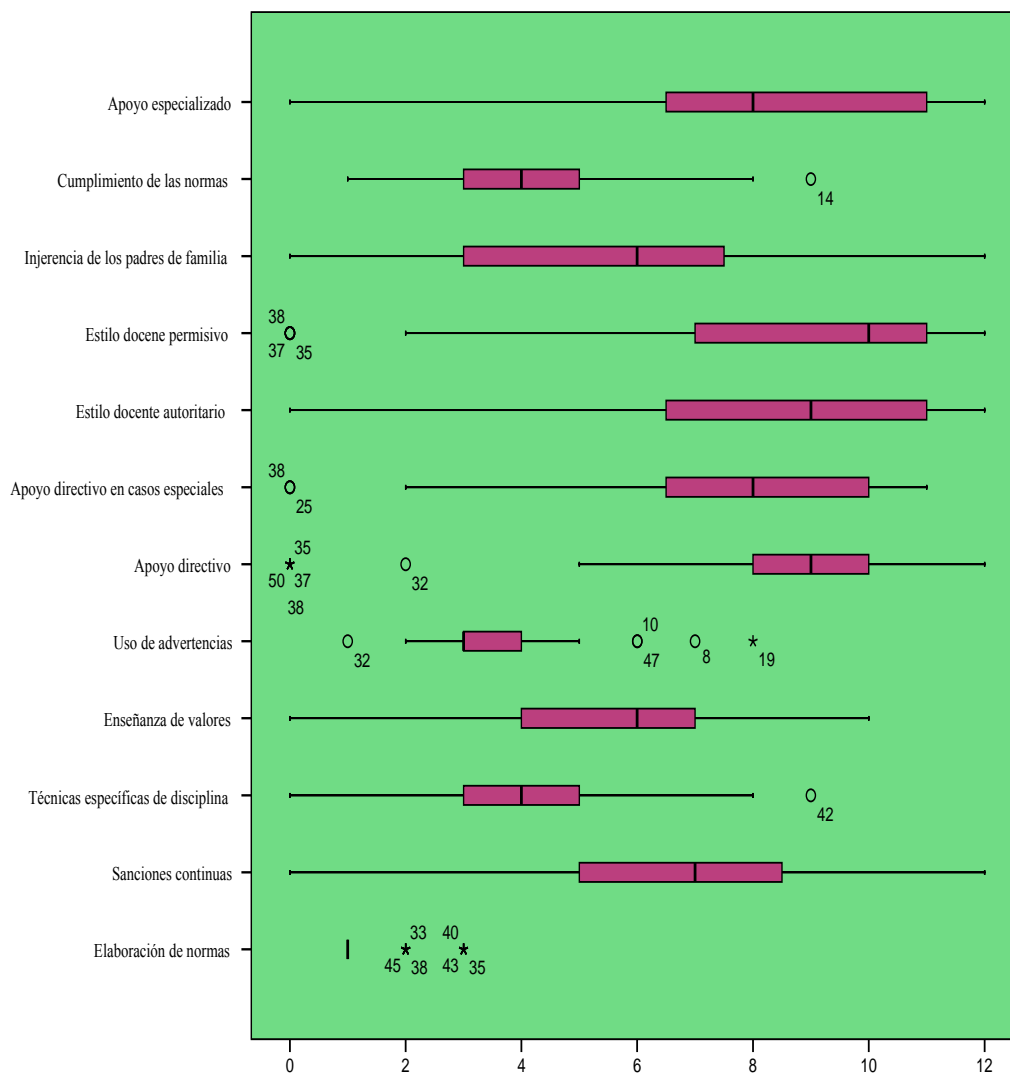
Los factores externos también tienen cambios significativos, en las elecciones del profesorado. Su tabulación en el pretest muestra una disposición a involucrar con primacía a los padres de familia, al operar medidas disciplinarias aun antes de dar cumplimiento a las normas establecidas para tal fin; decisión en contraste en el postest, porque otorgan prioridad a otras medidas, que efectivamente anteceden a la participación de los padres, como la obediencia ala normas y uso de advertencias.

El rango de participación signado la figura directiva, es aceptable. Denotando con esta determinación, el espacio prudente de su ejercicio profesional.

Tabla 8.26 Escala de estrategias para establecer la disciplina en el aula, Postest

Catálogo de alternativas	N	Mínimo	Máximo	Media
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Elaboración de normas	51	1	3	1.31*
Sanciones continuas	51	0	12	6.80
Técnicas específicas de disciplina	51	0	9	4.20*
Enseñanza de valores	51	0	10	5.53*
Uso de advertencias	51	1	8	3.57*
Apoyo directivo	51	0	12	8.27
Apoyo directivo en casos difíciles	51	0	11	7.65
Estilo docente autoritario	51	0	12	8.20
Estilo docente permisivo	51	0	12	8.47
Injerencia de los padres de familia	51	0	12	5.76
Cumplimiento de normas	51	1	9	4.16*
Apoyo especializado	51	0	12	8.18
N válido (según lista)	51			

Gráfico 8.9 Escala de sugerencias para establecer la disciplina en clase (Postest)



Cotejando la graduación dada a las estrategias para la disciplina conforme al valor de la media aritmética, las prioridades para el profesorado antes y después del programa se centraron en las siguientes estrategias:

Tabla 8.27 Escala de estrategias establecer la disciplina en el aula

Rango/Variable	Pretest	Media	Postest	Media
1°	Elaboración de normas	1.74	Elaboración de normas	1.31
2°	Enseñanza de valores	4.10	Uso de advertencias	3.57
3°	Técnicas específicas de disciplina	4.12	Cumplimiento de normas	4.16
4°	Injerencia del padre de familia	4.42	Técnicas específicas de disciplina	4.20
5°	Cumplimiento de normas	4.62	Enseñanza de valores	5.76

Sin lugar a dudas, las sugerencias del profesor en el postest tienen un cariz más viable de acuerdo con las perspectivas teóricas inherentes a los factores de la disciplina en el aula. La dirección de las medidas estratégicas toma como punto de partida las normas, pero secunda su intervención con advertencias y su cumplimiento, antes que enseñar valores o requerir del padre de familia.

En los datos presentados por escenario se detalla el proceso de mejora del profesorado al disponer jerárquicamente estrategias a operar en el aula para establecer la disciplina.

Tabla 8.28 Escala de sugerencias para establecer la disciplina en el aula (Respuestas esperadas, pretest)

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Rango Adecuado	23	45.1	38	74.5	11	21.6
Rango inadecuado	27	52.9	12	13.5	39	76.5
Total	50	98.0	50	98.0	50	98.0

**Tabla 8.29 Escala de sugerencias para establecer la disciplina en el aula
(Respuestas esperadas, postest)**

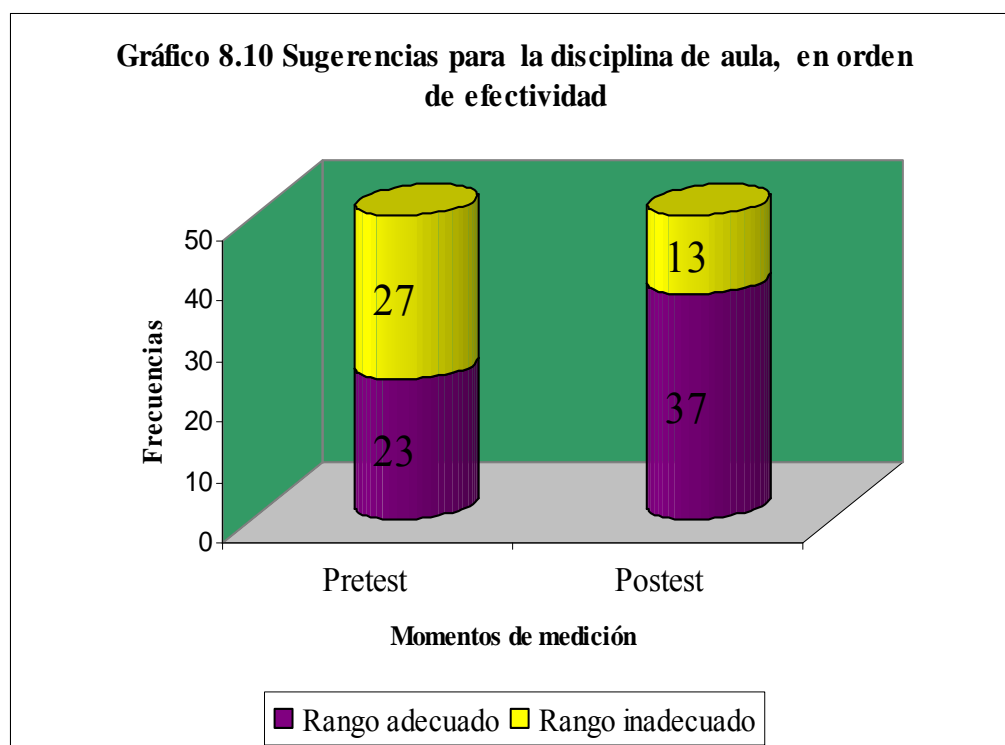
	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Rango Adecuado	23	45.6	18	35.3	47	92.2
Rango inadecuado	28	54.4	33	64.7	4	7.8
Total	51	100	51	100.0	51	100

La frecuencia de las respuestas esperadas correctas para el ítem relativo a la disposición de estrategias puntuales para resolver y atender las condiciones de la disciplina, en el pretest arroja un escenario con acierto reducido (21.6%), mientras que después de su integración al programa de formación, lo más bajo en este rubro, topa con 35.3% pero con un pico de 92.2% de acierto en otro, por lo que se deduce una asociación de elementos cognitivos por parte del profesorado y, desde luego una mayor posibilidad de mejora en su práctica ordinaria del aula.

Tabla 8.30 Escala de sugerencias para establecer la disciplina

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Rango adecuado	Rango inadecuado	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	23	27	50
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	37	13	50
Total	50	50	100

En el gráfico 8.10 se puede observar el progreso de la fase primera a la segunda, un mayor número de aciertos tienen efecto al enunciar las estrategias imprescindibles para el logro de la disciplina en el aula de clase.



Conseguir un ambiente adecuado para llegar a las metas planteadas en el proceso enseñanza-aprendizaje, exige atender los factores de la disciplina de forma oportuna y conducente, por tal razón, en la cuestión referida al sondeo de los conocimientos y creencias del profesorado para ponderar la injerencia de las instrucciones dirigidas a los alumnos para llevar a cabo las tareas, se hizo con la finalidad de examinar las explicaciones del profesorado al respecto.

De acuerdo con los resultados arrojados en esta parte de la encuesta, el pretest cumple con un porcentaje de aciertos y errores semejante ante los escenarios presentados, mientras que en el postest, hay evidencia de un acierto muy alto, pero no se mantiene a lo largo de los tres casos del postest, en consecuencia,

deducimos que aún hay confusiones en el profesorado, pero no se soslaya el avance importante en este sentido.

Tabla 8.31 Orientación de la clase, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Explicación Aceptable	25	49.0	23	45.1	30	58.8
Explicación Desorientada	18	35.3	18	35.3	14	27.5
Explicación Inaceptable	5	9.8	9	17.6	7	13.7
Total	48	94.1	50	98.0	51	100

Tabla 8.32 Orientación de la clase, postest

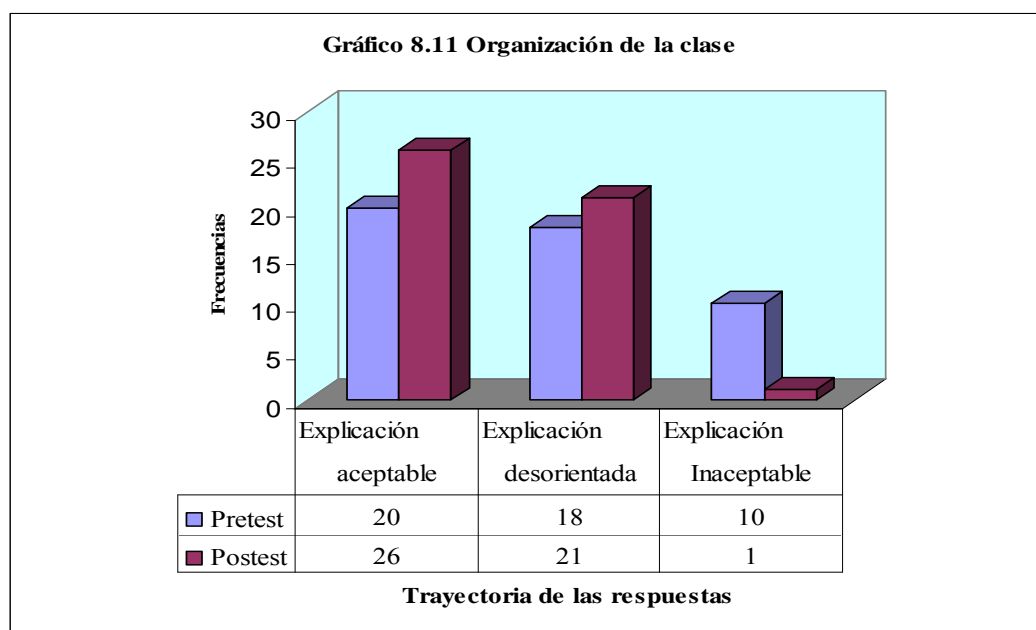
	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Explicación Aceptable	49	96.1	13	25.0	30	58.8
Explicación Desorientada	1	2.0	28	53.8	17	33.3
Explicación Inaceptable	1	2.0	10	9.2	4	7.8
Total	51	100	51	100	51	100

Para estudiar la mejora de los conocimientos del profesorado en aspectos correspondientes a los requisitos necesarios para gestionar la disciplina en el aula, se presenta en la tabla siguiente el concentrado de respuestas globales, el cual alcanza un puntaje significativo en el valor del Chi Cuadrado (5.929).

Tabla 8.33 Orientación de la clase

Estadísticos:	Respuestas esperadas			Total
	Explicación Aceptable	Explicación Desorientada	Explicación Inaceptable	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	20	18	10	48
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	26	21	1	48
Total	46	39	11	96

En el gráfico 8.11 puede observarse cómo el nivel de explicaciones desorientadas del profesor hay poco adelanto, pero el aumento en las respuestas aceptables y la disminución de las inaceptables nos permiten argumentar el progreso en este rubro. Es decir, el profesor tiene una mejor comprensión de las características inherentes de una clase orientada en beneficio de la disciplina del aula; asumir estas disposiciones, implica un cambio desde luego de conocimientos, pero también de sus creencias al respecto.



La participación docente en el ámbito de la disciplina tiene un talante indiscutiblemente complejo, razón por la cual, de acuerdo con los escenarios revisados se les solicitó manifestar recomendaciones para establecer la disciplina en clase. De las sugerencias viables a ser operadas en el aula, destacan cuatro de ellas con algunas similitudes pero también, diferencias de ponderación. Para entrar a los pormenores de los resultados en esta cuestión, observemos la tabla con las recomendaciones más favorecidas por el profesorado. En el pretest se evidencia un catálogo cerrado y un tanto limitado en cuanto a la elección de los maestros, quienes se centran en los aspectos fundamentales para el proceso enseñanza-aprendizaje: la orientación y el control, complementando su actuación con la recomendación de buenos comportamientos, y la ayuda del alumnado ante las incidencias.

Tabla 8.34 Recomendaciones para establecer la disciplina, pretest

Recuento	Estrategias de mayor efectividad para los profesores							
	Orientar el aprendizaje		Control de actividades		Recomendar buenos comportamientos		Participación del Grupo ante incidencias	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Seleccionadas	35	68.6	25	49.0	22	43.1	15	29.4
No seleccionadas	13	25.5	23	45.1	26	51.0	33	64.7
Total	48	94.1	48	94.1	48	94.1	48	94.1

Con la información del postest (Tabla 8.35), podemos ratificar el manejo de otros elementos de indiscutible impacto en la disciplina, cuando el profesor recupera dos estrategias importantes en la gestión de ésta en el aula. Los datos resaltan por un lado, el castigo vicario y por otro, confrontar a los alumnos de la conducta inadecuada.

Tabla 8.35 Recomendaciones más efectivas para establecer la disciplina, postest

Recuento	Estrategias de mayor efectividad para los profesores							
	Revisión y control de actividades		Orientar el aprendizaje		Castigo vicario		Confrontar a los mal portados	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Seleccionadas	24	47.1	22	43.1	20	39.2	19	37.3
No seleccionadas	27	52.9	29	56.9	31	60.8	32	62.7
Total	51	100	51	100	51	100	51	100

Resulta significativo el recuento de la elección del castigo vicario como medida disciplinaria; un 37.5% lo recomienda, cuando en el pretest sólo un 7.8% se inclinaba por dicha opción, lo cual indica un enriquecimiento de las estrategias para el manejo de la disciplina en clase. En la tabla inmediata, se muestra este proceso.

Tabla 8.36 Recomendaciones más efectivas para establecer la disciplina

	Recomendación: Castigo Vicario		Total
	Seleccionada	No seleccionada	
Pretest (Escenarios 1°,3°,5°)	4	44	48
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	30	18	48
Total	34	62	96

Asimismo, no debe perderse de vista que los docentes descartaron estrategias no viables para la disciplina en el grupo como: la expulsión, amenazas, tareas extras y levantar la voz.

Tabla 8.37 Estrategias no recomendadas por el profesorado para la gestión de la disciplina

Recuento	Estrategias de mayor efectividad para los profesores							
	Expulsión del alumnado		Emplear amenazas		Asignar tareas extras		Levantar la voz	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Pretest	48	98.0	46	90.2	46	90.2	46	90.2
Postest	51	100	50	98.0	46	90.2	41	80.4

Hay claridad en el profesorado al considerar a las amenazas y levantar la voz como estrategias no conducentes para atender los problemas de indisciplina en el aula. La totalidad de los profesores con respuesta a este ítem, tanto en el pretest como en el postest no recomiendan la expulsión del alumnado, aunque no debe soslayarse esta posibilidad ante situaciones graves, pero desde luego el profesorado definitivamente responde mediado por la legislación educativa vigente al respecto, la cual prohíbe esta medida.

No obstante, mostraron algunas mejoras en este tópico, después de haber pasado por el programa referido. Las tablas 8.38 y 8.39, exponen los avances en este ámbito de la disciplina escolar.

**Tabla 8.38 Recomendaciones para establecer la disciplina en el aula
Respuestas esperadas, pretest**

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Recomendación acertada	16	31.4	7	13.7	29	56.9
Recomendación equivocada	34	66.7	43	84.3	20	34.2
Total	50	98.0	50	98.0	49	96.1

**Tabla 8.39 Recomendaciones para establecer la disciplina en el aula
Respuestas esperadas, postest**

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Recomendación acertada	13	25.5	15	29.4	27	52.9
Recomendación equivocada	38	74.5	36	70.6	24	47.1
Total	51	100	51	100	51	100

Al mirar la corrección de las respuestas esperadas al ítem planteado, se nota una mejora muy sobria del profesorado en relación a las estrategias a utilizar en las situaciones específicas. Es decir, además de tener un repertorio de estrategias de intervención, el profesor muestra avances en las condiciones necesarias para su operación de acuerdo con las incidencias presentadas en clase, no obstante los índices de sesgo prevalecen en la mayoría de los profesores.

Tabla 8.40 Recomendaciones para la disciplina en el aula

	Respuestas esperadas		Total
	Recomendación acertada	Recomendación errónea	
Pretest (Escenarios 1º,3º,5º)	15	33	48
Posttest (Escenarios 2º,4º,6)	16	32	48
Total	31	65	96

El análisis de la disrupción en clase se originó con base a la identificación de los malos comportamientos de los alumnos. La suma de respuestas correctas es mayor en la segunda fase de la encuesta, asimismo en una media aritmética de 10 se concentran los de la primera fase, incrementándose a 13.16 después de haber participado en el programa de intervención.

Tabla 8.41 Conductas disruptivas en el aula

Variables	N	Suma	Media	Desv. típ.
Tipificación correcta, Pretest	51	510	10,00	3,441
Tipificación correcta, Posttest	51	671	13,16	2,239

Para apreciar los logros obtenidos en este aspecto, se presentan las tablas con las respuestas correctas esperadas de acuerdo a las situaciones de clase planteadas en los escenarios.

Tabla 8.42 La disrupción en el aula, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tipificación correcta	36	70.6	23	45.1	5	9.8
Tipificación incorrecta	14	25.5	28	54.9	44	86.3
Total	50	98.0	51	100.0	49	96.1

Tabla 8.43 La disrupción en el aula, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tipificación correcta	31	60.8	26	51.0	16	31.3
Tipificación incorrecta	20	39.2	24	47.1	35	62.7
Total	100	100.0	50	98.0	51	100.0

Considerando los datos de las tablas, la identificación correcta de conductas disruptivas en el aula en la fase posterior al programa de intervención, alcanza y despierta a la mitad de profesores encuestados, superando las respuestas adecuadas en la fase previa. En esta última, hay en algunos escenarios sólo con 9.8% de respuestas correctas.

Con fundamento en los datos recopilados para este ítem, se puede asentar que el profesorado tiene conocimiento de los comportamientos inadecuados para la clase; en ningún escenario negó la presencia de conductas perturbadoras; como responsable del proceso instruccional se da cuenta de su aparición, habilidad demostrada al obtener en esta opción del ítem un 100% de acierto tanto en el pretest como en el postest. Ante la alternativa de pronunciarse por un aula sin problemas de conducta en los escenarios, no se obtuvieron casos afirmativos al respecto (Tabla 8.25).

No obstante la carencia de elementos teóricos al respecto, conlleva a los maestros a equívocos en su capacidad para determinar las particularidades de tales comportamientos.

En el gráfico 8.12 se muestra la amplitud de la curva normal, con un sesgo mayor abarcando valores de 0 a 15; por lo tanto en el pretest, la identificación de conductas disruptivas con acierto nulo son más; los demás valores se distribuyen de 5 a 10 aciertos.

Gráfico 8.12 Tipificación correcta de la disrupción en el aula (Pretest)

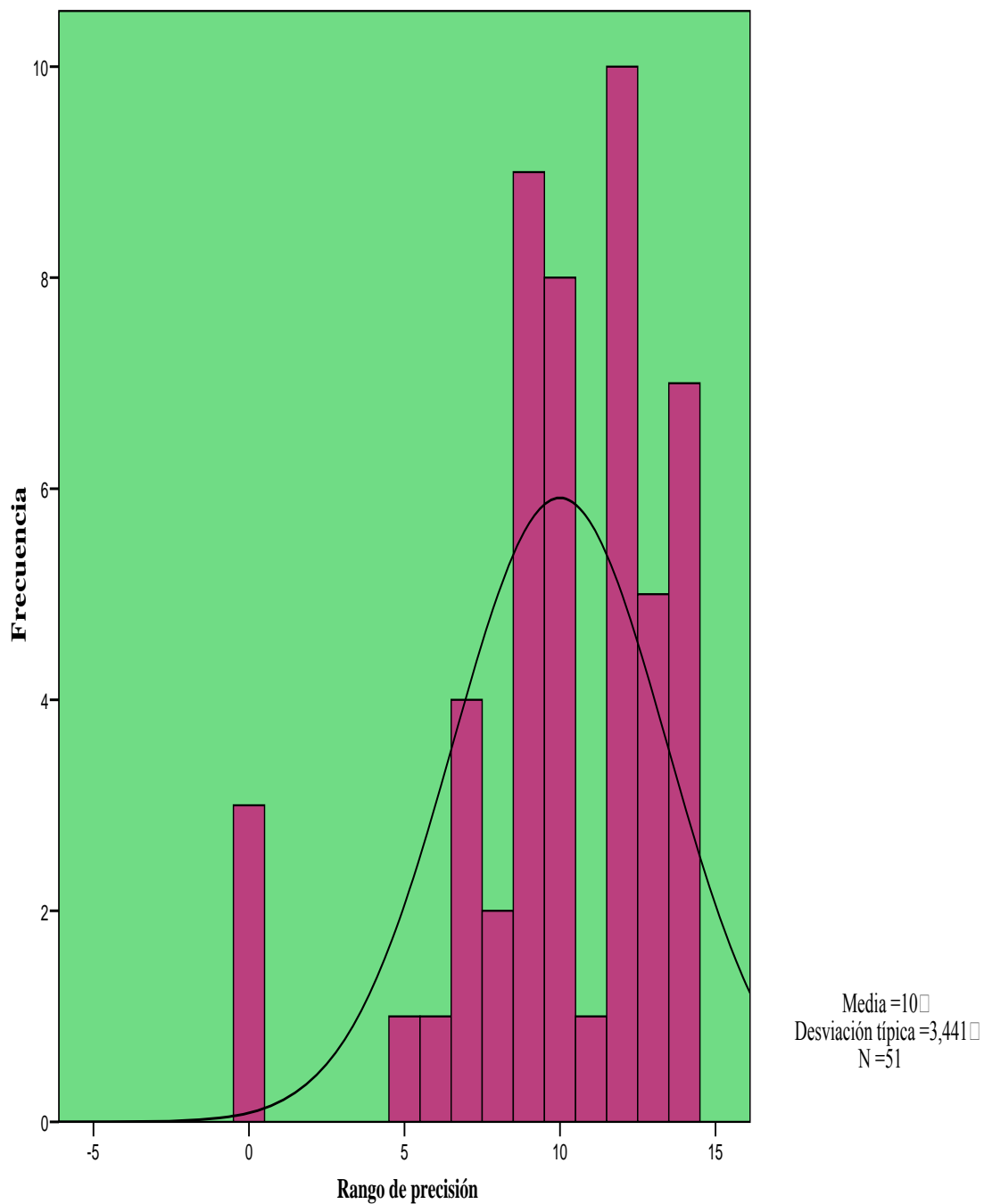
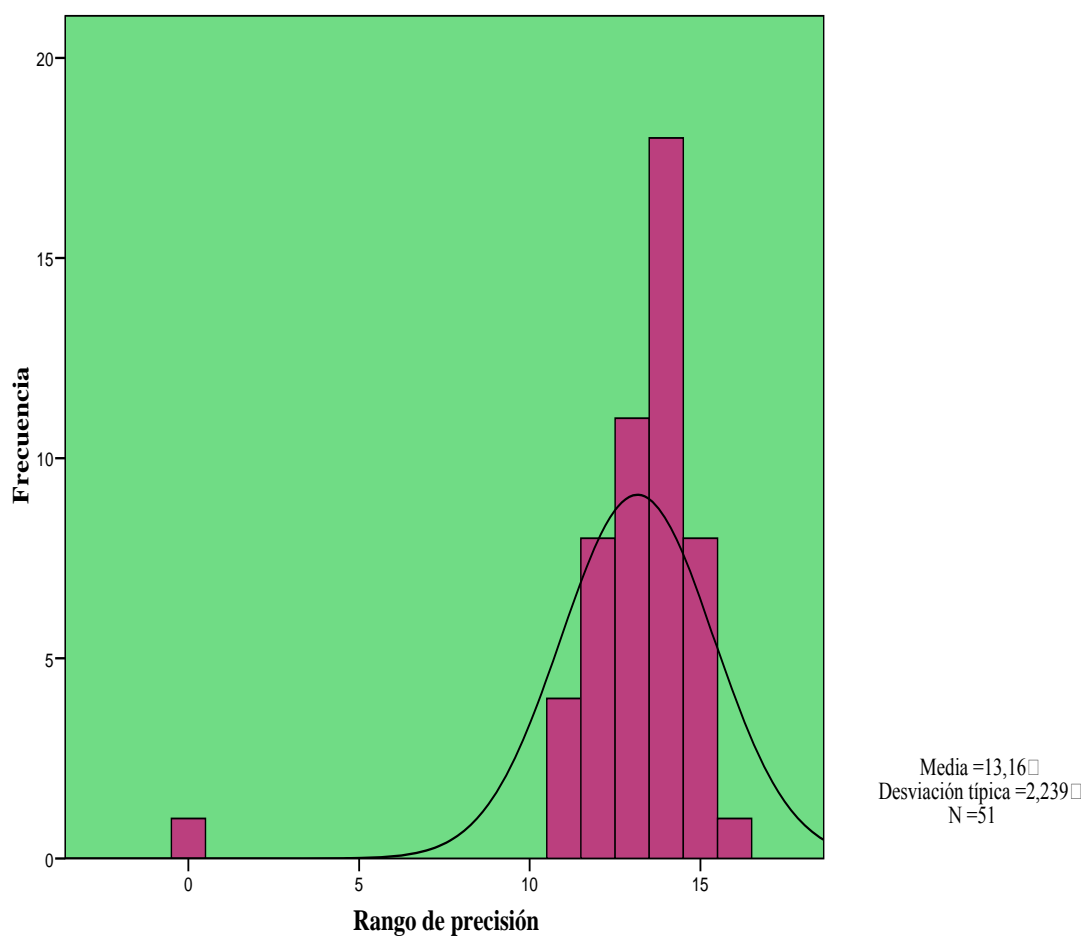


Gráfico 8.13 Tipificación correcta de la disrupción en el aula (Postest)



Mientras que en el postest (Gráfica 8.13), las respuestas de cero disminuyen y los valores se concentran de 10 a 15, indicando que cada conducta tiene mayor rango de acierto al ser tipificadas por los maestros. Entre los más relevantes, citamos el

denominado “vagancia”, el cual de tener una frecuencia correcta de 28 antes del programa, alcanzó un acierto total.

Aunque detectar ruido excesivo y plática ininterrumpida, dependen de la capacidad del profesor para tolerar su presencia, éstos fueron mejor tipificados por los maestros después de su participación en el programa.

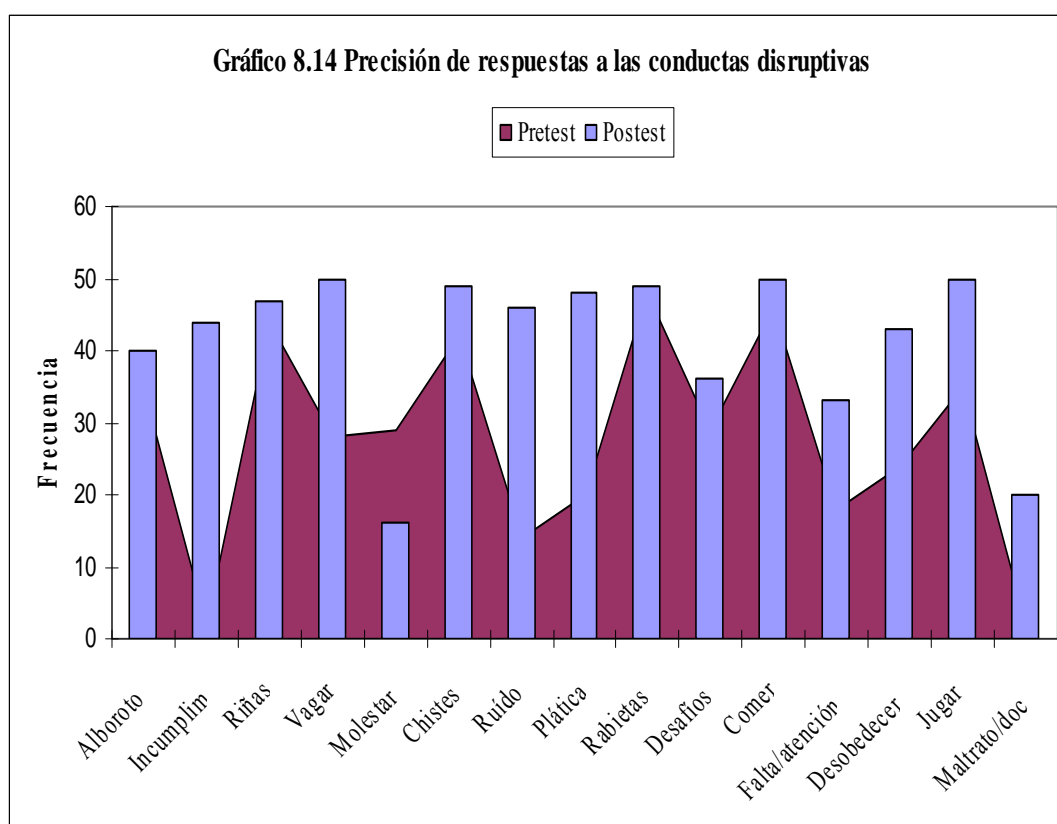
Un avance meritorio en beneficio del profesor y su papel como autoridad formadora de los alumnos, está en su pericia para determinar con mayor precisión las conductas concernientes a su labor como responsable del proceso instruccional.

En el postest las frecuencias correctas son índices de su mayor habilidad para identificar comportamientos cuya presencia en el aula le afectan en primer plano a él, y por ende a la enseñanza, nos referimos a los desafíos, desobediencia y malos tratos a su figura de autoridad. En estos casos de disrupción, las respuestas de los profesores pautan hacia referentes aceptables.

Tabla 8.44 Comparación de respuestas aportadas a las conductas disruptivas

Conductas disruptivas	Pretest N=48			Postest N= 50		
	Estadísticos: frecuencias			Estadísticos: frecuencias		
	Correctas	Incorrectas	Total	Correctas	Incorrectas	Total
Alboroto general	35	13	48	40	10	50
Incumplimiento	2	46	48	44	6	50
Riñas	44	4	48	47	3	50
Vagar	28	20	48	50	0	50
Actos molestos	29	19	48	16	34	50
Chistes/impertinencias	42	6	48	49	1	50
Ruido excesivo	14	34	48	46	4	50
Plática continua	20	28	48	48	2	50
Rabietas	48	0	48	49	1	50
Desafíos	29	19	48	36	14	50
Tomar alimentos	46	2	48	50	0	50
Falta de atención	18	30	48	33	17	50
Desobediencia	24	24	48	43	7	50
Jugar	35	13	48	50	0	50
Maltrato al maestro	2	48	48	20	30	50
No hay mal comportamiento	48	0	48	50	0	50

En el gráfico 8.14, puede distinguirse el mayor acierto de las respuestas del profesorado a consecuencia del programa de intervención en este rubro. Las barras azules con excepción de la denominada “Molestar a quienes realizan su trabajo” superan los logros de la primera medida. Basándonos en esta información podemos afirmar que el profesorado tiene elementos cognitivos para determinar cuando las conductas disruptivas se presentan o no en el aula.



