

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION**

**Programa De Maestría En Psicopedagogía
Plan Del Proyecto De Graduación**

**Título:
Creencias Y Expectativas De La Disciplina En
Educadores Y Alumnos De Un Colegio Suburbano De
David, Panamá.**

**Elaborado por:
Alba A. Castillo de Obaldía**

**Con la asesoría del Profesor:
Doctor Luis Ricardo Villalobos Zamora**

2001

TABLA DE CONTENIDOS

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
CAPITULO I	
MARCO INTRODUCTORIO	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Formulación del problema	9
1.3 Importancia de la Investigación	9
1.4 Objetivos de la Investigación	10
1.4.1 Objetivo general	10
1.4.2 Objetivos Específicos	11
1.5 Perspectiva Epistemológica del Investigador	11
1.5.1 Fundamento Ontológico	11
1.5.2 Fundamento Axiológico	12
1.5.3. Fundamento Epistemológico	13
CAPITULO II	
MARCO TEORICO	15
2.1 Las creencias y su relación con la conducta humana	16
2.2 Componentes de los sistemas de creencias	19
2.3 Contenido de las creencias	20
2.3.1 Los estereotipos	20
2.3.2 Las metáforas	22
2.4 Concepto de disciplina	23
2.5 Importancia de la disciplina	24
2.6 Etiología de la disciplina	26
2.6.1 Relaciones profesor-alumno	26
2.6.2 Conflictos del alumno	28
2.6.3 La motivación de la clase	30
2.7 Disciplina y atmósfera de la clase	31
2.8 Creencias de la escuela en el modelamiento de la disciplina	34
2.8.1 El regaño	34
2.8.2 La amenaza	36
2.8.3 El miedo	36
2.8.4 La crítica	37
2.8.5 El maestro como modelo	38
2.8.6 Estilos directivos	37
2.8.7 El rol del afecto	40
2.9 Creencias y expectativas de la escuela	42
2.9.1 Las creencias de los educadores	42
2.9.2 Expectativas de los educadores	45

2.9.3 Creencias y expectativas de los alumnos	46
2.9.4 Interacciones entre pares en la escuela	47
2.10 Un nuevo enfoque a la visión de la disciplina	48
CAPITULO III	
MARCO METODOLOGICO	52
3.1 Tipo de investigación	53
3.2 Acceso al campo	54
3.3 Descripción del escenario	54
3.3.1 Descripción de la comunidad	54
3.3.2 Descripción del centro educativo	56
3.3.3 Descripción del aula de clases	58
3.4 Selección de participantes	58
3.5 Definición de otras fuentes de información	62
3.6 Definición conceptual de las categorías de análisis	63
3.7 Técnicas e instrumentos utilizados	64
3.7.1 Observación participante	64
3.7.2 Entrevista en profundidad	65
3.7.3 Triangulación de los datos	66
3.8 Estrategias de análisis de datos	66
CAPITULO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS	68
4.1 Resultados obtenidos de la categoría de análisis No. 1	
Construcción de la atmósfera de la clase	69
4.1.1 Interpretación de los rasgos de la categoría	
Construcción de la atmósfera de la clase	71
a. Logro de la disciplina	71
b. Estilo del manejo de la clase	78
c. Actitud ante el grupo	82
d. Expectativas de la disciplina del grupo	85
e. Actitud de los alumnos	86
f. Atmósfera de la clase	87
g. Expectativas del alumno	91
4.2 Resultados obtenidos de la categoría de análisis No.2	
Estereotipos	94
4.2.1 Interpretación de los rasgos de la categoría	
Estereotipos	96
a. El profesor estricto	96
b. El buen profesor	99
c. El buen alumno	100
d. El alumno vago o fresco	101
4.3 Resultados obtenidos de la categoría de análisis no. 3.	
Metáforas	103

4.3.1 Interpretación de los rasgos de la categoría Metáforas.	105
a. La calificación	105
b. La disciplina	106
c. Metáforas de los profesores	108
d. Metáforas de los alumnos	109
CAPITULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	110
5.1 Conclusiones de la investigación	111
5.1.1 En relación con el objetivo específico No. 1	111
5.1.2 En relación con el objetivo específico No. 2	112
5.1.3 En relación con el objetivo específico No. 3	113
5.2 Recomendaciones	114
5.2.1 A los directivos del centro educativo	114
5.2.2 A los educadores	115
5.2.3 A las autoridades del Ministerio de Educación	115
5.3 Otras investigaciones	116
Bibliografía	117
Anexos	122

LISTA DE TABLAS Y LÁMINAS

TABLAS

1. Características de los docentes del estudio.....	61
2. Características de los alumnos del estudio.....	62
3. Construcción de la atmósfera de la clase.....	70
4. Estereotipos.....	95
5. Metáforas.....	104

FIGURAS

1. Localización regional del centro educativo.....	54
2. Planta arquitectónica del centro educativo.....	57
3. Aula de clases.....	59

DEDICATORIA

Con amor,
A mi esposo,
hijos y nietos.

AGRADECIMIENTO

Muy especialmente al Doctor Luis Ricardo Villalobos,
por sus valiosos conocimientos
y por motivar mi interés en la investigación cualitativa.

A Xiomara por su constante apoyo,

A Gabriela por sus atenciones y hospitalidad,

A mis profesores y compañeros ticos
por su generosa aceptación,

A los alumnos del grupo de estudio y a las profesoras
que se abrieron sinceramente para mostrar la realidad del aula.

CAPITULO I
MARCO INTRODUCTORIO

En el capítulo I o Introducción, se presentan los antecedentes que permiten ubicar el estado del problema de estudio a través de la revisión bibliográfica y del abordaje hecho por investigaciones previas. También se expone la formulación del problema así como la importancia de esta investigación; de la misma forma se ofrecen los objetivos que la orientan y la fundamentación epistemológica.

CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LA DISCIPLINA EN EDUCADORES Y ALUMNOS DE UN COLEGIO SUBURBANO DE DAVID, PANAMA.

1.1 ANTECEDENTES

El estudio de las creencias y expectativas acerca de la disciplina en el aula de clases, no surge al azar, sino de la necesidad de comprender las causas de los frecuentes inconvenientes disciplinarios que aquejan a los centros educativos de nivel secundario. Este es uno de los problemas percibidos de manera más patente.

Las creencias y expectativas que se generan en torno de la disciplina de los alumnos no constituyen un tema simple, ni aislado. Según Woolfolk (1990), Rivas (1999) e Iglesias (2000), la falta de disciplina se presenta como uno de los problemas más difíciles que enfrentan los educadores y autoridades educativas. En este mismo sentido, Águila (1999) y Jengich (2001), señalan lo cotidiano del problema, así como la confusión y polémica que genera.

Los problemas disciplinarios en las escuelas a nivel mundial trascienden las fronteras de lo aceptable. Con frecuencia, la televisión

muestra escenas de agresión y actos vandálicos llevados a cabo por estudiantes en más de un continente. El asesinato de educadores y alumnos, por otros alumnos, son hechos dolorosos que conmueven a la comunidad educativa y mundial (Donoso, 1999). En Panamá, los llamados operativos policiales para detectar armas en los centros educativos, han puesto en evidencia el principio de que *los tiempos han cambiado*, como dice la frase popular. Se hace necesario indagar las causas de ese cambio.

Para superar la problemática presentada es necesario conocer la forma cómo se comprende el fenómeno de la disciplina por parte de los diferentes protagonistas sociales que interactúan en ella. En este sentido, Ortega (1989), afirma que la escuela ha de verse como un espacio con cultura propia donde educadores y alumnos generan el intercambio social que allí se produce. Madsen (2000), agrega que la falta de disciplina no es un problema exclusivo de los alumnos.

Las creencias y expectativas que respecto a la disciplina tienen los educadores y alumnos constituyen uno de los enfoques para comprender este fenómeno. De acuerdo a Guzmán y Assaél (2000), algunos educadores creen que la disciplina es obediencia; por lo tanto, exigen puntualidad en la asistencia a clases y en la entrega de deberes, cumplimiento absoluto del reglamento escolar y ausencia de movimiento y conversación en las sesiones de trabajo.

En un estudio de los estilos de enseñanza, Campos (1991), encontró que más del 50% de las interacciones verbales de las maestras se hicieron con la finalidad de controlar los niños. La participación del alumno aún para preguntar o aportar sus conocimientos previos sobre el tema, debían

esperar hasta que la maestra diera el permiso para ello. Los salones de clases de estas educadoras presentaron una disciplina estricta donde los niños no se podían mover de sus puestos, ni comunicarse con los compañeros.

Buxarrais (citada por Escoffier y Águila, 1999), presenta el punto de vista otros educadores. De acuerdo a este enfoque, el intercambio y el trabajo cooperativo en clase, son formas óptimas para que los estudiantes construyan su propio desarrollo moral. Estos educadores, agrega Buxarrais, creen en la educación como un medio para conquistar el desarrollo personal del alumno. En consecuencia, trabajan en sus clases para la formación de habilidades personales, autorregulación de la conducta, valores y autoestima entre otras, en vez de esperar faltas para castigar.