Por ejemplo, revisemos la tabla de contingencia en las respuestas de los maestros alusivas a la desobediencia como conducta disruptiva; el Chi Cuadro indica relación significativa, lo que nos lleva a sustentar el desarrollo de habilidades en el profesorado para identificar el mal comportamiento en el aula.

Tabla 8.45 La disrupción en el aula: desobediencia

	Desobediencia		Total
	Tipificación correcta	Tipificación incorrecta	
Pretest (Escenarios 1°,3°,5°)	23	24	47
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	40	7	47
Total	53	31	96

De las preguntas con alto y estricto nivel conceptual, los avances obtenidos fueron leves, referimos primero los enfoques sobre los cuales el profesorado explica la disciplina escolar con base en los conceptos mostrados. Es necesario aclarar que fue la pregunta con más omisiones al ser contestada, como se ve en la tabla de contingencia, no obstante no pasan desapercibidos los logros.

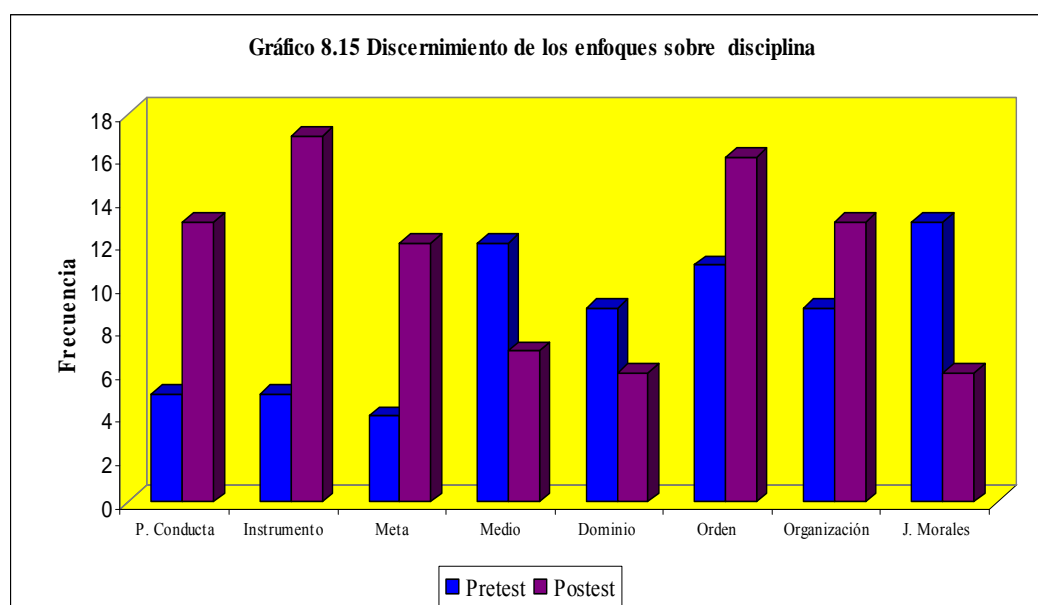
Para señalar los avances en las explicaciones del profesorado sobre las perspectivas de la disciplina del aula fundamentada en cuerpos teóricos pertinentes, procederemos a un cotejo analógico entre los encuadres seleccionados por el profesor antes y después del programa de formación.

En la primera etapa de la administración del cuestionario, el enfoque relativo a la necesidad de enseñar a los alumnos juicios morales como medio para que se disciplinen, fue la definición más elegida al contabilizar una frecuencia de 29; respuesta anotada en la columna de opciones incorrectas como corresponde. En la segunda etapa, 42 profesores han comprendido que esta perspectiva no es la apropiada para definir a la disciplina, y por lo tanto la excluyen.

Tabla 8.46 Enfoque teórico de la disciplina

	Pretest N=42			Postest N= 48		
	Estadísticos: frecuencias			Estadísticos: frecuencias		
	Correctas	Incorrectas	Total	Correctas	Incorrectas	Total
1. Enfrentar problemas De comportamiento	5	37	42	13	35	48
2. Instrumento	5	37	42	17*	31	48
3. Meta	4	38	42	7	41	48
4. Medio	12*	30	42	7	41	48
5. Dominio interno	9	33	42	6	42	48
6. Procedimientos de orden	11*	31	42	16*	32	48
7. Proceso de organización	9	33	42	13*	35	48
8. Juicios morales	13*	29	42	6	42	48

De la misma forma, hay un incremento en las respuestas de los profesores tendientes a reconocerla como un instrumento para el éxito del aprendizaje, de una frecuencia de 5, obtiene 17 en la segunda medición de éste ítem. Los avances atribuibles a reconocer en la disciplina el conjunto necesario de procedimientos de orden y organización de la clase, también logró aumento en el rango de respuestas correctas.



No obstante al prestar atención al gráfico, los progresos no son contundentes, situación también apreciada en las respuestas vertidas por los profesores para cada uno de los escenarios.

Tabla 8.47 Enfoques sobre la disciplina, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Encuadre Correcto	3	5.9	5	9.8	1	2.0
Encuadre Incorrecto	44	86.3	42	82.4	47	92.2
Total	47	92.2	47	92.2	48	94.1

Tabla 8.48 Enfoques sobre la disciplina, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Encuadre correcto	8	15.7	5	9.8	5	9.8
Encuadre incorrecto	43	84.3	44	86.3	44	86.3
Total	51	100.0	49	96.1	49	96.1

Destaca el bajo puntaje de aciertos obtenidos en sendos momentos de la encuesta, consiguiéndose leves mejoras a los acercamientos teóricos por parte del profesorado, como se especifica en el gráfico 8.16.

Tabla 8.49 Manejo de los enfoques en disciplina escolar

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Encuadre correcto	Encuadre incorrecto	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	1	39	40
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	2	38	40
Total	3	77	80

En el ítem de la categoría desarrollo del aprendizaje, el docente tuvo una oportunidad más para externar juicios en relación a las influencia de las conductas disruptivas en el aula. Los datos arrojados hacia las respuestas aproximadas en este aspecto de la encuesta prácticamente empataron; en los resultados globales se distingue un 49% para pretest y 47% posttest respectivamente.

Contamos con la información completa para cada escenario, cuyos estadísticos se presentan en las tablas 8.50 y 8.51. En la primera de ellas, los porcentajes de juicios erróneos alcanza hasta el 70.6%.

Tabla 8.50 La disrupción en el aprendizaje, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Juicio Acertado	35	68.6	21	41.2	11	21.6
Juicio aproximado	0	0.0	0	0.0	0.0	0
Juicio Erróneo	15	29.4	30	58.8	36	70.6
Total	50	98.0	51	100.0	47	92.2

Tabla 8.51 La disrupción en el aprendizaje, postest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Juicio acertado	30	58.8	6	11.8	11	21.6
Juicio aproximado	20	39.2	44	86.3	23	45.1
Juicio erróneo	0	0.0	0	0.0	16	31.4
Total	50	98.0	50	100.0	50	92.2

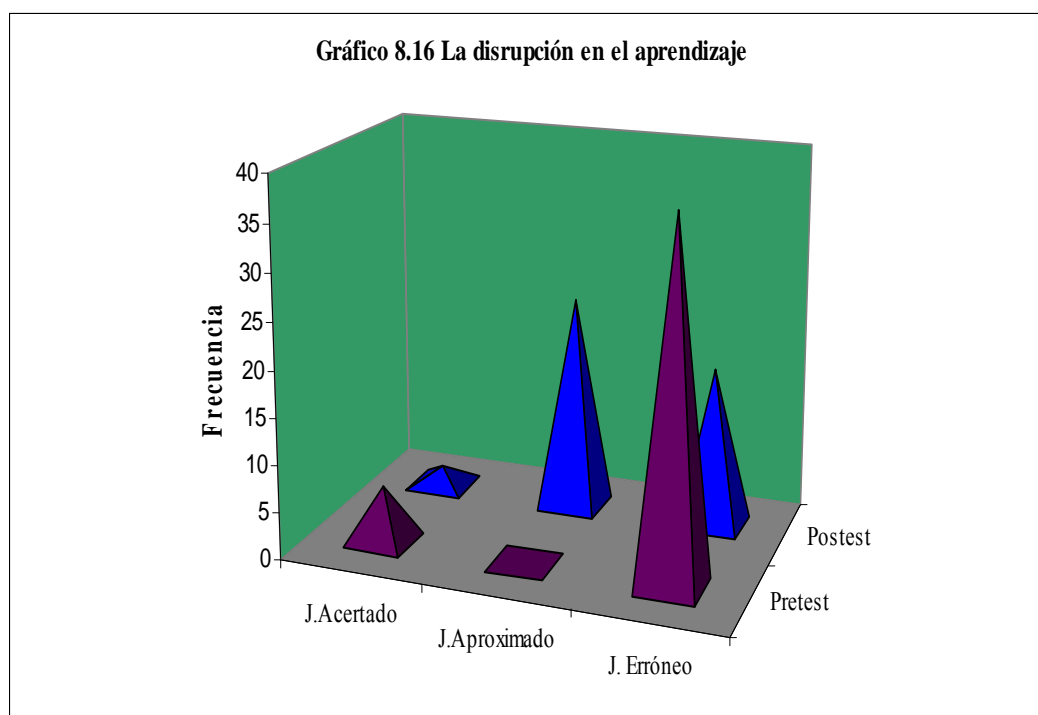
En la tabla de los datos correspondiente al postest, las respuestas del profesorado se concentran alrededor de los juicios aproximados, circunstancias indicadoras de la existencia de conocimientos ambiguos en temas de disciplina escolar, pero también del avance que se está generando; se dejan visiblemente los errores, hay escenarios con 0% de juicios equivocados. El Chi Cuadrado de 4.594, calculado sobre la tabla 8.52, nos confirma los adelantos en este tenor.

Sin embargo, nos damos cuenta del descuido de los maestros hacia la disciplina; sus acciones se enfocan fundamentalmente a la clase, soslayando que gestionar un aula con las condiciones óptimas de interacción lo llevará al éxito del aprendizaje.

Tabla 8.52 La disrupción en el aprendizaje

Estadísticos:	Respuestas esperadas			Total
	Juicio Acertado	Juicio Aproximado	Juicio Erróneo	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	6	0	38	44
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	2	23	19	44
Total	8	23	57	88

En la comparación de las respuestas del profesorado puede argumentarse una transformación en los juicios emitidos para determinar cuál es la influencia de las conductas disruptivas en el éxito o fracaso de proceso enseñanza-aprendizaje; aunque se mantiene en una posición aproximada, indica que el maestro está haciendo ajustes al respecto, el gráfico 8.16 ilustra el despunte de este progreso.



La siguiente cuestión a estudiar, compete también a los alcances de la intervención docente en la disciplina como responsable del proceso instruccional. Con base en la información obtenida, podemos sustentar que efectivamente el profesor tiene algunos elementos de tipo teórico en torno a las estrategias para la establecer la disciplina en el aula, como se ha mostrado en tablas anteriores, pero ésta nuevamente se tropieza con algunas dificultades para operarlas de acuerdo con las demandas del contexto.

Con la intención de averiguar cómo el profesorado califica las medidas de disciplina operadas, la pregunta obtuvo la información enumerada en las tablas (8.53 y 8.54). Indiscutiblemente, hay dificultades por parte del profesorado para emitir una respuesta puntual al respecto; a lo largo de los escenarios, sus decisiones se mantienen en forma general en semejantes tópicos, prevalecen las respuestas desorientadas.

Tabla 8.53 Calidad de las estrategias para la disciplina, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Contestación Aceptable	19	37.3	12	23.5	1	2.0
Contestación Desorientada	29	50.9	39	76.5	48	94.1
Contestación Inaceptable	1	2.0	0	0	0	0
Total	49	96.1	51	100.0	49	96.1

Tabla 8.54 Calidad de las estrategias para la disciplina, postest

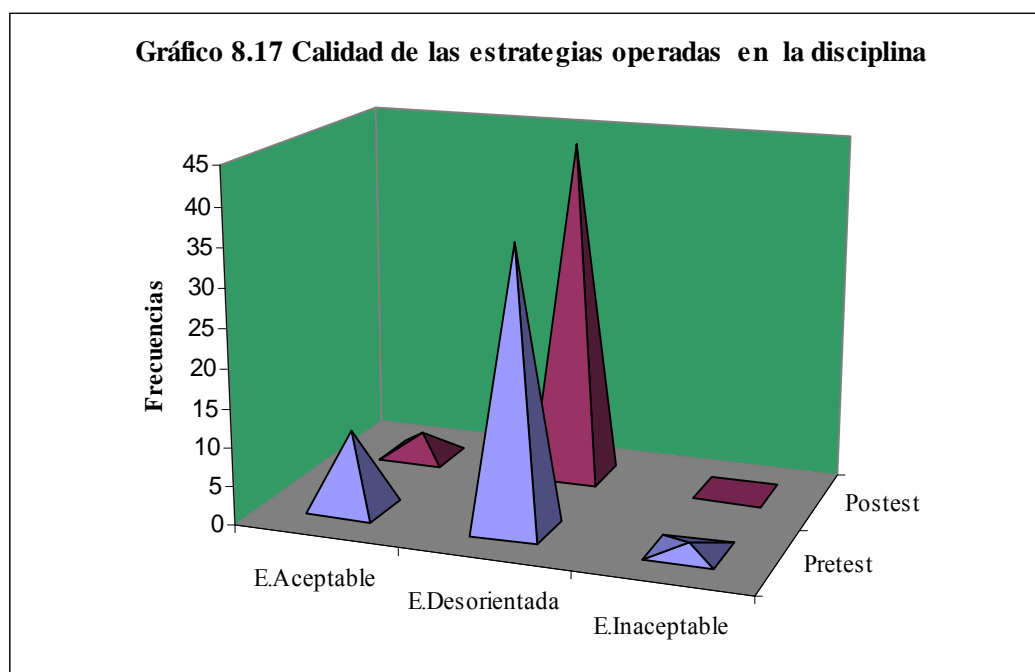
	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Contestación Aceptable	19	37.3	0	0	8	15.7
Contestación Desorientada	32	62.9	51	100.0	43	84.3
Contestación Inaceptable	0	0	0	0	0	
Total	51	100.0	51	100.0	51	100.0

El programa de formación no logró generar cambios favorables para este aspecto, es decir, hay carencias en la mayoría de los maestros que les impiden calificar adecuadamente algunas medidas disciplinarias.

Tabla 8.55 Calidad de las estrategias para la disciplina

Estadísticos:	Respuestas esperadas			Total
	Explicación Aceptable	Explicación Desorientada	Explicación Inaceptable	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	10	36	1	47
Posttest (Escenarios 2°,4°,6)	3	44	0	47
Total	13	80	1	94

Al comparar los datos de acuerdo con los objetivos de la investigación, observamos más contestaciones desorientadas que aceptables, pero la confusión de los maestros en el posttest, tiene un rango mayor como se observa en el gráfico inmediato.



Al hilo de la información concerniente sobre los alcances de la participación docente en la gestión de la disciplina, el siguiente segmento de tablas recopila los datos alusivos a las explicaciones dadas por los profesores encuestados en torno a las directrices puntuales de ésta cuando se verifica el proceso enseñanza-aprendizaje. Con la información resumida en las tablas inmediatas, demostraremos los conocimientos de los profesores para considerar la disciplina como un instrumento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 8.56 Perfil de la participación docente en la disciplina, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Contestación Precisa	24	47.1	8	15.7	20	39.2
Contestación Aproximada	24	47.1	41	80.4	27	52.9
Contestación Inaceptable	0	0	0	0	0	0
Total	48	94.1	49	96.1	47	92.1

Tabla 8.57 Perfil de la participación docente en la disciplina, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Contestación Precisa	16	31.4	1	2.0	3	5.9
Contestación Aproximada	35	68.6	49	96.1	48	94.1
Contestación Inaceptable	0	0	0	0	0	0
Total	51	100.0	49	98.1	51	100.0

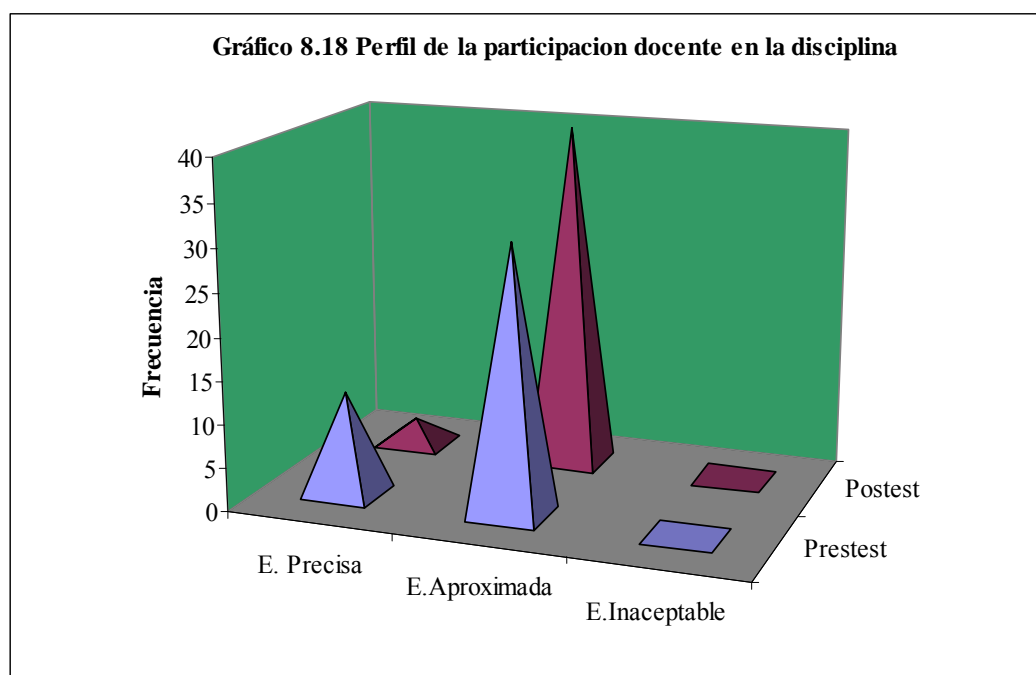
En general, los puntajes de aciertos en ambos momentos de la encuesta son bajos, pero no pueden ignorarse los rangos inferiores aún después del programa de formación, situación reveladora de la dificultad del maestro para trabajar en el

aula atendiendo la disciplina como un requisito fundamental para que el proceso instruccional tenga las condiciones óptimas, es decir, el profesor no tiene lo bastante claro.

En el análisis subsiguiente aglutinando comparativamente los escenarios por fase de estudio, resalta el carácter aproximado de las respuestas.

Tabla 8.58 Perfil de la participación docente en la disciplina

Estadísticos:	Respuestas esperadas			Total
	Explicación Precisa	Explicación Aproximada	Explicación inaceptable	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	12	31	0	43
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	3	40	0	43
Total	15	71	86	86



Por otra parte no hay ningún resultado inaceptable, incluso en el postest, destacan las respuestas cercanas a la cuestión planteada, (Gráfico 8.18) deduciendo con esta situación que las dudas al respecto persisten; probablemente también las circunstancias inherentes a un proceso de elaboración cognitiva para incorporar los contenidos estudiados en el programa a las situaciones específicas, lleva su tiempo.

El último bloque de tablas integran datos sobre aspectos de importancia en la dimensión conceptual para el manejo de la disciplina por el profesorado, lo que reviste *per se* un carácter complejo. En estas temáticas, el profesorado no avanzó como se esperaba, pero hay indicios para hacer factible una mejora a largo plazo.

La información recopilada por medio de los siguientes ítems confirma la dificultad mostrada por el profesor para manejar con puntualidad algunos aspectos teóricos de la disciplina en el aula. Para objetivar esta aseveración, en las tablas se ofrece la información especificada en relación a tres preguntas con un fuerte componente teórico, y en las cuales el porcentaje de mejora no se logró, por el contrario, salieron a la luz más dificultades.

Para abordar este análisis, en primer término aparecen los resultados de las respuestas por escenarios, las cuales poseen el nivel más parco en cuanto a los estándares correctos, aun después de su participación en el taller.

Tabla 8.59 Normas de disciplina, Pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Posición Correcta	42	82.4	40	78.4	19	37.3
Posición incorrecta	8	15.7	10	19.6	31	60.8
Total	50	98.0	50	98.0	50	98.0

Tabla 8.60 Normas de disciplina, Postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Posición Correcta	46	90.2*	15	29.4	19	37.3
Posición incorrecta	5	9.8	35	68.6	32	62.7
Total	51	98.0	50	98.0	51	100.0

A pesar del 90% de acierto en uno de los escenarios del postest, no podemos afirmar una mejora en las habilidades cognitivas del profesorado en este rubro, puesto que este nivel de precisión no se extiende a los otros dos casos.

Confrontando los resultados globales, efectivamente se muestra que no hubo adelantos en este aspecto. De este modo, ratificamos las dificultades del maestro cuando se alude a la dimensión teórica de la disciplina

Tabla 8.61 Normas de disciplina

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Posición correcta	Posición incorrecta	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	10	39	49
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	3	46	49
Total	13	75	98

En la pregunta referida al contexto en el cual las normas son claras, y en consecuencia entendidas por los alumnos, se descubrieron los siguientes datos en cada especificidad de los escenarios.

Tabla 8.62 Normas claras, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel preciso	50	98.0	44	86.3	40	78.4
Nivel fallido	1	2.0	5	9.8	9	17.6
Total	51	100.0	49	96.1	49	96.1

Tabla 8.63 Normas claras, postest

	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nivel preciso	44	86.3	41	80.4	23	45.1
Nivel fallido	6	2.0	10	19.6	27	52.9
Total	50	98.0	51	100.0	51	100.0

Tabla 8.64 Claridad en las normas

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Nivel preciso	Nivel fallido	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	33	13	46
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	18	28	46
Total	51	41	92

El planteamiento en cuestión, confirmó la opción de seleccionar la ausencia o presencia de la claridad en las normas para los alumnos. Las respuestas del

profesorado al respecto son estables en el pretest, pero en el otro momento no, sus logros carecen consistencia; puesto que registran aciertos sobre el 80% en dos casos, pero un tercero con sólo 45%; por lo tanto, no es factible argumentar una mejora concluyente.

El ítem con la finalidad de escudriñar los conocimientos del profesorado en los aspectos de la comunicación de las normas, consiguió hacer evidente las dificultades del profesorado para determinar de manera decisiva sus habilidades en esta esfera de su desempeño profesional.

Las denominamos dificultades, debido a su falta de solidez al emitir sus respuestas. En la primera fase de medición, se detecta un porcentaje regular de acierto, pero en la etapa posterior, los puntajes son disímiles, como se muestra en las tablas 8.65 y 8.66; razones para argumentar la privación de un progreso cognitivo en este componente fundamental de la disciplina del aula.

Tabla 8.65 Comunicación de normas, pretest

	Escenario/Verónica		Escenario/Begoña		Escenario/Luis	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Estimación Acertada	40	78.4	40	78.4	32	62.7
Estimación Errónea	10	19.6	10	19.6	18	35.3
Total	50	98.0	50	98.0	50	98.0

Tabla 8.66 Comunicación de normas, postest

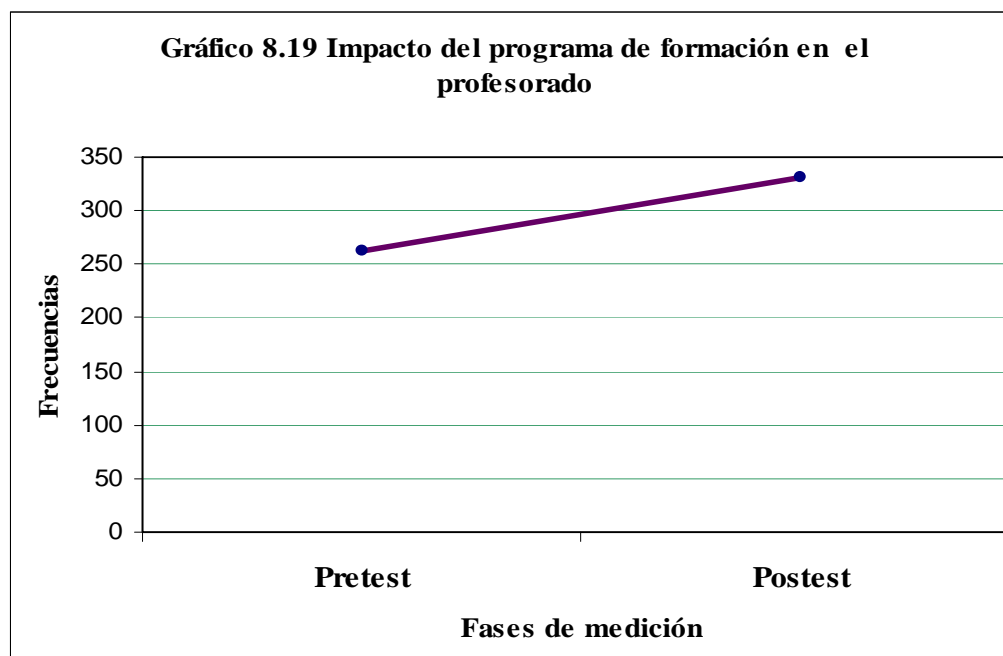
	Escenario/Pablo		Escenario/Víctor		Escenario/Elena	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Estimación Acertada	47	92.2	15	29.4	21	41.2
Estimación Errónea	4	7.8	36	70.6	29	56.9
Total	51	100.0	51	100.0	50	98.0

Tabla 8.67 Comunicación de las normas

Estadísticos:	Respuestas esperadas		Total
	Nivel preciso	Nivel fallido	
Pretest (Escenarios , 1°,3°,5°)	40	9	49
Postest (Escenarios 2°,4°,6)	30	19	49
Total	70	28	98

Al ser cotejados los datos en los resultados globales para este ítem, hay una merma en las contestaciones precisas del profesorado para dar cuenta de las circunstancias alrededor de las cuales las normas se comunican al alumnado.

Una vez analizadas las preguntas de la encuesta, el gráfico 8.19 muestra los logros obtenidos por el profesorado en los conocimientos y habilidades en temas de disciplina escolar al concluir su participación en el programa.



De igual forma presentamos una matriz numérica con el concentrado de los resultados (Tablas 8.68 y 8.69). Todas las respuestas correctas del profesorado, fueron “nominadas” con cero, y a partir de esa base, se asignó una con notación

ascendente como se muestra en el Anexo No. 2 de este trabajo.

Tabla 8.68 Concentrado de las respuestas del profesorado, pretest

		Resúmenes de casos ^a														
		1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	9a	10a	11a	12a	13a	14a	15a
1		1	0	1	1	1	0	1								
2		0	0	1	1	0	1	1	1	0	2	1	1	0	1	0
3		1	0	0	1	1	2	1	1	0			1	1	1	0
4		1	1	0	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	0
5		1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
6		1	0	0	1	0	0	1	1	1	2	1	1	0	0	0
7		0	0	0	0	1				1		1	2	1	1	1
8		1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
9		0	0	0	1	1	1	3	1	1	2	1	1	0	1	0
10		1	0	0	0	1	0	2	1	1	2	1	1	1	1	0
11		1	0	0	2	0	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
12		1	0	0	0	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0
13		1	1	0	1	0	1	1		0	1	0	0	0	0	0
14		1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
15		1	0	0	1	0	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1
16		1	0	0	0	1	2	1	1	0	0	1	1	1	1	0
17		1	1	1	1	0	2	1	1	1	1	1		1	1	1
18		1	0	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1
19		1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0
20		1	0		1	0	2	2	1	1	2	1	1	1	0	0
21		1	1	1	2	1	2	0	1	1	2	1	1	1	1	0
22		1	1	0	1	1	0	2	1	1	2	1	1	1	0	0
23		0	0	0	0	1	1	2	1	1	0	1	0	1	1	0
24		1	0	0	0			1	1	0	1	0	0	1	1	0
25		1	0	0	1	0	0	2		0	1	0	1	1	0	1
26		1	0	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27		0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1
28		1	0	0	1	0	1	1		0	1	1	1	1	0	0
29		1	1	1	1	0	1	2	1	0	2	1	1	1	0	0
30		1	0	0	1	0	2	1	1	1	2	1	1	1	0	0
31		0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0
32		1	0	0	1	0	1	1	1	0	2	0	1	0	0	0
33		1	0	0	0	1	1	2	1		1	0	1	0	0	0
34		0	0	0	0	1	1	1		0	0	0			1	1
35													1			0
36		1	0	0	1	1	0	2	1	1	1	0	1	1	0	0
37		0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0
38		1	0	0	1	0	0	1	1	0	1		1	0	0	0
39		1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1
40		0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
41		1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0
42		1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
43		1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
44		1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
45		1	0	0	0		0	1		1	1			0	1	0
46		1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0
47		0	1		0		0	3	1	0	2	1	1	1	0	0
48		1	0	1		0	1	2	1	1	2			1	0	0
49		1	0	0	0	1	0	1	1	0	2	0	1	1	1	1
50		1	0	0	1	0	2	1	1	1	2		1	1	1	0
51		1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	0
Total	N	50	50	48	48	47	48	49	42	48	47	43	47	48	50	51
	Suma	40	10	14	36	23	39	62	41	27	57	31	38	33	27	17
	Media	,80	,20	,29	,75	,49	,81	1,27	,98	,56	1,21	,72	,81	,69	,54	,33

a. Limitado a los primeros 100 casos.

EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Tabla 8.69 Concentrado de respuestas del profesorado, postest

		Resúmenes de casos ^a															
		1b	2b	3b	4b	5b	6b	7b	8b	9b	10b	11b	12b	13b	14b	15a	15b
1		1	0	1	3	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	0
2		1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
3		1	1	0	0	0	1	0	1	1	2	1	1	1	0	0	0
4		1	1	1	0	0	0	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0
5		1	0	0	0	0	0	1	1	0	2	1	0	1	0	1	0
6		1	0	1	0	0	0	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0
7		1	1	1	0		1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	0
8		1	1	1	0	0	0	1	1	0	2	2	1	0	1	1	0
9		1	1	0	0		1	0	1	1	1	2	1	1	0	0	0
10		1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
11		1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0
12		1	0	1	0	0	0	0	1	1	2	2	1	0	0	0	0
13		1	0	1	0	0	1	2	1	0	1	1	1	1	0	0	0
14		1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
15		1	0	0	1	0	2	0	1	0	2	1	1	1	1	1	0
16			1	1	0		0	1	1	1	2	1	1	0	0	0	0
17		1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0
18		1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
19		1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
20		1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0
21		1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
22		1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0
23		1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	2	1	0	1	0	0
24		1	0	0	1	0	1	0	1	1	2	1	1	1	0	0	0
25		1	0	0	1	0	0	0	1	0	2	2	1	1	1	1	1
26		1	0	1	0	1	1	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0
27		1		1	0	0	1	2	1	0	2	1	1	0	1	1	1
28		1	0	0	0	0	0	0	1	0		0	1	0	0	0	0
29		1	1	0	0	0	3	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
30		1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
31		1	1	1	0	1	1	2	1	0	2	0	1	1	0	0	0
32		1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
33		1	0	0	1	0	1			0	2	1	1	1	0	0	0
34		1	1	1	0	0	0	0	1	0	2	2	1	0	0	1	0
35		1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	2	1	1	1	0	0
36		1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
37		1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	2	1	0	0	0	0
38		0	0		0		0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
39		1	0	0	0	0	1	0	1	0	2	1	1	0	0	1	0
40		0	0	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	0	1	0
41		1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
42		1	0	1	0	0	1	1		0	2	1	0	1	0	0	0
43		1	0	0	0	1	0	0	1	1		1	1	1	0	1	0
44		1	0	0	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	0	1	0
45		1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0
46		1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
47		1	1	1	0	0	1	1	1	1	2	1	1	1	0	0	0
48		0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	1	1	1	0	0	1
49		1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0
50		1	1	1	0	0	0	0	1			1	1	1	1	0	0
51		1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
Total	N	50	50	49	51	45	51	50	49	50	48	50	51	51	51	51	51
	Suma	47	20	31	11	7	24	28	47	25	68	55	47	32	13	17	3
	Media	,94	,40	,63	,22	,16	,47	,56	,96	,50	1,42	1,10	,92	,63	,25	,33	,06

a. Limitado a los primeros 100 casos.

Los datos registrados en las tablas de resumen, proporcionan el perfil individual de desempeño; al mismo tiempo se puede precisar cuales son los avances por cada participante en el programa. Los estadísticos del pretest y postest de la tabla

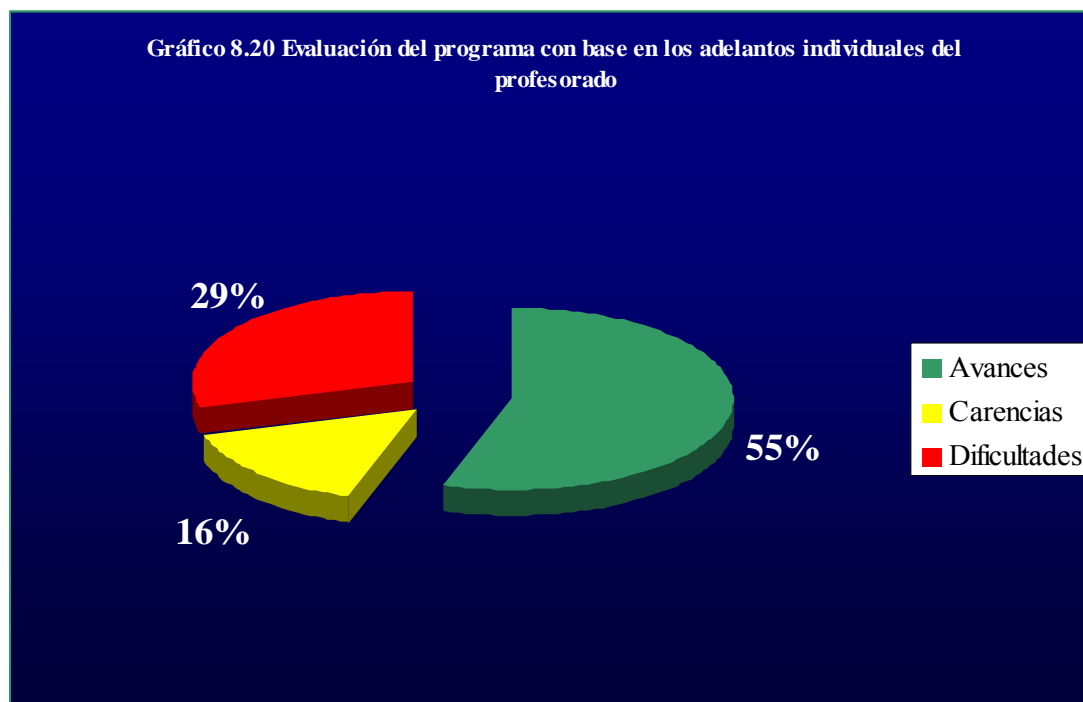
8.70, guardan el concentrado de respuestas correctas del profesorado, permitiendo observar su mejora.

Tabla 8.70 Avance individual del profesorado

		Resúmenes de casos ^a	
		Respuestas correctas, Pretest	Respuestas correctas, Postest
1		5	8
2		6	9
3		4	6
4		3	5
5		3	9
6		7	6
7		2	3
8		3	6
9		6	5
10		4	4
11		3	6
12		10	8
13		8	6
14		6	5
15		5	6
16		6	5
17		1	8
18		1	6
19		7	7
20		4	6
21		2	6
22		4	7
23		7	6
24		6	6
25		6	7
26		2	7
27		5	4
28		6	11
29		4	5
30		5	3
31		7	5
32		8	8
33		7	6
34		8	8
35		1	6
36		6	7
37		9	7
38		8	8
39		7	9
40		6	6
41		5	8
42		5	7
43		5	7
44		4	7
45		6	8
46		8	8
47		6	4
48		4	7
49		6	5
50		4	5
51		5	8
Total	N	51	51
	Suma	266	330
	Media	5,22	6,47

a. Limitado a los primeros 100 casos.

En el gráfico siguiente se distinguen los avances, las imprecisiones, dudas generadas y los retos subsiguientes por atender. En un tema de trascendencia en la formación de los profesores por supuesto las dificultades a la vista no son pocas, pero los avances son de reconocerse.



De acuerdo con la tabla y gráfica precedente, podemos afirmar que después del programa de formación, se han hallado diferencias significativas en los conocimientos del profesorado en torno a la disciplina escolar.

Tabla. 8.71 Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Respuestas correctas_ PRETEST Respuestas correctas_ POSTEST	-1,255	2,382	,334	-1,925	-,585	-3,762	50	,000

Los mismos datos fueron además examinados con la prueba La T Student, ésta dio un valor de -3,762 en 50 gl, el valor de la significación estadística de,000, total mucho menor a 0,05, lo cual implica que existen diferencias en los puntajes

del pretest y postest. (Tabla 8.71). Por lo que se comprueba que las mejoras encontradas en las categorías de estudio, obedecen a la operación del programa.

Conclusión

Hemos partido de un encuadre general del efecto del programa de formación en los conocimientos, actitudes y creencias del profesorado en temas concernientes a las dimensiones fundamentales de la disciplina escolar. Analizados los datos a la luz de las categorías siguientes:

- Normas de disciplina.
- Comunicación de normas.
- Entendimiento de normas.
- Organización-disciplina en clase.
- Participación de la profesora (tiempo de intervención).
- Orientación de la clase.
- Prevención de la disciplina.
- Perspectivas de disciplina.
- Conductas disruptivas del alumnado.
- Desarrollo del aprendizaje.

Los alcances de la intervención docente en la disciplina en las siguientes especificidades:

- Perfil de la participación docente en disciplina.
- Calidad de las medidas disciplinarias.
- Estrategias efectivas para la disciplina.
- Escala de estrategias para gestionar la disciplina.
- Medidas viables para la disciplina en el aula.

En congruencia a las pruebas estadísticas presentadas a lo largo de este capítulo, argumentamos que el programa influyó en los conocimientos que el docente tiene sobre disciplina escolar, encontramos avances importantes, dificultades por vencer, pero una posibilidad viable para formar al profesorado

CONCLUSIONES

La aplicación inicial del instrumento diseñado para explorar los conocimientos del profesorado de educación primaria en los temas fundamentales de disciplina escolar, arrojó información suficiente para determinar las maneras y circunstancias en las cuales se le gestiona en clase, y posteriormente derivar con especificidad además de los conocimientos, las actitudes que sobre ésta, tiene el profesor de educación primaria.

Con este punto de partida y una segunda administración de la encuesta, se confrontó un programa para explicar su eficacia como alternativa en la formación permanente de cuerpos docentes en lo concerniente a disciplina escolar; tras objetivarse en cambios manifestados por el profesorado en sus conocimientos, actitudes y habilidades como respuesta puntual a los criterios fundamentales de una disciplina efectiva en el aula de clase.

Los resultados conseguidos brindan los elementos convincentes para concluir, en efecto, el programa de formación influyó en los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado de educación primaria para explicar y operar la disciplina en clase.

La intervención realizada a través del estudio de contenidos y actividades bajo el programa titulado “El enfoque preventivo de la disciplina escolar, una aplicación psicoeducativa en el aula” logró un impacto favorable en la dimensión práctica del desempeño docente en factores imprescindibles para establecer la disciplina en clase, aunque estos alcances no abarcan de igual forma el ámbito teórico; los cambios generados en los vectores operativos de la disciplina son más contundentes que estos últimos.

En el plano operativo, los mejores indicadores de la apertura del profesorado a las exigencias de una ejecución pertinente para la disciplina del aula, se les halla en los cambios hechos para hacerla efectiva en clase. Después del programa de formación, los recursos manifestados por los maestros tienen un perfil más factible y *ad hoc* a los requerimientos propios de la disciplina como instrumento del proceso instruccional.

Por ende, podemos esperar que el profesorado se desempeñe conforme a las líneas y preceptos inherentes a este campo imprescindible de su responsabilidad, al tiempo de optimizar las condiciones para el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para distinguir la magnitud de los cambios alcanzados en torno a las categorías orientadoras del estudio, con base en los resultados, éstas han sido clasificadas en tres grupos. El primero de ellos, le hemos denominado: “Avances cristalizados” por abarcar progresos claramente definidos; el segundo: “Imprecisiones” corresponde a aquellas categorías privadas de cambios sustanciales; y una tercera, “Confusiones y dificultades”, caracterizada por sus equívocos en las respuestas al cuestionario.

1º Avances cristalizados:

Se constituyen por el bloque consolidado por abarcar explícitamente la mejor definición en los cambios descubiertos al escrutinio de las categorías anotadas, bajo los siguientes epígrafes:

- Organización-disciplina en clase.
- Prevención de la disciplina.
- Medidas viables para la disciplina en el aula.
- Escala de estrategias para gestionar la disciplina en clase.
- Participación de la profesora (tiempo de intervención).
- Conductas disruptivas del alumnado.
- Orientación de la clase.
- Relación de estrategias efectivas para la disciplina.
- Perspectivas de disciplina.

Este grupo de categorías comprende dispositivos tanto de la dimensión conceptual como actitudinal, los cuales son imprescindibles en los recursos profesionales de los maestros para lograr una correcta gestión de la disciplina en clase. Asimismo, tales elementos exigen una formación específica que garantice una operación sustentada por conocimientos probados en la materia, es decir, las acciones reservadas a la gestión de disciplina del aula, no deben depender de la experiencia del profesor.

Los procesos implicados a ésta, no son asunto que sea resuelto con recursos procedentes del sentido común y creencias del profesorado; por el contrario, la disciplina del aula demanda conocimientos específicos y las categorías con mejoras a partir del programa de formación así lo confirman. Resulta inadmisibles proceder a la organización de una clase previendo acciones disciplinarias, sin contar con los conocimientos fundamentales.

En este sentido, la prevención de la disciplina a través de medidas viables para su gestión en el aula tomó un perfil pertinente una vez que el profesorado se incorporó al programa de formación; por lo tanto argumentamos que las categorías señaladas con mejoras consolidadas abarcan tanto elementos cognitivos como actitudinales. Razón por la cual, algunas de las creencias al respecto fueron sustituidas por conocimiento factible, porque los maestros adquirieron elementos que no estaban en sus referentes profesionales.

Con base en los progresos alcanzados, podemos puntualizar que el maestro dispone de un conocimiento fiable sobre la realidad de la disciplina en el aula. En conjunto, estas categorías representan las mejoras concretadas del profesorado tanto en el plano teórico como el operativo de la disciplina escolar; aunque en este último los progresos tienen un carácter más extenso y definitivo.

Cognitivamente, los profesores han expuesto sus habilidades para gestionarla en clase observando estrategias emanadas de cuerpos teóricos formales. Como responsable del proceso instruccional, reconoce los elementos que impiden establecer las condiciones óptimas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y ha otorgado a la disciplina escolar un papel decisivo en su organización.

Igualmente demuestra tener elementos cognitivo-actitudinales para distinguir las conductas disruptivas, aunque no se pronuncia categóricamente por su influencia en la clase.

El fortalecimiento de la dimensión cognitiva se verifica en los cambios manifiestos por los maestros al finalizar el programa de formación. El perfil correcto de sus respuestas, revela que han desarrollado un conjunto de recursos para el éxito de la gestión de la disciplina en el aula; la precisión conseguida para estos típicos se convierte en hito sobre la manera conveniente de los maestros para planificar y ejecutar las acciones propias de una disciplina en clase. Potencialmente sus conocimientos le permiten disponer un conjunto de estrategias viables para la disciplina. Determinar cuales son las más apremiantes de acuerdo a la situación presentada, y además diseñar las más convenientes a las necesidades del aula.

En orden a esta enunciación gradual antes referida, apuntamos el segundo bloque de categorías:

2º Imprecisiones

Comprende las zonas indecisas para determinar los progresos, puesto que los resultados se conservaron prácticamente el mismo nivel de precisión. Se registraron leves cambios, sin trastocar a profundidad el campo actitudinal y cognitivo del profesorado participante en el programa. Este bloque comprende las categorías:

- Desarrollo de aprendizaje.
- Calidad de las medidas disciplinarias.
- Perfil de la participación docente en la disciplina.

Las variables analizadas a través de los ítems del cuestionario alrededor de estas categorías, no alcanzaron progresos notables; los maestros conservaron respuestas aproximadas, en consecuencia, no se lograron concretar los cambios.

Además de las imprecisiones encontradas en estas categorías, un rasgo distintivo las describe como variables que si bien están pendientes de los conocimientos relacionados con el tema, reciben una influencia considerable de las creencias del profesorado, por tal razón no lograron consolidarse en su totalidad.

Hemos ya afirmado el impacto del programa en las actitudes del profesorado con respecto a la disciplina, pero también debe de tenerse en cuenta que un cambio de creencias no puede darse de manera absoluta, éste implica un proceso de reestructuración.

El profesorado tuvo un acercamiento con elementos teóricos concernientes a los temas de disciplina escolar, tal situación originó cambios decisivos a nivel operativo, pero estas categorías muestran también que transformar las creencias conlleva una deconstrucción más prolongada.

Por una parte, el profesorado se reconoce como responsable del proceso instruccional, no obstante, su papel en la disciplina no tiene el mismo peso, es decir, su atención está focalizada en el aprendizaje de los alumnos, pero descuida profesionalmente a la disciplina.

Por tanto, deja ver que sin disciplina puede cumplir con el desarrollo de la clase, por ello la calidad de las medidas adoptadas carece de definición y certeza. En los maestros sigue primando ante todo el proceso enseñanza-aprendizaje, situación irrefutable desde luego, pero sus actitudes en pro de la disciplina tienen que cobrar el mismo perfil, y este cambio el programa no lo ha consolidado, aunque hay algunos brotes para reconocerla de manera perentoria como un requisito en el desarrollo óptimo del proceso instruccional.

3° Confusiones y dificultades

El último bloque contiene los ítems de mayor carga teórica, lo cual los hace más demandantes de una formación específica, y si ésta no es parte de los recursos del profesorado, su desempeño en la esfera conceptual de la disciplina, se verá

empobrecido. Asimismo se demuestra la importancia de la formación en temas de disciplina escolar para que el profesorado disponga del bagaje teórico necesario para enlazar sus acciones por medio de procedimientos correctos y puntuales.

Las categorías cuyas respuestas del profesorado revelaron notorias equivocaciones incluyen a:

- Normas de disciplina.
- Entendimiento de normas.
- Comunicación de normas.

Los errores encontrados en las respuestas a los cuestionamientos de estas categorías representaron por un lado, lo “endebles” del programa, y por otro, los problemas del maestro para explicar la disciplina escolar con enfoques propios del campo psicopedagógico, como consecuencia de la hegemonía de las creencias, sustentadas en el empuje de la experiencia y la predisposición a enfrentar estas situaciones con sentido común.

Sin embargo, esto no es razón para desconocer el impacto del programa, obviamente las confusiones generadas, impidieron a la dimensión cognitiva despuntar al igual que la actitudinal. Estos resultados pueden ser en parte, al proceso de elaboración del aprendizaje en el cual se implicó al profesorado; así como también el tener acceso con dimensiones teóricas en estricto, probablemente derribó sus intuiciones, y se disparó la confusión, por ende, los avances fueron más en el plano operativo que teórico.

Los progresos producidos en las esferas actitudinal-cognitiva de los maestros como responsables de la disciplina del aula, con toda seguridad tendrán sus implicaciones en las creencias y actitudes infiltradas para su gestión, por lo demás, hay garantías de mejora en beneficio del proceso instruccional.

REFLEXIONES FINALES

Independientemente de la función y actividad a través de la cual se tenga en cuenta el tema de la disciplina escolar, ésta se erige como uno de los retos más apremiantes del fenómeno educativo pese a no figurar como tal en la formación actual de los cuerpos docentes de educación primaria.

Una nueva exploración a un contexto específico, con toda seguridad arrojaría una vez más un estado poco halagüeño en esta temática, precisamente porque en sus explicaciones técnicas se infiltran variadas perspectivas, pero además, los implicados tienden a constreñir estas directrices. Definirla y llevarla al aula de clase arrastra un complejo amasijo de creencias, producto de la experiencia adquirida por el profesorado.

Los datos hallados por esta investigación han confirmado que la disciplina escolar constituye un asunto técnico, y como tal exige su puntual atención. Desafortunadamente, la circunstancias bajo las cuales se le hace efectiva en el aula, distan en gran medida de los preceptos emergidos de un cuerpo teórico probado, carencia de repercusión desfavorable desde luego para el proceso instruccional.

Estas discrepancias teórico-prácticas confieren a la disciplina escolar un talante espinoso. Razón por la cual al abordar asuntos propios de su competencia, los involucrados no pueden ocultar su turbación y hasta incredulidad que el tema les provoca.

Hemos detectado que tales condiciones son originadas por la carencia de un conocimiento fiable al respecto, pero también, en la particularidad de las vivencias del sujeto, las cuales dominan en la mayoría de sus explicaciones.

Al hilo de las presentes reflexiones vislumbramos algunos escenarios para la disciplina escolar con base en la cuestión ¿Cómo hacerla efectiva en el presente y plausible en un futuro? Bien, si se le sigue tratando desde una dimensión secundaria y dejándola ausente en la formación del profesorado, no hay posibilidades de un pronóstico accesible, por el contrario, si se propician formas

viables para explicarla con base en un proceso sistemático de planificación, los efectos en el aula de clase, se verán reflejados en el proceso instruccional.

Una manera viable para conducir a la disciplina por esta última perspectiva, consiste en incorporar a los maestros a programas de formación diseñados en respuesta a sus necesidades. Estos programas han de tener propósitos compartidos, cuyos propósitos no se aparten de propiciar cambios en las infundadas perspectivas de disciplina encontradas, por aquellas que provean al profesorado un marco de acción pertinente para establecer la disciplina en el aula.

Con los planteamientos y resultados de esta investigación, sostenemos que la forma de atenderla, exige romper con creencias equivocadas y extender su operación necesaria en el proceso instruccional.

Esta intervención implica abordar tanto en su dimensión teórica como práctica las posibilidades de gestionar con efectividad la disciplina al tiempo de recuperar su prioridad en el aula en el plano operativo, pero con su respectivo fundamento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N. (1966). Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 1026.
- ALBARRACÍN, D., JOHNSON, B. y ZANNA, M. (2005). The Handbook of attitudes, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, USA, pp. 826.
- ALMAZÁN, L. (2003). El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores, Universidad de Jaén, Jaén, pp. 311.
- ALLPORT, G. (1935). Attitudes, *Handbook of social psychology*, 2 Prentice-Hall, New Jersey, pp. 798-844.
- ANASTASI, A. y URBINA, S. (1998). Tests Psicológicos, Prentice Hall, México, pp.729.
- ANDERE, E. (2003). La Educación en México: Un fracaso monumental, Planeta, México, pp. 224.
- AZAR, G. y SILAR, M. (2006). Métodos de investigación y técnicas para la elaboración de tesis, Hispania-Libros, Argentina, pp. 250.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. (1983). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Alianza Universidad, Madrid, pp.293.
- BANKS, J., COCHRAN-SMITH, M., MOLL, L., RICHERT, A., ZEICHNER, K., LEPAGE, P., DARLING-HAMMOND, L., DUFFY, H. y MCDONALD, M. (2005). Teaching Diverse Learners. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world, what teachers should learn and able to do*, Jossey-Bass, San Francisco, pp.232-274.
- BATLLE, C. (2000). Análisis de los procesos mentales del profesor: una aproximación desde las creencias, Trabajo de investigación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, pp. 396.
- BAUTISTA, J.M. (2010). Actitudes y valores: precisiones conceptuales para el trabajo didáctico, Universidad de Huelva, pp. 12.
- BIGELOW, J. y PARGETTER, R. (1990). Science and necessity, Cambridge University, Press, USA, pp. 409.
- BLAXTER, L., HUGHES, CH. y TIGHT, M. (2000). Cómo se hace una investigación, Gedisa, España, pp. 351.

- BOLÍVAR, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones. En J. M. Escudero y A. L. Gómez, (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, España, pp.123-154.
- BOLÍVAR, A. (2008). La práctica curricular. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 73-106.
- BRAITHWAITE R. (1980). *Science, belief and behaviour*, Cambridge University Press, Great Britain, pp. 227.
- BRENNAN, R. (2006). *Educational Measurement*, American Council on Education, USA, pp.779.
- CABRERA, E. (1996). Educación para todos y de calidad, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, Resumen, *El Nacional*, México, pp. IV.
- CALVO, P., GARCIA A. y MARRERO G. (2005). La disciplina en el contexto escolar, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España, pp. 444.
- CÁRDENAS, S. (1984). Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos (Síntesis Documental), Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, pp. 505.
- CARRETERO, H. y PÉREZ, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. En *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (003), Asociación Española de Psicología Conductual, España, pp. 521-551.
- CARRIZALES, C. (1987). Formación de la experiencia docente. En *Quinto Congreso de Educación Normal*, México, pp.79
- CARRIZALES C. (1989). El docente entre la indiferencia y la seducción. En *Foro de Educación Continua*, 2 (6), México, pp. 46.
- CARROBLES, J., PALOMO, T., BLANCO, A., ANTONIO, A. y HERNANDEZ, J. (1996). *Gran Diccionario de Psicología*, Ediciones del Prado, España, pp. 867.
- CASTILLO, V. y ORTIZ, M. (1999). Chicoloapan de Juárez, Monografía Municipal, Instituto Mexiquense de Cultura, México, pp. 104
- CLARKE, D. y HOLLINGS WORTH, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. En *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), pp. 947-967.

- COHEN, L. y MANION, L. (1990). Métodos de investigación educativa, la Muralla S.A., España, pp. 502.
- COLIN, L. y KNOBEL, M. (2004). Teacher Research. From design to implementation, McGraw-Hill Education, England, pp. 399.
- COLIN, M. (1993). Problems in Philosophy, the limits of inquiry, Blackwell Publishers, Great Britain, pp. 163.
- COMBONI, S. y JUÁREZ, J. M. (2005). Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica, Colección de Textos Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 307.
- CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (1984). Hacia un nuevo modelo educativo, México, pp. 167.
- CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (1995). *El Maestro*, V (59) México, p. 8.
- CORNELOUP, A. (1990). Como mantener la disciplina, ediciones CEAC, España, pp. 69.
- DARLING-HAMMOND, L. y SYKES G. (1999). Teaching as The Learning Profession, Jossey-Bass, USA, pp.476.
- DE LA HERRÁN, A., HASHIMOTO, E. y MACHADO, E. (2005). Investigar en Educación, Dilex, Madrid, pp. 681.
- DE LA MORA, C. (2003). La disciplina en el aula, Aula Nueva, México, pp.132.
- DEWEY, J. (2007). Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo, Paidós, España, pp.294.
- DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (2001). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, McGrawHill, México, pp. 232.
- DOCKRELLD, W.B., y HAMILTON D. (1983). Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa, Narcea, S.A. Ediciones, España, pp. 239.
- DOMÉNECH, J. (2010). Proceso de datos sanitarios con SPSS Statistics, Documentos del Laboratori d'Estadística Aplicada i de Modelització, Universitat Autònoma de Barcelona.
- DREIKURS, M.D. (1971). Maintaining sanity in the classroom: illustrated teaching techniques, Harper & Row Publishers, USA, pp.338.

ENCICLOPEDIA DE LA PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA (1977). *Diccionario de Psicología*, Vol. VII, Madrid.

ESCUDERO, M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una educación para todos. En J.M. Escudero y A. L. Gómez, (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, España, pp.21-54.

ESTEBAN, M. (1986). El alumno y el profesor implicaciones de una relación, Universidad de Murcia, España, pp.171.

ESTRELA, M. T. (2005). Autoridad y Disciplina en la Escuela, Trillas, España, pp. 162.

FAZIO, R. y PETTY, R. (2008). Attitudes, Their Structure, Function and consequences, Psychology Press, New York, pp. 491.

FELIU, S. (2003). Ciencia y Verdad, Marfil S.A, Valencia, pp 122.

FONTANA, D. (1989). La disciplina en el aula, Santillana, España, pp. 197.

FONTANA, D. (1994). El Control del comportamiento en el aula, Paidós, España, pp. 192.

FULLAN, M. (1993). Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform, Londres, Falmer Press, USA, pp. 162.

GAYLE G. y CHAPMAN C. (2007). Differentiated Instructional Strategies, One size Doesn't fit all, USA, pp. 193.

GESS-NEWSOM, J. (2003). Secondary Teacher's Knowledge Beliefs, about Subset Matter and their impact on instruction. En *Examine Pedagogical Content Knowledge, The Construct and theirs Implications for Science Education*, Gess-Newsome edition, USA.

GIL, F. (2000). Marco Conceptual y creencias de los profesores sobre evaluación en matemáticas, Universidad de Almería, España, pp. 357.

GIMENO, S. (2007). EL Currículum: una reflexión sobre la práctica, Ediciones Morata, Madrid, 423.

GIMENO, S., y PÉREZ A. (1996). Comprender y Transformar la enseñanza, Ediciones Morata, Madrid, pp. 447.

GÓMEZ, E. N. (2005). Identidad docente: vida personal-vida profesional, en *Didac*, 46, Nueva Época, Universidad Iberoamericana, México, pp. 61.

- GÓMEZ, M., MIRT, V. y SERRATS, M. (2000). Propuestas de intervención en el aula. Técnica para lograr un clima favorable en la clase, Narcea, Madrid, pp. 286.
- GOTZENS, C. (1997). La disciplina Escolar: Prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar, Ice- Horsori, Universidad de Barcelona, España, pp. 233.
- GOTZENS, C. BADÍA, M., CASTELLÓ, A. y GENOVAR, C. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. En *Psicothema*, 15 (3), España, pp. 362-368.
- GOTZENS, C., BADÍA, M., CASTELLÓ, A. y GENOVAR, C. (2005) La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 11.
- GOTZENS, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. En *Papeles del Psicólogo, Revista del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos*, 27 (3), España, pp. 180-184.
- GRUNDY, S. (1998). Producto o praxis del currículum, Ediciones Morata, Madrid, pp. 279.
- GUEVARA, (1995). Los maestros evalúan el Acuerdo Nacional. En *Educación 2001*, 1 México, pp. 58.
- GUEVARA, G. (1996). La actualización de maestros. En *Educación 2001*, 17, México, pp. 64.
- GUEVARA, G. (1996). La reforma de las Normales. En *Educación 2001*, 15, México, pp. 64.
- HABERMAS, J. (1990). Conocimiento e interés, Argentina, Taurus Humanidades, Primera edición, pp. 437.
- HELLER, A. (1987). Historia y vida cotidiana, Grijalbo, México.
- HERNÁNDEZ F. y SANCHO, J. M. (1996). Para enseñar no basta con saber la asignatura, Paidós, España, pp. 222.
- IMBERNÓN, F. (1997). La formación del profesorado, Paidós, España, pp. 161.

- IMBERNÓN, F. (1998). La formación permanente el profesorado. En Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.), *Una Educación con calidad y equidad*, España, pp. 125-167.
- IMBERNÓN, F. (2006). La formación docente en la globalización y sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Octaedro, España, pp.231-268.
- IMBERNÓN, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Graò, Biblioteca del Aula, España, pp.163.
- JONES, V. y JONES, L. (1990). Classroom Management, Motivating and Managing Students, Allyn and Bacon, USA, pp. 450.
- KOHLBERG, L., POWER, F. y HIGGINS, A. (1997). La Educación Moral según Lawrence Kohlberg, Gedisa, España, pp. 355.
- KUHN, T. (1975). La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 319.
- LEÓN, J. (1995). La aventura de la investigación científica, Universidad Complutense de Madrid, España, pp. 253.
- LEPAGE, P., DARLING-HAMMOND, L. AKAR, H. GUTIERREZ, C. JENKINS-GUNN, E. y ROSEBROCK, K. (2005). Classroom Management. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world, what teachers should learn and able to do*, Jossey-Bass, San Francisco, pp.327-357.
- LOPEZ, A. y VALERO L. (1995). Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos, Angle Editorial, España, pp.115.
- LOPEZ, J. (1995). La aventura de la investigación científica. Guía del investigador y del director de la investigación, Síntesis, España, pp. 253.
- LUMPE H. & CZENNIK (2000), FANG (1996), PEDERSEN & LIU, (2003); TOBIN; TIPPIES, & GALLARD (1994) Studying Teacher's beliefs.
- LUPER, S. (1988). Beliefs on Knowledge. En E. Craig, Rutledge Encyclopedia of Philosophy, London.
- MACKENZIE, R. (2003). Setting Limits in the Classroom, How to Move Beyond the Dance Of Discipline in Today's Classrooms, The Rivers Press, New York, pp. 351.

- MAFRA, E. SHIGUINOV, A. y SHIZUE, L. (2009). O Profesor Reflexivo: algumas reflexões sobre sua utilização por professores que atuam na área do empreendedorismo. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 17 (12), Universidad de Coruña-Universidad do Minho, España, pp. 59-74.
- MALUSA, S. y RODRIGUES, M. (2010). The teacher-student relationship. En *Revista Galego Portuguesa en Psicoloxía e educación*, 18 (1), Universidad de Coruña-Universidad do Minho, España, pp. 83-90.
- MARCELO, C. (1998). Calidad y eficiencia de los profesores. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (Ed.), *Una Educación con calidad y equidad*, Madrid, pp.429-459.
- MARCELO, C. (2008). Desarrollo Profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 291-310.
- MARÍN, V. (2004). Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI, Universidad de Córdoba, Córdoba, pp. 145.
- MARTÍNEZ, F. (2003). Calidad y equidad en educación, 20 años de reflexiones, México, Aula XXI Santillana, pp. 115.
- MAYOR, J. y PINILLOS, J. (1989). Creencias, actitudes y valores, tratado de psicología general, Alhambra Universidad, España, pp. 485.
- MENESES, E. (1998). Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976, Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana, México, pp. 430.
- MENESES, E. (1998). Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988, Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana, México, pp. 607.
- MOLINAR, O. (2005). El profesorado de educación secundaria ante la diversidad del alumnado. En *Didac*, 46, Nueva Época, Universidad Iberoamericana, México, pp. 61.
- NAVARRO, A., y MARTÍN, M. (2002). Uso Profesional del SPSS, Autoaprendizaje a través de un estudio real, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 193.
- ORFELIO, L. y MONTERO, I. (2003). Diseño de investigaciones, Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación, McGraw-Hill, España, pp. 311.

- ORIA, F. (1989). Política Educativa Nacional, Camino a la modernidad, Imagen Editores, México, pp. 335.
- ORNELAS, C. (1997). El sistema Educativo Mexicano, la transición de fin de siglo, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 371.
- ORTEGA, P., MINGUEZ, R. y SAURA, P. (2003). Conflicto en las aulas. Propuestas educativas, Ariel Educación, España, pp. 185.
- PACK, E. (2000). Proactive Measures for Elementary classroom, Thesis, University of Regina, pp. 289.
- PANZA, M. (1981). Enseñanza Modular. En *Perfiles Educativos*, 11, México, pp. 134.
- PAREDES, J. (2008). Objetivos, competencias y contenidos como componentes del diseño y desarrollo del currículum. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 87-106.
- PAREDES, J. (2008). Ser profesor hoy. La investigación como base. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 363-375.
- PASCUAL, J., FRÍAS, D, y GARCÍA, F. (1996). Manual de Psicología Experimental, Ariel, Barcelona, pp. 271.
- PAZO, A., y GARCÍA J. (2009). Los recursos en la formación del profesorado. Aproximación pluridisciplinar, Universidad de Vigo, España, pp. 244.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989). Programa para la Modernización Educativa, México, pp. 202.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989). Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, México, pp. 143.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1995). Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, México, pp. 177.
- POMPA, L. (1990). Human Nature and Historical Knowledge, Cambridge University Press, U.K, pp. 234.
- PRATS, J. (2004). Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales: bibliografía y orientaciones metodológicas, Universitat de Barcelona, España, pp.89.

- QUINTANA, J. (2001). Las creencias y la educación, Herder, España, pp.219.
- REYES, R. (1993). La formación de maestros. En *Cero en Conducta*, 8 (33-34), México, pp. 112.
- REYES, R. (1990). La modernización de la educación básica. En *Cero en Conducta*, 5 (17), México, pp. 63.
- REYES, R. (1990). El Magisterio frente a la Modernización. En *Cero en Conducta*, 5 (18 -19), México, pp. 61.
- REYES, R. (1997). La Educación de México Hoy. En *Cero en Conducta*, 2, (7), México, pp. 64.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En *Handbook of Research of Teaching*, American Educational Research Association, USA.
- RICHARDSON, V. y PLACIER V. (1996). Teacher Change, The role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teac. En *Handbook of Research of Teaching*, American Educational Research Association, USA.
- ROGERS, C. y ROSENBERG, R. (1981). La persona como centro, Herder, Barcelona, pp. 253.
- ROKEACH, M. (1968). Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change, USA, Jossey-Bass Behavioural Science, Series, pp. 214.
- ROKEACH, M. (1969). The Rule of values in public opinion. 32 (4), Oxford University Press, pp. 547-559.
- RUÉ, J. (1992). Investigar para innovar en educación, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 156.
- SANDÍN M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, Mc Graw Hill, España, pp. 258.
- SANTOS, G. (2008). El centro docente y su organización como contexto. En A. de la Herrán y J. Paredes, (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 397.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Paidós, España, pp. 310.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1984). Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, Poder Ejecutivo Federal, SEP, México, pp.32.
- SIERRA, R. (1986). Tesis Doctorales y trabajos de Investigación científica, Thomson, España, pp. 497.
- SIGEL, I.E. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children*, Hillsdale, Erlbaum, pp. 345-371.
- SILVA, G. y CASTELÁN, A. (1994). ¿Quiénes son los maestros mexicanos? En *Memoria del Seminario del análisis sobre Política Educativa Nacional*, Fondo de Cultura del Maestro Mexicano, I, México, pp. 189-205.
- SOLANA, F. (1982). Historia de la educación pública en México, SEP- Fondo de Cultura Económica, México, pp. 645.
- TANNER, L. (1980). La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje, Interamericana, México, pp. 168.
- TEJEDA, J. (2002). El docente innovador, Estrategias didácticas innovadoras, Recursos para la formación y el cambio, Octaedro, Barcelona, pp. 47-61.
- TEJEDA, J. (2008). Innovación didáctica y formación del profesorado. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 397.
- TORREBLANCA, J. (1998). Una educación con calidad y equidad, Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica, Organización de Estados Iberoamericanos, España, pp. 534.
- TORREGO, J. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, Mc Graw Hill, España, pp. 197-214.
- TORRES, V. (1985). Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet, Ediciones el Caballito, México, pp. 157.
- VARGAS, G. (2006). Tratado de Epistemología, Fenomenología de la Ciencia, la Tecnología y la Investigación Social, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, pp, 303.