Otra arista del problema es el papel de la escuela en la enseñanza de la disciplina. Tradicionalmente, los educadores han sido llamados por la sociedad para desempeñar el rol de formadores de los alumnos, junto con los padres y otros agentes socializadores. Al respecto, Madsen (1999), afirma que la disciplina se enseña y, por lo tanto, los educadores tienen responsabilidad en la socialización del alumno, de la misma forma que enseñan su asignatura.

Sin embargo, hoy se cuestiona si la escuela debe asumir la enseñanza de los aspectos relativos a la moral (Jengich 2001). Los educadores sienten que la tarea se recarga en ellos debido a la falla del hogar, al punto que, los padres no supervisan los deberes y tareas de sus hijos y sólo se interesan en las notas y su promoción al curso siguiente Iglesias (1998).

Estas afirmaciones encuentran eco en la situación del hogar panameño investigada por Silvera (1998). El estudio presenta la realidad de padres que trabajan todo el día y cuyos hijos quedan con abuelas, tías, madrina o hermanos mayores. En otros casos, agrega: las empleadas domésticas asumen los roles de los padres porque éstos llegan de noche a sus hogares. También se dan los “niños con llave”, aquellos que permanecen solos hasta que llegan los padres.

Por otro lado, la formación y la experiencia del docente, son factores que también intervienen en la complejidad de la disciplina escolar. Águila (1999), señala que los educadores novatos resienten que su formación académica no los preparó adecuadamente para enfrentar la realidad de las aulas escolares, razón por la cual, la única alternativa es el aprendizaje vicario, dirigido a copiar los patrones de control que utiliza la cultura de la escuela.

También respecto a la formación docente, Aronowitz (citado por Imbernón 1996) afirma, que el problema radica es el énfasis metodológico que contribuye a formar profesores centrados en el control del aula antes que en el aprendizaje. Según esta perspectiva, los educadores ante su incapacidad para enseñar, buscan compensación en el papel de policía de sus clases.

Para Guzmán y Assáel (2000), la forma cómo el educador ejerce su autoridad y poder, juegan un papel importante. Algunos educadores, continúan diciendo, usan el poder para abusar del alumno, otros en cambio fallan al establecer límites de conducta, lo cual es interpretado por el alumno como debilidad e inseguridad. En consecuencia, el estudiante se siente

estafado porque espera ver en el profesor un guía y alguien de quien aprender.

Tampoco deben dejarse de lado las creencias del alumno. Madsen, (1999), señala que lo que verdaderamente está en el fondo, y no siempre se detecta en el conflicto de los alumnos que indisciplinan, es una autoestima pobre. Igualmente dice que cuando se generan desórdenes o conflictos, es conveniente establecer las causas de la conducta del alumno. Hay diferencia si la conducta es vivida como un acto de hostilidad caprichosa o si su actuación es un acto de protesta o rebeldía.

MacCandles (citado por Jengich 2001), afirma que, el autoconcepto y evaluación personal de sí mismo influyen en todas la facetas de la conducta humana. Un niño o joven que tenga devaluada su autoestima y se sienta rotulado como *malo* o *mal portado* ¿para qué va a hacer el esfuerzo de probar lo contrario?

Otro punto de vista en el problema de la disciplina lo presentan Vásquez y Martínez (1996). Estas investigadoras, señalan que la escuela como institución de la sociedad tiene su propia cultura y establece normas que aseguran su permanencia como tal. El alumno deberá ajustarse gradualmente a la cultura de la escuela a partir del momento que ingresa por primera vez. Además, agregan, que la escuela no es ni la primera ni la última institución que enseña el respeto a las normas.

En efecto, la escuela está inmersa en un contexto social que en muchos aspectos compite con las normas que se disponen en ella. Este contexto social ofrece modelos e influencias, así como presiones que limitan

la acción modeladora de la escuela. Una de estas influencias es la televisión; es evidente que los niños y jóvenes tienen en la televisión una ventana abierta para mirar las fallas de esa sociedad en la cual crecen. Sostiene Almaguer (1999), que los valores que se promueven en los programas televisivos se proyectan en la forma de vestir, el lenguaje y costumbres de los jóvenes.

Igualmente, la disciplina no puede separarse de la concepción que se tiene del hogar. Gómez, Mir i costa y Serrats (1997) y Madsen (1999), están de acuerdo en que los alumnos disciplinados son los que han aprendido normas de convivencia y patrones de respuesta apropiadas, primero en la casa y después en la escuela. Con ello se enfatiza la labor del hogar en el aprendizaje de normas de convivencia social que se proyectan luego en la escuela.

Por otro lado, la Psicología también ha contribuido a la visión de la disciplina. Como afirma De la Fuente (1999), los cambios de paradigma han variado los enfoques de afrontamiento a la disciplina de niños y jóvenes: el Modelo Psicodinámico de Dreykurs (citado en Gómez y cols. (1997), las técnicas de modificación de conducta, (Bijou, 1978), el desarrollo del sí mismo de Rogers (1983), por último los enfoques conductual-cognitivo de Bandura y la educación en valores y proyecto de vida de Lucini (citados en De la Fuente 1999).

En este punto, cabe señalar la escasez en Panamá de estudios sobre la disciplina. Las investigaciones encontradas son esporádicas y se circunscriben a reportes de práctica profesional y algunas tesis de grado.

Jiménez (1997), realiza un estudio en el cual enfoca la disciplina como desadaptación social del alumno e indica que las conductas frecuentes del alumno desadaptado comprenden: escaparse de las clases, limitada sociabilidad, apatía y conducta desafiante. El estudio no incluye aspectos de la relación profesor-alumno antes bien, Jiménez concluye en la necesidad de atención de la disciplina por especialistas de la conducta.

Guerra (1998), en su Informe de Práctica Profesional concluye: que la causa de los problemas de disciplina encontrados en su estudio son causados por las tensiones familiares y los problemas de comunicación. Por su parte, el estudio de Aparicio y Morales (1998), agrega dos aspectos importantes: la escasa toma de conciencia por parte del alumno de su responsabilidad en las conductas disruptivas, y la falta de capacitación de los educadores para brindar ayuda a los alumnos en la parte formativa y de hábitos.

El estudio de Silvera (1998), por su parte, subraya cómo la escuela recarga unilateralmente en el alumno el problema disciplinario a través de sanciones acumuladas o *boletas*, las cuales siguen un procedimiento legal que culmina con su expulsión, en el peor de los casos. Las relaciones entre algunos profesores y sus alumnos son tan rígidas, agrega, "...que cuando los alumnos no entienden una clase y protestan, la clase queda dada", con el agravante además de que "...el director excusa la conducta del educador" (p.39).

Castillo y Fong (1998) estudian la relación entre disciplina en el aula y el fracaso escolar. Sus conclusiones señalan que los problemas que conllevan a la desintegración familiar, tales como discusiones entre los padres, problemas de comunicación entre los miembros de la familia, tienen

su reflejo en la disciplina del niño en el aula y su bajo rendimiento académico.

Castillo y Fong (1998 p. 79) señalan que: "... el Sistema Educativo Panameño no contempla normas para el manejo disciplinario. El enfoque institucional se dirige a la solución administrativa"

El estudio de González (1999) señala la falta de comunicación y afecto en las relaciones profesor-alumno. Asevera González que estas relaciones se circunscriben a lo académico; la distancia entre profesores y alumnos es marcada, lo cual no contribuye favorablemente al clima de confianza y empatía necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Otro aspecto de la disciplina es la violencia escolar. En un estudio reciente Moreno, Pérez, Murillo y Guerra (1998), encontraron que la agresión no es sólo de parte de los alumnos, sino de los educadores y directivos hacia los alumnos. Destacan también la falta de preparación de las autoridades educativas y los docentes para enfrentar el aumento de la violencia escolar.

Dentro del contexto explicitado se concluye que:

- a. La disciplina en los ambientes escolares se presenta como un problema complejo y creciente. Es notoria la falta conocimiento en cuanto a enfoques y estrategias para el estudio y comprensión del fenómeno de la disciplina.
- b. En Panamá, la mayoría de los estudios de disciplina aíslan al alumno y soslayan el punto de vista de la interacción profesor-alumno como factor importante en la construcción de la

atmósfera de la clase. Además, el problema no ha sido suficientemente estudiado, ni atendido.

- c. Es una necesidad entonces, aclarar las creencias de la realidad vivenciada por docentes y alumnos, respecto al tema de la disciplina y la forma cómo estas creencias se reflejan en sus comportamientos para crear la atmósfera de disciplina de la clase.

1.2 FORMULACION DEL PROBLEMA

La cuestión central de este estudio es que:

"... las creencias de los individuos están ligadas a su forma de actuar y a los significados emocionales que atribuyen al objeto o concepto". De la Fuente (1999 p.53)

Entonces se plantea el problema de investigación en la forma siguiente:

¿Cuáles son las creencias de los educadores y de los alumnos acerca de la disciplina en los espacios escolares que se proyectan en sus actuaciones para lograr la atmósfera de la clase?

1.3 IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Actualmente en el contexto educativo panameño existen pocos estudios acerca de la disciplina en las aulas escolares; la mayoría de las investigaciones encontradas consideran solamente los factores inherentes al

alumno y obvian la participación del educador. Este estudio es importante porque busca generar nuevos conocimientos acerca de la forma cómo las creencias de los educadores y alumnos acerca de la disciplina se reflejan en las actuaciones que construyen una atmósfera de la clase propicia a la realización del acto educativo, y con ello además, contribuir a la comprensión del fenómeno de la disciplina.