VEIGA, E., y RODRÍGUEZ, E. (2008). Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo: una nueva perspectiva del observatorio autonómico al observatorio escolar. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16(12), Universidad de Coruña-Universidad do Mihno, España, pp. 45-64.

VILA A. y CALLEJO M. (2004). *Matemáticas para aprender a pensar*, Narcea, Madrid, pp.218.

VILLAR, L.M. (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado, Marfil, España, pp. 326.

VISAUTA, B. (2007). *Análisis Estadístico con SPSS 14*, Estadística básica, McGraw-Hill/Interamericana, España, pp. 281.

WRIGTH, M. (2001). *Internationalization and discipline practices: Intergenerational continuity and change*, Thesis, University of Manitoba.

ZABALZA, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*, Editorial Narcea, Madrid, pp. 234.

ZAMUDIO, R. (2005). *La política Educativa ante la formación inicial de profesores. Alcances y limitaciones en la calidad de la educación primaria*, Universidad Autónoma Metropolitana, Tesis de Maestría, México, pp, 207.

ZAMUDIO, R. (2009). *Estudio exploratorio de los conocimientos el profesorado de educación básica para establecer la disciplina en el aula*. Tesina Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España, pp. 207.

ZEICHNER, K. (1999). *The New Scholarship in Teacher Education*. En *Educational Research*, 28 (9), pp. 4-15.

ZIMAN, J. (2003). *¿Qué es la ciencia?*, Cambridge University Press, Madrid, pp.384.

MESOGRAFÍA

DAKAR EN LA UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Recuperado 25 de abril de 2010, sitio web <http://dakar.senegal.html>.

LLOYD, J. y LILLY, J. (2002). *know or I belive?* En *Teacher's Mind Resources*. Recuperado 23 de abril de 2010, sitio web <http://www.Teacher.Mind.com> .

MUÑOZ, L. y BORJA, P.T. (1988). Enciclopedia de México, Estado de México; Ecatepec. Recuperado 20 de marzo de 2010, sitio web <http://www.e-local.gob.mx/work/templets/encoiclo/mpios/150330html>.

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY (2006). Beliefs. Recuperado 23 de abril de 2010, sitio web <http://plato.stanford.edu/entries/belief>.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Directorio General de Escuelas. Recuperado 2 de abril de 2010 sitio web www.sep.gob.mx.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Recuperado 6 de enero de 2008, sitio web www.sep.gob.mx.

TEDESCO, J. y TENTI, E. (2002). Nuevos tiempos nuevos docentes. Recuperado 10 de agosto de 2009, sitio web <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.

VEGA, M, e ISIDRO, A. (1997). Las creencias académico-sociales del profesor y sus efectos. Recuperado 2 de abril de 2009, sitio web <http://www.uva.es/ayop/publica/actas/uii/orienta.html>.

ANEXOS



- 1. ENCUESTA: ESCENARIO 1° Y 4°**
- 2. SOPORTE TEÓRICO PARA LAS RESPUESTAS ESPERADAS**
- 3. DESARROLLO Y OPERACIÓN DEL PROGRAMA**

ANEXO No. 1

La disciplina escolar



PARTE 1
CONTESTAR AL INICIO DEL CURSO

Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Doctorado en Psicología del Aprendizaje Humano

Respetable Profesor (a): El siguiente instrumento se ha diseñado con el interés de atender uno de los problemas más acuciantes que actualmente se presentan en el entorno escolar. Reconociéndole su experiencia en los grupos, es oportuna la ocasión para recoger aportaciones de suma importancia para investigar las características de nuestra realidad en relación a la disciplina del aula. Para tal efecto, se le solicita atentamente participe contestando, una encuesta de carácter anónimo. Cada cuestionario va antecedido del fragmento de una clase. Por su valiosa colaboración, le anticipo cordialmente las ¡Gracias!

Instrucciones: El cuestionario está diseñado en tres segmentos, en el primero (pregunta 1 a la 7) usted debe de elegir tan solo una alternativa, en el segundo (8 a la 14), tiene la oportunidad de seleccionar varias alternativas; en el último, (15) se presentan enunciados en los que deberá expresar su acuerdo o desacuerdo, con base en la escala mostrada.

Ahora, llene los datos del recuadro, lea detenidamente cada caso, y posteriormente conteste las preguntas extraídas del mismo, subrayando su respuesta o respuestas.

Datos generales del encuestado					
Sexo: _____	Años de servicio en el magisterio: _____				
Años de servicio en primaria _____ Especifique el número de años de experiencia en cada grado:					
1° ()	2° ()	3° ()	4° ()	5° ()	6° ()
Preparación profesional					
Nivel máximo de estudios _____					
Normal Elemental (4, 5 años) _____	Normal Superior _____				
Licenciatura en _____					
Lic. en Educación Primaria _____					
Otro _____					

Caso No. 1

Profra. <u>Verónica Ruiz Hernández</u> Grado <u>1°</u> Grupo <u>B</u> Nivel <u>Primaria</u>
Turno: <u>Matutino</u> No. de alumnos <u>40</u> Asignatura: <u>Conocimiento del Medio y Matemáticas</u>
Fecha: <u>7 de enero de 2008</u> Hora: <u>9:00 a 10:30 hrs.</u>

Verónica, profesora de primer grado, antes de entrar al aula forma a los niños y a las niñas en filas. El alumnado entra al salón y se sientan de acuerdo con indicaciones de la profesora, quien con voz afable, aunque con alto volumen da un saludo a los niños - ¿Cómo están? Los niños en coro gritan – Bien- La profesora continúa ¿Cómo les fue en sus vacaciones? ¿Descansaron? ¿Se divertieron con sus juguetes? Los niños con algarabía gritan ¡Sí!,... ¡Mucho! Al mismo tiempo, prosiguen en el parloteo con sus compañeros más cercanos.

Verónica ha dado pie a la clase con la siguiente pregunta ¿Qué me gustó de mis vacaciones?- Algunos niños responden -Fui con mis abuelos, - Fui al circo, - Fui al parque, - Miré la televisión... Aunque la mayoría de ellos platican con su grupo de amigos, Verónica sigue la lluvia de ideas con algunos, (los de enfrente) - y con voz suave dice a los demás,- Ustedes están platicando mucho y no dejan que yo trabaje con sus compañeros que sí tienen deseos de aprender, por favor dejen de platicar.

Pero el ruido del salón cada vez se hace más agudo y, Verónica también levanta más la voz. En este ambiente empieza a leerles el cuento “Un día en el circo”. Algunos niños siguen la lectura, otros más continúan paseando por el salón y no deja de haber charla entre compañeros.

Fernando y Pilar salen del aula, tras ellos va Verónica y pregunta - ¿Qué hacen aquí afuera? ¿Quién les dio permiso de salir? – ¡Ah!, no quieren estar en el salón, - pues bien, van a quedarse sin la clase de hoy, pero primero van a dar 5 vueltas corriendo a la cancha de fútbol, después los quiero ver aquí parados (señalando la pared exterior del salón). Empujándose Fernando y Pilar van a la cancha y empiezan a correr, Verónica se dirige a su escritorio y va calificando las producciones escritas de los niños.

De momento alguien llora en el salón, ante la pregunta de la maestra, Sharon responde -No tengo mis dulces, cuando fui con Sandra estaban aquí, pero ahora ya no. No tengo, no los tengo. La profesora sumamente enojada le dice, - Eso te pasa por estar fuera de tu lugar, si estuvieras sentada trabajando nada te hubiese pasado, aún así pregunta al grupo ¿Dónde están los dulces de su compañera? ¿Quién los tomó? – No sabemos, -Yo no fui, gritan los niños.

- Como los dulces no aparecen, dice la maestra, todos nos quedaremos sin recreo. El tiempo transcurre y los dulces siguen ausentes, Verónica va a su escritorio, obsequiando a Sharon una bolsa con caramelos, para consolarla un poco, y de esa forma la invita a continuar con el trabajo. Sharon se va a su asiento con la bolsa de dulces que le ha obsequiado la profesora. Verónica dice al grupo – Alguien tomó los dulces de su compañera y eso no es correcto, así que hoy nadie saldrá al recreo- Permanezcan en sus lugares, que por ahora revisaré el texto en su libreta, mientras ustedes representan los siguientes números:

8 manzanas 3 pelotas 6 globos 5 gatos 9 dulces 1 pastel

Los niños se aplican a resolver el ejercicio, pero no dejan de solicitar su recreo. En ese lapso aparecen Fernando y Pilar, quienes sofocados dicen a la maestra que ya han corrido mucho y están cansados. La profesora responde - No entrarán hoy a clase-, pero ante la insistencia de los niños, Verónica los deja entrar y les indica el trabajo a realizar, advierte también que una desobediencia más, implicará permanecer fuera del salón por el resto del día.

El timbre del recreo suena y los niños gritan de alegría, pero la maestra con voz alta dice- Advertí que si los dulces no aparecían, no habría recreo. Se quedarán todos trabajando en este tiempo. Los alumnos ya no reclaman, ante lo cual la profesora señala -voy a revisar también el dibujo de la lectura. No hay recreo, ni una palabra más.

Cuestionario

PARTE 1 (1-7) Una alternativa como respuesta.

1.- ¿En este grupo hay normas de disciplina?

- a) *Sí* b) *No*

2.- ¿Estima que Verónica ha indicado a los alumnos la existencia de normas?

- a) *Sí* b) *No*

3.- ¿Las normas a cumplir por los alumnos están claras y precisas?

- a) *Sí* b) *No*

4.- ¿Cómo valora las características de la organización de la clase de Verónica?

- a) *Excelentes* b) *Muy Buenas* c) *Buenas* d) *Regulares* e) *Malas* f) *Pésimas*

5.- El momento de la intervención de Verónica ante las conductas que alteraron el orden de la clase fue:

- a) *Oportuna* b) *Retardada*

6.- Las instrucciones proporcionadas por Verónica para la realización de tareas por parte del grupo, se caracterizan por:

- a) *Su claridad, al ser comprendidas por el alumnado.*
b) *Ser imprecisas y generar confusión en el grupo.*
c) *No existen instrucciones que el alumnado deba atender.*
d) *Propician condiciones favorables para el aprendizaje, previniendo lo que se espera en el aula.*

7.- Si la profesora tiene la intención de prevenir conductas disruptivas (perturbadoras) durante el proceso instruccional de este grupo, ¿Cuál es la estrategia más apremiante?

- a) *Establecer normas en clase para alcanzar disciplina.*
b) *Enseñar valores al alumnado para obtener disciplina.*
c) *Ambas.*
d) *Ninguna.*

PARTE II (8-14) En este bloque de preguntas, puede elegir varias alternativas que usted considere precisas para cada planteamiento, no olvide subrayar sus repuestas.

8.- A su juicio ¿Cuál o cuáles son los enunciados que define correctamente la disciplina en este grupo?

- a) *Es un conjunto de propuestas puntuales para enfrentar problemas de comportamiento.*
- b) *Es un instrumento para alcanzar el éxito en el aprendizaje de los alumnos.*
- c) *Es una meta a lograr a través del aprendizaje.*
- d) *Es un medio para que profesores y alumnos alcancen metas escolares.*
- e) *El dominio de uno mismo y la aceptación de una conducta ordenada en las interacciones sociales.*
- f) *Conjunto de procedimientos para mantener el orden en la escuela con la finalidad de alcanzar metas personales y sociales.*
- g) *Proceso de llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades de los estudiantes tengan oportunidad de desarrollarse.*
- h) *Enseñar a construir a los alumnos juicios morales que les permitan reflexionar sobre sus valores y ordenarlos en interacción con el ambiente y los problemas que enfrente.*

9.- ¿Cuáles son las conductas disruptivas (perturbadoras) que se presentan en el aula de Verónica?

- | | |
|---|--|
| a) <i>Alboroto y desorden general.</i> | i) <i>Rabietas y enfados violentos.</i> |
| b) <i>Incumplimiento y demora de tareas.</i> | j) <i>Desafíos al maestro.</i> |
| c) <i>Riñas entre el alumnado.</i> | k) <i>Tomar alimentos en el salón.</i> |
| d) <i>Vagar por el salón.</i> | l) <i>Falta de atención.</i> |
| e) <i>Molestar a quienes realizan su trabajo.</i> | m) <i>Desobediencia al profesor (a).</i> |
| f) <i>Impertinencias y/o chistes (payasadas).</i> | n) <i>Jugar en el salón.</i> |
| g) <i>Ruido excesivo.</i> | o) <i>Maltratos al maestro.</i> |
| h) <i>Plática ininterrumpida.</i> | p) <i>No se presentan conductas disruptivas.</i> |

10.- ¿Cómo influyeron en el aprendizaje del grupo las conductas disruptivas presentadas?

- a) *Obstaculizaron el logro de las metas previstas.*
- b) *No afectaron el logro de las metas esperadas.*
- c) *Establecieron un clima óptimo para alcanzar el aprendizaje.*
- d) *Generaron un ambiente desordenado impidiendo con ello el aprendizaje.*

11.- ¿Cómo explica la participación de la profesora Verónica en torno a la gestión de la disciplina de este grupo?

- a) *Hay consecuencias negativas convincentes para los alumnos, cuando éstos rompen la marcha de la disciplina.*
- b) *El alumnado se desempeña en un ambiente de permisividad.*
- c) *La maestra toma decisiones apropiadas cuando aplica las acciones punitivas (correctivas).*
- d) *Tiene habilidad para manejar correctamente tanto los procesos de aprendizaje como los que buscan la disciplina del aula.*
- e) *Se enfoca fundamentalmente a la enseñanza, descuidando la disciplina del aula.*

12.- Las medidas disciplinarias puestas en práctica por Verónica durante el desarrollo de la clase, las considera:

- a) *Acordes a los alumnos y las conductas manifestadas.*
- b) *Improcedentes en consideración a la situación presentada.*
- c) *Efícaces, en tanto que resuelven exitosamente las incidencias.*
- d) *Ineficaces, por su fracaso para solventar las dificultades en el aula de clase.*
- e) *El alumnado no presenta ninguna conducta que motive una sanción.*

13. De las acciones emprendidas por la profesora, seleccione y subraye las más efectivas para la disciplina de este grupo:

- a) *Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras.*
- b) *Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo.*
- c) *Emplear amenazas.*
- d) *Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas.*
- e) *Confrontar a los alumnos del mal comportamiento.*
- f) *Solicitar la expulsión de los alumnos indisciplinados.*
- g) *Asignar la realización de trabajos académicos extras como castigo.*
- h) *Ignorar ciertos malos comportamientos y sancionar otros.*
- i) *La revisión y control de actividades.*
- j) *Participación del grupo en el problema suscitado.*
- k) *Rutinas de entrada y apertura de clase.*
- l) *Recomendar buenos comportamientos.*

14.- ¿Qué recomendaciones usted como profesor (a) proporciona a Verónica para establecer y/o mejorar la disciplina? Elija las sugerencias, ordenándolas de mayor a menor importancia (1 para la de mayor importancia, seguida de 2, y así sucesivamente, hasta llegar a la menos recomendable).

- a) *Elaborar normas para guiar el desempeño del comportamiento.....* ()
- b) *Continuar sancionando y castigando al alumnado.....* ()
- c) *Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina (dramatización, sociogramas, asesorías).....* ()
- d) *Antes de castigar al alumnado, es más importante enseñarles valores.....* ()
- e) *Advertir la aplicación del castigo, en caso de romper normas previamente establecidas.....* ()
- f) *Toda conducta disruptiva debe ser llevada a la dirección de la escuela.....* ()
- g) *Solamente los casos más difíciles o “especiales”, merecen turnarse a la dirección de la escuela.....* ()
- h) *Optar por un estilo docente autoritario.....* ()
- i) *Conducirse con principios de un estilo docente permisivo.....* ()
- j) *Involucrar a padres y/o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.....* ()
- k) *Cumplir con regularidad la normatividad establecida en el grupo.....* ()
- l) *Solicitar la ayuda de personal especializado.....* ()

PARTE III

15. En esta sección del cuestionario, usted deberá externar su posición respecto a las medidas disciplinarias puestas en marcha en el grupo de Verónica, para lo cual debe marcar con un (*) su acuerdo o desacuerdo en el casillero correspondiente

	ACUERDO	DESACUERDO
<i>a) Amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos.</i>		
<i>b) Duplicar el trabajo a quien incumpla con sus deberes y tareas.</i>		
<i>c) Sancionar manifestando enojo para dar efectividad al castigo</i>		
<i>d) Dialogar en sesión de tutoría con el alumnado que presente el problema de indisciplina.</i>		
<i>e) Privar del recreo el todo mal comportamiento del alumnado.</i>		
<i>f) Retirar temporalmente los alumnos indisciplinados del aula.</i>		
<i>g) Dirigir la entrada del alumnado al aula.</i>		
<i>h) Elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina.</i>		
<i>i) Sancionar todos los malos comportamientos.</i>		
<i>j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos.</i>		
<i>k) Solicitar la intervención del grupo para que éste opine sobre el problema.</i>		
<i>l) Supervisar paralelamente las actividades de los alumnos.</i>		
<i>m) Dirigirse a los asientos de los niños para revisar el trabajo.</i>		
<i>n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.</i>		
<i>o) La expulsión definitiva del aula es una medida sumamente efectiva.</i>		

PARTE II
CONTESTAR AL TÉRMINO DEL CURSO

Facultad de Psicología
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Doctorado en Psicología del Aprendizaje Humano

Respetable Profesor (a): El siguiente instrumento se ha diseñado con el interés de atender uno de los problemas más acuciantes que actualmente se presentan en el entorno escolar. Reconociéndole su experiencia en los grupos, es oportuna la ocasión para recoger aportaciones de suma importancia para investigar las características de nuestra realidad en relación a la disciplina del aula. Para tal efecto, se le solicita atentamente participe contestando, una encuesta de carácter anónimo. Cada cuestionario va antecedido del fragmento de una clase. Por su valiosa colaboración, le anticipo cordialmente las ¡Gracias!

Instrucciones: El cuestionario está diseñado en tres segmentos, en el primero (pregunta 1 a la 7) usted debe de elegir tan solo **una alternativa**, en el segundo (8 a la 14), tiene la oportunidad de seleccionar **varias alternativas**; en el último, (15) se presentan enunciados en los que deberá expresar su acuerdo o desacuerdo, con base en la escala mostrada.

Ahora, llene los datos del recuadro, lea detenidamente cada caso, y posteriormente conteste las preguntas extraídas del mismo, **subrayando** su respuesta o respuestas.

Datos generales del encuestado					
Sexo: _____	Años de servicio en el magisterio: _____				
Años de servicio en primaria _____ Especifique el número de años de experiencia en cada grado:					
1° ()	2° ()	3° ()	4° ()	5° ()	6° ()
Preparación profesional					
Nivel máximo de estudios _____					
Normal Elemental (4, 5 años) _____	Normal Superior _____				
Licenciatura en _____					
Lic. en Educación Primaria _____					
Otro _____					

Caso No. 4

Profr.	<u>Pablo Sánchez López</u>	Grado	<u>4°</u>	Grupo	<u>A</u>	Nivel	<u>Primaria</u>
Turno:	<u>Matutino</u>	No. de alumnos	<u>38</u>	Asignatura:	<u>Español</u>		
Fecha:	<u>10 de enero de 2008</u>			Hora	<u>8:00 a 9:30 hrs.</u>		

Pablo trabaja con un grupo de cuarto grado de primaria. El día de hoy entra al salón, y con una voz suave pero firme saluda a los niños. – Buenos días-, por favor preparen todos su libreta correspondiente a la materia de Español, anoten la fecha y posteriormente escriban diez oraciones que contengan sujeto tácito o sujeto morfológico; les recuerdo que el trabajo debe entregarse limpio y legible eso significa trabajar sin borrones, tachaduras o rayones. Continúa diciendo, -al término del ejercicio pasen a calificarse en completo orden y silencio, ¿entendido?-

Los niños sin protestar comienzan su trabajo, mientras el grupo realiza la actividad indicada por el profesor Pablo, un alumno en voz alta dice – Maestro, Marcos me está insultando; cuando el profesor dirige la mirada al lugar de la voz, observa a Marcos y Omar peleando, inmediatamente se desplaza al lugar de la riña y empieza a platicar con ambos, frente al profesor cada alumno expone las razones de su mutua agresión. En ese momento el maestro, verbalmente sanciona la conducta de los dos y les recuerda que en el salón no está permitido golpear a los compañeros; solicitando además la presencia de los padres.

-Vayan a sus lugares y terminen su trabajo-, dice Pablo, y no quiero una queja más, ya hablaré con sus papás. Omar regresa a su butaca molesto, y murmurando hace muecas al maestro, además comenta a su amigo. -Ese maestro está "loco", ni crea que voy decirle a mis papás, además mañana ni se acordará, lo que pasa es que Marcos es su preferido.

Después de la conducta agresiva de Marcos y Omar, el grupo en general interrumpió sus obligaciones, sobre todo al escuchar los comentarios de Omar, quien nunca se intimidó ante la autoridad de Pablo.

El maestro al oír el cuchicheo de los niños, señala – Voy a pasar a los lugares para revisar el trabajo en un momento más, y aquel que no haya terminado hará de tarea 20 enunciados más. Los niños ante la advertencia de Pablo se apresuran a sus asientos y cuando éste pasa a los lugares para revisar el ejercicio, todos lo han terminado.

PARTE II (8-14) En este bloque de preguntas, puede elegir varias alternativas que usted considere precisas para cada planteamiento, no olvide subrayar sus repuestas.

8.- A su juicio ¿Cuál o cuáles son los enunciados que definen correctamente la disciplina en este grupo?

- a) *Es un conjunto de propuestas puntuales para enfrentar problemas de comportamiento.*
- b) *Es un instrumento para alcanzar el éxito en el aprendizaje de los alumnos.*
- c) *Es una meta a lograr a través del aprendizaje.*
- d) *Es un medio para que profesores y alumnos alcancen metas escolares.*
- e) *El dominio de uno mismo y la aceptación de una conducta ordenada en las interacciones sociales.*
- f) *Conjunto de procedimientos para mantener el orden en la escuela con la finalidad de alcanzar metas personales y sociales.*
- g) *Proceso de llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades de los estudiantes tengan oportunidad de desarrollarse.*
- h) *Enseñar a construir a los alumnos juicios morales que les permitan reflexionar sobre sus valores y ordenarlos en interacción con el ambiente y los problemas que enfrente.*

9.- ¿Cuáles son las conductas disruptivas (perturbadoras) que se presentan en el aula de Pablo?

- a) *Alboroto y desorden general.*
- b) *Incumplimiento y demora de tareas.*
- c) *Riñas entre el alumnado.*
- d) *Vagar por el salón.*
- e) *Molestar a quienes realizan su trabajo.*
- f) *Impertinencias y/o chistes (payasadas).*
- g) *Ruido excesivo.*
- h) *Plática ininterrumpida.*
- i) *Rabietas y enfados violentos.*
- j) *Desafíos al maestro.*
- k) *Tomar alimentos en el salón.*
- l) *Falta de atención.*
- m) *Desobediencia al profesor (a).*
- n) *Jugar en el salón.*
- o) *Maltratos al maestro.*
- p) *No se presentan conductas disruptivas.*

10.- ¿Cómo influyeron en el aprendizaje del grupo las conductas disruptivas presentadas?

- a) *Obstaculizaron el logro de las metas previstas.*
- b) *No afectaron el logro de las metas esperadas.*
- c) *Establecieron un clima óptimo para alcanzar el aprendizaje.*
- d) *Generaron un ambiente desordenado impidiendo con ello el aprendizaje.*

11.- ¿Cómo explica la participación del profesor Pablo en torno a la gestión de la disciplina de este grupo?

- a) *Hay consecuencias negativas convincentes para los alumnos, cuando éstos rompen la marcha de la disciplina.*
- b) *El alumnado se desempeña en un ambiente de permisividad.*
- c) *El maestro toma decisiones apropiadas cuando aplica las acciones punitivas (correctivas).*
- d) *Tiene habilidad para manejar correctamente tanto los procesos de aprendizaje como los que buscan la disciplina del aula.*
- e) *Se enfoca fundamentalmente a la enseñanza, descuidando la disciplina del aula.*

12.- Las medidas disciplinarias puestas en práctica por Pablo durante el desarrollo de la clase, las considera:

- a) *Acordes a los alumnos y las conductas manifestadas.*
- b) *Improcedentes en consideración a la situación presentada.*
- c) *Eficaces, en tanto que resuelven exitosamente las incidencias.*
- d) *Ineficaces, por su fracaso para solventar las dificultades en el aula de clase.*
- e) *El alumnado no presenta ninguna conducta que motive una sanción.*

13. De las acciones emprendidas por el profesor, seleccione y subraye las más efectivas para la disciplina de este grupo:

- a) *Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras.*
- b) *Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo.*
- c) *Emplear amenazas.*
- d) *Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas.*
- e) *Confrontar a los alumnos del mal comportamiento.*
- f) *Solicitar la expulsión de los alumnos indisciplinados.*
- g) *Asignar la realización de trabajos académicos extras como castigo.*
- h) *Ignorar ciertos malos comportamientos y sancionar otros.*
- i) *La revisión y control de actividades.*
- j) *Participación del grupo en el problema suscitado.*
- k) *Rutinas de entrada y apertura de clase.*
- l) *Recomendar buenos comportamientos.*

14.- ¿Qué recomendaciones usted como profesor (a) proporciona a Pablo para establecer y/ o mejorar la disciplina? Elija las sugerencias, ordenándolas de mayor a menor importancia (1 para la de mayor importancia, seguida de 2, y así sucesivamente, hasta llegar a la menos recomendable).

- a) *Elaborar normas para guiar el desempeño del comportamiento.....* ()
- b) *Continuar sancionando y castigando al alumnado.....* ()
- c) *Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina (dramatización, sociogramas, asesorías).....* ()
- d) *Antes de castigar al alumnado, es más importante enseñarles valores.....* ()
- e) *Advertir la aplicación del castigo, en caso de romper normas previamente establecidas.....* ()
- f) *Toda conducta disruptiva debe ser llevada a la dirección de la escuela.....* ()
- g) *Solamente los casos más difíciles o “especiales”, merecen turnarse a la dirección de la escuela.....* ()
- h) *Optar por un estilo docente autoritario.....* ()
- i) *Conducirse con principios de un estilo docente permisivo.....* ()
- j) *Involucrar a padres y/o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.....* ()
- k) *Cumplir con regularidad la normatividad establecida en el grupo.....* ()
- l) *Solicitar la ayuda de personal especializado.....* ()

PARTE III

15. En esta sección del cuestionario, usted deberá externar su posición respecto a las medidas disciplinarias puestas en marcha en el grupo de Pablo, para lo cual debe marcar con un (*) su acuerdo o desacuerdo en el casillero correspondiente

	ACUERDO	DESACUERDO
<i>a) Amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos</i>		
<i>b) Duplicar el trabajo a quien incumpla con sus deberes y tareas.</i>		
<i>c) Sancionar manifestando enojo para dar efectividad al castigo.</i>		
<i>d) Dialogar en sesión de tutoría con el alumnado que presente el problema de indisciplina.</i>		
<i>e) Privar del recreo el todo mal comportamiento del alumnado.</i>		
<i>f) Retirar temporalmente los alumnos indisciplinados del aula.</i>		
<i>g) Dirigir la entrada del alumnado al aula.</i>		
<i>h) Elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina.</i>		
<i>i) Sancionar todos los malos comportamientos.</i>		
<i>j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos.</i>		
<i>k) Solicitar la intervención del grupo para que éste opine sobre el problema.</i>		
<i>l) Supervisar paralelamente las actividades de los alumnos.</i>		
<i>m) Dirigirse a los asientos de los niños para revisar el trabajo.</i>		
<i>n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.</i>		
<i>o) La expulsión definitiva del aula es una medida sumamente efectiva.</i>		

ANEXO No. 2

SOPORTE TEÓRICO PARA LAS RESPUESTAS ESPERADAS



SOPORTE TEÓRICO PARA LAS RESPUESTAS ESPERADAS

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

¿Por qué un cuestionario de disciplina escolar dirigido a profesores de educación primaria? ¿Qué saben los profesores sobre disciplina? ¿Cómo se establecen en el aula normas de disciplina? ¿Qué debe saberse al respecto? ¿Para qué la disciplina?

Fontana, David (1994)

No hay opciones *fáciles* en la enseñanza. Los niños de todos los niveles tienen el don de detectar las deficiencias de un maestro y, una vez delimitadas, las van a utilizar probablemente para animar las clases y para demostrar el poder que pueden llegar a tener sobre los representantes de la autoridad. No se les puede culpar de ello. Durante la mayor parte de la niñez el mundo adulto los mantiene en una posición subordinada, especialmente el mundo tal y como se expresa a través de la escuela. Y una posibilidad de afianzarse contra ese mundo no se debe de tomar a la ligera (p. 66).

Además de los factores de personalidad, hay una serie de aspectos más sencillos y menos polémicos que influyen en el grado en que un maestro puede ejercer el necesario control de la clase. La apariencia física es uno de esos aspectos. ¿Hay algo del vestido o del peinado del maestro que le puede parecer ridículo a la clase? ¿Quizá algún hábito o gesto que moleste? ¿Camina clase arriba y clase abajo mientras explica, haciendo caso omiso de la presencia de la clase? ¿O es que mira a los niños cuando se dirige a ellos? ¿O da la lección repantigado en la silla detrás de la mesa? La voz es otra cuestión importante. ¿Habla muy fuerte o muy bajo? ¿O hace silencios y puntúa las frases con largas pausas y una sucesión de “*eh*” y “*um*” (que a los niños les encanta contar) ¿O tiene una voz monótona?

Una tercera cuestión guarda relación con la forma en que el maestro da clase. ¿Es adecuada para el nivel de los niños, para su edad e intereses? ¿Contiene suficiente trabajo práctico y participación de los alumnos o se trata de una charla larga? Un cuarto aspecto se refiere a la preparación de la clase y la organización. ¿El maestro tiene las cosas preparadas para que la clase vaya sin problemas, o parece que todo vaya de crisis en crisis? Una quinta cuestión se refiere a la manera como los maestros se dirigen a los niños. ¿Muestran interés y cariño por los niños, o unas maneras secas y desdeñosas? ¿Se relacionan de manera apropiada individualmente con los niños y con todo el grupo o sólo con el grupo que comparte sus mismos intereses? El sexto aspecto se refiere a la utilización de amenazas, castigos y recompensas. ¿Se ve siempre al maestro como imparcial y coherente? ¿Es realista en cuanto a lo que cabe esperar de los alumnos? ¿Ofrece recompensas que la clase aprecia? ¿Por regla general pone mayor énfasis en estas recompensas y en animarlos que en culpabilizarlos y acusarlos? (p.66).

1.-: En este grupo hay normas de disciplina?

Fontana, David (1994)

...en los niños más pequeños (especialmente en los niveles de parvulario y primaria) muchos de los problemas de comportamiento aparecen simplemente debido a que el niño todavía no ha aprendido la manera socialmente aceptada de hacer las cosas (p. 21).

Gotzens, Concepción (1997)

Las normas designan mensajes de acción que exigimos al alumno para que su comportamiento no sea un impedimento para el progreso propio y ajeno (p. 68).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

...Alcázar (2000) manifiesta que las normas son imprescindibles como punto de referencia para el logro de un ambiente adecuado de trabajo, colaboración y convivencia pacífica. De esta forma, el respeto a la personas y a la infraestructura del centro, el orden y las buenas maneras exigen la aceptación y vivencia de las normas (p. 27).

El profesor debe determinar el esquema fundamental de la disciplina en su aula, definiendo las normas de funcionamiento del grupo, aunque puede mostrar sensibilidad a las sugerencias de sus alumnos (p. 191).

2. ¿Estima que se ha indicado a los alumnos la existencia de normas?

Fontana, David (1994)

El profesor eficaz es una persona que siempre parece tener tiempo para los niños. A los niños se les ayuda, si se les hace sentir que el maestro se preocupa de sus problemas, que desea atenderles (p. 148).

...tanto individualmente como en grupo, es vital que los niños comprendan que es lo que se espera de ellos. Hay que recalcar que hay que enseñarles lo que se espera de ellos en vez de lo que no se desea. La forma en cómo se explicitan esos deseos tiene que ser corta y lo más clara posible (p. 102).

Gotzens, Concepción (1997)

La comunicación es una de las piezas claves de la funcionalidad y éxito instruccional... Sin embargo, el éxito instruccional compete a todos, pero es evidente que si quienes han de enseñar no saben qué o como hacerlo y quienes deben aprender tampoco reconocen su cometido, el proceso instruccional que desarrollan en común, fracasará.

El conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se pretende mantener el orden en la escuela y en el aula, debe ser conocido por todos los miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, este principio, por obvio, es incumplido en numerosas ocasiones (p. 47).

...la responsabilidad en la eficacia comunicativa en el aula, está repartida desigualmente entre profesores y alumnos, recayendo sobre los primeros la responsabilidad del éxito de sus propios mensajes, sino, en parte también la de los alumnos, cuando éstos no pueden ser más claros y explícitos en su expresión (p. 49).

Así por ejemplo, los profesores creen haber informado sobre algo- por ejemplo las normas de clase- sin que en realidad, lo hayan hecho... (p.49).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

Para Fernández (2001), los alumnos cuanto más conscientes sean de la existencia de normas que regulan la convivencia, mejor se desenvolverán, ya que conocen las consecuencias de las mismas y aprenden a autorregular mejor sus comportamientos, sabiendo lo que tienen que hacer y las consecuencias que se derivan de dichas actuaciones. De ahí la necesidad de que el profesor transmita claramente no sólo las normas de conducta y su razón de ser, sino también las consecuencias que se derivan de su incumplimiento, evitando que los alumnos las perciban como actitudes arbitrarias del profesor (p. 29).

De la Mora, Claudia (2003)

No dé por hecho que los alumnos conocen y comprenden las reglas. La desventaja de no dar a conocer las reglas, es que los niños y los jóvenes, las aprenden mediante ensayo y error, si éstas son consistentes, porque cuando a veces se aplican y otras veces no, los alumnos no las aprenden o tardan mucho en darse cuenta, de cuando los adultos las consideran reglas y cuando no (pp. 39-40).

3.- ¿Las normas a cumplir por los alumnos están claras?

Fontana, David (1994)

Para operar de una forma provechosa, los niños necesitan saber bajo que normas se encuentran, que éstas no van a cambiar de forma arbitraria e inesperada y el que el maestro no va a tratar a un niño concreto de manera diferente a los demás sin razón aparente, o que no va a cambiar bruscamente su trato con un niño o con la clase de un día para otro (p. 117).

***Normas y procedimientos claros.* Hay que mantener el número de estas normas y procedimientos al mínimo, ya que si hay demasiados los niños tienden a olvidarse de la mitad y catalogan luego al maestro como una persona muy quisquillosa cuyos gustos y aversiones no hay que tomar en serio. Además, el maestro verá que una gran parte del tiempo se pierde tratando de reforzar las reglas en vez de servir de ayuda a los aprendizajes. Pero estas normas y procedimientos, ya que existen deben explicarse con claridad tienen que entenderse como adecuadas y beneficiosas en general, todos tienen que aceptarlas, incluido el maestro. Cuando sea posible, las normas tienen que ser objeto de debate democrático, tomando los propios niños una responsabilidad parcial en su formulación, y por lo tanto estar apoyadas por ellos (pp.121-122).**

Gotzens, Concepción (1997)

Las normas designan mensajes de acción que exigimos al alumno para que su comportamiento no sea un impedimento propio y ajeno (p. 68).

Las normas que se pretendan hacer cumplir a los alumnos deben ser realmente para el buen funcionamiento del grupo (p. 67).

En numerosas ocasiones la aparición de problemas de comportamiento en la escuela y en el aula es de hecho imputable a un planteamiento erróneo de la normativa establecida, más que a la voluntad de los alumnos de incumplirla (p.66).

En este sentido destaca la importancia de la prevención de normas de disciplina y de su planificación, atendiendo a los siguientes requisitos:

***Fundamentales para el buen funcionamiento del grupo.**

***El número más reducido posible.**

***Realistas y respetuosas con las características y posibilidades de los alumnos.**

***Realistas y respetuosas con las costumbres y valores del entorno socio-familiar.**

***Preferentemente expresadas en términos positivos.**

***Evitar normas de garantizado incumplimiento.**

***Su elección es en primer lugar, responsabilidad del docente.**

***Adaptables a los intereses y preocupaciones de los alumnos (p. 67).**

Gotzens, Concepción (1997)

Se hace hincapié en la importancia del primer día de clase como oportunidad única para comunicar a los alumnos las normas que regirán los comportamientos y las interacciones de los sujetos de la clase, así como las consecuencias que se derivarán de las transgresiones de dichas normas (p. 40) .

De la Mora, Claudia (2003)

**Las reglas son importantes porque los alumnos pueden predecirlas. Mientras más claras sean, mejor comunicará el maestro qué necesita y los alumnos sabrán qué se espera de ellos (p. 34).
...las consecuencias deben mencionar con exactitud qué pasa si la regla se rompe (p. 57).**

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

En esta línea Fernández (2001), afirma que los alumnos que tienen claras las normas establecidas en el centro escolar y las consecuencias que se derivan de su incumplimiento, saben a qué atenerse en cada momento y les resulta más fácil autorregular sus comportamientos. Por ello, tiene enorme trascendencia que el profesor comunique y explique las normas de funcionamiento que se van aplicar y la importancia de su cumplimiento (p. 25).

Entendemos que gran parte de los conflictos que se producen en los centros tienen relación directa con la falta de clarificación de las normas; sobre todo, de las normas de carácter informal, que si bien están presentes en el desarrollo de la dinámica habitual del centro, se da por hecho que los alumnos las conocen, raramente se discuten o se clarifican, y crean desconcierto entre el alumnado (pp. 25-26).

- No podemos esperar que los alumnos den por hecho la necesidad de respetar a sus compañeros, al profesor o que deben guardar silencio, respetar el turno de palabra o que no deben destruir los bienes propios o ajenos, etc. Hay que comunicárselos y tratar de que se impliquen en su puesta en práctica.**
- La forma de hacerlo dependerá de las características socio-afectivas de los alumnos, el contexto o de la edad, pero no podemos obviar que la disciplina tiene normas y que hay que cumplirlas.**

4.- ¿Cómo valora las características de la organización de la clase?

Fontana, David (1994)

La clave del control eficaz de la clase en las diferentes edades radica en la comprensión de qué es lo que realmente desencadena el comportamiento de los niños y en la comprensión de las estrategias más apropiadas para guiarlos y orientarlos (p. 25).

El buen maestro se asegura de que los métodos de enseñanza se adecuen a los niveles de desarrollo cognitivo alcanzado por los niños en esta etapa de su escolaridad. Por lo tanto evita bastante de los problemas de comportamiento que aparecen cuando los niños se aburren o son incapaces de seguir las explicaciones (p. 24).

...el objetivo inmediato de la disciplina (en cualquier método) es evitar o detener comportamientos que no son propicios para los procesos de aprendizaje, y en la mayoría de los métodos, incluyendo el castigo, tienen éxito en éste primer objetivo (p. 14).

Gotzens, Concepción (1997)

La actividad docente implica, además de claridad y acierto en los comentarios, informaciones, sugerencias, etc., dirigidos a los alumnos, la capacidad de buscar indicios significativos para poder recomponer, ampliar o clarificar los mensajes que ellos envían y aún los que no envían (p. 49).

En tanto que guía, facilitador y responsable de la situación instruccional, el docente actúa a nivel de toma de decisiones más intensamente que sus alumnos, dando así el tono inicial de lo que será la dinámica de clase (p. 57).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

...su personalidad, su metodología, el conocimiento que tenga de los alumnos... Los alumnos varían sus conductas dependiendo del profesor que se encuentre en ese momento en el aula. Conocen hasta donde llega su paciencia y comprensión de cada uno y no dejarán de ponerlo a prueba. Sus conductas varían en función de la personalidad del profesor, su capacidad de adaptación, la asignatura, la hora del día, el sexo del profesor, su prestigio y autoridad, los niveles de confianza que se aprecien en la clase, la experiencia docente, la metodología didáctica utilizada, etc. (p. 37).

García Correa (1996) ofrece una serie de principios básicos para una buena gestión y control del aula que permiten, por una parte, que los alumnos tengan una idea clara de lo que ocurre en el aula y lo que se espera conseguir en ella y, por otra, que el profesorado reflexione sobre su propia práctica educativa, elabore las estrategias más adecuadas y se centre mejor en su tarea docente. Al respecto, el autor propone diez principios básicos que a continuación se enumeran:

- Puntualidad para acabar y empezar la clase. Muchos problemas de disciplina surgen cuando el profesor llega tarde**

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

a clase, aumentando el desconcierto y el desorden en la misma. Por otro lado, si al finalizar la clase se les retiene aumenta la sensación de malestar.

- **Preparación de la clase y de los materiales didácticos que vamos a utilizar. Está en relación con la autoridad del profesor, que se fundamenta en dos razones: en el dominio y conocimiento de la materia; y en la adecuación o no de los materiales.**
- **Ponerse rápidamente en la tarea. Hará que la atención se centre en las explicaciones, que podrán comenzar con un repaso de las clases anteriores, evitando así que los alumnos decidan por sí solos lo que hacer. La intervención ha de ser firme, rápida y eficaz, transmitiendo a los alumnos la tarea que se va a realizar.**
- **Utilización efectiva de la palabra. Debe usarse para establecer una comunicación clara con tono agradable, que no produzca tensión, aburrimiento, etc.**
- **Mantenerse alerta ante las incidencias de la clase. Estar en contacto con los alumnos permite darse cuenta dónde van a empezar los problemas, concentrando allí la mirada.**
- **Distribución justa y equitativa del profesor. Se trata de conceder a cada alumno la ayuda y la orientación apropiada interesándose por su trabajo y sus progresos. Deben evitarse las comparaciones, ya que sólo generan hostilidad y sentimientos de injusticia hacia el profesor, que derivarán en problemas de orden y convivencia.**
- **Delegación de las tareas rutinarias en la clase. Al alumnado le gusta sentirse responsable de determinadas tareas, pues las perciben como confianza que el profesor deposita en ellos, acentuando el sentimiento de miembro significativo de la clase.**
- **Concluir de forma amistosa la clase, con independencia de lo que haya ocurrido en ella (p. 40).**

...la disrupción también puede ser el producto de la ineficacia en el manejo y el control de la clase por parte del profesor, es decir, consecuencia de una gestión del aula deficiente (p. 58).

5.- ¿El momento de la intervención del profesor ante las conductas que alteraron el orden de la clase fue?

Fontana, David (1994)

...el tipo de control del aula del que estoy hablando está basado en una comprensión progresista de los comportamientos infantiles, en un verdadero interés por los niños y en el apoyo a su desarrollo académico y psicológico, pero también en la comprensión, por parte del maestro, de su propio comportamiento, y en la interpretación de que muchos problemas de control que aparecen en la clase, son una consecuencia directa de la forma de actuar (o reaccionar) del maestro con los niños (p. 16).

Los niños tienen que considerar los castigos concretos como justos y coherentes en su aplicación, además, de estar estrechamente ligados a la cuestión concreta de la que se trata. Hay que enseñarles que se pretende corregir ese comportamiento en futuras ocasiones y no una revancha contra el niño (pp. 93-94).

... la clase puede mostrarse inquieta a media tarde o puede haber interrupciones inesperadas por parte de elementos ajenos a la clase (caso más frecuente en la escuela primaria) que pueden suponer una distracción. Estas ocasiones requieren una acción decidida del maestro en cuanto se inicia, antes de que las cosas pasen a mayores. Así se indica a la clase que el maestro está al tanto de lo que ocurre en el aula, decide de inmediato lo que es aceptable o no y es categórico en cuanto a que las normas que permiten realizar el trabajo siguen vigentes. No hay necesidad de que esas palabras firmes sean agresivas. Un rápido recordatorio ya es suficiente tanto para el niño como para la clase y no hace falta nada más. Si se requiriera de una actuación mayor, es preferible acompañarla de un gesto físico decisivo, como desplazar al niño en cuestión a un asiento más próximo o cambiar la actividad de la clase, por ejemplo de un trabajo individual a una sesión de preguntas y respuestas en grupo (p.116).

Gotzens, Concepción (1997)

...lo que se precisa no es tanto estimular la sensibilidad del profesor a las actitudes y comportamientos de sus alumnos, sino ayudarle a que tome conciencia de ello a fin de que ejerza cierto control sobre sus propias respuestas aplicándoles, si ello fuera necesario, mayor racionalidad en lugar de abandonarse a su vivencia de carácter básicamente emocional (p. 57).

En primer lugar hay que destacar la importancia de que el castigo sea siempre una situación advertida, y por consiguiente, conocida de antemano por los alumnos... (p. 95).

Ha de ser inmediato, o en todo caso suficientemente cercano al comportamiento que lo ocasiona como para que el alumnado establezca una correcta asociación entre ambas situaciones: mal comportamiento y castigo (p. 96).

Desde la perspectiva psicoeducativa el castigo es una técnica dirigida a modificar comportamientos no deseables para el funcionamiento

Gotzens, Concepción (1997)

del aula o la escuela, pero nunca un sistema mediante el cual expresar el rechazo a personas o hacer realidad los deseos de venganza hacia un alumno, cuyo comportamiento nos perturba. Dicho brevemente: se castigan los comportamientos, las actuaciones, pero no a las personas, de ahí precisamente que los castigos basados en proporcionar emociones personales negativas a las que acabamos de referirnos, deben ser objeto de cuidadosa y diferenciada aplicación (p. 94).

Como profesional de la enseñanza, organizador y responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, le toca al profesor definir las coordenadas del funcionamiento del grupo, entre las que destacan las referidas al mantenimiento del orden (p.70).

La búsqueda de consenso de los alumnos como estrategia para fortalecer la implicación de éstos en el cumplimiento de la normativa, puede indicar habilidad del docente en el planteamiento de cuestiones y temas que son importantes para la dinámica del grupo, pero no hay que confundirse... esto no equivale a un planteamiento colectivo de disciplina, en todo caso sirve para constatar la existencia de distintos estilos docentes... (p.71).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

García Correa (1996), ofrece una serie de principios básicos para una buena gestión y control del aula que permiten, por una parte, que los alumnos tengan una idea clara de lo que ocurre en el aula y lo que se espera conseguir de ella, y por otra que el profesorado reflexione sobre su propia práctica educativa, elabore estrategias más adecuadas (p. 39).

Cualquier estrategia punitiva, para que sea eficaz, precisa de una clara asociación con el comportamiento que ha determinado su aplicación, pues, de no ser así, el alumno podría considerarla arbitraria, e incluso en el peor de los casos, como inhibidora de su conducta en el momento de ser castigado (p. 201).

De la Mora, Claudia (2003)

No todas las reglas deben establecerse en conjunto, ni tampoco podemos pedir su opinión para todo lo que vaya a decidirse, el maestro debe tener claro que las reglas no se pueden quitar o modificar y qué otras pueden negociarse con los alumnos (p. 46).

6.- ¿Las instrucciones proporcionadas por el profesor para la realización de tareas por parte del grupo, se caracterizan por?

Fontana, David (1994)

Antes de que las cosas pasen a mayores, se requiere de acciones decididas, así se indica a la clase que el maestro está al tanto de lo que ocurre en el aula, decide de inmediato lo que es aceptable y lo que no y es categórico en cuanto a que las normas permiten realizar el trabajo siguen vigentes.. No hay necesidad de que estas palabras firmes sean agresivas.

Las posibilidades de una acción rápida y firme de este tipo de actividades mejoran bastante si el maestro decide con antelación, al preparar las clases, qué tipo de actividades pueden servir mejor para solventar los problemas de conducta, qué forma toman esas conductas y hasta qué punto puede producirse esa conducta sin que sea necesaria la intervención del maestro (pp. 117-118).

Los problemas de control de la clase suelen surgir porque los niños no comprenden con exactitud lo que se espera de ellos o lo que el maestro les permitirá o no. Por lo tanto, es muy importante que especialmente al principio de la clase, o cuando se cambie de una actividad a otra, o cuando se entra por primera vez en una clase, el maestro deje claro lo que se espera de la clase.

Esto tiene que hacerse exclusivamente cuando el maestro recibe la total atención de la clase..., y las instrucciones que se explican tienen que ser breves, ir al grano y explicarlas en un lenguaje claro. Habría que preguntarles entonces a los niños si “todo el mundo está seguro de lo que tienen que hacer” El maestro mira hacia la clase inquisitivamente, manteniendo la mirada y por lo tanto señalando que toda duda tiene que explicarse. Luego indica que la clase va a empezar.

Si la clase es de niños pequeños o muy revoltosa y el trabajo implica que tengan que moverse dentro del aula, entonces es mejor facilitarlos de grupo en grupo, lo que permite al maestro decir basta cuando haga falta. Una vez que los niños tienen una clara imagen cognitiva de lo que se espera de ellos, no sólo van a realizar sus trabajos de forma más eficiente y con menos interrupciones, sino que también perciben al maestro como una persona eficaz y firme (pp. 116-117).

...el maestro verá que es necesario hacer el papel del maestro que tiene confianza. Esto implica:

- **no tener prisa ni en las explicaciones ni en las acciones;**
- **mantener contacto visual relajado y no amenazante con la clase y sus individuos;**
- **evitar gestos y expresiones de nerviosismo;**
- **estar dispuesto a sonreír en una clase o cuando sea necesario y unirse a cualquier risa motivada de los alumnos;**
- **evitar un antagonismo innecesario o una reacción exagerada ante el comportamiento de los niños (p. 116).**

Gotzens, Concepción (1997)

Una cosa es el aprendizaje de valores y el desarrollo de actitudes que habrá de contar con numerosos mecanismos de aprendizaje y recursos de madurez socio-cognitiva de los alumnos, y todo ello precisa un espacio de tiempo considerable, y otra es el tema de la disciplina que, aún persiguiendo estos mismos propósitos a medio y largo plazo, posee también un compromiso a corto plazo: asegurar la funcionalidad instruccional y éste no admite demora (p. 51).

Es preciso que el castigo posea la intensidad suficiente como para que, a la mayor brevedad posible el alumno abandone todo interés por repetir la experiencia (p. 98).

...cualquier modificación que quiera inducirse en el comportamiento de los alumnos debe hacerse a la luz de los principios psicológicos bien conocidos y contrastados. Fuera de estas coordenadas la disciplina escolar pierde su sentido – y lo que es peor- puede ocasionar más perjuicios que beneficios en el panorama instruccional, pues las consecuencias que puedan desprenderse de una acción disciplinaria desafortunada serán, probablemente, más negativas que las que se pretendían evitar con su aplicación (p. 86).

De la Mora, Claudia (2003)

Hay quiénes creen que la disciplina consiste sólo en prohibir y señalar lo que no se puede hacer: no grites, no pegues, no llores, no corras, no llegues tarde, no copies, no ensucies. Esto es erróneo: inhibir la conducta es una habilidad que requiere maduración biológica y que se desarrolla posteriormente al acto práctico (p. 43).

El maestro debe ser experto en su tema y planear y estructurar sus clases de acuerdo con la edad y conocimientos de sus alumnos (pp.31).

Use un tono de voz suave, pero firme que denote seguridad (p. 71).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

La falta de recursos en la comunicación puede crear confusión en la relación alumno-profesor. La eficacia de la comunicación radica en poder desarrollar vías que permitan, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno, dar a conocer las aportaciones significativas para todos. La responsabilidad de este proceso recae fundamentalmente en el profesor, ya que la actividad docente implica claridad en la información. Para mejorar la eficacia comunicativa en el aula es preciso destacar:

- a) *Disciplina escolar y comunicación de normas.* Uno de los aspectos fundamentales es que el conjunto de normas y procedimientos mediante los cuales se pretende mantener el orden en el centro y en el aula debe ser conocido por todos los miembros de la comunidad (p. 186).

7. Si el profesor (a) tiene la intención de prevenir conductas disruptivas (perturbadoras) durante el proceso instruccional de este grupo, ¿Cuál es la estrategia más apremiante?

Fontana, David (1994)

...tanto individualmente como en grupo, es vital que los niños comprendan que es lo que se espera de ellos. Hay que recalcar que hay que enseñarles que se espera de ellos en vez de lo que no se desea. La forma en como se explicitan esos deseos tiene que ser corta y lo más clara posible. ..los programas comercializados disponibles para modificar la conducta de los niños como el *Programa de disciplina asertiva* (comercializado por Behavior Management Limitid) les señala a los alumnos cosa como:

- llegar puntualmente a las clases;
- acudir con el material adecuado;
- escuchar y seguir las instrucciones del maestro;
- permanecer sentados si no se indica lo contrario;
- levantar la mano y esperar el permiso para hablar;
- tratar a los maestros, a los demás niños y los objetos de la escuela con respeto (pp. 102-103).

Un aspecto fundamental del enfoque cognitivo de los problemas del control de clase es que muchos de esos problemas pueden prevenirse antes de que surjan si el maestro estudia con atención a los niños y se fija con detalle en todas las variables que influyen en la manera en la que se forman un concepto de todo lo que ocurre en la clase ¿Es el bagaje cultural del niño suficiente preparación para los valores, normas e intereses que la escuela intenta enseñar? ¿Es capaz de identificarse con los valores y objetivos de la escuela? ¿Percibe los intentos del maestro para ofrecer ayuda como una amenaza? ¿Le ofrece la escuela una posibilidad real de tener buenos resultados o simplemente la seguridad de un continuo fracaso?... (pp.109-110).

Gotzens, Concepción (1997)

En la diferencia entre el carácter inmediato de la disciplina escolar y el diferido del aprendizaje socio-moral del alumno, radican planteamientos docentes bien diferenciados, destacando en el primer caso la necesidad casi perentoria de dar a conocer las reglas del juego a todos los implicados en su cumplimiento...la disciplina tiene normas que hay que cumplir y la primera exigencia para conseguirlo es su conocimiento exento de ambigüedades y meras suposiciones (p. 53).

El profesor debe tener siempre presente que, en el contexto escolar, los objetivos de la disciplina están al servicio de los procesos instruccionales y no a la inversa (p. 124).

Gotzens, Concepción (1997)

...prevención no se refiere sólo a las decisiones que toman los educadores de forma premeditada y previa a la instrucción, sino todo cuanto redunde en prever alteraciones, desde la opción de modificar una norma que de forma puntual presente más inconvenientes que ventajas para el grupo, hasta la elección del momento en que conviene recordar la necesidad de cumplirla (p. 47).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

El carácter instrumental de la disciplina y la dificultad de citar normas a la medida de todas las necesidades, aconsejan su utilización con la suficiente flexibilidad para compensar las diferencias que dentro de un grupo y a lo largo de todo un curso puedan observarse. No obstante no pueden confundirse con la permisividad, pues mientras el término flexibilidad refiere a la capacidad de acomodarse a las circunstancias cambiantes, el vocablo permisivo se aplica a quien consciente y malcría (p. 198).

De la Mora, Claudia (2003)

El objetivo inmediato de la disciplina es evitar o detener comportamientos en los alumnos que no son propicios para que se den los procesos de aprendizaje, y la mayoría de los métodos, incluyendo el castigo, tienen éxito en este primer objetivo (p. 14).

8.- A su juicio, ¿Cuál o cuáles son los enunciados que definen correctamente la disciplina en este grupo?

Gotzens, Concepción (1997)

La disciplina escolar es el nivel que regula las interacciones entre todos los habitantes de una clase y de un centro escolar, de manera que la vida fluya lo suficientemente tranquila como para que se pueda enseñar y aprender en las mejores condiciones posibles.

Hablar de disciplina es hablar de procesos de enseñanza-aprendizaje y por consiguiente:

- **Es aprendizaje por parte del alumnado.**
- **Es un instrumento cuya finalidad primera es garantizar el orden suficiente en el grupo para facilitar su funcionamiento y derivadamente, solucionar problemas en caso de presentarse.**
- **Es un medio para conseguir el éxito instruccional.**
- **La disciplina escolar no constituye un recetario de propuestas con las cuales enfrentar problemas de comportamiento. Es un enfoque global de organización y dinámica del comportamiento en la escuela y en el aula.**
- **Las orientaciones emanadas de la disciplina escolar es coherente con los propósitos instruccionales, lo que garantiza la solución de problemas concretos propios del aula, asimismo previene la aparición de éstos.**
- **La disciplina no es sinónimo de represión, sino de aprendizaje y socialización.**

La disciplina escolar se refiere al conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, y cuyo valor es básicamente la consecución de objetivos de aprendizaje. Es básicamente un instrumento para el aprendizaje y cualquier modificación que quiere inducirse en el comportamiento de los alumnos, debe hacerse a la luz de los principios psicológicos bien conocidos y contrastados (pp. 1-27).

Tanner, Laurel (1980)

La disciplina tiene como propósito contribuir a que profesores u estudiantes alcancen las metas escolares. La disciplina está ligada a los objetivos de la educación.

Los objetivos de la educación y la disciplina en el aula son los mismos: ayudar a los niños y jóvenes a que se manejen así mismos.

La disciplina debe ser dinámica, ayudando a los alumnos, es decir ha de ayudar al alumno a canalizar su energía hacia metas de aprendizaje.

La disciplina es inseparable de la enseñanza, y tiene como propósito contribuir a que profesores y alumnos alcancen las metas escolares.

La disciplina no es un fin en sí mismo, es una ventana de posibilidades para abordar las perspectivas educativas de interés.

Disciplina Estática: Es adiestramiento encaminado a lograr dominio de sí mismo y una conducta ordenada.

Disciplina Dinámica: Ayudar a que el niño y el joven aprendan a conducirse, que sepan su manera de proceder para alcanzar metas personales y sociales (pp.2-15).

Fontana, David (1994)

Proceso de llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una clase en la cual las habilidades individuales de los niños tengan la oportunidad de desarrollarse (p.16).

9.- ¿Cuáles son las conductas disruptivas (perturbadoras) que se presentan en el aula del profesor?

Fontana, David (1994)

El comportamiento de los niños en el aula nunca se debe considerar en forma aislada. El niño es el centro de una matriz de fuerzas interrelacionadas, cada una de las cuales actúa como un estímulo potencial de su propia capacidad de respuesta. Muchas de estas fuerzas las originan los propios maestros. Otras se originan por la manera de organizar y gestionar la clase y la escuela (p. 16).

Gotzens, Concepción (1997)

Que las situaciones instruccionales son intrínsecamente interactivas, significa que nada de lo que ocurra en ellas es ajeno a ninguno de sus miembros y, consecuentemente tampoco es imputable a nadie en exclusiva... La interactividad supone que todos – y todo- en el aula posee características que se perciben por los demás, de manera que la forma de actuar del profesor, el estilo que imprime en el trato con los alumnos ejerce un efecto sobre éstos, efecto diferencial, puesto que no todos lo acogerán en iguales términos... (p. 56).

Los propósitos del mal comportamiento infantil son:

- **Deseo de conseguir atención de los adultos.**
- **Deseo e manifestar poder.**
- **Deseo de venganza.**
- **Deseo de mostrar cierta incapacidad asumida.**

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

Una investigación realizada por Geiger (2000) parte del término conductas disruptivas para definir las acciones de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y pueden ir desde las conductas benignas a actos graves de agresión. Se elaboraron tres categorías predefinidas para los problemas de disciplina; la primera hacía referencia a los actos molestos (hablar, no parar de moverse, etc.); la segunda se refería a los actos de desafío (conductas irrespetuosas y desobediencias, etc.) y la tercera, indica las conductas de falta de atención (estar fuera del sitio, no trabajar, etc.).

Para Casamayor (1998) se trata esencialmente de comportamientos de enfado, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor. Fernández (2001), define las conductas disruptivas como un conglomerado de comportamientos inapropiados dentro del aula que retrasan y, en algunos casos, impiden el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto no permiten afianzar los conocimientos debidos, integrando entre ellos la falta de cooperación y mala educación, la insolencia, la desobediencia, la

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

provocación, la hostilidad, el abuso, la impertinencia, etc.

Las conductas que se califican como disruptivas no tienen todas la misma gravedad y la autora las clasifica teniendo en cuenta cuatro parámetros:

- **En cuanto a las normas: llegar tarde o faltar a clase, deteriorar el material, desorden del mobiliario, comer en clase, indumentaria estrafalaria, realizar ruido o gritos, falta de orden a las salidas y entradas de clase, etc.**
- **En cuanto a la tarea: no traer los deberes, rehusar hacer las tareas en clase, hacer comentarios vejatorios, falta de interés, pasividad e inactividad, preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, etc.**
- **El cuanto al respeto al profesor: hablar cuando habla el profesor, no acatar las órdenes del profesor, levantarse sin permiso de su sitio, amenazar al profesor, etc.**
- **En cuanto a la relación con los compañeros: pelearse con un compañero, reírse o insultar a un compañero, hacer gestos jocosos, etc. (pp. 57-58).**

En definitiva, este fenómeno supone un complejo entramado de motivaciones intrínsecas y extrínsecas del alumnado, al que se une una serie de factores propios de la organización del centro. La disrupción cabe entenderla como un estado de inquietud y desorden en la clase que propicia el campo adecuado para no aprender y crea grandes dificultades en el desarrollo de las tareas cotidianas del aula; tiene un marcado carácter académico y la corrección o mejora de estos comportamientos está en buena medida en manos del profesorado, de las estrategias que utilice y de la organización de los centros (p. 58).

10.- ¿Cómo influyeron en el aprendizaje del grupo las conductas disruptivas presentadas?

Fontana, David (1994)

...siempre que las cosas no van tal como el maestro cree que deberían,... habría que analizar el comportamiento tanto del maestro como del alumno y no sólo el de este último (p.16).

La inseguridad sobre la capacidad de controlar una clase de treinta niños (a veces más) condiciona los planteamientos de muchos maestros sin experiencia e incluso veteranos. Los niños en grupo pueden ser una perspectiva desalentadora... por lo que a menudo el maestro tiene la impresión de estar enfrentado con una turba difícil de controlar, que provoca disturbios frente a los ineficaces esfuerzos por controlarla y que ofrece una gama variada violencia verbal e incluso física casi todos los días en clase (p. 17).

El modelo corriente en las escuelas es que los niños en las escuelas primarias tengan un medio de aprendizaje basado más en la actividad y la experiencia,... (p. 51).

Gotzens, Concepción (1997)

En el momento actual nos hallamos ante un profesorado cada vez más desconcertado porque, a mayor regulación de su acción disciplinaria menor es el control que poseen sobre quienes están a su cargo y de cuyos actos y rendimientos deben dar cuenta.

En contra de lo que un sector cada vez mayor de profesionales de la enseñanza opina, los problemas de comportamiento y de disciplina sí tienen solución, siempre que se disponga de las estrategias para ello (p. 192).

Cuando las normas de funcionamiento no parecen encajar suficientemente con las características del grupo, ya sea porque no se han adaptado suficientemente a los rasgos madurativos o a las peculiaridades socio-culturales de los integrantes del grupo, es preciso llevar a cabo un replanteamiento de tales normas y, tal vez, de los procedimientos de disciplina en su conjunto (p. 143).

...los problemas de comportamiento y de disciplina sí tienen solución siempre que se disponga de las estrategias para ello, y se goce de las condiciones que permitan ejecutarlas (p. 192).

Surgen cuatro posibles procedimientos para tratar los problemas de disciplina: permitir el comportamiento, tolerarlo, interferirlo o planificarlo de forma preventiva (p. 188).

La prevención de los problemas de comportamiento no consisten en una tarea independiente de las consideradas genuinamente instruccionales que requieren una atención aislada del profesor, al contrario la prevención de problemas de comportamiento se fundamenta en primera instancia en el comportamiento docente de calidad, entendido como el que sabe dilucidar e intervenir convenientemente sobre las variables básicas de instrucción y está dotado de destrezas que le permiten una correcta manipulación de los procesos instruccionales con el propósito de facilitar a sus alumnos el acceso y la participación en los mismos (pp. 82-83).

De la Mora, Claudia (2003)

Uno de los errores más comunes de los maestros es que improvisan al enfrentar problemas de tipo conductual en el aula. De la misma manera que los maestros elaboran programas sobre los contenidos académicos y planean su clase antes de darla, deben planear algunas estrategias disciplinarias que no estén separadas del programa académico, sino incluirlas en él (p. 81).

11.- ¿Cómo explica la participación del profesor en torno a la gestión de la disciplina en este grupo?

Fontana, David (1994)

...Todas las clases no sólo deberían, en la medida de lo posible, estar planificadas de tal manera que las transiciones de una a otra actividad sean tranquilas y no demasiado frecuentes, sino que se ha de vigilar que esos cambios introduzcan una variedad adecuada.... Incluso en las clases más planificadas y organizadas hay que prestar una atención especial a las rutinas sobre como se produce el desplazamiento de una actividad a otra. Este desplazamiento, junto con el período de inicio y final de la clase son momentos potencialmente difíciles, precisamente cuando el maestro ha de hacer valer su capacidad para administrar y orientar lo que va ocurriendo. En este momento, el maestro que no tiene problemas es el que ha dejado claro por adelantado a los niños lo que espera de ellos durante la clase y que, a la vez es capaz de controlar todo lo que ocurre y señala inmediatamente cualquier intento de apartarse de las instrucciones dadas (pp. 68-69).

...los niños tienen que considerar los castigos concretos como justos y coherentes en su aplicación, además de estar estrechamente ligados a la cuestión concreta de la que se trata. Hay que enseñarles que se pretende corregir ese comportamiento en futuras ocasiones y no una revancha contra el niño. De este modo siempre hay que buscar una manera u otra de ayudar al niño a comprender donde se ha equivocado y qué puede hacer a partir de ese momento para mejorar (pp. 93-94).

No sólo han de reconocer lo que se esconde tras las acciones de los niños también tienen que asegurarse de que esos comportamientos son abordados sin darle la impresión a la clase de que un niño es preferido a otro (p. 43).

...hay una gama de técnicas relativamente independientes de la organización y de la personalidad que también son de gran importancia y que el maestro puede aprender sin demasiadas dificultades:

- Confianza en las apariencias.**
- Instrucciones claras y de orientación.**
- Consistencia e imparcialidad.**
- Firmeza frente a los problemas.**
- Ser consciente de lo que sucede.**
- Estándares realistas.**
- Disfrutar con la enseñanza.**

(pp. 115-120).

Gotzens, Concepción (1997)

Desde un planteamiento preventivo de la disciplina, nos interesa destacar que la sustitución de técnicas altamente distractoras por otras que lo son en menor medida es factible en numerosas circunstancias y que el criterio preferente a seguir debe ser la utilización de estas últimas (pp.78).

Es lógico suponer que la prevención de los problemas de comportamiento comienza por la toma de conciencia del profesor sobre qué acontecimientos y circunstancias de las que se concitan en el aula inciden significativamente sobre los alumnos, sobre él mismo y sobre su vida conjunta en clase.

El planteamiento preventivo de la disciplina en la escuela se asienta primordialmente sobre la planificación y control de las variables característicamente instruccionales y se beneficia de toda aportación encaminada al desarrollo moral y cívico de los alumnos (p. 83).

Las estrategias punitivas son las que, mediante la utilización de estímulos y situaciones que desagradan al alumno, pretenden ejercer una acción disuasoria sobre su comportamiento (p. 91).