También se espera que este estudio pueda contribuir a la apertura de espacios para que los educadores puedan reflexionar acerca de su práctica educativa, e ir generando nuevas formas de afrontamiento del problema disciplinario en la búsqueda de comportamientos más autónomos de los alumnos.

A los directores y administradores del centro educativo también les servirá para redirigir acciones que alivien el problema de la disciplina, basados en los resultados.

Se considera que la realización de esta investigación también es importante porque, brinda a los estudiantes del grupo estudiado una oportunidad de compartir y reflexionar acerca de sus comportamientos en el aula de una forma constructiva.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

1.4.1 Objetivo General

Investigar cuáles son las creencias y expectativas de los educadores y de los alumnos acerca de la disciplina que se proyectan a través de sus actuaciones en la construcción de la atmósfera de la clase.

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1.4.2.1 Interpretar las creencias y expectativas de los profesores y de los alumnos acerca de la disciplina y su vinculación con las acciones que realizan en la construcción de la atmósfera de la clase.
- 1.4.2.2 Interpretar las creencias de los profesores acerca de la disciplina en relación con las metáforas y estereotipos que aluden a los comportamientos en el salón de clases.
- 1.4.2.3 Interpretar las creencias de los alumnos acerca de la disciplina en relación con las metáforas y estereotipos que aluden a los comportamientos en el salón de clases.

1.5 FUNDAMENTACION EPISTEMOLOGICA DE LA INVESTIGADORA

1.5.1. Fundamentación ontológica

La investigación de las creencias y expectativas de los profesores y alumnos acerca de la disciplina se aborda con un enfoque cualitativo e interroga la realidad del aula. Los sujetos que en ella interaccionan otorgan significados particulares a los eventos, personas y cosas, siendo así, que la realidad construida es diferente para cada uno de ellos al igual que para la investigadora.

Este estudio, que se ubica dentro del campo de la investigación educativa, busca aproximarse a la esencia del fenómeno atmósfera de la clase cuya realidad construyen maestros y alumnos a través de las

herramientas de la ciencia. Reconocemos el aula de clases como un espacio de intercambios, donde los sujetos aportan historia y significados y con ellos construyen la realidad, que a su vez otorga significado a sus acciones.

El trabajo de la investigadora es tratar de develar e interpretar esos significados, decantados por una realidad propia, pero sin demérito a la racionalidad que exige la presentación de los hechos observados. La creación de la atmósfera de la clase, los estereotipos y las metáforas, son las categorías bajo las cuales se busca dar una explicación racional al fenómeno de la disciplina en el aula.

1.5.2 Fundamentación axiológica

La sociedad ha depositado en la Educación, de mucho tiempo atrás, su confianza en la formación de sus ciudadanos que la conforman y le dan sustento a su razón de ser. Siendo así, como señala Jean Delors (1996 p.13), "... la Educación encierra un tesoro". Toda investigación del ramo educativo por simple que parezca tiene una enorme importancia porque en alguna forma significa un compromiso con la educación y la sociedad.

Este estudio acerca de creencias y expectativas de los maestros y los alumnos en torno a la disciplina, intenta interpretar los significados que los sujetos otorgan a su participación en la construcción del clima de la clase. Es un estudio de personas, y es un estudio de adultos responsables de la tutela de los alumnos en formación y desarrollo.

Se considera a los educadores elementos indispensables para facilitar la preparación de los jóvenes. Además, quienes deben motivar hacia la curiosidad intelectual, autonomía y propiciar un clima psicológico en el aula para que el acto educativo tenga éxito en alcanzar esas metas.

También, es un estudio de jóvenes que se forman para integrarse a la sociedad. Por ello, el valor envuelto es supremo y vital. Esto involucra una responsabilidad del investigador y es sentirse comprometido con sus acciones y decisiones en el conocimiento construido. En este sentido es bueno señalar que, lo que se pretende es comprender y expresar.

1.5.3 Fundamento Epistemológico

Este trabajo, como ya se ha señalado, aborda un enfoque cualitativo en un intento de comprender los significados de las conductas de los educadores y alumnos a la luz de sus creencias y expectativas acerca de la disciplina en la escuela. Como tal, se parte de la premisa de que la investigación debe basarse en el mundo empírico de los sujetos estudiados, en la vida cotidiana del aula, mientras se dan los intercambios entre profesor y alumno.

En la investigación cualitativa todo el procedimiento metodológico, y no sólo la recolección de datos, debe cumplir con la concepción fenomenológica que le da su basamento. En igual forma, la especificación de las categorías de análisis, las relaciones entre los datos y los conceptos explicativos que buscan captar el significado que los educadores y alumnos atribuyen a sus acciones y a los eventos cotidianos, han de probarse para

ver en qué forma encajan dentro del mundo fenomenológico estudiado. En este sentido puede decirse que el razonamiento es inductivo.

Por su parte, trabajo de campo requiere de la participación directa de la investigadora y el uso de técnicas de comprensión personal como la observación participante y las entrevistas en profundidad. Además, exige mantener una mente abierta, curiosa, sin prejuicios, ni tampoco quedarse con las primeras impresiones (Woods, 1998).

La relación entre el investigador y los sujetos estudiados es importante para recabar información pertinente, porque las personas tienden a cohibirse frente a extraños (Woods (1998). La negociación para el acceso al campo de observación, en virtud del aporte de conocimiento, tuvo la finalidad de lograr la apertura necesaria para obtener datos lo más profundos y reales posibles; características que buscan conferir validez al estudio.

Este Primer Capítulo ubica el estado del problema de la disciplina y sienta las bases del interés de la investigadora para encaminar el estudio. El paso siguiente, como señala Hernández Sampieri (1996 p. 22), "... es sustentar teóricamente el estudio", analizando las teorías y enfoques que le sirvan de encuadre al mismo.

CAPITULO II
MARCO TEÓRICO

Este capítulo está dedicado a integrar el conocimiento del tema de la disciplina y sus creencias, y desarrollar una perspectiva teórica que permita contextualizar la investigación. Incluye los aspectos siguientes: Las creencias y su relación con la conducta humana, componentes y contenidos de las creencias, concepto, importancia y etiología de la disciplina, atmósfera de la clase, creencias de la escuela, de los educadores y de los alumnos acerca de la disciplina, y por último, un nuevo enfoque de la disciplina.

2.1 LAS CREENCIAS Y SU RELACION CON LA CONDUCTA HUMANA

De acuerdo con Almaguer (1999), la conducta humana es un proceso complejo, resultado de la intervención de factores biológicos y ambientales, intelectuales, físicos y emocionales que son permeados por los valores y rasgos de la cultura donde ella ocurre.

Desde que el individuo nace, empieza a interactuar en el mundo de las cosas, de las personas y de los eventos. Como resultado de esas intervenciones cada uno elabora su propia interpretación de sí mismo, de su lugar en el mundo, de su familia, de los eventos y de las personas. Esto da lugar a la formación de la imagen y el concepto (Young, 1969).

Según Ortega (1989), los individuos intentan establecer relaciones de constancia en las conductas de las otras personas que le permitan pronosticar cómo se van a comportar en determinadas circunstancias y de acuerdo a estas predicciones realizar ajustes en su propia conducta. Estas imágenes constituyen sus creencias individuales respecto de los otros.

Otro tanto afirma Salinas (1998), para quien la comunicación interpersonal se acompaña por el intercambio de imágenes entre los individuos. En este intercambio que se da en las vivencias cotidianas, el hombre deriva sus propias interpretaciones y construye así su propia filosofía.

Para Carlson y Thorpe (1987), las interpretaciones y ajustes que cada individuo realiza de sus experiencias cotidianas, constituyen sus actitudes y valores fundamentales, es decir, sus creencias. Salinas (1998 p.154) por su parte, relaciona sentimiento, pensamiento y actuación del individuo, cuando afirma que la creencia es "... un pensar que refleja en sus interpretaciones el propio sentimiento del mundo".

Por otro lado, uno de los aspectos importantes de las creencias es su función integradora de la sociedad. Parsons (citado por Young, 1969) sostiene que la preservación del sistema de creencias a través de su realización en la conducta humana ayuda a crear un clima de bienestar del grupo porque le brinda seguridad de acción y sentido de pertenencia.

También las creencias aglutinan los miembros de la sociedad desde el momento que llevan a la práctica de ciertas pautas de conductas a un grupo considerable de personas. En este sentido, agrega Young (1969), los sistemas de creencias también proveen un fundamento o marco de referencia esencial que parece dirigir los pensamientos y acciones más concretas del individuo dentro del grupo.

En forma individual también las creencias tienen una función que lleva a la acción. Young, (1969) afirma que la conducta de un individuo, considerado aisladamente o como miembro de un grupo, será influida por su

concepto del mundo sus convicciones más profundas y no sólo de sus deseos pasajeros. Carlson y Thorpe (1987) van más allá y aseveran que el comportamiento humano está determinado por las creencias individuales del sujeto.

Pareto, citado por Young (1969), sostiene también que las actividades cotidianas del hombre son la expresión de sus creencias. Además, considera las creencias como elementos estabilizadores del orden y control de la conducta. Las creencias que los adultos transmiten a los niños en los cuentos y las canciones infantiles; los mitos y leyendas tienen ese fin.