El castigo es una forma sutil, eficaz y espontánea de intervenir sobre los problemas de disciplina, pero es casi imposible llevarlo a la práctica puesto que cualquier estímulo punitivo está bajo sospecha o puede estarlo (p. 93).

La disciplina en la escuela y en el aula posee un estatus básicamente instrumental, por ese motivo debemos servirnos de ella y no anteponerla a lo que son los objetivos fundamentales de la escolaridad (p. 87).

Si la modificación del comportamiento perturbador requiere cambios en la actuación o actitud de los profesores, nos enfrentamos a un problema adicional ya que no siempre estos cambios pueden darse en forma automática; al igual que, en otro momento (p. 151).

Cuanto mejor sea la formación de los docentes respecto a su papel y contribución en la disciplina, menor será la cantidad de problemas a tratar y más importantes los éxitos que se conseguirán en este ámbito (p. 152).

La formación del profesorado en lo que a disciplina escolar se refiere es pieza clave para la resolución satisfactoria de los problemas citados, así como para evitar, en buena medida su aparición (p. 153).

Los temas de disciplina escolar son importantes para un adecuado desarrollo de los procesos instruccionales; el desacierto en su planteamiento y aplicación da lugar, en el mejor de los casos, a un desaprovechamiento imperdonable de los múltiples recursos intelectuales, afectivos, sociales y conductuales que todo proceso enseñanza-aprendizaje encierra y en el peor de los casos puede llevar al fracaso de los objetivos propuestos en el mismo (p. 31).

Tanner, Laurel (1980)

Los maestros disponen de tres medios para mejorar su eficiencia y disminuir los problemas del control escolar, que son: conocer los modelos de disciplina y sus aplicaciones. Seguir un método evolutivo para la aplicación de ésta, y 3, valerse de prácticas probadas (aquellas cuya eficacia haya sido demostrada por autoridades en la materia (p. 14).

...el castigo es más eficaz si el maestro ofrece alternativas a la conducta antisocial y que es importante que éstas sean incompatibles con el comportamiento antisocial (p. 138).

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

El que los profesores conozcan un gran número de técnicas específicas no siempre es suficiente para controlar las conductas de los alumnos. Un enfoque global, coherente y sistemático ayuda al profesor a aconsejar mejor a las familias, a informar sobre las causas de esas conductas y a mostrar los métodos que se van a utilizar para controlarlas. Por otro lado, permite también a los profesores responder de manera positiva ante una conducta negativa, el estrés del docente disminuye y el programa tiene más posibilidades de mantenerse en el sistema (p. 77).

Se propone para los docentes un marco de referencia orientado a afrontar con éxito esta clase de problemas que incluye las siguientes consideraciones o planteamientos:

- **Situar los problemas de conducta en sus justos términos, atendiendo a las circunstancias y condicionamientos de los alumnos que los provocan o la situación en que se manifiestan. Sirve, muchas ocasiones, para advertir la necesidad de corregir la norma o planteamiento aplicado.**
- **La flexibilidad es la actitud adulta que mejores rendimientos obtiene de los planteamientos de disciplina.**
- **Es preciso encontrarse dispuesto a solicitar ayuda cuando se aprecie estar ante un caso que exceda el tipo de intervención que puede proporcionarse desde el aula.**
- **Tampoco puede olvidarse la existencia de problemas de comportamiento que trascienden ampliamente el ámbito escolar.**
- **Finalmente, la capacidad del docente para distinguir los comportamientos que realmente perturban la buena marcha de la clase de aquellos respecto de los que sólo bajo su percepción personal aprecia como molestos, establece la línea divisoria entre la actuación disciplinaria y la arbitrariedad (pp. 198-199).**

Calvo, Pastora; García A. y Marrero G. (2005)

Dentro del abanico de estrategias que se nos ofertan, unas consisten en la aplicación de censuras o castigos, otras aspiran a sustituir la conducta disruptiva por otras más acordes con las normas de clase, y otras pretenden convencer al alumno de la necesidad de cambiar mediante el diálogo y la reflexión sobre el problema; e incluso otras se dirigen a involucrar a distintos miembros de la comunidad educativa con la finalidad de crear un entorno (p. 199).

a) *Las estrategias punitivas*. Su mecanismo es sencillo pues, al colocar al alumno en una situación incómoda o enojosa se pretende conseguir que trate de evitarla en lo sucesivo modificando su conducta (p. 200).

...puede afirmarse que cualquier estrategia punitiva, para que sea eficaz, precisa de una clara asociación con el comportamiento que ha determinado su aplicación, pues, de no ser así, el alumno podría considerarla arbitraria, incluso, en el peor de los casos, como inhibidora de su conducta en el momento de ser castigado (p. 201).

Respecto a las pautas para una aplicación eficaz, es preciso considerar las siguientes propuestas dirigidas a mejorar la eficacia y valor educativo de las estrategias punitivas:

- El castigo debe ser siempre conocido de antemano por los alumnos, de modo que, al tiempo de comunicar las normas de disciplina, debe informarse sobre las consecuencias de las infracciones que se detecten, lo que evitará que pueda atribuirse a la arbitrariedad del profesor...
- Ha de estar suficientemente garantizado, de modo que produzca siempre la incomodidad o desagrado que se trata de crear.
- Es necesario que el castigo tenga la intensidad suficiente pues, aunque sea imposible disponer de una medida estándar, su dosificación puede conducir a inmunizar al alumno a este tipo de estímulos, si bien deberá tenerse presente que no podrá suponer malos tratos ni físicos ni psicológicos.
- La aplicación del estímulo punitivo ha de obedecer a criterios de consistencia pues, asentándose todo aprendizaje sobre una base de estabilidad y de firmeza sin merma de la flexibilidad preconizada, los alumnos deben estar en condiciones de obedecer las asociaciones correspondientes entre infracciones a las normas de disciplina y las consecuencias derivadas de las mismas...
- Es recomendable que los alumnos tengan conocimiento de aquellos comportamientos que son aceptables, lo que se encuentra resuelto cuando las normas se formulan en términos positivos, explícitos de lo que hay que hacer, pero no cuando las normas contienen prohibiciones (pp. 2002-203).

... la teoría psicológica ha descrito dos tipos de castigos o de técnicas punitivas: el que consiste en proporcionar al alumno una

experiencia o estímulo aversivo y desagradable asociado a su mal comportamiento y aquel que se dirige a privarle de experiencias o estímulo placenteros y apetecibles de manera contingente a su infracción... no resulta sencillo hallar formas de aplicación de este tipo de castigo, reduciéndose prácticamente a la aplicación de estímulos expresivos verbales (críticas y reprimendas) y no verbales (miradas de rechazo o de desilusión); no obstante, a pesar de ello se aprecia una elevada frecuencia de uso de esta clase de castigos, probablemente por diversos motivos: por la economía de recursos que significa (bastan palabras, miradas o gestos); porque permite una aplicación inmediata y acostumbra a dar buenos resultados; (pp. 204-205).

...la aplicación de estrategias punitivas en el contexto escolar no es tarea sencilla y lo es menos cuanto más se ajusta a los parámetros de trato digno y respetuoso que todo ser humano merece y de coherencia con los propósitos que enmarcan el quehacer instruccional escolar.

Pero existe una tercera vía que también merece ser considerada: se trata del castigo vicario o por sustitución, basado en los supuestos efectos que la observación de un modelo social puede llegar a ejercer en el observador en el sentido de inhibir esa misma respuesta. Esta técnica exige:

- Conseguir la atención de los alumnos no implicados inicialmente en el castigo, se dirija hacia el intercambio punitivo entre el profesor y el alumno directamente afectado por el mismo.
- Asegurarse que los observadores conocen los motivos del castigo.
- Asegurarse que el castigo aplicado no solo cumple los requisitos relativos al impacto sobre el alumnado afectado sino también respecto a los observadores.
- Garantizar, mediante la correcta elección de alumno- modelo, que los observadores encuentren verosímil la eventual sustitución de identidades o roles.
- Las consecuencias o sanciones impuestas deberán cumplirse en sus propios términos, pues de no ser así el efecto será inverso al deseado (pp. 204-205).

12.-Las medidas disciplinarias puestas en práctica por el profesor durante el desarrollo de la clase, las considera:

Fontana, David (1994)

“...cuanto más capaces sean los maestros de situarse en el mundo cognitivo de sus alumnos, y puedan ver las cosas desde el particular punto de vista de los niños, mejor preparados estarán para apreciar las interpretaciones e intenciones de los niños con respecto al medio... (p. 122).

Dentro de este marco de claridad, el maestro observa el siguiente procedimiento:

- **a los niños se les marcan unos niveles y unas tareas de aprendizaje realistas;**
- **el maestro actúa con confianza, con voz alta y sin gestos nerviosos;**
- **el maestro conoce a los niños de su clase e intenta saber las razones que hay detrás de sus acciones;**
- **su comportamiento hacia los niños muestra aceptación, apoyo y seguridad en su éxito;**
- **el maestro se anticipa a los probables problemas de control de clase, decide sobre las estrategias para tratarlos y las pone en práctica rápida y coherentemente;**
- **a los niños se les dan oportunidades razonables para ejercer la democracia y la responsabilidad;**
- **a los niños se les ofrecen temas de aprendizaje de relevancia e interesantes en los que vayan a poder trabajar bien;**
- **el maestro utiliza el cambio de actividad para evitar que la clase se aburra o se inquiete;**
- **el medio del aula tiene que ser tan acogedor, estimulante y vistoso como sea posible;**
- **el maestro evita las amenazas innecesarias y poco practicables;**
- **a la clase hay que darles pautas claras antes de cualquier cambio de actividad y tiene que llevarse a cabo bajo condiciones de control muy cuidadosas;**
- **se ayuda a los niños a ver las consecuencias de sus actos;**
- **el maestro recuerda en privado experiencias personales de su escolarización como medio que les ayuda interpretar los comportamientos de la clase.**

(p. 124).

Gotzens, Concepción (1997)

El castigo ha de ser inmediato, o en todo caso suficientemente cercano al comportamiento que lo ocasiona como para que el alumno establezca una correcta asociación entre ambas situaciones: mal comportamiento y castigo (p. 96).

La aplicación del castigo ha de responder a criterios de consistencia, es decir, en tanto que estrategia de modificación de comportamiento o lo que es igual, de aprendizaje, no puede sufrir continuas alteraciones, pues todo aprendizaje se asienta sobre una base de estabilidad y firmeza.

No es ningún secreto que la consistencia en las acciones exige más de quien las aplica que de quien las recibe, razón que justifica, parcialmente la dificultad de cumplir con el citado precepto que por lo general los adultos, no siempre concedores de las consecuencias de la actuación inestable- se dan por vencidos mucho antes de que los alumnos hayan completado, y en ocasiones tan siquiera incitado, el aprendizaje conducente a la modificación de comportamientos disruptivos (pp. 99-100).

Tanner, Laurel (1980)

Si la mala conducta disminuye, es legítimo deducir, que se utilizó el estímulo aversivo, pero si aumenta es que se reforzó. Entre los aversivos se cuentan los siguientes: negación de privilegios, represión verbal, regaño y desaprobación social.

De la Mora, Claudia (2003)

Las reglas por mejor diseñadas que estén, no sirven de mucho por sí solas. Si no pasa nada cuando las rompen, o al seguirlas no tendrán ningún sentido (p. 47).

13.- De las acciones emprendidas por el profesor, seleccione y subraye las más efectivas para la disciplina en este grupo,

Fontana, David (1994)

La voz del maestro es el vehículo principal de comunicación con la clase. Tiene que ser una voz que a los niños les guste oír y que el maestro pueda utilizar todo el día sin forzarla indebidamente (p.131).

Está claro que no se puede permitir que los niños hablen de manera insolente a los maestros, pero no podemos enfrentarnos a una insolencia si la consideramos como insulto personal. Hay que considerar la insolencia o el desafío o lo que sea, de manera impersonal, simplemente como una estrategia que el niño utiliza contra un miembro de la comunidad docente. Y hay que hacerle ver que esa estrategia no consigue el fin deseado, sea el que sea (por lo general suele ser tratar de hacer enfadar al maestro) (pp. 171 - 172).

Gotznes, Concepción (1997)

El castigo ha de acompañarse siempre de pautas de saber cómo actuar, el castigo informa lo que no hay que hacer, por eso es preciso que el alumno conozca cuales con las formas adaptadas y aceptables de comportamiento y que posea destrezas para llevarlas a cabo, (pp. 96).

La función principal de las rutinas instruccionales es el control y coordinación de secuencias específicas del comportamiento, ya sea del propio profesor o de los alumnos (p. 75).

Las rutinas instruccionales forman parte de las destrezas del docente, representan una perspectiva innovadora e interesante.

Por lo general, las rutinas instruccionales se refieren a procedimientos establecidos por el profesor que permiten llevar adelante actividades varias causando un mínimo de interferencia y desorden (p. 76).

A fuerza de prescindir de estímulos punitivos, los profesores optan básicamente por algunas de las siguientes alternativas: o bien deciden no pasar de la estricta amenaza, lo que es captado hábil y rápidamente por los alumnos sobre los que se pierde toda eficacia.

Existe una tercera alternativa, probablemente una de las más utilizadas con mayor frecuencia y que consiste en inflingir al alumno estímulos emocionales y afectivos negativos como por ejemplo, mostrarle disgusto o decepción o bien ridiculizarlo frente al grupo de compañeros (p. 94).

Tanner, Laurel (1980)

**La eficacia del castigo aumenta si se explican las causas de su aplicación.
Si se ofrecen alternativas de conducta antisocial (pp. 137-138).**

De la Mora, Claudia (2003)

No amenace a los alumnos con consecuencias que no quiere aplicar. Cuando el maestro propone consecuencias con las que no está de acuerdo porque le parecen exageradas o no quiere aplicarlas, no las llevará a cabo, si les da nuevas oportunidades caerá en la inconsistencia que es un gran error (p. 88).

El tono de voz es importante porque es una manera de transmitir mensajes emocionales. Éste y su modulación deben ser tales que eviten transmitir enojo, sarcasmo, miedo o intolerancia. Use un tono de voz suave pero firme y denotar seguridad para que al alumno no le quede duda de que habla en serio (pp. 70-71).

14.- ¿Qué recomendaciones usted como profesor (a) proporciona para mejorar la disciplina? Elija las sugerencias, ordenándolas de mayor a menor importancia (1 para la de mayor importancia, seguida de 2, y así sucesivamente, hasta llegar a la menos recomendable)

Fontana, David (1994)

...evitar amenazas a la clase o alguno de sus individuos en la medida de lo posible y a la vez asegurarse de que las amenazas, cuando tengan que proferirse, sean realistas y se puedan cumplir. Las amenazas que van más allá de lo que puede cumplirse, sólo sirven para disminuir el concepto que el niño tiene del maestro como persona que ha de ser tomada en serio. De forma similar, las amenazas demasiado frecuentes, o que nunca se cumplen a pesar del mal comportamiento de los niños, van a debilitar la posición del maestro dentro de la clase, al igual que las amenazas poco importantes ante la insolencia de algún niño (p. 121).

Hay que asegurar que se cumplan las promesas (p. 134).

Los maestros no son psicoterapeutas y no se les puede pedir que traten los problemas psicológicos graves de los niños. Pero es importante recordar que durante este periodo educativo, están en los años formativos más importantes de su vida (p. 113).

Gotzens, Concepción (1997)

Las consecuencias lógicas aunque con limitaciones ofrecen un panorama con mayores posibilidades dentro del esquema aula-escuela. Se trata de que el alumno perciba la racionalidad de sus actos y no tanto la fatalidad de los mismos (p. 108).

La aplicación de estrategias punitivas en el contexto escolar no es tarea sencilla, y lo es menos cuanto más se ajusta a los parámetros de trato digno y respetuoso que todo ser humano merece y de coherencia con los propósitos que enmarcan el quehacer instruccional del escolar (p.105).

Las intervenciones sobre comportamientos de indisciplina fracasan cuando en lugar de basarse en estímulos percibidos como relevantes para quien los recibe, se fundamentan en formas de pontificado, es decir, en estímulos descritos como primordiales para quien los manipula en un intento de convencer de su relevancia a quien los recibe y, mediante ello, modificar, además el comportamiento disruptivo que presenta (p. 123).

Se trata de que el alumno perciba una relación de causa-efecto y no de arbitrariedad o abuso de poder, entre su actuación y los estímulos que el profesor manipula (p. 132).

De la Mora, Claudia (2003)

Las reglas proporcionan un orden inmediato, su función es a corto plazo (pp. 36-37).

En la medida de lo posible involucre a los alumnos en la elaboración de reglas; será más fácil que las sigan (pp. 45-46).

Las advertencias deben ser firmes de manera que el alumno no le quede duda de que si vuelve a romper la regla la consecuencia será más fuerte (p. 61).

No dé por hecho que los alumnos conocen y comprenden las reglas (p. 39).

15.- En relación a las medidas disciplinarias emprendidas por el profesor marque con un (*) en el recuadro correspondiente, su acuerdo o desacuerdo,

Fontana, David (1994)

Poner a la clase a trabajar de inmediato. En cuanto el maestro y los niños están en el aula, hace falta un rápido y decidido comienzo de la clase para que la atención de los niños se centre en el maestro y en los aprendizajes.

Hay que insistir en que participe toda la clase. ... siempre habrá ocasiones en las que algunos niños estarán demasiado ocupados en sus propios asuntos como para darse cuenta de que la clase ha empezado...la norma es conseguir una cooperación plena antes de empezar a trabajar. Es inútil intentarlo levantando la voz o esperar a que los que escuchan hagan callar a los demás. El maestro ha de disponer de una arma infalible para que haya silencio en la clase y para hacerles mantener la atención... llamar por su nombre al niño o niños determinados. Otra puede ser dar una palmada fuerte...Otra puede ser golpear firmemente con el borrador en la mesa,... se utilice la que se utilice, la postura del maestro tiene que ser firme, enérgica y eficaz.

Utilizar la voz de forma eficaz. Obviamente se tiene que usar para una comunicación clara y con un volumen adecuado. Si se emplea expresivamente, puede añadir interés y color a materias relativamente aburridas.

Estar atento a lo que ocurre en clase. ... Los buenos maestros dan la impresión de que tienen ojos en la nuca. Se desplazan por toda la clase, miran directamente a los ojos e identifican sin lugar a dudas los momentos en que puede producirse algún problema en la clase, prestando su atención de inmediato. Pero desde el punto de vista organizativo aún hay más. Los buenos profesores se organizan de tal manera que se tiene la libertad de tomar decisiones, están en condiciones de determinar por sí mismos los casos en que su presencia se hace necesaria en el aula en vez de dejar esa posibilidad de decisión en manos de los niños.

Analizar lo que ocurre. Desde el punto de vista organizativo, el maestro debe tener la capacidad de observar cuidadosamente lo que no funciona y analizar los factores implicados.

Tener estrategias claras y comprensibles para solucionar la crisis.

Centrar la atención del maestro en forma imparcial. El maestro estará en disposición de ofrecer a los niños pautas y ayudas individuales que les ayuden a sentir que el maestro se preocupa de su trabajo y sus avances.

Evitar comparaciones. Para el maestro es buena estrategia... destacar el trabajo bien hecho (especialmente desde el punto de vista de control del aula) si el niño goza de cierto prestigio y por lo tanto sirve de modelo a los demás. Pero hacer comparaciones, es decir comentarle a algunos niños que su trabajo no llega al nivel de los demás, es poco deseable y puede provocar no sólo hostilidad y resentimiento hacia el maestro por parte de los que salen peor parados de esas comparaciones, sino también divisiones en el seno de la propia clase, con un grupo de niños que sienten que el maestro favorece al otro grupo.

Fontana, David (1994)

Hay que corregir al día. El trabajo que se corrige y se devuelve enseguida a los niños no sólo les ayuda en su aprendizaje, también le sirve al maestro para controlar su progreso y ayudarlo en sus dificultades (pp.130-133).

Hay que asegurar que se cumplan las promesas.

Hacer buen uso de preguntas: La introducción de la variedad en las preguntas del maestro mantiene el interés y sirven para centrar la atención.

Hay que ofrecer oportunidades adecuadas para actividades prácticas...es una regla de sentido común que la “charla del maestro” ocupe una parte de la clase no superior al minuto y medio (en función de la capacidad de la clase) por cada año de edad de los niños...hay que facilitarles un trabajo de tipo práctico. Los niños tanto de primaria como de secundaria, disfrutan haciendo cosas. También son actividades prácticas escribir, leer, hacer ejercicios, dibujar...

Organizar la clase de forma eficaz. En la escuela primaria, donde el maestro suele permanecer en el aula con los niños casi todo el día, es bastante fácil comprobar que las mesas y los elementos estén colocados adecuadamente.

Ocuparse de los problemas de los niños. A los niños hay que darles la seguridad de que se respetan sus puntos de vista, que se actuará democráticamente siempre que sea posible y que en los casos en que se pueda hacer algo para solucionar el problema, el maestro tiene la capacidad y la voluntad de hacerlo. (pp. 136-137).

Tanner, Laurel (1980)

Algunos maestros piensan que conviene dar otra oportunidad al que se ha portado mal en vez de castigarlo la primera vez que incurre en la falta. No hay que olvidar que el castigo surte efecto sólo y si se impone en forma congruente (p. 139).

Gotznes, Concepción (1997)

La técnica conocida como tiempo-fuera, consiste en separar o alejar al alumno de la fuente, que presumiblemente le suministra estímulos agradables responsables del mal comportamiento que perturba el orden del aula. La correcta aplicación del tiempo fuera debe tener en cuenta los siguientes requisitos: en primer lugar debe practicarse de manera inmediata y consistente al mal comportamiento. En segundo lugar, el tiempo fuera debe ocupar períodos cortos de tiempo que, en general no sobrepasaran los diez minutos de aislamiento, y finalmente es conveniente asegurarse que el lugar donde permanecerá el alumno durante la aplicación del tiempo-fuera, se halle prácticamente desprovisto de estímulos atractivos para él (p. 115).

La tutoría, por ejemplo constituye el entorno idóneo para la presentación, discusión y, si es preciso, dramatización de las normas que van a regular el funcionamiento del grupo; lógicamente las actividades concretas que se lleven a cabo dependerán, entre otras variables de la edad de los alumnos (p. 74). El refuerzo tiene un valor de mecanismo psicológico y se aplica a la actividad que muestran las personas con el propósito de fortalecerla, mientras que el premio, supone valoración y distinción social. (p.119).

La tutoría por su propia esencia, no se mueve a niveles de estricta funcionalidad, de ahí que, por más que pueda utilizarse como recurso para solventar problemas de comportamiento, está obligada a trabajarlos a otros niveles de profundidad que básicamente atañe a la orientación global del alumno. A otro nivel la tutoría dirigida al grupo de clase puede constituir una aproximación interesante y eficaz a la solución de problemas de comportamiento (p. 143).

De la Mora, Claudia (2003)

No acepte quejas no regateos, de lo contrario los alumnos aprenderán que pidiendo disculpas, haciendo un drama, o prometiendo algo quedarán librados de las consecuencias (p. 75).

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
	Variable	Valor		Variable	Valor	
1			<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u> - Plática continua entre el alumnado. - Vagancia de los niños por el salón. - Pocos alumnos atienden las tareas. - Gritos por parte de la maestra para lograr captar la atención de los alumnos. - Los alumnos entran y salen del salón a voluntad. - Aplicación fortuita de sanciones. - No hace alusión en ningún momento a las normas.			<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u> - Los alumnos no se aplican con interés en el desarrollo de tareas. - La clase tiene severas interrupciones. - Los alumnos no atienden las instrucciones vertidas por la profesora. - Los productos de cada clase son nebulosos. - El alumnado comparte el desorden. - No hay rutinas para la entrada al salón. - Ausencia de rutinas para cambio de actividad.
	b) No	0		a) Sí	1	
2	b) No	0	<u>COMUNICACIÓN DE NORMAS</u> - Primero se sanciona a los alumnos y después se expresa la advertencia del castigo. - En algunos casos se ignora, o cede ante la conducta disruptiva. - El proceder de los alumnos indica que no tienen conocimiento respecto a las consecuencias por evadir las normas. - Los alumnos desconocen lo que se espera de ellos.	a) Sí	1	<u>COMUNICACIÓN DE NORMAS</u> - Confusión de los alumnos ante el castigo. - No hay reducción en las conductas disruptivas. - Los alumnos desconocen las consecuencias de sus acciones. - Las consecuencias aplicadas por la profesora carecen de consistencia.
3	b) No	0	<u>ENTENDIMIENTO DE LAS NORMAS</u> - Los alumnos desdeñan los gritos. - Ante el castigo, los alumnos solicitan concesiones. - Los alumnos pasan a segundo plano las indicaciones de la profesora, además se distraen con otras actividades. - La maestra actúa de forma arbitraria.	a) Sí	1	<u>ENTENDIMIENTO DE LAS NORMAS</u> - Algunos niños no perciben el castigo. - Rechazo y protesta de los alumnos a las sanciones externadas por la profesora. - Se apela a las sanciones señaladas. - No hay asociación entre falta y castigo.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES
4	Variable	Valor	<u>ORGANIZACIÓN-DISCIPLINA EN CLASE</u>	Variable	Valor	<u>ORGANIZACIÓN -DISCIPLINA EN CLASE</u>
	Opción 1 d) Regulares	0	-Abre la clase en tiempo adecuado. - Desorganización general del aula. - Falta de continuidad en las actividades de aprendizaje. - La maestra no se desplaza a lo largo del salón. - Como los niños no saben bajo que normas se encuentran, no trabajan de manera provechosa.	a) Excelentes	3	- Mínima aplicación de los alumnos en las tareas. - Escaso control de las conductas disruptivas, producto de su incapacidad de la profesora para mantenerse alerta ante las incidencias de la clase.
				b) Muy buenas	2	- Las respuestas de los alumnos se ven bastante turbadas por la lluvia de ideas sin orden. -Traslape de actividades, producto de la diversidad de intereses y deficiente control de éstas.
	e) Opción 2 Malas	0	- Inconsistencia en la atención por parte del alumnado. - Participación abrupta del grupo. - El tono de voz resulta tedioso para el alumnado, en otros momentos ocasiona tensión. -Las estrategias de enseñanza no son de interés para los alumnos, por ende, los niños se aburren y se genera indisciplina.	c) Buenas	1	- Interrupción continua e el desarrollo de las tareas. - La preparación de la clase se aprecia endeble.
f) Pésimas				1	-Los alumnos tienen algunas limitaciones. - Hay algunas pautas para el cambio de actividad.	
5	a) Oportuna	0	<u>PARTICIPACIÓN DE LA PROFESORA</u> - Comentarios a los alumnos en torno a sus conductas. - Observaciones dirigidas a disminuir el mal comportamiento, evitando males mayores.	b) Retardada	1	<u>PARTICIPACIÓN DE LA PROFESORA</u> El castigo NO llega un día después, la profesora trata de asociarlo a la conducta disruptiva. La profesora NO sólo amenaza, también cumple el castigo, de tal forma que el alumno no lo asocia como venganza o mal humor de la profesora.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
	Variable	Valor	<u>ORIENTACIÓN DE LA CLASE</u>	Variable	Valor	
6	b) Ser imprecisas y generar confusión en el grupo.	0	<ul style="list-style-type: none"> - Se pasa sin cierre oportuno de una actividad a otra. - Inconsistencia en el castigo. - La profesora no es categórica en cuanto a las normas que han de regular el trabajo encomendado. - Los niños no comprendieron lo que se esperaba de ellos, a tal grado que no entienden el motivo de haberles suprimido el recreo. - La profesora no olvida los trabajos que ha encomendado. 	d) Propician condiciones favorables para el aprendizaje, previendo lo que se espera en el aula.	3	-La clase no tiene un ritmo adecuado para que los alumnos participen de forma organizada y se logren los objetivos, por el contrario se solapan actividades y no existe un tiempo adecuado para cada tarea emprendida.
				a) Su claridad al ser comprendida por los alumnos.	2	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez señalada la sanción, el alumnado no cambia conductas. - La atención en clase, no se mejora ante los gritos de la profesora. - Las explicaciones son tan breves, que generan abandono del trabajo por parte de los alumnos.
				c) No existen instrucciones que el alumnado deba atender.	1	<ul style="list-style-type: none"> - No se deja a voluntad el desempeño de los alumnos. - Existe un epicentro alrededor de la figura docente.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
	Variable	Valor	<u>PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS</u>	Variable	Valor	
7	a) Establecer normas en clase para alcanzar disciplina.	0	- Comentarios a los alumnos en torno a sus conductas. - Observaciones dirigidas a disminuir los malos comportamientos, evitando males mayores.	b) Enseñar valores	2	-La disciplina es inmediata. -La enseñanza de valores representa un proceso a largo plazo. -La disciplina construye un ambiente necesario para el aprendizaje.
				c) Ambas	1	-Trabajar bajo normas en el aula, representa una antesala para buscar valores y vivirlos. -La disciplina es instrumental.
				d) Ninguna	3	-Hay convivencia en grupo. -Se emprenden actividades de aprendizaje.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
	Variable	Valor	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u>	Variable	Valor	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u>
8	c) Es una meta a lograr a través del aprendizaje.	0	- La profesora antepone el aprendizaje a la disciplina.	a) Es el conjunto de respuestas puntuales para enfrentar problemas de comportamiento.	1	-La profesora de alguna forma trata de frenar los problemas en clase, pero la disciplina es un instrumento más preciso.
				e) El dominio de uno mismo y la aceptación de una conducta ordenada en las interacciones sociales.	1	- Los medios empleados para persuadir a los niños de su mal comportamiento es inadecuado para la edad de éstos, los escolares de seis años no pueden introyectar tales advertencias.
	h) Enseñar a construir a los alumnos juicios morales que les permitan reflexionar sobre sus valores y ordenarlos en interacción con el ambiente y los problemas que enfrente.	0	- Expresa a los alumnos disertaciones morales para lograr en éstos un buen comportamiento, desatendiendo las características de los niños.	b) Es un instrumento para alcanzar el éxito en el aprendizaje de los alumnos.	2	- Las acciones de la profesora están muy lejanas a considerar a la disciplina como un instrumento para el aprendizaje. El enfoque de ésta es equívoco.
				d) Es un medio para que profesores y alumnos alcancen metas escolares.	2	- Las acciones de la profesora en este rubro, dejan ver que su postura respecto a la disciplina es corregir los problemas de conducta porque son inadecuados, pero no se le contempla como un medio para optimizar el aprendizaje.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
	Variable	Valor	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u>	Variable	Valor	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u>
				f) Conjunto de procedimientos para mantener el orden en la escuela con la finalidad de alcanzar metas personales y sociales.	2	- Esta dimensión de disciplina está ausente totalmente de la clase de Verónica, no hay efectividad en clase, y no se potencia el desarrollo de los niños.
				g) Proceso de llevar a cabo una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades de los estudiantes tengan oportunidad de desarrollarse.	2	- Las continuas interrupciones de los niños indican lo inadecuado del ambiente para desarrollar sus capacidades, asimismo impiden a la profesora emprender sus actividades.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTE M	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES			
	Variable	Valor	<u>CONDUCTAS DISRUPTIVAS DEL ALUMNADO</u>	Variable	Valor	<u>CONDUCTAS DISRUPTIVAS DEL ALUMNADO</u>			
9	a) Alboroto y desorden general	0	El aprendizaje tiene bajos niveles de respuesta. - No se da cierre a cada actividad de aprendizaje.	c) e) f) i) j) k) m) n) o) p)	1	- El alumnado pierde atención en cada una de las tareas. - La profesora se ve impedida en culminar las actividades de aprendizaje indicadas, por tanto se va retrasando y superponiendo una sobre otra. - El ambiente del aula no goza de orden y organización.			
	b) Incumplimiento y demora de tareas	0	- Mientras la profesora explica o da algunas instrucciones a los niños, éstos se afanan en diversas actividades.						
	d) Vagar por el aula	0	- Los niños con bajo interés en las actividades, optan por volcar sus inquietudes.						
	g) Ruido excesivo	0	- Los niños desoyen las instrucciones de la profesora.						
	h) Plática ininterrumpida	0	- La charla tiene lugar durante el desarrollo de las actividades.						
	l) Falta de atención	0	- La profesora no logra incorporar a los niños a las actividades.						
	(0) Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta	0							

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES
	Variable	Valor	<u>DESARROLLO DEL APRENDIZAJE</u>	Variable	valor	<u>DESARROLLO DEL APRENDIZAJE</u>
10	a) Obstaculizaron el logro de las metas previstas.	0	- La profesora no logra cerrar el tiempo destinado a las asignaturas, ni los momentos de la clase. - En algunos intervalos trabaja con la minoría del salón.	b) No afectaron el logro de las metas previstas.	1	- Diferentes periodos de la clase se vieron interrumpidos. - Las asignaturas carecen de apertura y cierre en forma conveniente.
	d) Generaron un ambiente desordenado impidiendo con ello el aprendizaje.	0	- Los niños se distraen con otras actividades. - La profesora recurre a la sanción, pero también a la petición.	c) Establecieron un clima óptimo para alcanzar el aprendizaje.	1	- Los alumnos atendieron la clase sólo en lapsos. - Las dificultades durante las clases fueron continuas y en algunos casos extremas.
	a) Hay consecuencias negativas convincentes para los alumnos, cuando éstos rompen las normas.	0	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u> - La profesora sanciona a los alumnos. - Aplica castigo vicario. - Suprime privilegios.	b) El alumnado se desempeña en un ambiente de permisividad.	2	- Da refuerzo inoportuno. - Cuando no obtiene respuesta a sus gritos, recurre a la súplica.
				c) La maestra toma decisiones apropiadas cuando aplica las acciones punitivas (correctivas).	2	- Los alumnos no dejan de presentar conductas disruptivas -La profesora se ve interrumpida continuamente durante la clase. -Titubea al aplicar de las sanciones.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTE M	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
	Variable	Valor		Variable	Valor	
11		0	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>			<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>
				d) Tiene habilidad para manejar correctamente tanto los procesos de aprendizaje como los que buscan la disciplina del aula.	2	La maestra no abandona su autoridad. -Los alumnos acatan disposiciones.
				e) Se enfoca fundamentalmente a la enseñanza, descuidando la disciplina del aula.	1	- Aunque la profesora no ignora los malos comportamientos del alumnado, se ocupa más del proceso instruccional.
12	b) Improcedentes en consideración a la situación presentada.	0	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u> - Algunas conductas disruptivas son ignoradas. - Refuerza algunas conductas perturbadoras. - Sanciona a todo el grupo por la falta de algunos.	a) Acordes a los alumnos y las conductas manifestadas	1	- No se sanciona con base a normas establecidas.
				c) Eficaces, en tanto que resuelven exitosamente las incidencias.	1	- Una vez impuesta la sanción, no se hacen evidentes los buenos comportamientos.
	d) Ineficaces, por su fracaso para solventar las dificultades en el aula de clase.	0	- Los alumnos no abandonan las conductas disruptivas.	e) El alumnado no presenta ninguna conducta que motive una sanción.	2	- La profesora percibe la indisciplina. - Hay reconocimiento de las conductas con clara repercusión en el desarrollo de la clase.