Otro ejemplo lo constituyen las creencias populares propias de las comunidades rurales. En Panamá, por ejemplo, durante la celebración de la Semana Santa los adultos acostumbran *aquietar los niños* para guardar *el recogimiento pascual*, advirtiéndoles que si se suben a un árbol se convertirán en iguanas y si se bañan en el río se convertirán en peces, esto logra efectos en las conductas que derivan en tradición oral que se pasa de padres a hijos (Costumbre Popular Panameña).

En síntesis, se puede afirmar en primer lugar que la creencia es el resultado del intercambio en el mundo de experiencias de los sujetos. Cada individuo al construir su sistema de creencias representa la visión del mundo que resulta de ese intercambio. La práctica de las creencias es vital para el individuo y para el grupo, porque les ofrece sentido de seguridad y pertenencia, de allí su influencia en la determinación de la conducta.

2.2 COMPONENTES DE LOS SISTEMAS DE CREENCIAS

Los elementos constitutivos de los sistemas de creencias son las cogniciones, afectos y evaluaciones. Los elementos cognitivos se refieren a ideas derivadas del análisis objetivo de los hechos. Los elementos afectivos se derivan de los sentimientos y de las emociones; en tanto que los componentes evaluativos son una combinación de lo afectivo y cognoscitivo, que actúan como opciones preferenciales de las cosas que el individuo desea o quiere.

Las cogniciones que alimentan las creencias están ligadas a hechos reales, o científicamente demostrables, tal es el caso de las creencias populares concernientes a la ciencia y la tecnología, pero lo que da fuerza a la creencia, son los componentes afectivo y evaluativo.

De acuerdo a Young, (1969), cada individuo está comprometido cognoscitiva y emocionalmente en forma variable con su sistema de creencias. La aceptación de algunas creencias será menor, mientras que otras tendrán una fuerte adhesión emocional; tal es el caso de la creencia religiosa o política para algunas personas.

En síntesis, la construcción de un sistema de creencias requiere de elementos cognitivos que se derivan del análisis de los hechos, elementos afectivos formados por emociones y sentimientos, y los componentes evaluativos que actúan como opciones preferenciales de las cosas que el individuo desea o quiere.

2.3 CONTENIDO DE LAS CREENCIAS

Los sistemas de creencias están constituidos entre otros, por las imágenes mentales o estereotipos y por las metáforas (Young, 1969).

2.1.1 Los estereotipos

En 1922, W. Lippman utilizó por primera vez el término estereotipo para calificar una disposición o fijación de la conducta resultado de las ideas y actitudes que constituyen las imágenes mentales en algunos pacientes esquizofrénicos (Young, 1969). Actualmente, sin embargo, el término se utiliza para calificar las atribuciones generalizadas de la conducta que las personas tienen respecto a otros individuos o grupos (Lindgren 1975).

De acuerdo a Salinas (1998, p. 154) los estereotipos son "... saberes intuitivos, prácticos y teóricos que llevan la marca de las vivencias humanas". Whittaker (1979) por su parte incluye el estereotipo como parte de la percepción interpersonal, influida por ciertas características, tanto del observador como del observado. El estereotipo, agrega Whittaker, es una generalización que resulta de la asociación de las características o rasgos observados e implica enormes distorsiones perceptivas. Esta característica del estereotipo está estrechamente vinculada con el hecho de que suele usarse para referirse a miembros de un grupo ajeno.

Lindgren (1975), hace énfasis en la utilidad del estereotipo en la comunicación interpersonal, precisando que la suposición de las características del interlocutor, organizadas como expectativas o pautas de

conductas esperadas, sirven como una especie de atajo que ayuda a entablar la interacción.

Sin embargo, agrega Lindgren (1975) que el estereotipo introduce interferencias en la capacidad de interactuar eficazmente, cuando conllevan proyección de estimaciones incompatibles con la conducta que exhibe la persona cuestionada por el observado. Por ejemplo: el estereotipo que un alumno tiene de un profesor puede ser que le conduzca a una actuación que confirme su suposición; y lo contrario también ocurre cuando un profesor puede formarse una imagen equivocada de un alumno que lo conduzca a confirmar su suposición.

La empatía en los casos anteriores, afirma Lindgren (1975) ayuda a salvar la distancia social entre profesor y alumno. Si el alumno pensara que tal vez el profesor con el cual está reprobando quiere disminuir su índice de reprobados y estuviera dispuesto a explicarle y darle una nueva oportunidad. Igualmente si el profesor lograra comprender cómo se siente abrumado el alumno, pudiera tender un puente de solidaridad y apoyarlo. Al no hacerlo contribuyen a reafirmar mutuamente las imágenes mentales del profesor, que no le interesa los alumnos y del alumno, que no le interesa estudiar.

Otro aspecto importante subraya Lindgren (1975), es que los estereotipos pueden ser una especie de defensa psicológica que impide conocer y comprender a las personas actuando como barrera contra la ansiedad que comúnmente produce la interacción con personas en autoridad.

Para el alumno inseguro es mejor que el estereotipo del profesor sea correcto porque así no tiene que hacer ajustes, ni aprender más de lo que

desea. De esta forma también se reafirma el estereotipo del alumno que no le interesa estudiar.

2.1.2 Las metáforas

Lakoff & Johnson (citados por Alfaro 1994), dicen que todas las acciones y pensamientos del hombre se pueden referir a un marco más amplio cuyas vinculaciones se manifiestan y definen a través de metáforas. Moyers, (1996, pg. 138) explica la afirmación anterior con la siguiente expresión: “cuando un muchacho indio explica que hay un punto de resplandor donde se cortan todas las líneas está hablando en metáfora para indicar la concepción de Dios”. De esta forma la metáfora encierra en una palabra o una frase, un concepto que de otra forma es difícil explicar.

Por otro lado, Young (1969), dice que las metáforas, están íntimamente ligadas y a veces incluidas en la categoría de los estereotipos, forman lo que se llama *jerga*. Cada profesión por ejemplo tiene la propia, las bandas juveniles también, y hay una *jerga popular* que es el habla común. En este sentido asevera Young (1969), que la metáfora y el estereotipo son expresiones simbólicas de amplia circulación en el lenguaje cotidiano.

Las metáforas igual que las actitudes y los hábitos se organizan alrededor de situaciones críticas o en situaciones que causan placer, esperanza, expectativa o anticipación (Campbell 1996). La metáfora, de acuerdo a Young (1969), también refleja la naturaleza lógica e ilógica de la cual surge y se desarrolla, propia de muchos de los valores fundamentales

del hombre que proyectan deseos de poder, prestigio, compañerismo y lo más importante: deseos de seguridad.

En resumen, los estereotipos y las metáforas son dos manifestaciones de las creencias humanas. El estereotipo apunta a una imagen o expectativa respecto de la conducta, y la metáfora es expresión del lenguaje que expresa una imagen de la realidad que de otra forma es difícil explicar.

2.4 CONCEPTO DE DISCIPLINA

Según afirman Gómez, Mir i Costa y Serrats (1997), la palabra disciplina ha tenido diversas acepciones a través del tiempo. Se ha tomado como sinónimo de asignatura, método de enseñanza y castigo. Disciplina alude al conjunto de conocimientos integrados, (disciplina humanística); o a la obediencia de reglas (disciplina eclesiástica).

En el campo educativo el concepto de disciplina está relacionado con pautas de conducta y estilos de comportamiento de acuerdo a normas preestablecidas. En general, según lo que afirma Madsen (1999), el término disciplina alude a los comportamientos de los estudiantes en los espacios escolares y las actitudes necesarias para poder aprender. La disciplina puede definirse, de acuerdo a Gómez y cols. (1997 p.17), "...como el conjunto de estrategias que ayudan a formación de modelos de comportamiento que se ciñen a reglas generales de socialización dentro de las escuelas".

La mayoría de los autores opinan que la disciplina se enseña, entre estos, Woolfolk (1990), Guzmán (2000) y Madsen (1999). Desde esta

perspectiva, afirman Gómez y cols. (1997), la disciplina constituye un entrenamiento para desarrollar el autocontrol necesario para alcanzar una conducta ordenada

En síntesis, disciplina es sinónimo de pauta de conducta de acuerdo a normas preestablecidas que se hace necesaria para poder aprender. La disciplina, además, es enseñable igual que las asignaturas. Pero, la disciplina antes que control del profesor alude a la socialización del alumno, por lo tanto, debe desarrollarse como autocontrol del alumno.

2.5 IMPORTANCIA DE LA DISCIPLINA

Gómez, y cols. (1997), plantean la importancia de la disciplina como un factor de seguridad y como una forma de ayudar al niño a salir de conductas inmaduras. Un niño educado sin disciplina o con patrones de inconsistencia es inseguro e indeciso, para que pueda saber qué se espera de él. En este mismo sentido, citan a Wheeler y Ryans (1967), indicando que los niños que participan en clases donde predomina la participación estudiantil, tienden a ser más seguros y con más éxito en los estudios.

Madsen (1999) por su parte advierte que, la disciplina es indispensable para lograr una atmósfera de convivencia institucional que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la indisciplina, por el contrario, causa perturbación en los hábitos y actitudes de los alumnos para dedicarse a las tareas escolares.