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA - MAYOR EFECTIVIDAD-		CATEGORÍAS/INDICADORES	ALTERNATIVAS DE MAYOR EFECTIVIDAD (OPCIÓN 2)	ALTERNATIVAS DE MAYOR EFECTIVIDAD (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>	<i>VALOR</i>	<u><i>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</i></u>	<i>VARIABLES</i>	
13	e) 1. Confrontar a los alumnos del mal comportamiento.	0	- Repara en que los alumnos se den cuenta de su mal comportamiento.	1. (l) Recomendar buenos comportamientos. 2. (b) Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo. 3. (k) Rutinas de entrada y apertura de clase. 4. (e) Confrontar a los alumnos del mal comportamiento.	1. (b) Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo. 2. (k) Rutinas de entrada y apertura de clase. 3. (e) Confrontar a los alumnos del mal comportamiento. 4. (l) Recomendar buenos comportamientos.
	l) 2. Recomendar buenos comportamientos.	0	Acompaña las sanciones con sugerencias viables para el buen comportamiento.		
	b) 3. Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo.	0	-Empleo de castigo vicario.		
	k) 4. Rutinas de entrada y apertura de clase.	0	- Vigila la entrada de los alumnos. - Cuida la revisión de tareas realizadas por los alumnos.		
	(0) Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta				

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ITEM	RESPUESTA INAPROPIADA MENOR EFECTIVIDAD		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTAS INVIABLES (OPCIÓN 2)	RESPUESTAS INVIABLES (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>	<i>VALOR</i>	<u><i>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</i></u>	<i>VARIABLES</i>	
13	h) 5. Ignorar ciertos malos comportamientos y sancionar otros.	1	-Permitir el libre desplazamiento de los alumnos genera desorden.	5. (d) Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas. 6. (i) La revisión y control de actividades. 7. (h) Ignorar ciertos malos comportamientos y sancionar otros.	5. (i) La revisión y control de actividades. 6. (d) Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas. 7. (h) Ignorar ciertos malos comportamientos y sancionar otros.
	i) 6. La revisión y control de actividades.	1	- Toda conducta disruptiva debe ser sancionada de acuerdo con las normas preestablecidas.		
	d) 7. Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas.	1	- La voz con alto volumen obstruye la atención de los alumnos.		

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (RECOMENDABLES)	CATEGORÍAS/INDICADORES	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (OPCIÓN 2)	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (OPCIÓN 3)
	VARIABLES	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>	VARIABLES	
14	a) 1. Elaborar normas para guiar el desempeño del comportamiento	El grupo demanda de manera apremiante normas para regular su convivencia y aprendizaje.	1. (e) Advertir la aplicación del castigo en caso de romper normas previamente establecidas.	1. (a) Elaborar normas para guiar el desempeño del comportamiento.
	k) 2. Cumplir con regularidad la normatividad establecida en el grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las normas por los alumnos. - Conocimiento de las consecuencias en caso de infringir las normas. - Corresponder la sanción con la falta cometida. - Cuidar el cumplimiento de la sanción. 	<ul style="list-style-type: none"> 2. (c) Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina. 3. (a) Elaborar normas para guiar el desempeño del comportamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> 2. (k) Cumplir con regularidad la normatividad establecida en el grupo. 3. (c) Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina
	e) 3. Advertir la aplicación del castigo en caso de romper las normas previamente establecidas.	<ul style="list-style-type: none"> - En el proceso, la maestra debe advertir la aplicación del castigo. - Cuidar el cumplimiento de la sanción. 	4. (k) Cumplir con regularidad la normatividad establecida en el grupo.	4. (e) Advertir la aplicación del castigo en caso de romper normas previamente establecidas.
	c) 4. - Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina	- Con los grupos pequeños, el trabajo de búsqueda de soluciones puede encontrar eco en dramatizaciones.	5. (j) Involucrar a los padres y/ o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.	5. (j) Involucrar a los padres y/ o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.
	j) 5. Involucrar a los padres y/ o tutores de los alumnos en la elaboración de normas	- Tener presente el apoyo de los padres.		
	(0) Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta			

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	ESTRATEGIAS DE MENOR IMPACTO (NO RECOMENDABLES)	CATEGORÍAS/INDICADORES	ESTRATEGIAS DE MENOR IMPACTO (OPCIÓN 2)	ESTRATEGIAS DE MENOR IMPACTO (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>	<i>VARIABLES</i>	
14	b) 6. Continuar sancionando y castigando al alumnado.	El castigo por sí solo no resuelve el problema. - Las sanciones cobran fuerza a medida que van precedidas de normas. - El problema presentado en el grupo se resuelve con normas de acuerdo con las características de los alumnos implicados.	6. (l) Solicitar ayuda de personal especializado. 7. (d) Antes de castigar al alumnado, es importante enseñarles valores.	6. (d) Antes de castigar al alumnado, es importante enseñarles valores. 7. (b) Continuar sancionando y castigando al alumnado.
	d) 7. Antes de castigar al alumnado, es importante enseñarles valores.	- La edad de los niños exige normas que guíen su conducta.	8. (b) Continuar sancionando y castigando al alumnado.	8. (l) Solicitar ayuda de personal especializado.
	l) 8. Solicitar la ayuda de personal especializado.	-La intervención del docente bajo normas precisas puede enfrentar exitosamente el problema.		

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTAS PARA ASENTIR	CATEGORÍAS7INDICADORES	RESPUESTAS PARA ASENTIR (OPCIÓN 2)	RESPUESTAS PARA ASENTIR (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>	<i>VARIABLES</i>	
15	f) Retirar temporalmente a los alumnos indisciplinados del aula.	Cuando el alumno se siente solo, desaparece la finalidad de llamar la atención, disminuyendo con ello la presentación de la conducta.	n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.	g) Dirigir la entrada del alumnado al aula.
	g) Dirigir la entrada del alumnado al aula.	Las rutinas permiten controlar la disciplina.	f) Retirar temporalmente a los alumnos indisciplinados del aula.	n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.
	n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.	Evitar someter castigo a consideración.	g) Dirigir la entrada del alumnado al aula.	f) Retirar temporalmente a los indisciplinados del aula.
	PATRÓN ESPERADO			
	(0) Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta			

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 1 VERÓNICA

ÍTEM	RESPUESTAS PARA DISENTIR	CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTAS PARA DISENTIR (OPCIÓN 2)	RESPUESTAS PARA DISENTIR (OPCIÓN 3)
15	<i>VARIABLES</i>	<u><i>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</i></u>	<i>VARIABLES</i>	
	(1) ACUERDO (0) DESACUERDO			
	RESPUESTAS PARA DISCORDAR		ALTERNATIVAS INVIABLES	ALTERNATIVAS INVIABLES
	c) Sancionar manifestando enojo para dar afectividad al castigo.	- El maestro debe sancionar con voz firme y siempre con dominio de sí mismo y tranquilidad para evitar que el alumno vea en el maestro una venganza. Por el contrario, su firmeza ha de dejar en claro la consecuencia de haber incumplido las normas.	h) Elevar el volumen de la voz a medida que el alumnado se indisciplina.	e) Privar del recreo todo mal comportamiento del alumnado.
	e) Privar del recreo todo mal comportamiento del alumnado.	Existe una serie de estrategias que pueden emplearse además de la privación del recreo.	c) Sancionar manifestando enojo para dar afectividad al castigo.	j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos.
	h) Elevar el volumen de la voz a medida que el alumnado se indisciplina.	- La voz con firmeza del profesor no implica agresividad.	e) Privar del recreo todo mal comportamiento del alumnado.	c) Sancionar manifestando enojo para dar afectividad al castigo.
	j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos.	- El maestro no debe ceder una vez impuesto el castigo.	j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos.	h) Elevar el volumen de la voz a medida que el alumnado se indisciplina.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES
	Variable	Valor		Variable	Valor	
1	a) Sí	0	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u> -Firmeza en la voz del profesor. - Se evocan las normas. -Los alumnos trabajan en orden. -Cierre total de tareas. -Autoridad el profesor. - Los alumnos responden con interés a la clase. - La interrupción violenta es controlada. - El profesor enfatiza las normas.	b) No	1	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u> - Cumplimiento de trabajo por los alumnos. - La riña no continúa. - No se presenta desorden general. - Los alumnos reanudan el trabajo y lo concluyen.
	2	a) Sí		0	b) No	
3	a) Sí	0	<u>COMUNICACIÓN DE NORMAS</u> -Los alumnos comienzan sus actividades de acuerdo con las indicaciones del profesor. -El grupo obedece al profesor. - El profesor platica con los alumnos generadores del problema.	b) No	1	<u>ENTENDIMIENTO DE LAS NORMAS</u> -El grupo se inclina al orden. -El profesor no recurre al castigo. -El profesor no emplea los gritos.
			<u>ENTENDIMIENTO DE LAS NORMAS</u> - El profesor mantiene firmeza. - El grupo no solicita concesiones. - Se acentúan las decisiones. - Enfatizan límites de conducta.			

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		INDICADORES
4	Variable	Valor	<u>ORGANIZACIÓN-DISCIPLINA EN CLASE</u>	Variable	Valor	<u>ORGANIZACIÓN –DISCIPLINA EN CLASE</u>
	b) Opción 1 Muy buenas	0	<ul style="list-style-type: none"> - Organización general del aula. - Hay continuidad en las actividades de aprendizaje. - Los niños están atentos a las indicaciones. - Culminación del trabajo. - No existe resistencia al trabajo. - Ante la advertencia, los niños apresuran su tarea para evitar una sanción mayor. 	a) Excelentes	1	<ul style="list-style-type: none"> -Los alumnos ven interrumpidas sus labores. - La conducta de Omar genera distracción.
				c) Regulares	1	<ul style="list-style-type: none"> - Control de las conductas disruptivas. - La conducta de Omar no encontró apoyo de sus compañeros.
	c) Opción 2 Buenas	0	<ul style="list-style-type: none"> - La clase se vio interrumpida en algunos momentos. - El profesor ignora el desafío de Omar, evitando con ello un enfrentamiento dañino para su autoridad. -Se recuerdan las normas. - Los niños responden a la advertencia. 	Malas	2	- No hay interrupción continuada y descontrolada de la clase.
		Pésimas		3	- Los alumnos tienen límites establecidos y se les recuerda durante el desarrollo de la clase.	
5	Oportuna	0	<u>PARTICIPACIÓN DEL PROFESOR</u> <ul style="list-style-type: none"> - Comentarios a los alumnos sobre sus conductas disruptivas. - Observaciones dirigidas a la disminución los malos comportamientos. - Las advertencias previnieron la presentación de otras conductas. 	Retardada	1	<u>PARTICIPACIÓN DEL PROFESOR</u> <ul style="list-style-type: none"> - El castigo no llega retrasado. - Las advertencias tiene efecto positivo.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES
6	a) Su claridad, al ser comprendidas por el alumnado.	0	<u>ORIENTACIÓN DE CLASE</u> -Las instrucciones son seguidas por los alumnos. - Se culminan con los procesos de la clase.	b) Ser imprecisas y generar confusión en el grupo.	1	<u>ORIENTACIÓN DE LA CLASE</u> - La inactividad no genera la riña. - Hay interés en la tarea. - La atención en clase, se retoma después de la riña.
	d) Propician condiciones favorables para el aprendizaje, previniendo lo que se espera en el aula.	0	- La atención del maestro es imparcial. - La ruptura de la clase se supera. - Los alumnos culminan sus deberes.	c) No existen instrucciones que el alumnado deba atender.	2	- No se deja a voluntad el desempeño de los alumnos. - Existe un eje de autoridad en la figura de la docente, pese al desafío de Omar.
7	Opción 1 a) Establecer normas en la clase para alcanzar disciplina.	0	<u>PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS</u> - Las normas deben guiar todo el proceso de aprendizaje. - La disciplina es un instrumento para el aprendizaje. - Los alumnos están en procesos de aprendizaje.	b) Enseñar valores	1	- El cumplimiento de las normas representan un peldaño importante en el desarrollo socio-moral de los alumnos.
	Opción 2 c) Ambas	0	- El ambiente del grupo con normas precisas, permite empezar con la enseñanza de valores. -La edad de los alumnos facilita la enseñanza de valores. - El grupo se mejorará con el trabajo de disciplina y enseñanza de valores.	d) Ninguna	2	- Los alumnos están inmersos en procesos de aprendizaje. - La formación demanda estrategias cimentadas en una intervención viable. - La disciplina acompaña la enseñanza.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES
8	b) Es un instrumento para alcanzar el éxito en el aprendizaje de los alumnos.	0	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u> El profesor emplea normas de acuerdo con el momento de la clase.	a) Es el conjunto de respuestas puntuales para enfrentar problemas de comportamiento.	1	<u>NORMAS DE DISCIPLINA</u> - El profesor establece un ambiente de normas para desarrollar su clase, y aplica las estrategias en momentos de crisis.
	d) Es un medio para que profesores y alumnos alcancen metas escolares.	0	A pesar de la riña, la sesión recupera su ritmo de desarrollo.	c) Es una meta a lograr a través del aprendizaje.	1	- Hay unas normas en el grupo.
	f) Conjunto de procedimientos para mantener el orden en la escuela con la finalidad de alcanzar metas personales y sociales.	0	El profesor percibe los malos comportamientos del alumnado y recurre a las estrategias convenientes para solucionarlas.	e) El dominio de uno mismo y la aceptación de una conducta ordenada en las interacciones sociales.	1	- Su clase es guiada por normas.
	g) Proceso para llevar una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades de los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse.	0	Una vez establecidas las normas, el terreno es viable para enseñar valores. - Recurre a la sanción pero también al diálogo.	h) Enseñar a construir a los alumnos juicios morales que les permitan reflexionar sobre sus valores y ordenarlos en interacción con el ambiente y los problemas que enfrente.	1	- Hay estrategias para solucionar las incidencias de clase.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES
9	c) Riñas entre el alumnado.	0	<u>CONDUCTAS DISRUPTIVAS DEL ALUMNADO</u> - El aprendizaje se ve interrumpido por la pelea de Omar y Marcos.	a) b) d) f) g) h) i) k) l) m) n) p)	1	<u>CONDUCTAS DISRUPTIVAS DEL ALUMNADO</u> - El alumnado atiende cada una de las tareas, pero la riña corta la continuidad del trabajo. - La intervención del profesor permite culminar cada una de las actividades de aprendizaje. - Omar intenta llamar la atención desafiando al maestro.
	e) Molestar a quienes realizan el trabajo.	0	- Se avisa al profesor.			
	j) Desafíos al maestro.	0	- Se interviene para dialogar. - La respuesta del profesor origina un enfrentamiento del alumno.			
	o) Maltratos al maestro.	0	- El profesor no responde, espera diálogo con los padres.			
10	b) No afectaron el logro de las metas esperadas.	0	<u>DESARROLLO DEL APRENDIZAJE</u> - El profesor logra cerrar de acuerdo con los tiempos de la clase. - Se recupera la atención de los alumnos. - Los alumnos terminan sus deberes.	a) Obstaculizaron el logro de las metas previstas.	1	<u>DESARROLLO DEL APRENDIZAJE</u> - Cada uno de los periodos de la clase se cubrió. - Los alumnos atendieron sus deberes.
				c) Establecieron un clima óptimo para alcanzar el aprendizaje.	1	- La pelea rompió el ritmo de la sesión. - Los niños se vieron interrumpidos.
				d) Generaron un ambiente desordenado impidiendo con ello el aprendizaje.	1	- La interrupción fue controlada por el profesor.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTE M	RESPUESTA APROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA		CATEGORÍAS/INDICADORES
	Variable	Valor		Variable	VALOR	
11	a) Hay consecuencias negativas convincentes para los alumnos cuando éstos rompen las normas.	0	- <u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>	c) El maestro toma decisiones apropiadas cuando aplica las acciones punitivas (correctivas).	1	- Hizo falta una explicación o una recomendación respecto a la conducta de Omar.
	d) Tiene habilidad para manejar correctamente tanto los procesos de aprendizaje, como los que buscan la disciplina del aula.	0	- Establece claramente los límites del trabajo académico y los de la disciplina del aula. -Hace observaciones para que tanto el aprendizaje como la disciplina se lleven a cabo exitosamente. - Explica con brevedad y de forma positiva las normas. -No abandona su autoridad como docente.	b) El alumnado se desempeña en un ambiente de permisividad	2	- Hay normas en clase. - Se recuerdan las normas. - La clase inicia con normas puntuales. - La clase finaliza, y hay cumplimiento del grupo.
				e) Se enfoca fundamentalmente a la enseñanza, descuidando la disciplina del aula.	1	-Se ocupa de la disciplina, por ello, el grupo no secunda a Omar.

SOPORTE PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTA INAPROPIADA	VALOR	CATEGORÍAS/INDICADORES
12	a) Acordes a los alumnos y las conductas manifestadas.	0	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u>	b) Improcedentes en consideración a la situación presentada.	1	<u>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</u> - Se sanciona con base en las normas establecidas. - Una vez impuesta la sanción, no se retrocede.
	c) Eficaces, en tanto que resuelven exitosamente las incidencias.	0	- El profesor se dirige al lugar de la riña. - Establece el diálogo con los involucrados. - Reconoce la conveniencia de comunicar lo sucedido a los padres de los indisciplinados.	d) Ineficaces, por su fracaso al solventar las dificultades en el aula de clase.	1	- Hay reconocimiento de las conductas con clara repercusión en el desarrollo de la clase. - Se mantiene bajo las normas señaladas. - Hay una sanción verbal.
				e) El alumnado no presenta ninguna conducta que motive una sanción.	2	- La pelea de Omar y Marcos se presenta y el profesor interviene. - La molestia de Omar, lo conduce a desafiar al profesor.

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTA APROPIADA -MAYOR EFECTIVIDAD-		CATEGORÍAS/INDICADORES	ALTERNATIVAS MAYOR EFECTIVIDAD (OPCIÓN 2)	ALTERNATIVAS MAYOR EFECTIVIDAD (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>	<i>VALOR</i>	<u><i>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</i></u>	<i>VARIABLES</i>	<u><i>ALCANCES DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN LA DISCIPLINA</i></u>
13	a) 1. Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras.	0	- Se establecieron las normas del trabajo a desarrollar. - Puntualización de características del trabajo a desarrollar. - Indicación sobre el desempeño de tareas.	1. (i) La revisión y control de actividades. 2. (k) Rutinas de entrada y apertura de clase. 3. (a) Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras. 4. (l) Recomendar buenos comportamientos. 5. (e) Confrontar a los alumnos del mal comportamiento.	1. (l) Recomendar buenos comportamientos. 2. (i) La revisión y control de actividades. 3. (k) Rutinas de entrada y apertura de clase. 4. (e) Confrontar a los alumnos del mal comportamiento. 5. (a) Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras.
	k) 2. Rutinas de entrada y apertura de clase.	0	- Atención simultánea. - Diálogo con los alumnos.		
	e) 3. Confrontar a los alumnos del mal comportamiento.	0	- Establecimiento de diálogo entre los indisciplinados.		
	l) 4. Recomendar buenos comportamientos	0	- Recordatorio y puntualización en los requisitos de trabajo.		
	i) 5. La revisión y control de actividades.	0	- Atención simultánea.		
	RESPUESTA NO EFECTIVA h) 5. Ignorar malos comportamientos y sancionar otros.	1	- Se evade una respuesta de advertencia para Omar. - El castigo siempre debe ser consistente.		

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (RECOMENDABLES)	CATEGORÍAS/INDICADORES	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (OPCIÓN 2)	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>		<i>VARIABLES</i>	
14	e) 1. Advertir la aplicación del castigo, en caso de romper las normas.	- Los alumnos no deben ser sancionados sin conocer el motivo y las consecuencias de éste.	1. (c) Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina. 2. (g) Solamente los casos más difíciles deberán turnarse a la dirección de la escuela. 3. (e) Advertir la aplicación del castigo, en caso de romper las normas. 4. (j) Involucrar a padres y/o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.	1. (g) Solamente los casos más difíciles deberán turnarse a la dirección de la escuela. 2. (c) Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina. 3. (e) Advertir la aplicación del castigo, en caso de romper las normas. 4. (j) Involucrar a padres y/o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.
	c) 2. Recurrir a técnicas específicas para tratar la disciplina.	- Tratar el caso de Omar con el grupo.		
	j) 3. Involucrar a padres y/o tutores de los alumnos en la elaboración de normas.	- Los padres deben tener conocimiento de las normas del aula.		
	g) 4. Solamente los casos más difíciles deberán turnarse a la dirección de la escuela.	- En caso de la persistencia de Omar turnarlo a la dirección de la escuela.		
	(0) Respuesta correcta (1) Respuesta incorrecta			

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (RECOMENDABLES)	CATEGORÍAS/INDICADORES	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (OPCIÓN 2)	ESTRATEGIAS DE MAYOR IMPACTO (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>		<i>VARIABLES</i>	
	ALTERNATIVAS DE MENOR IMPACTO (NO RECOMENDABLES)	CATEGORÍAS/ INDICADORES	ALTERNATIVAS INVIABLES (OPCIÓN 2)	ALTERNATIVAS INVIABLES (OPCIÓN 2)
	b). 5. Continuar sancionando y castigando al alumnado.	El castigo es una estrategia más para establecer la disciplina en el aula. - El castigo no constituye única estrategia de intervención por parte del docente.	5. (d) Antes de castigar al alumnado, es importante enseñarles valores.	5. (l) Solicitar la ayuda de personal especializado.
	d) 6. Antes de castigar al alumnado, es importante enseñarles valores.	Los valores representan un aprendizaje a largo plazo. - Es castigo es inmediato.	6. (l) Solicitar la ayuda de personal especializado.	6. (b) Continuar sancionando y castigando al alumnado.
	l) 7. Solicitar ayuda de personal especializado.	- En caso de verse más violentado y repetitivo el caso de Omar.	7. (b) Continuar sancionando y castigando al alumnado.	7. (d) Antes de castigar al alumnado, es importante enseñarles valores.

SOPORTE PARA ANÁLISIS DE DATOS

CASO No. 4 PABLO

ÍTEM	RESPUESTAS PARA ASENTIR	CATEGORÍAS/INDICADORES	RESPUESTAS PARA ASENTIR (OPCIÓN 2)	RESPUESTAS PARA ASENTIR (OPCIÓN 3)
	<i>VARIABLES</i>		<i>VARIABLES</i>	
15	d) Dialogar con el alumnado con problemas de disciplina.	-Dialogar con los alumnos permite llegar a acuerdos y profundizar en el problema.	m) Dirigirse a los asientos de los niños a revisar el trabajo. l) Supervisar paralelamente las actividades de los alumnos. d) Dialogar con el alumnado con - problemas de disciplina. n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.	l) Supervisar paralelamente las actividades de los alumnos. n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse. m) Dirigirse a los asientos de los niños a revisar el trabajo. d) Dialogar con el alumnado con problemas de disciplina.
	l) Supervisar paralelamente las actividades de los alumnos.	- La atención simultánea permite tener un control sobre las actividades y el comportamiento del grupo.		
	m) Dirigirse a los asientos de los niños a revisar el trabajo.	- No abusar de la permanencia de los alumnos fuera de su asiento. - Implementar las rutinas instruccionales.		
	n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse.	- El castigo no pierde fortaleza. - El castigo se hace más eficaz. - Se sanciona la conducta deseada.		
	PATRÓN ESPERADO			
	(0) Respuesta Correcta (1) Respuesta Incorrecta	CATEGORÍAS/ INDICADORES		
	RESPUESTAS PARA DISSENTIR			
	b) Duplicar el trabajo a quien incumpla los deberes.	- Evitar usar el trabajo académico como sanción, atenta contra los más elementales principios de la motivación. - Emplear otro tipo de consecuencias: naturales o lógicas.		

ANEXO No. 3

TABLAS-RESUMEN RELATIVAS A LA OPERACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN



Objetivo: Los profesores reconocerán los temas y características de la disciplina escolar como resultado del análisis de un escenario de clase de primer grado.

Temas de disciplina escolar.

Caracterización de disciplina escolar:
* Concepto de disciplina escolar.

Precisiones conceptuales sobre disciplina escolar

Características de disciplina escolar.

Componentes fundamentales de la disciplina escolar.

Tabla 1.1 Instrumentación en la Zona A

Descripción de la jornada	
<p>El vídeo titulado “El Milagro de Anna Sullivan” permitió abordar una pregunta para abrir el programa ¿Por qué un curso de disciplina escolar? Al tiempo de escuchar los comentarios de los profesores se presentaron las diapositivas con una explicación sobre los tópicos teóricos alusivos a la caracterización de disciplina en el aula. En este primer empalme con el tema, el grupo emprendió una lectura del primer escenario (Profesora Diana).</p> <p>Posteriormente, teniendo como tarea realizar el análisis del caso de primer grado, los maestros con un juego de cubos se formaron en equipos para efectuar la tarea con base en los siguientes ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Equipo azul: Describió el caso. ❖ Equipo verde: Comparó los momentos de la clase con disciplina y sin disciplina. ❖ Equipo amarillo: Asoció lo sucedido con una experiencia o caso similar. ❖ Equipo rojo: Debatieron lo correcto e incorrecto del proceder de la profesora en aspectos de disciplina. <p>Los profesores presentaron sus trabajos frente al grupo, generándose argumentaciones, preguntas y sugerencias. Asimismo se hicieron puntualizaciones teóricas al respecto a las temáticas, reforzadas con el análisis de los vídeos ejemplificando aspectos concernientes a los componentes de la disciplina escolar.</p> <p>Momento por demás oportuno para llevar a cabo una lectura comentada de temas especificados en las páginas del dossier. Para hacer más objetivos los contenidos, se ilustraron con diapositivas. Con los elementos estudiados, los profesores propusieron sugerencias para solventar la problemática del grupo, resaltando los errores cometidos por la profesora en el escenario revisado.</p> <p>Una intervención explicativa final versó sobre los componentes de la disciplina escolar y en los cuales el profesor ha de tener habilidad como gestor de ésta en el aula.</p>	
<p>Notas:</p> <p>Lo profesores participaron adecuadamente. Si bien trabajaron con parsimonia, su disposición para realizar los trabajos fue muy buena. La interacción con el grupo fue escasa, pero se les observó interesados en el tema.</p> <p>Los vídeos captaron considerablemente su atención.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dibujos con descripción del escenario en estudio. ➤ Historietas sobre escenarios similares. ➤ Cuadros comparativos para distinguir disciplina e indisciplina. ➤ Carteles para debatir lo correcto e incorrecto respecto a la disciplina.

Tabla 1.2 Instrumentación en la Zona B

Descripción de la jornada	
<p>Las profesoras intercambiaron asuntos relativos a experiencias recientes, ideas creativas para resolver problemas, preguntas sobre disciplina escolar entre otros. Al término del intercambio de sus impresiones, la profesora les planteó el problema ¿Por qué asistir a un curso de disciplina escolar? Para encontrar algunas razones, les invitó a ver un fragmento del vídeo titulado “El Milagro de Anna Sullivan”. Una vez escuchados los comentarios alusivos al contenido del filme, se explicaron referentes teóricos para tener un acercamiento a la conceptualización de disciplina. Con tales elementos, más el uso del dossier, se hizo una lectura del escenario de primer grado (Profesora Diana).</p> <p>Seis cubos de colores fueron empleados para integrarlas en equipos. El número adjudicado les mostraba la tarea a emprender bajo las siguientes indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1 punto: Describir el escenario por medio de un dibujo. ❖ 2 puntos: En una lotería explicar los problemas de comportamiento presentados en la clase. ❖ 3 puntos: Comparar los momentos de la clase con disciplina <i>versus</i> indisciplina. ❖ 4 puntos. Asociar lo sucedido con una experiencia real o cercana por medio de una historieta. ❖ 5 puntos: Debatir los aciertos y errores de la profesora Diana en el control de la clase, mostrando las conclusiones en un cartel. ❖ 6 puntos: Diseñar un instructivo con sugerencias para mejora de lo sucedido. <p>Cada uno de los equipos realizó la exposición de su trabajo, generándose preguntas, dudas y comentarios que se resolvían empleando los vídeos (La indisciplina en un grupo y relación disciplina-aprendizaje) acompañados de una lectura comentada sobre los contenidos del dossier al respecto, para detallar los aspectos señalados y abordar dudas alrededor de las temáticas tratadas.</p> <p>Finalmente, derivado de las exposiciones de las maestras, una explicación de los componentes de la disciplina ultimó con las participaciones y preguntas planteadas.</p>	
<p>Notas:</p> <p>Fue peculiar la asistencia solamente de profesoras al curso, quienes demostraron gran interés pese a ser fechas un tanto complicadas. Las técnicas iniciales no consumaron la integración del grupo, más el compromiso asumido fue evidente cuando se les inquirió sobre sus impresiones de la primera sesión, cuya respuesta positiva se distinguió. Sus trabajos fueron realizados con esmero.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dibujos con descripción del escenario en estudio. ➤ Lotería conteniendo las conductas disruptivas del escenario. ➤ Historietas sobre escenarios similares. ➤ Cuadros comparativos propios de disciplina e indisciplina. ➤ Carteles para debatir lo correcto e incorrecto respecto a la disciplina.

Tabla 1.3 Implementación en la Zona C

Descripción de la jornada	
<p>Los profesores intercambiaron cuestiones relativas a experiencias recientes, ideas creativas para resolver problemas y preguntas sobre disciplina escolar entre otras. Al término del intercambio de sus impresiones, la profesora les planteó la pregunta ¿Por qué asistir a un curso de disciplina escolar? Se escucharon con toda atención las ponencias del profesorado, haciéndose finalmente una explicación de los referentes teóricos para tener un acercamiento con los conceptos y caracterización de la disciplina. Con tales elementos, y recurriendo al dossier se hizo una lectura del escenario de primer grado (Profesora Diana).</p> <p>En correspondencia al número puesto en un caramelo, los profesores se integraron en equipos, mientras un representante de cada grupo de trabajo tirando un cubo determinó su tarea a ser cumplida bajo las indicaciones descritas a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ 1 punto: Describir el escenario por medio de un dibujo. ❖ 2 puntos: Comparar los momentos de la clase con disciplina e indisciplina. ❖ 3 puntos. Asociar lo sucedido con una experiencia real o cercana por medio de una historieta. ❖ 4 puntos: Debatar los aciertos y errores de la profesora (Diana) en el control de la clase, mostrando las conclusiones en un cartel. <p>Cada uno de los equipos realizó la exposición de su trabajo, generándose preguntas, dudas y comentarios que se resolvían empleando las dispositivas sobre características de la disciplina y ejemplos teórico-prácticos, asimismo una lectura comentada de los contenidos del dossier se realizó para profundizar en los aspectos señalados y abordar las temáticas al respecto mencionadas.</p> <p>Una intervención explicativa final versó sobre los componentes de la disciplina escolar, asunto en el cual el profesor ha de tener conocimiento para gestionar la disciplina en el aula.</p>	
<p>Notas:</p> <p>Un grupo mixto con un nivel de trabajo apresurado. Mientras emprendían sus deberes hacían comentarios al respecto, lo que desencadenó una integración de los asistentes desde la primera sesión.</p> <p>Sus preguntas apuntaban a solicitar con inmediatez propuestas a punto de sus problemáticas. Hubo participaciones incluso para vulnerar los contenidos de los temas tratados.</p> <p>Con las diapositivas y el dossier, finalmente se consiguió motivar a la mayoría de los asistentes para la próxima sesión.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dibujos con descripción del escenario en estudio. ➤ Cartel con los aciertos y desaciertos de la profesora en el escenario de primer grado. ➤ Historietas sobre escenarios similares. ➤ Cuadros comparativos para distinguir disciplina e indisciplina.

Objetivo: El profesorado llegará a la comprensión de las peculiaridades de los comportamientos disruptivos y su injerencia en el proceso instruccional, con base en el análisis de un escenario de clase de segundo grado.

Puntualización de los comportamientos disruptivos

Gravedad de los comportamientos disruptivos en la disciplina del aula.

La percepción de la disciplina en el aula

La percepción docente sobre la gestión de la disciplina en el aula.