Compayré (citado por Gómez y cols. 1997) afirma que una función adicional de la disciplina es evitar y contener los desvíos de la conducta del alumno, al mismo tiempo que le ayuda a forjar la entereza de carácter; agrega además, que el aprendizaje de la disciplina contribuye a eliminar la sumisión impuesta por el control de la escuela a través de los reglamentos escolares y elimina al rechazo del exceso de normas que lleva al conflicto y consecuentemente a la indisciplina.

Por su parte también Carlson y Thorpe (1987), hacen hincapié en la función de la disciplina para que concuerden las necesidades del educador y las del alumno. Este, señalan los autores es un concepto democrático que tiende a ver a los maestros y alumnos como personas, y propone espacios de comunicación y participación a través de los trabajos en equipo y los proyectos.

Por otro lado, afirma Madsen, que la estabilidad y existencia de la escuela como institución también es un factor importante para considerar la disciplina. Ninguna escuela, puede subsistir ajena a los principios de orden que desarrolla la disciplina. Por ello, conformar un orden mínimo para que se puedan desarrollar las actividades escolares, es parte del trabajo de los educadores.

Se puede resumir que la disciplina reviste especial importancia en los espacios escolares; sin ella es imposible que el maestro pueda alcanzar los objetivos trazados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, también la disciplina es un factor importante en el desarrollo personal del alumno; el autocontrol, la seguridad en sí mismo, entre otros, se desarrollan a partir de una buena disciplina.

2.6 ETIOLOGIA DE LA DISCIPLINA

El conocimiento del proceso de desarrollo por el cual atraviesan los alumnos es un detalle importante que el educador no debe pasar por alto en el manejo de la disciplina. La etiología de la disciplina puede estudiarse a partir de las relaciones profesor-alumno, los conflictos propios del alumno y la motivación de la clase, aspectos que se desarrollan en este apartado.

2.6.1 Relaciones profesor alumno

Woolfolk (1990), sostiene que la edad y características de los adolescentes señalan las pautas para las relaciones profesor alumno. En la adolescencia el joven ha llegado al desarrollo cognitivo; es más autónomo y tiende a interiorizar más las normas de su grupo que las del adulto con quien trata. A esta edad, agrega Woolfolk, el joven tiende a simpatizar con los compañeros suplantando el deseo de agradar a la maestra propio de los años de primaria.

Por su parte, González y Mitjans (1999), afirman que desde su ingreso por primera vez a la escuela, el niño está involucrado de forma simultánea al aprendizaje de distintas formas de organización escolar, tanto en actividades programadas como las interacciones informales, así como en las exigencias y resultados de las diferentes actividades en las cuales participa.

En este sentido precisa Jackson (1975), la vida en las aulas escolares está llena de lo cotidiano ocurriendo a un ritmo monótono, que lleva a olvidar la cultura de la escuela y los significados de las experiencias tanto

para los educadores como para los alumnos. Esto explica el cansancio y aburrimiento de los alumnos al final de la jornada escolar, a veces tan poco comprendida por los educadores en su necesidad de cumplir sus objetivos planeados para el día.

La importancia de la vida escolar para el niño y el joven es destacado por Bozhovich (en cita de Rodríguez y Bermúdez 1996 p: 64), cuando expresa: "...La vida escolar constituye para los adolescentes como una parte orgánica de su propia vida". Estar en la escuela significa mucho para el joven porque como afirman Vásquez y Martínez (1996), los intercambios sociales que allí se realizan satisfacen necesidades de relación de los jóvenes.

En este sentido, la conducta del alumno está caracterizada por la formación de nexos interpersonales con los compañeros y los profesores como partes del mundo escolar. González y Mitjans (1999) añaden que esas interacciones producen emociones de distinta naturaleza que afectan el mundo subjetivo del alumno. Este sentido subjetivo es esencial en su significación de sí y de los otros en forma general.

Además, afirman González y Mitjans (1999) que las actividades o las formas de relación con los maestros forman una unidad subjetiva junto con otros elementos dinámicos como la seguridad, la autoestima y la independencia, las cuales se traducen en interés o en desinterés hacia la asignatura impartida por el profesor. Es así como el proceso de aprendizaje, además de ser un proceso de relación, es un proceso subjetivo que puede producir tanto emociones positivas de autoestima y potenciación de los intereses, como estados que gesten emociones negativas. Uno de estos es el proceso escolar y el rechazo social.

Rodríguez y Bermúdez (1996), por su parte, aseveran que las dificultades en las interrelaciones entre el profesor y el adolescente afectan tanto las actividades que son inherentes al trabajo escolar, así como aquellas que, aunque no forman parte del trabajo expreso de enseñar y aprender, están íntimamente relacionadas con el trabajo escolar. Para el alumno es importante que el profesor lo tome en cuenta, antes de que lo aisle con su indiferencia, también que valore su esfuerzo antes de que lo desestime.

Sin embargo, algunas veces los adultos responsables de la tutela muestran inconsistencias en el manejo de la disciplina del niño o joven. Estas inconsistencias oscilan entre imposiciones autoritarias unas veces, hasta la total displicencia, en otras. Cuando esto ocurre el niño se llena de inseguridades, miedos, furia o la sensación de inutilidad que lo llevan a conductas manipulativas o de confrontación con el adulto. (Ausubel, citado por Gómez y cols. 1997).

2.6.2 Conflictos del alumno

Dreykurs (citado por Gómez y cols. (1997 p. 30), limita en cuatro las causas de la indisciplina centradas en el alumno:

1. " Deseo de llamar la atención del adulto y con esta la obtención de pruebas de aceptación.
2. Deseo de manifestar su poder, desafiando con una lucha de fuerzas al adulto, quien al intentar dominar la situación , le refuerza aún mas el valor del poder.

3. Deseo de venganza, porque cree que haciendo mal a los demás en la misma medida que ellos lo hieren, conseguirá el lugar que le corresponde.
4. Deseo demostrar cierta incapacidad asumida en forma real o imaginaria a fin de mantener su prestigio”.

Rodríguez y Bermúdez (1996), por su parte, consideran la adaptación al ambiente escolar como factor inherente al alumno. Afirman estos investigadores que al entrar a la escuela los adolescentes pueden experimentar conflictos familiares o bien, déficit cultural que les produce emociones negativas y de inadecuación lo cual afecta su relación con otros y con el propio educador. Estos conflictos se expresan a través de comportamientos que pueden ser catalogados como indisciplina por parte de la escuela.

Una de las consecuencias, según González y Mitjans (1999), de haber ignorado los procesos formativos del alumno es la estandarización de todas las actividades escolares, dejando de lado las diferencias individuales lo cual causa inseguridad y tensión que buscan expresión en las conductas, y agregan que la escuela debe crear los espacios para esa liberación en forma constructiva.

Se considera que el problema de indisciplina infantil es motivada por el deseo del niño de llamar la atención del adulto y con ello satisfacer el deseo de aceptación; estas formas de conducta son propias de los niños y jóvenes que sufren el rechazo y la crítica constante de los adultos (Carlson y Thorpe 1987).

De acuerdo a estos autores, la indisciplina también resulta del abuso del poder del adulto y surge por el deseo del niño o joven de confrontar ese poder, o por el deseo de venganza cuando ha sido maltratado. Esta es una de las razones por las cuales el castigo no es una vía efectiva en el manejo de la disciplina. El castigo tiende a traer odios y resentimientos que pueden explotar en el momento menos pensado por el adulto.

2.6.3 La motivación de la clase

Woolfolk (1990) considera que el manejo efectivo de la clase tiene que ver mucho con la motivación y la prevención. En consecuencia, la forma más eficaz de construir la disciplina en los salones de clase es interesando a los alumnos en participar y sentirse comprometidos con el trabajo productivo.

Carlson y Thorpe (1987) enfatizan en el ánimo como factor de motivación más importante. Sin embargo, señalan que los educadores más que alentar a los alumnos, se dedican a buscar defectos, criticar y a usar el sarcasmo y la humillación que destruye la autoconfianza, el interés de estudiar y comportarse en los salones de clases.

Para crear el clima de la clase en el cual el alumno se sienta motivado a interactuar y aprender, es importante la actitud del docente. Al respecto, Rogers (1983) hace énfasis en la persona del alumno, en el respeto, no el que produce el miedo a las consecuencias, sino el del reconocimiento del otro. Dice además, que la confianza que crea potenciar el desarrollo del alumno y la autenticidad del docente, constituyen la base por lograr el clima psicológico que se requiere para hacer de las experiencias de la escuela, algo no sólo placentero, sino significativo y creativo. Esto, dice Rogers, es más

importante que intentar que el recipiente se quede quieto mientras se vierte en su cabeza el conocimiento.

En síntesis, el desarrollo de la disciplina requiere de relaciones de entendimiento y cooperación por parte profesores y alumnos. El profesor, como adulto responsable en esta relación debe conocer el proceso evolutivo por el cual atraviesan sus alumnos adolescentes y los conflictos que son propios de esa edad para utilizar sus recursos y estrategias al servicio del entendimiento mutuo. La motivación es uno de los factores que mejor ayuda en el manejo efectivo de la clase, porque tiende a generar el interés y la participación de los alumnos, creando una atmósfera favorable que propicia el aprendizaje.

2.7 DISCIPLINA Y ATMÓSFERA DE LA CLASE

Para los educadores, alcanzar una buena disciplina es una de las influencias más importantes en el aprendizaje afirma Good (citado por Woolfolk 1990). Sin embargo, agrega, que esta formación no surge sola, que es necesario estimularla. Los maestros deben establecer la atmósfera de trabajo; la forma como lo hacen determina ese ambiente: es autoritario, es de cooperación o es simplemente dejar hacer.

Según estudios de Emmer y Everston (citados en Woolfolk 1990), los maestros que obtienen mejores resultados en el manejo de la disciplina y la atmósfera de la clase son aquellos que establecen reglas y procedimientos desde el inicio del curso escolar, dan seguimiento y establecen nexos de cooperación con los estudiantes. Estos maestros logran que su trabajo sea

más efectivo y así dedican más tiempo al logro de objetivos que a recordar la práctica de normas.

Riesman (citado por Taberner 1999) cataloga estos educadores como CDI, es decir, maestros que usan lo que él denomina *Modelo o Carácter de Dirección Interna*, porque practican un clima de disciplina donde se proponen significados de la vida y normas claras y comprensibles para todos; ejercen direcciones severas de las conductas y actividades en el aula. Además, muestran consistencia en sus procedimientos de actuación con los estudiantes.

Otro aspecto importante en el ambiente de la clase, es el peligro de la tendencia actual en el papel de los educadores que se sienten presionados por la institución o las autoridades educativas para que el porcentaje de fracasos no se eleve o para evitar conflictos. Riesman (citado por Taberner 1999), los llama educadores CDO o *modelo o carácter de dirección por otros* y agrega que su tendencia es a encubrir los desórdenes y a apadrinar prácticas que rebajan el espíritu académico y la disciplina. Estos maestros no se sienten comprometidos con su trabajo, ni con los alumnos y atribuyen la responsabilidad de la conducta solamente en el alumnos. Son los que dejan hacer.

Para los estudiantes resulta confuso lidiar esta situación y es por eso que buscan probar los límites entre los distintos profesores. Unos lo hacen en abierto desafío a las normas establecidas y a los profesores o autoridades de la escuela. Otros, adoptan la actitud pasiva que los educadores generalmente rotulan con adjetivos como poco aprovechados, fracasados,

frescos, vagos, cometas o pavos lo cual equivale a ser rechazados por los grupos de iguales y trae problemas a su autoestima (Woolfolk 1990).

Por otro lado, Hersh y cols. (citados por Yus 1998) afirman que para conseguir la apertura y participación que lleve al desarrollo de comportamientos autónomos en los estudiantes, el docente debe propiciar un clima en clase de aceptación, confianza, simpatía, respeto y justicia. Así mismo, Vásquez y Martínez (1996), señalan la importancia del rol del educador en las interacciones en el aula, como medio también de valorizar o desvalorizar al niño.

El medio preferido para esta valorización y desvalorización es el lenguaje empleado (Woolfolk 1990). Cuando el profesor anima al alumno diciendo: *va bien, siga, qué buen ensayo*, lo está valorizando. En cambio lo desvaloriza con frases como: *¡qué les pasa!! ¡Ya eso lo he explicado!, Clase explicada es clase dada, o ¡Usted nunca entiende!*

También los gestos, las miradas, prestar o no atención, agrega Woolfolk (1990), influyen en los sentimientos del alumno. Las expresiones de fastidio y molestia del educador inhiben al alumno y lo llevan a construir una imagen de sí de incapacidad y torpeza. Pero lo más desvalorizante, señalan Vásquez y Martínez (1996), es ignorar al niño.

En síntesis, las causas de la indisciplina son variadas y complejas. Entre estas causas se destaca la importancia de la relación profesor-alumno. La creación de una atmósfera propicia a la confianza del alumno, como también las características personales del docente, la clase de persona que

es, su grado de compromiso con su rol y el conocimiento de las características del alumno.

2. 8 CREENCIAS DE LA ESCUELA EN EL MODELAMIENTO DE LA DISCIPLINA

El regaño, la amenaza, el miedo, la crítica, el maestro como modelo, sus estilos directivos y el rol del afecto se plantean en este apartado como algunas creencias de la escuela en el modelamiento de la disciplina.

2.8.1. El regaño

Desde que el niño adquiere habilidades lingüísticas la forma oral es el medio para enseñar modos de conducirse, además de las reglas y prohibiciones sociales que utilizan los padres. Sin embargo, Aronfeed (citado en Whittaker 1979), señala que las instrucciones verbales no ejercen efectos perdurables y tienen el inconveniente de que requieren de la presencia constante de un adulto. A pesar de ello, es una de las formas más utilizadas en el medio tanto del hogar como escolar para la enseñanza de la disciplina.

Según Guzmán y Assáel (2000), las prácticas disciplinarias o autoritarias de la escuela son de vieja data y se sustentan en concepciones pedagógicas y de socialización que han formado parte de su historia. De esta forma la disciplina basada en la obediencia y la autoridad impuesta de los adultos, tanto en casa como la escuela, está arraigada en la cultura de la escuela. Porque como reza el viejo refrán: *la letra con la vara entra*.

Algunos alumnos frecuentemente expresan que si ejecutan tal conducta o fracasan serán castigados por los padres; del mismo modo el maestro también utiliza la práctica del castigo verbal para modelar conductas. Parra, González y otros (1992 p. 164), presentan el regaño y la humillación como parte de la cultura de la escuela. "El regaño se ha transformado en un modo de ser del docente, se regaña como método de enseñanza, al inicio, durante y al final de la clase".

Al comienzo de la jornada señalan Parra, González y otros (1992), el regaño sirve para despabilar a los que están todavía dormidos y los prepara para la jornada, durante la clase para que presten atención y escuchen y al final de la jornada por todo lo que ha ocurrido o no ha ocurrido en ella. El maestro agrega, muestra de esta manera su desmotivación por los resultados en el aprendizaje de los alumnos.

Estos comportamientos pueden explicarse en el contexto del papel socializador de la escuela. Señalan Vásquez y Martínez (1996) que una de las creencias más arraigadas es esa de que los niños van a la escuela para aprender. Es igualmente esperable que cualquier desvío de ese propósito sea tomado *normalmente* como transgresión e inclusive merecedor de regaño o castigo. La creencia que subyace es que al alumno es un ente pasivo que hay que moldear para convertirlo en ciudadano.

La perspectiva del alumno receptor, hace necesario que el educador utilice las herramientas del control, el discurso normativo, *_que en algunos casos se convierte en regaño,_* y el castigo. Se cree que la repetición del sermón o regaño fija en el alumno lo correcto e incorrecto, les hará

comprender las normas y la importancia de cumplirlas (Vásquez y Martínez 1996).

2.8.2. La amenaza

La amenaza también forma parte del lenguaje cotidiano del maestro. Al respecto Jengich (2001, p: 55), señala: "... en ocasiones se observa como el niño pasa ocupado copiando pizarras llenas de conocimiento con la amenaza de que: *si no se apura lo voy a borrar*". Pero la amenaza puede revestir implicaciones más severas, cuando la maestra expresa: "...*A ustedes hay que tratarlos a las patadas, porque a las buenas no entienden*", "... *a los de cuarto les voy a dar un castigo bien severo porque se tomaron la escuela a juego y aún se ríen...*" (Parra, González y otros 1992, pg. 171).

2.8.3. El miedo

El castigo y el miedo al castigo son los recursos que usan muchos educadores que creen que los alumnos no avanzarían sin ese estímulo. Estos educadores creen erróneamente que el miedo favorece tanto al desarrollo del alumno en su aprendizaje, como en su adaptación social. Estas creencias, basadas en años de tradición autoritaria, llevan al alumno a creer que no es suficientemente capaz o apto (Carlson y Thorpe 1987).

Por otro lado, conductas de rebeldía, venganza, mentiras, trampas y la obstinación de ganar al adulto a toda costa, que exhiben algunos alumnos pueden ser el fruto de las imposiciones del poder y la autoridad del adulto.

En otros casos ocurre lo contrario: ante la fuerza del adulto, el alumno desarrolla conductas de sumisión, pasividad, desmotivación, hacia el estudio y abandono de la escuela (Carlson y Thorpe 1987).

Pareciera que para estos educadores el castigo es importante para añadir sufrimiento, miedo o dolor que lleve a no repetir la conducta transgresora y también refuerza el poder y la autoridad del que la aplica. Concepto básico en la creencia de la disciplina por obediencia que convierte a la escuela en una forma de violencia (Parra, González y otros 1992).

2.8.4 La crítica

Otra creencia arraigada en la cultura de la escuela es que la crítica ayuda al desarrollo del alumno. La crítica es una manera de enseñar: *si no quieres ser criticado en público, estudia*; pero este método, señalan Carlson y Thorpe (1987) no es efectivo para lograr el rendimiento del alumno porque tiende a desanimarlo, porque además sugiere el mensaje "*no te acepto como eres, solo te quiero como podrías ser*", que es otra forma de mensaje psicológico negativo: *no seas tú mismo*.

Parra, González y Otros (1992) aluden a la crítica en una escena, más drástica aún, cuando la maestra llama al niño al tablero, pero éste se quede de pie mirando la pizarra sin encontrar la manera de hacer lo que le piden, paralizado por la crítica severa que antecede y la que sigue después de que no puede responder a la maestra, cuando esta culmina con expresiones como: "... Parece que el tablero se les comiera la lengua. A ver, piensen por un vez si es que tienen cerebro" (p.173).