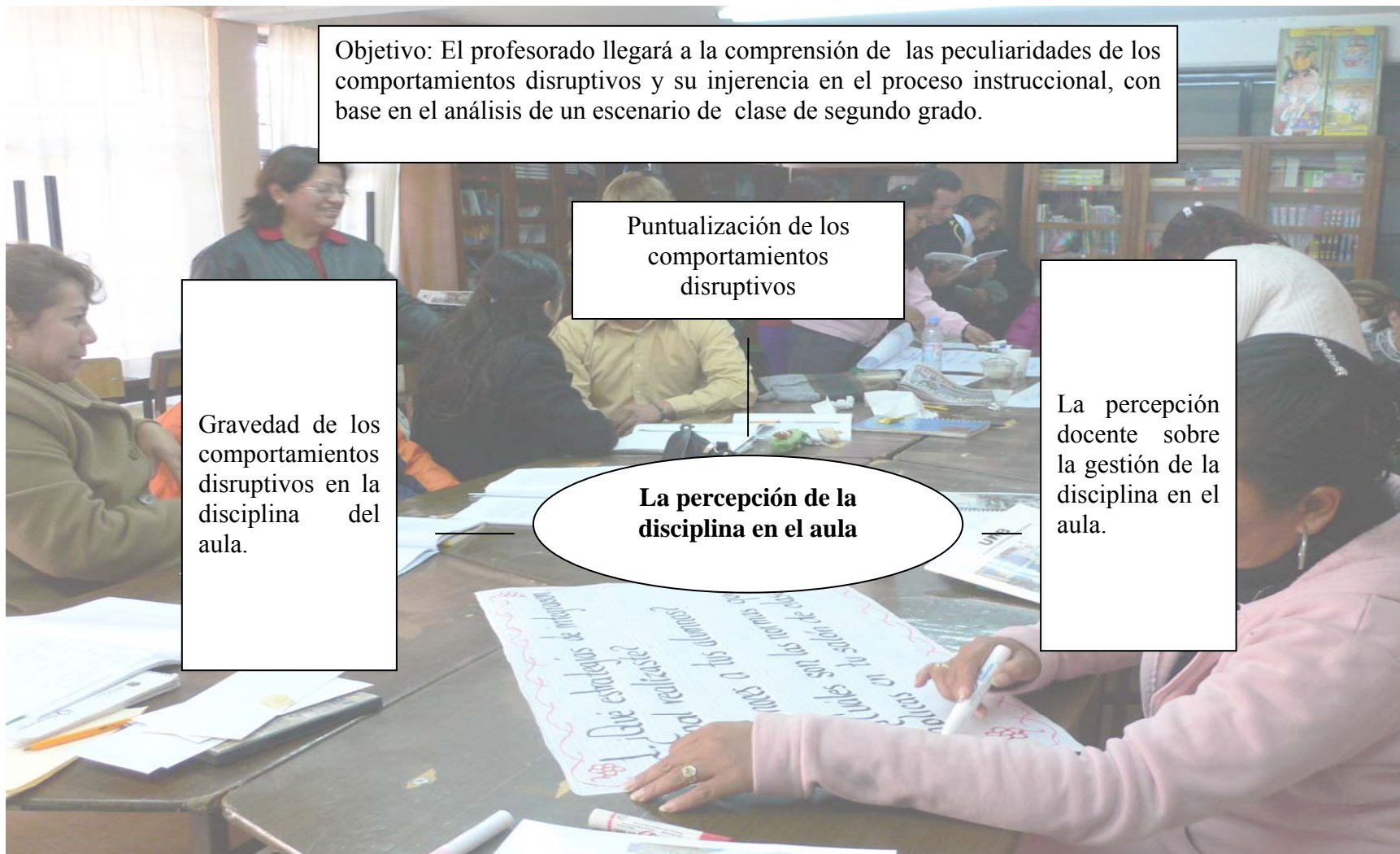


Tabla 2.1 Instrumentación en la Zona A

Descripción de la jornada									
<p>La sesión abrió con la técnica denominada “Los compañeros”, la cual permitió conocer algunas características y gustos de los presentes y por ende interactuar con más confianza, asimismo se facilitó la integración de equipos. A partir de un anuncio emitido por la televisión, los profesores explicaron los modelos de conducta transmitidos a los niños y las formas que éstos adoptan tales patrones; en el marco de tales explicaciones se expusieron aspectos referentes a la identificación, factores y gravedad de las conductas disruptivas; seguidas de una ejemplificación con vídeos mostrando: “Aborto general”, “Desafíos” y “Falta de atención”</p> <p>La gravedad de la disrupción en clase se ilustró con referencia a faltas en las normas, tareas, profesor y compañeros; mostrando tales incidencias con un vídeo. Para identificar ese mismo tipo de problemas, los profesores leyeron el escenario de segundo grado (Profesora Alejandra) y previa discusión en grupos, señalaron las conductas disruptivas de la clase. Los profesores las escribieron en la pizarra, indicando su nivel de gravedad bajo los siguientes elementos:</p> <table border="1" data-bbox="510 655 1585 703" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Normas</th> <th>Tareas</th> <th>Profesor</th> <th>Compañeros</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Con el entendido conceptual de las conductas disruptivas y su repercusión en clase, los profesores dramatizaron situaciones específicas de un aula “X” con énfasis en la disrupción. Finalizada la dramatización, se vertieron comentarios y sugerencias alrededor de estrategias procedentes e improcedentes con respecto a la intervención docente, asimismo hubo una explicación teórica en torno a las estrategias para evitar problemas de comportamiento y una lectura comentada del dossier en las páginas seleccionadas. A manera de conclusión, un integrante del grupo escribía una de las medidas adoptadas para combatir las conductas disruptivas por la profesora del escenario, y el alguien más externaba su ACUERDO o DESACUERDO.</p>		Normas	Tareas	Profesor	Compañeros				
Normas	Tareas	Profesor	Compañeros						
<p>Notas:</p> <p>Una sesión sumamente densa y de trabajo continuo con los profesores, se cuidó que las tareas al interior de los equipos fuesen más fluidas.</p> <p>El interés del grupo se incrementó, los vídeos les ilustraban totalmente los tópicos tratados y las dramatizaciones les motivaron a expresar mucha de su experiencia, así como generar preguntas al respecto.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Collage alusivo a las conductas transmitidas por la televisión y su influencia en los patrones conductuales asumidos por los niños. 								

Tabla 2.2 Instrumentación en la Zona B

Descripción de la jornada					
<p>Las profesoras se integraron en equipos según color de un caramelo. Con base en un anuncio emitido por la televisión explicaron los modelos de conducta transmitidos a los niños, así como las formas que éstos adoptan tales patrones; en el marco de tales explicaciones se expusieron las conductas disruptivas y su repercusión en clase, seguidamente una ejemplificación con vídeos de: “Alborto general”, “Desafíos” y “Falta de atención”</p> <p>La gravedad de la disrupción en clase se ilustró con referencia a faltas en las normas, tareas, profesor y compañeros; mostrando tales incidencias con vídeos y diapositivas concernientes a la tipificación, factores y riesgos de las conducta disruptivas. Para identificar ese mismo tipo de problemas, las profesoras leyeron el escenario de segundo grado (Profesora Alejandra) y previa discusión en grupos, señalaron las conductas disruptivas del escenario. Éstas fueron escritas en la pizarra siguiendo los apartados referidos a:</p> <table border="1" data-bbox="510 619 1585 667"> <tr> <td>Normas</td> <td>Tareas</td> <td>Profesor</td> <td>Compañeros</td> </tr> </table> <p>Con el entendido conceptual de las conductas disruptivas y su repercusión en clase, lo profesores dramatizaron situaciones específicas de un aula “X”, con énfasis en la disrupción. Finalizada la dramatización, se vertieron comentarios y sugerencias alrededor de estrategias procedentes e improcedente con respecto a la intervención docente, asimismo hubo una explicación teórica en torno a las estrategias para evitar problemas de comportamiento ilustrada con diapositivas, dossier y vídeos (Una clase con normas, establecimiento de normas). Como conclusión un integrante del grupo, escribía una de las medidas adoptadas para combatir las conductas disruptivas por la profesora del escenario, y el alguien más externaba su ACUERDO o DESACUERDO.</p>		Normas	Tareas	Profesor	Compañeros
Normas	Tareas	Profesor	Compañeros		
<p>Notas:</p> <p>El grupo entregado con gran interés a la labor y con notoria inquietud por saber más de los temas. Una participación de las maestras que facilitaba la fluidez al trabajo académico, cada participación era para aportar y tratar de resolver las cuestiones presentadas al pleno.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Collage alusivo a las conductas transmitidas por la televisión y su influencia en los patrones conductuales asumidos por los niños. 				

Tabla 2.3 Implementación en la Zona C

Descripción de la jornada					
<p>Una serie de vídeos relacionados con la disciplina y su vínculo con el aprendizaje, favorecieron recapitular la sesión referida a las precisiones conceptuales sobre disciplina escolar y al mismo tiempo abrir el análisis de la percepción de ésta en el aula. Los maestros se integraron en equipos para entablar un discusión de un anuncio emitido por la televisión y explicar los modelos de conducta transmitidos a los niños, así como las formas que éstos adoptan tales patrones; en el marco de tales explicaciones, se expusieron contenidos alusivos a las conductas disruptivas en cuanto a su identificación, factores desencadenantes y gravedad de las mismas, seguidas de una ejemplificación con vídeos de: “Alborto general”, “Desafíos” y “Falta de atención”</p> <p>La gravedad de la interrupción en clase se ilustró con referencia a faltas en las normas, tareas, profesor y compañeros; mostrando tales incidencias con un vídeo. Para identificar ese mismo tipo de problemas, los profesores leyeron el escenario de segundo grado (Profesora Alejandra) y previa discusión en grupos, señalaron las conductas disruptivas del escenario. Posteriormente escribieron en la pizarra las encontradas con respecto a:</p> <table border="1" data-bbox="510 692 1585 740" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Normas</td> <td style="text-align: center;">Tareas</td> <td style="text-align: center;">Profesor</td> <td style="text-align: center;">Compañeros</td> </tr> </table> <p>Con el entendido conceptual de las conductas disruptivas y su repercusión en clase, los profesores dramatizaron situaciones específicas de un aula “X”, con énfasis en la interrupción. Finalizada la dramatización, se vertieron comentarios y sugerencias alrededor de estrategias procedentes e improcedente con respecto a la intervención docente, asimismo hubo una explicación teórica sobre las estrategias para evitar problemas de comportamiento, y una lectura del dossier en páginas seleccionadas. A manera de conclusión, un integrante del grupo, escribía una de las medidas adoptadas para combatir las conductas disruptivas por la profesora del escenario, y el alguien más externaba su ACUERDO o DESACUERDO.</p>		Normas	Tareas	Profesor	Compañeros
Normas	Tareas	Profesor	Compañeros		
<p>Notas:</p> <p>El interés del grupo se mantuvo estable, la interacción cordial entre los presentes preponderó, pero los tópicos tratados y las dramatizaciones no lograban persuadir al profesorado alrededor de los asuntos estudiados. La participación a los temas era sobria, impidiendo profundizaciones necesarias, no obstante sí manifestaban abiertamente sus desacuerdos. En el trabajo de equipos no se regían por las instrucciones generales señaladas.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Collage, dibujos y carteles alusivos a las conductas transmitidas por la televisión y su influencia en los patrones conductuales asumidos por los niños. 				

Objetivo: El profesorado discutirá las perspectivas teóricas que aportan alternativas para establecer la disciplina en el aula desde un enfoque preventivo estudiando un escenario de clase de tercer grado.

Estrategias para evitar la aparición de problemas de comportamiento:

* Las normas de comportamiento: elaboración y funcionamiento en clase.

El enfoque preventivo de la disciplina escolar

La planificación del proceso enseñanza-aprendizaje:

- * La importancia del primer día de clase.
- * Las tutorías
- * Rutinas instruccionales.

Tabla 3.1 Instrumentación en la Zona A

Descripción de la jornada	
<p>Con vídeos alusivos a la atención en clase y autoridad del profesor en el aula dio comienzo la sesión troncal del curso referida a la planificación de la disciplina, cuya tarea compete al profesor. Junto a una recapitulación de los temas tratados a través de algunas preguntas se presentó en forma de “Diagrama de Ven” los aspectos para abordar la planificación, prevención en intervención de la disciplina. Se explicó la teoría en torno a la elaboración de las normas, ejemplificándose con vídeos su establecimiento en clase. Con la técnica “Las reglas de comportamiento en clase”, los profesores integrados en equipo discutieron cuáles serían las reglas para un grupo “X”, mismas que fueron expuestas al pleno por medio de carteles, ilustraciones y dibujos, orientándose paralelamente la sesión con la teoría correspondiente de normas, tutorías y el primer día de clase, ejemplos vistos en vídeos oportunamente.</p> <p>Para dejar el tema más esclarecido, una lectura comentada y puntual sobre las normas de disciplina se realizó en el dossier, resolviéndose planteamientos de las maestras. Al término de estas explicaciones, se revisó el escenario tres (Profesor Arturo).</p> <p>Para el análisis del caso, se dividió al grupo en 4 equipos bajo la responsabilidad de concertar sobre el caso y exponer lo acordado bajo los términos siguientes:</p> <p style="text-align: center;"><i>Equipo 1: Interrogar Equipo 2: Aprobar Equipo 3: Desaprobar Equipo 4: Dar ejemplos</i></p> <p>Cada equipo expuso al pleno sus conclusiones, generándose preguntas, comentarios y aportaciones para el tema en estudio, puntuando siempre alrededor de revisiones teóricas. Finalmente dos maestros fungieron como asesores de un centro escolar; se dio la palabra al pleno para plantear sus casos y los “especialistas” vertieron sus orientaciones.</p> <p>La sesión cerró con explicaciones alrededor de la importancia de la planificación tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como en la disciplina, visualizándose además en vídeos para subrayar las implicaciones de ésta en el proceso instruccional.</p>	
<p>Notas:</p> <p>Una sesión con varias preguntas, aportaciones y motivación para seguir abordando la temática. El trabajo en equipo se realizó con la seriedad de caso, y se notaba el desarrollo de elementos teóricos por parte de los maestros para recuperar sus aportaciones.</p> <p>Hubo además, bastantes participaciones que mostraban como los profesores estructuraban el <i>transfer</i> a su realidad escolar.</p>	<p>Productos:</p> <p>Láminas didácticas alusivas a normas y su aplicación en el aula.</p> <p>Carteles con una revisión del escenario de 2º grado en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preguntas sobre el caso. ➤ Acuerdos en el proceder del profesor. ➤ Desacuerdos en la intervención docente. ➤ Ejemplos de situaciones semejantes.

Tabla 3.2 Instrumentación en la Zona B

Descripción de la jornada	
<p>Con vídeos alusivos a la atención en clase y autoridad del profesor en el aula dio comienzo la sesión troncal del curso referida a la planificación de la disciplina, cuya tarea compete al profesor. Junto a una recapitulación de los temas tratados a través de algunas preguntas se presentó en forma de “Diagrama de Ven” los aspectos para abordar la planificación, prevención e intervención de la disciplina. Se explicó la teoría en torno a la elaboración de las normas, ejemplificándose con vídeos su establecimiento en clase. Con la técnica “Las reglas de comportamiento en clase”, las profesoras integradas en equipo discutieron cuáles serían las reglas para un grupo “X”, mismas que fueron expuestas al pleno por medio de carteles, ilustraciones y dibujos, orientándose paralelamente la sesión con la teoría correspondiente a normas, tutorías, el primer día de clase y rutinas instruccionales con ejemplos vistos en vídeos oportunamente.</p> <p>Para dejar el tema más esclarecido, una lectura comentada y puntual sobre las normas de disciplina se realizó en el dossier, resolviéndose planteamientos de las maestras. Al término de estas explicaciones, se revisó el escenario tres (Profesor Arturo).</p> <p>Para el análisis del caso, se dividió al grupo en 4 equipos bajo la responsabilidad de concertar sobre el caso y exponer lo acordado bajo los términos siguientes:</p> <p style="text-align: center;"><i>Equipo 1: Interrogar Equipo 2: Aprobar Equipo 3: Desaprobar Equipo 4: Dar ejemplos</i></p> <p>Cada equipo expuso al pleno sus conclusiones, generándose preguntas, comentarios y aportaciones para el tema en estudio, puntuando siempre alrededor de revisiones teóricas. Finalmente dos maestras fungieron como asesoras de un centro escolar; se dio la palabra al pleno para plantear sus casos y las “especialistas” vertieron sus orientaciones.</p> <p>La sesión cerró con explicaciones alrededor de la importancia de la planificación tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como de la disciplina, visualizándose además en vídeos para subrayar las implicaciones de ésta en el proceso instruccional.</p>	
<p>Notas:</p> <p>Una de las sesiones con mayor motivación en las maestras, comenzado el desarrollo de ésta, no había espacios para distracción alguna. Prevalcía el interés por los vídeos y la interacción grupal cordial generaba una dinámica <i>ad hoc</i> para abordar cada tema. Se mantenía el esmero en el trabajo.</p>	<p>Productos:</p> <p>Láminas didácticas alusivas a normas y su aplicación en el aula. Carteles con una revisión del escenario de 2º grado en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preguntas sobre el caso. ➤ Acuerdos en el proceder del profesor. ➤ Desacuerdos en la intervención docente. ➤ Ejemplos de situaciones semejantes.

Tabla 3.3 Instrumentación en la Zona C

Descripción de la jornada	
<p>Con la pregunta ¿Qué me gustaría saber sobre disciplina escolar?, los profesores anotaron sus cuestiones, asimismo se les solicitó puntuaran los tópicos de mayor interés. Con base en orden de los asuntos planteados por el profesorado se hizo una revisión alusiva al tema, tratando en lo posible de darle secuencia a la sesión. Empleando un “Diagrama de Ven”, los aspectos de la planificación, prevención en intervención de la disciplina fueron abordados. Un primer aspecto versó sobre las normas de clase, para lo cual se hizo una puntual explicación, y los profesores con la técnica “Las reglas de comportamiento en clase”, discutieron para un caso “X” cuáles serían las más idóneas. Cada equipo dio a conocer su despliegado de normas por medio de carteles, ilustraciones y dibujos, orientándose paralelamente la sesión con la teoría correspondiente a normas, tutorías y el primer día de clase. Para dejar el tema más esclarecido, una lectura comentada y puntual sobre las normas de disciplina se realizó en el dossier, resolviéndose planteamientos y dando espacio a las aportaciones del profesorado, para cerrar este tópico se comentaron videos alusivos a las normas en una clase.</p> <p>El escenario tres (Profesor Arturo), fue analizado dividiendo al grupo en 4 equipos bajo la responsabilidad de concertar sobre el caso y exponer lo acordado bajo los términos siguientes:</p> <p style="text-align: center;"><i>Equipo 1: Interrogar Equipo 2: Aprobar Equipo 3: Desaprobar Equipo 4: Dar ejemplos</i></p> <p>Cada equipo expuso al pleno sus conclusiones, generándose preguntas, comentarios y aportaciones para el tema en estudio, puntuando siempre alrededor de revisiones teóricas. Finalmente, un representante de cada equipo fungió como asesor de un centro escolar y dieron sugerencias para mejorar la participación del profesor en el caso analizado.</p> <p>La sesión cerró con explicaciones alrededor de la importancia de la planificación tanto en el proceso enseñanza-aprendizaje como de la disciplina, visualizándose además en videos para subrayar las implicaciones de ésta en el proceso instruccional.</p>	
<p>Notas:</p> <p>Una sesión programada para centrar la atención del profesorado en la problemática, descubrió que el interés de éstos (70%), estaba en torno a si lo revisado en las sesiones había sido aplicado por la conductora. No se lograron preguntas puntuales relativas a conductas disruptivas, conceptos y componentes de la disciplina. La participación del grupo se mantuvo limitada.</p>	<p>Productos:</p> <p>Láminas didácticas alusivas a normas y su aplicación en el aula. Carteles con una revisión del escenario de 2º grado en cuanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Preguntas sobre el caso. ➤ Acuerdos en el proceder del profesor. ➤ Desacuerdos en la intervención docente. ➤ Ejemplos de situaciones semejantes.

Objetivo: El profesorado formulará alternativas para guiar su intervención como gestor de la disciplina del aula, sustentándose en una perspectiva psicoeducativa.

Orientaciones para la utilización de estímulos punitivos:

- *Tipos de estímulos punitivos
- *Requisitos para la utilización del castigo.
- *Fallas usuales en la utilización de estímulos punitivos.
- *Alcances y limitaciones en la práctica de la extinción de los problemas de comportamiento.

Intervención del docente ante los problemas de comportamiento

Orientaciones para emplear consecuencias reforzadoras.

- *Tipos de estímulos reforzadores.
- * Pautas para la utilización de las consecuencias reforzadoras.

Tabla 4.1 Instrumentación en la Zona A

Descripción de la jornada									
<p>Se escribió la palabra <u>CONTROL</u> en la pizarra. Los maestros a su vez anotaron junto a ésta una palabra asociada añadiéndole además el carácter positivo o negativo. Una vez recogidas las aportaciones, se guió por la perspectiva positiva dicho término bajo las argumentaciones teóricas de Fontana (1994).</p> <p>Para un acercamiento más profundo, los maestros revisaron el escenario de 4º Grado (Profesora Maritza). Al grupo se le asignaron tareas: 4 entrevistadores, 4 profesores a ser entrevistados y dos más como observadores para tomar nota y verter la información al pleno de las preguntas citadas a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cuál es tu opinión sobre el desempeño de la maestra Maritza? ❖ ¿Cuáles son las conductas disruptivas del grupo? ❖ ¿Cuáles son las medidas correctas que aplica Maritza en su grupo para establecer la disciplina? ❖ ¿Cuáles son los errores de Maritza que impactan en la indisciplina? <p>Al tiempo de ser presentada la información global dada a cada pregunta, se conformó un cuadro en el pizarrón. Ante la cual, el pleno manifestó su acuerdo o desacuerdo. Las intervenciones fueron centradas en los señalamientos teóricos referentes a las estrategias punitivas en el control de la disciplina.</p> <p>El filme “Los chicos del coro” fue visto en su totalidad con la indicación de poner atención en los siguientes aspectos:</p>									
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Conductas</td> <td style="padding: 5px;">Estrategias punitivas</td> <td style="padding: 5px;">Estímulos reforzadores</td> </tr> </table>					Conductas	Estrategias punitivas	Estímulos reforzadores		
Conductas	Estrategias punitivas	Estímulos reforzadores							
<p>Los profesores integrados en equipo compartieron sus observaciones complementando el cuadro</p>									
<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Conductas</td> <td style="padding: 5px;">Estrategias reforzadoras</td> <td style="padding: 5px;">Estrategias punitivas</td> <td style="padding: 5px;">Intervención correcta/ incorrecta</td> <td style="padding: 5px;">¿Por qué?</td> </tr> </table>					Conductas	Estrategias reforzadoras	Estrategias punitivas	Intervención correcta/ incorrecta	¿Por qué?
Conductas	Estrategias reforzadoras	Estrategias punitivas	Intervención correcta/ incorrecta	¿Por qué?					
<p>Las participaciones fueron orientadas con base a los referentes teóricos, al comentar las lecturas pertinentes incluidas en el dossier.</p>									
<p>Notas: Escudadas sobre la normatividad vigente para la educación primaria, el tema generó muchas dudas en el profesorado, pero como resultado de estar señalando lo obligado de aplicar el castigo conforme a orientaciones adecuadas, mostraron más aceptación, incluso a medida que se explicaba cada uno, surgían ejemplos de su aplicabilidad en el aula.</p>		<p>Productos: ➤ Láminas didácticas con los resultados de análisis de las estrategias punitivas.</p>							

Tabla 4.2 Instrumentación en la Zona B

Descripción de la jornada									
<p>Se escribió la palabra <u>CONTROL</u> en la pizarra. Las maestras a su vez anotaron junto a ésta una palabra asociada añadiéndole además el carácter positivo o negativo. Una vez recogidas las aportaciones, se guió por la perspectiva positiva de dicho término bajo las argumentaciones teóricas de Fontana (1994).</p> <p>Para un acercamiento más profundo, los maestros revisaron el escenario de 4º Grado (Profesora Maritza). Al grupo se le asignaron tareas: 4 entrevistadoras 4 profesoras a ser entrevistadas y dos más como observadoras para tomar nota y verter la información al pleno, alrededor de las preguntas citadas a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cuál es tu opinión sobre el desempeño de la maestra Maritza? ❖ ¿Cuáles son las conductas disruptivas del grupo? ❖ ¿Cuáles son las medidas correctas que aplica Maritza en su grupo para establecer la disciplina? ❖ ¿Cuáles son los errores de Maritza que impactan en la indisciplina? <p>Al tiempo de ser presentada la información global dada a cada pregunta, se conformó un cuadro en el pizarrón. El pleno externó su acuerdo o desacuerdo al respecto. Las intervenciones fueron centradas en aspectos teóricos referentes a las estrategias punitivas en el control de la disciplina.</p> <p>El filme “Los chicos del coro” fue visto en su totalidad con la indicación de poner atención en los siguientes aspectos:</p>									
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Conductas</td> <td style="padding: 5px;">Estrategias punitivas</td> <td style="padding: 5px;">Estímulos reforzadores</td> </tr> </table>					Conductas	Estrategias punitivas	Estímulos reforzadores		
Conductas	Estrategias punitivas	Estímulos reforzadores							
<p>Las profesoras integradas en equipo compartieron sus observaciones complementando el cuadro</p>									
<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Conductas</td> <td style="padding: 5px;">Estrategias reforzadoras</td> <td style="padding: 5px;">Estrategias punitivas</td> <td style="padding: 5px;">Intervención correcta/ incorrecta</td> <td style="padding: 5px;">¿Por qué?</td> </tr> </table>					Conductas	Estrategias reforzadoras	Estrategias punitivas	Intervención correcta/ incorrecta	¿Por qué?
Conductas	Estrategias reforzadoras	Estrategias punitivas	Intervención correcta/ incorrecta	¿Por qué?					
<p>Las participaciones fueron orientadas con base a los referentes teóricos comentando las lecturas pertinentes en el dossier.</p>									
<p>Notas:</p> <p>Hubo una aceptación bastante clara del tema referido a las estrategias punitivas, con varias aportaciones reales de su funcionamiento y resultados en el aula, aunque algunas profesoras del sector privado, externaron cierto recelo por su contexto laboral.</p>		<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Láminas didácticas con los resultados de análisis de las estrategias punitivas. 							

Tabla 4.3 Instrumentación en la Zona C

Descripción de la jornada									
<p>Se escribió la palabra <u>CONTROL</u> en la pizarra. Los maestros a su vez anotaron junto a ésta una palabra asociada añadiéndole además el carácter positivo o negativo. Una vez recogidas las aportaciones, se guió por la perspectiva positiva dicho término bajo las argumentaciones teóricas de Fontana (1994).</p> <p>Para un acercamiento más profundo, los maestros revisaron el escenario de 4º Grado (Profesora Maritza). Al grupo se le asignaron tareas: 4 entrevistadores, 4 profesores a ser entrevistados y dos más como observadores para tomar nota y verter la información al pleno de las preguntas citadas a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cuál es tu opinión sobre el desempeño de la maestra Maritza? ❖ ¿Cuáles son las conductas disruptivas del grupo? ❖ ¿Cuáles son las medidas correctas que aplica Maritza en su grupo para establecer la disciplina? ❖ ¿Cuáles son los errores de Maritza que impactan en la indisciplina? <p>Al tiempo de ser presentadas la información global dada a cada pregunta, se conformó un cuadro en el pizarrón. Se dedicó un tiempo de discusión para que el pleno externara su acuerdo o desacuerdo. Las intervenciones fueron centradas en dimensiones teóricas referentes a las estrategias punitivas en el control de la disciplina.</p> <p>El filme “Los chicos del coro” fue visto en su totalidad con la indicación de poner atención en los siguientes aspectos:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Conductas</td> <td>Estrategias punitivas</td> <td>Estímulos reforzadores</td> </tr> </table> <p>Los profesores integrados en equipo compartieron sus observaciones complementando el cuadro</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Conductas</td> <td>Estrategias reforzadoras</td> <td>Estrategias punitivas</td> <td>Intervención correcta/ incorrecta</td> <td>¿Por qué?</td> </tr> </table> <p>Las participaciones fueron orientadas con base a los referentes teóricos comentando las lecturas pertinentes del dossier en su oportunidad.</p>		Conductas	Estrategias punitivas	Estímulos reforzadores	Conductas	Estrategias reforzadoras	Estrategias punitivas	Intervención correcta/ incorrecta	¿Por qué?
Conductas	Estrategias punitivas	Estímulos reforzadores							
Conductas	Estrategias reforzadoras	Estrategias punitivas	Intervención correcta/ incorrecta	¿Por qué?					
<p>Notas:</p> <p>Los profesores con notoria morigeración externaron sus preguntas y aportaciones, sobre todo cuando una autoridad pisó el espacio de trabajo. Finalmente se atrevieron a manifestar que el sancionar a los alumnos estaba fuera normatividad vigente, aunque con algunas explicaciones se mostraron más abiertos, sus ejemplos se inclinaron visiblemente sobre refuerzos, pero no de punitivos.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Láminas didácticas con los resultados de análisis de las estrategias punitivas. 								

Objetivo: El profesorado será capaz elegir las alternativas psicopedagógicas conducentes para orientar la disciplina del aula por perspectivas preventivas y eficaces con base en el análisis del escenario escolar.

Características de las escuelas con disciplina.

Por una escuela con disciplina eficaz

Orientaciones para promover una escuela con disciplina.



Tabla 5.1 Instrumentación en la Zona A

Descripción de la jornada			
<p>Una recapitulación de los escenarios tratados y el análisis del escenario general ¿Qué pasa en la escuela de Óscar?, generaron las condiciones para que los maestros integrados en dos equipos, (balones rojos, balones azules) conformaran un cuadro conteniendo los elementos citados.</p> <table border="1" data-bbox="784 510 1473 590" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Amenaza para la disciplina</td> <td>Intervención apropiada</td> </tr> </table> <p>Un integrante del equipo rojo anotaba una amenaza y el equipo contrario debería de asentar una propuesta de intervención, esperando la aceptación o rechazo del equipo evaluador; para lo cual éste debería argumentar su decisión. La misma situación se propició invirtiendo los papeles, pero siendo el equipo azul quien sugiriera primero el asunto referido a la amenaza para la disciplina. Las participaciones de los profesores fueron orientadas a la luz de las revisiones teóricas de los temas hasta ese momento tratados e ilustradas con las dispositivas del curso.</p> <p>* Aplicación de postest</p>		Amenaza para la disciplina	Intervención apropiada
Amenaza para la disciplina	Intervención apropiada		
<p>Notas: El profesorado participó activamente y citaba ejemplos de sus espacios de trabajo. El entusiasmo del grupo era notorio, su nivel de participación además de preguntar, se concretó en las aportaciones para compartir lo aprendido.</p>	<p>Productos: ➤ Lámina didáctica con propuestas operativas de intervención.</p>		

Tabla 5.2 Instrumentación en la Zona B

Descripción de la jornada			
<p>Una recapitulación de los escenarios tratados y el análisis del escenario general ¿Qué pasa en la escuela de Óscar?, generaron las condiciones para que las maestras integradas en dos equipos, (balones rojos, balones azules) conformaran un cuadro conteniendo los elementos citados.</p>			
<table border="1"> <tr> <td>Amenaza para la disciplina</td> <td>Intervención apropiada</td> </tr> </table>		Amenaza para la disciplina	Intervención apropiada
Amenaza para la disciplina	Intervención apropiada		
<p>Una integrante del equipo rojo anotaba una amenaza y el equipo contrario debería de asentar una propuesta de intervención, esperando la aceptación o rechazo del equipo evaluador; para lo cual éste debería argumentar su decisión. La misma situación se propició, pero invirtiendo los papeles de tal manera que el equipo azul apuntó primero el asunto referido a la amenaza para la disciplina.</p> <p>Las participaciones de las profesoras fueron orientadas a la luz de las revisiones teóricas de los temas hasta ese momento tratados, ilustradas con las diapositivas del curso.</p>			
<p>* Aplicación de postest</p>			
<p>Notas:</p> <p>Se citaron muchas amenazas para la disciplina, y las maestras mostraron interés en todo momento para acordar las medidas de intervención. La sesión se vio enriquecida con preguntas y aportaciones con base a los temas revisados durante el desarrollo del curso-taller.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lámina didáctica con propuestas operativas de intervención. 		

Tabla 5.3 Instrumentación en la Zona C

Descripción de la jornada			
<p>Integrados en equipo, los maestros discutieron un cuadro para con base a los visto en las sesiones anteriores, llenasen un cuadro considerando medidas de intervención para dar respuesta a la pregunta ¿Qué pasa en la escuela de Óscar?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Amenaza para la disciplina</td> <td>Intervención apropiada</td> </tr> </table>		Amenaza para la disciplina	Intervención apropiada
Amenaza para la disciplina	Intervención apropiada		
<p>Momentos de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principio. • Desarrollo. • Cierre. • Cambio de actividad. • Servicio de baños. • Patio de recreo. • Entradas y salidas del aula. • Término de jornada. • Problemas de infraestructura. • Problemas de organización general. <p>Un integrante del equipo rojo anotaba una amenaza y el equipo contrario debería de sugerir una propuesta de intervención, esperando la aceptación o rechazo del equipo evaluador; para lo cual éste debería argumentar su decisión. La misma situación se propició, pero siendo el equipo azul quien propusiera primero el asunto referido a la amenaza para la disciplina.</p> <p>Los participaciones de los profesores fueron orientadas a la luz de las revisiones teóricas de los temas hasta ese momento tratados.</p>			
<p>* Aplicación de postest</p>			
<p>Notas</p> <p>Se consiguió una de las mejores participaciones del profesorado, y su compromiso con las temáticas abordadas.</p>	<p>Productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Láminas didácticas con propuestas operativas de intervención. 		