2.8.5 El maestro como modelo

El modelamiento según Ayala (1999), es una de las maneras como los alumnos se dedican a conductas parecidas a sus padres y maestros. En efecto, Bandura (citado en Whittaker 1979) ha demostrado que se logran aprendizajes resultantes de la experiencia directa provenientes de observar la conducta de otras personas. El aprendizaje por modelo tiene a los adultos cercanos al alumno como punto de referencia.

Esto mismo afirma Ayala (1999), cuando asevera que el educador es una figura en autoridad frente al alumno, sus conductas aceptables y no aceptables están siempre visibles; por ello, el educador ofrece un modelo de conducta para ser imitado. Su tono de voz, forma de respuesta, maneras, valores y actitudes son susceptibles de ser copiadas por sus alumnos.

Kilpatrick (citado por Beyer 1997), resume cómo el trato de consideración, respeto y confianza del maestro son importantes en el modelamiento de las conductas del alumno:

"...Jamás los reñí, jamás recurrí a palabras violentas ni amonestaciones... los respetaba como personas y los trataba como personas...les daba oportunidad de actuar como tales y les demostraba mi reconocimiento y aprobación por su conducta" (p.506).

2.8.6 Estilos directivos

Los educadores ocupan un lugar fundamental en el proceso de comunicación con los alumnos. La relación entre ambos debe ser

personalizada donde estos últimos sientan la confianza de expresarse. Sin embargo, afirma Jengich (2001), en ocasiones el educador tendrá que modificar conductas inadecuadas, reforzando las conductas que constituyen progresos de la conducta moral del niño y estableciendo así mismo límites a las que estén fuera de las normas de la escuela.

Sin embargo, en algunas ocasiones se tiende a confundir la autoridad con el autoritarismo. La autoridad, de acuerdo a Gómez y Martínez(1997) viene dada por el conocimiento y la confiabilidad en la actuación del maestro, mientras que el autoritarismo, según González y Mitjás (1999) es el exceso de coerción que conlleva la investidura de superioridad del maestro sobre el alumno. En las aulas escolares el autoritarismo también es el uso desmedido del regaño y la crítica.

Igualmente negativa en la relación profesor alumno, es la conducta del profesor que no representa una figura educativa real, donde predomina la relajación, ausencia de exigencias, no se establecen normas de conducción de la clase. La permisividad y falta de hábitos es nociva porque no ofrecen pautas de dirección que orienten las fuerzas del alumno hacia el logro de objetivos tanto de aprendizaje como de modelamiento de su conducta (González y Mitjás 1999).

El estilo de liderazgo donde se discuten las normas y se aceptan sin reservas en una atmósfera abierta, constituyen uno de los medios más eficaces y potentes para facilitar la adquisición de comportamientos autónomos por parte de los alumnos (Yus 1998). Hersh y cols (citados por Yus 1998 p. 70) proponen cinco técnicas para lograr la atmósfera de la clase:

- ❖ “Disposición del aula.
- ❖ Trabajo en grupos con 3 a 5 miembros.
- ❖ No juzgar.
- ❖ Escucharse unos a otros
- ❖ Fomentar la interacción y participación de todos”.

2.8.7 El rol del afecto

De acuerdo a Rogers (1983), la mayoría de los maestros tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos “para volver a ser ellos mismo cuando dejan la escuela” (p.146) por ello, enfatiza en el concepto de persona. Es persona tanto el maestro como el alumno; ser persona significa alguien que tiene algo más que conocimiento para dar.

Rogers (1983), define el aprecio del educador como la apreciación de los sentimientos, las opiniones y la persona del alumno en su totalidad, es, agrega, la aceptación del otro individuo como persona independiente con sus derechos propios. El maestro que adopta esta actitud, afirma, podrá aceptar la apatía ocasional del alumno, aunque para él esa experiencia resulte perturbadora, podrá también estimular el aprendizaje aunque el alumno muestre el rechazo a la autoridad o bien en aquellos que no alcanzan de una vez los objetivos de la clase.

Van Mannen (1998), comprende importancia del afecto, esperanza, confianza y responsabilidad en la relación educador-alumno bajo una perspectiva paternal que vislumbra el potencial de llegar a ser del alumno, y lo ve como un ser en proceso de aprender y madurar. Por ello, la

confianza del adulto o maestro, afirma, lo encamina a lograr el desarrollo del sentido de su propia capacidad y a confiar en sus propias posibilidades.

También para Ayala (1999), el educador es una fuente de afectos que en cada alumno puede tener diferentes facetas, de acuerdo a las diferencias individuales; por esto corresponde al educador tratarlos con naturalidad, igualdad, respeto, señalando al alumno los límites de la relación.

Vásquez y Martínez (1996), resaltan que el afecto de la maestra es importante porque valoriza o desvaloriza al niño lo cual influye en su autoimagen, su sentimiento de bienestar y su deseo de participar en las lecciones. Carlson y Thorpe (1987) dicen que la fórmula del éxito del maestro es tratar a los alumnos con amabilidad y firmeza. La amabilidad, porque significa respeto por el alumno y firmeza porque despierta el respeto hacia el profesor.

Freinet (1978), también valoró el afecto y la sinceridad en la relación profesor alumno. Su obra pedagógica está impregnada de ese sentimiento de defensa del niño, del respeto a su dignidad y el rechazo de toda forma de tratamiento que llevara a la alienación de los pequeños bajo su tutela, al respecto dice: *"...Nos damos cuenta hoy que los acontecimientos que marcan más la vida infantil, los hechos y las adquisiciones más indelebles son siempre aquellas que están más teñidas de afectividad"* (p.28).

En síntesis, desde hace mucho tiempo la escuela ha heredado el castigo bajo sus diferentes formas como medio de disciplinar y aún como pedagogía cotidiana. A pesar de ello, siempre han existido educadores que

contrapesan esa tendencia con la práctica del afecto y el respeto por el alumno, sin que ello mermara la calidad de la práctica pedagógica.

2.9 CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LA ESCUELA

La escuela como institución con cultura propia puede estudiarse a través de las creencias que en el intercambio cotidiano construyen los profesores y los alumnos. Este apartado contempla las creencias y expectativas de los educadores y las creencias y expectativas de los alumnos.

2.9.1 Las creencias de los educadores

Young (1969), ha mencionado que las creencias abarcan un continuo que se extiende desde lo científico y lógico, hasta lo religioso y mágico. Dentro de esta gama están las ideologías relativas a las conductas de las instituciones las conductas profesionales. En este caso, la conducta de los educadores, es una de ellas.

Las imágenes del docente abarcan normas de conducta para sí mismo y para los demás. El maestro tiene un rol y este rol le confiere un status dentro de la sociedad. Pullias y Young (1977) enumeran esos roles y señalan los márgenes del status. El maestro es guía, es un modelo, es alguien que sabe, es un consejero, es un amigo, es quien redime y salva.... Ander-Egg (1995), lo expresa diciendo: “..mi concepción de la vida es el sustrato en que apoyo e inspiro mis reflexiones” (p.12).

Otra de las creencias de la cultura de la escuela se manifiesta en la forma cómo los educadores abrazan el orden del salón de clases, casi como condición sin la cual sería imposible realizar algún trabajo serio. El silencio para poder concentrarse en la tarea y la casi obligación de que todos los alumnos deban trabajar al mismo ritmo es otra creencia fuertemente asentada en los educadores.

Junto con las creencias acerca del orden y el trabajo al unísono, está la creencia de que los niños van a la escuela para aprender y que el saber se adquiere en el salón de clases. Todo esto permite a la escuela clasificar como transgresión de la disciplina y merecedor de castigo a cualquier evento que quebrante estos principios de la cultura de la escuela (Vásquez y Martínez, 1996).

Este tipo de escuela privilegia la obediencia y la sumisión como conducta aceptable, según Guzmán y Assáel (2000), y son parte de la herencia escolástica y de las prácticas conductistas que aún prevalecen en el credo pedagógico de muchos docentes. La creencia subyacente es que si el alumno en el presente respeta a la autoridad, cuando alcance su adultez se adaptará a las normas sociales.

Otra creencia unida a la obediencia del alumno es ésta de que el maestro representa la sociedad por la autoridad que le da el título de profesor en el sistema educativo. Esta autoridad debe tener la característica de distante, de cierta fuerza y misterio que facilite la obediencia. No puede permitirse la expresión de sentimientos, (ira, desconcierto, inseguridad) porque la consecuencia es que los alumnos se confunden, le pierden el respeto y con ello su autoridad (Guzmán y Assáel, 2000).

Otra creencia bien establecida es que el docente es propietario y responsable de las normas; él decide qué normas se siguen; cuándo y cómo se sancionan las transgresiones. Muchas veces, señalan Guzmán y Assáel (2000), el control del grupo pasa a ser más importante que la capacidad de enseñar del maestro. Este control favorece el estereotipo del buen profesor como aquél que controla al grupo.

Para algunos profesores existe la creencia de que la transgresión de las normas, cosa común entre los adolescentes, es un desafío al poder del profesor; esto deriva en relaciones de guerra o alerta constante por aplicar la estrategia de control (Guzmán y Assáel, 2000).

Para Rogers (1983), otra forma de creencia es la que visualiza la disciplina escolar como parte de una cultura basada en el respeto a la dignidad humana, con conceptos de humanización de las relaciones profesor alumno (el yo personal del docente y el yo persona del alumno) a los que se incorporan los conocimientos de socialización del alumno.

Esta visión propone al alumno como persona particular con necesidades, intereses y deseos, capaz de construir sus propios aprendizajes en un proceso de interacción social y no como objeto moldeable. Se plantea de este modo que el niño o joven apropia paulatinamente de los valores transmitidos por la escuela en un proceso de resignificación, comprendidos éstos como una construcción personal y no como verdades absolutas (Rogers 1983).

2.9.2 Expectativas de los educadores

Otra creencia generalizada de la escuela es que todo lo que se enseña se aprende, de acuerdo a Rogers (1983), esto genera expectativas en los maestros acerca de lo que debe ser el rendimiento académico y genera ciertas actitudes hacia los alumnos y lo que deben o no rendir en una asignatura.

Los alumnos de *buenas notas* y los de *malas notas* son también fuente de expectativas del educador. Las preferencias con los alumnos de alto rendimiento académico y las expectativas pobres, se generan de la creencia de que los alumnos deben aprender por igual. De acuerdo a Woolfolk (1990), los maestros que tienen más éxito en su trabajo son los que tienen mejor opinión de los alumnos.

Good y Brophy (citados por Woolfolk 1990) se refieren a la teoría de la expectativa, diciendo que los maestros tienden a pasar por alto algunas conductas de los *buenos alumnos* considerándolas fuera de lo común. Por ejemplo: si ganaron una baja puntuación los excusarán diciendo que: debió estar enfermo, o algo le sucedió, mientras que a los alumnos de expectativas negativas, *los malos alumnos*, se tiende a obviar conductas que puedan suscitar cambios en la expectativa del maestro.

Melby (1986), refuerza lo anterior cuando afirma que los profesores tratan a los alumnos conforme a la altura que alcanzan en las puntuaciones de los exámenes y lo contrario, se relega a un estadio inferior, tanto en lo personal como académico, a los alumnos de bajo rendimiento.

Woolfolk (1990), también afirma que generalmente los educadores que visualizan las relaciones profesor-alumno como relaciones como personas tienden a ser más eficientes en el manejo del grupo, son más empáticos y no tienden al aislamiento social frente al grupo.

2.9.3 Creencias y expectativas de los alumnos

Detrás de las conductas de sus alumnos existen creencias, actitudes, y motivos que en alguna forma conducen los diferentes modos de comportarse. De acuerdo a lo afirmado por (Carlson Y Thorpe 1987), los educadores necesitan aprender por qué sus alumnos se comportan como lo hacen. Esto les permite planificar estrategias de ayuda a los alumnos en la construcción de modelos de comportamiento aceptable, y no por huir al castigo del reglamento, sino como parte del desarrollo integral del alumno que es fin de la educación.

Según Vásquez y Martínez (1996), aunque los alumnos saben que van a la escuela a aprender, sienten que lo más importante es la vida social que se hace en la escuela. Agregan que aunque los alumnos se interesan en las clases, la intensidad y duración son la que se dedican a estos aprendizajes es mucha más breve de lo que la institución educativa estipula. El aburrimiento, el cansancio y la falta de atención es notoria en los salones.

Una de las expectativas de los alumnos es tener educadores con capacidad para dirigir una clase con eficacia. Cuando el profesor demuestra incapacidad para lograr una atmósfera de clase acorde con tales expectativas, los alumnos se frustran y se sienten incómodos. Por esta

razón, aquellos educadores que se muestran inseguros y se dejan manipular por el grupo pierden la confianza y el respeto de sus alumnos (Woolfolk, 1990).

2.9.4 Interacciones entre pares en la escuela

Una de las creencias más arraigadas en la escuela es que los alumnos no pueden hablar mientras el profesor esté frente al grupo a menos que éste los autorice. Esta creencia ha sido confirmada por investigaciones entre las que se cuentan Campos Saborío (1991) y Vásquez y Martínez (1996).

Sin embargo, un estudio etnográfico de Vásquez y Martínez (1996) señala la importancia de las interacciones entre pares para favorecer el proceso de socialización del joven en la escuela. Para entender este proceso de socialización, señalan, es necesario que se vea a ésta como un espacio con una cultura.

De acuerdo a este mismo estudio etnográfico, la peña de amigos, niños o adolescentes favorece la socialización en las aulas escolares y fuera de ellas, función que es complementaria al rol de los padres y educadores. Las interacciones dentro del salón de clases, aunque prohibidas por la cultura de la escuela, alcanzan amplitud no sospechada por los educadores, quienes tienden a obviarlas o censurarlas.

Por otro lado, la jornada escolar está matizada por los cambios en las sesiones de clases, los intermedios y los recreos, aún así, transcurrido el tiempo trae el agotamiento y la falta de su concentración en las labores

escolares por parte del alumno. De acuerdo a Vásquez y Martínez (1996), las relaciones entre pares en los salones de clases tienen la función de ayudar a soportar el aburrimiento provocado por la rutina y las clases demasiado largas unidas a la inmovilidad impuesta por la escuela.

Las interacciones horizontales también cumplen la función de socialización de los alumnos, mientras que otras veces sirven para probar los límites de las norma del maestro, ya que estos límites tienden a cambiar de un profesor a otro.

En síntesis, existen creencias muy arraigadas en docentes y alumnos que tienen como marco la cultura de la escuela. Estas creencias han surgido entre otros, por las exigencias del rol docente establecidas por el sistema educativo, del status asociado al rol y de las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, dentro del contexto escolar. Las creencias de los educadores y de los alumnos sirven como referentes para entender sus actuaciones respecto a la disciplina.

2.10 UN NUEVO ENFOQUE EN LA VISION EN LA DISCIPLINA

Uno de los objetivos más importantes de la educación es lograr conductas en los salones de clases que sean independientes del control del maestro o de cualquier agente externo al que aprende. Una alternativa que se plantea hoy es el desarrollo moral del alumno, que parte del realismo moral de Piaget.

De acuerdo a Piaget (citado en Woolfolk, 1990), para el niño de cinco o seis años las reglas existen y deben ser obedecidas, son absolutas y no

son susceptibles de cambio; esto es lo que llamó etapa del realismo moral. A medida que los niños interactúan con los demás, se favorece un cambio gradual de la etapa del realismo moral hacia lo que Piaget llamó la moral de la cooperación. En este estadio los niños comprenden que las reglas son hechas por las personas y que son susceptibles de ser modificadas. También comprende que sus acciones suponen consecuencias y que se toma en cuenta no sólo el daño infringido, sino también la intención con el cual fue hecho.

Kohlberg (citado por Woolfolk 1990), parte de este concepto de Piaget, y propone la teoría del desarrollo moral desarrollada en tres niveles: el nivel pre-convencional, donde los juicios se basan únicamente en las necesidades y percepciones propias del individuo, el nivel convencional que toma en cuenta las expectativas de la sociedad y la ley y el nivel post-convencional que basa los juicios en principios más abstractos y más personales que no son necesariamente definidos por las convenciones sociales.

El desarrollo moral para Kohlberg ocurre en forma secuencial y progresiva, de modo que las decisiones de tipo moral parten de la fase concreta y evolucionan hacia fases cada vez más abstractas hasta llegar al planteamiento del valor por el valor mismo (Almaguer 1998).

Una de las formas usadas por el modelo de Kohlberg para evaluar el razonamiento moral de niños adultos es exponerlos a dilemas morales o situaciones supuestas donde la persona tendría que tomar una decisión difícil (Woolfolk 1990). Este modelo ha sido criticado porque no resuelve el decir y el hacer de la conducta moral, es decir, se puede llegar a la aceptación de un

valor, razonar y expresarse acerca de él, pero a la hora de actuar de acuerdo al valor, el adolescente puede entrar en un conflicto.

El modelo de construcción personal en los alumnos propuesto por De la Fuente (1999), parte del apoyo del docente, el cual debe fundamentalmente, tener un perfil personal acorde con la tarea de desarrollo del alumno. Debe ser un educador capaz de lograr un clima de la clase donde exista la aceptación, el respeto mutuo y la confianza.

En última instancia el modelo de construcción personal requiere que las actividades promuevan la participación, implicación y la reflexión del alumno de modo que logren potenciar el desarrollo de actitudes, valores y normas que conduzcan a su construcción personal.

García, Campos y otros (1994), han propuesto el uso del modelo de consecuencias para el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula, a fin de favorecer el desarrollo autónomo del alumno. Uno de los aprendizajes que se favorecen en base a esta premisa es que los adolescentes puedan interiorizar las consecuencias como respuestas lógicas de su conducta y no como castigo o humillación del educador.

Freinet (1978) propone el modelo de desarrollo moral del alumno con en base en la práctica genuina de la autenticidad en vez de la hipocresía, del trabajo productivo y significativo en vez de la contemplación pasiva del mundo. En su escuela la moral no se aprende, se vive.

Para González y Mitjans (1999), el desarrollo moral del joven no puede, evaluarse por la congruencia entre la conducta y la normas

establecidas por la escuela, sino cuestionando las causas que originaron el comportamiento.

Por las consideraciones antes expuestas, interesa conocer en esta investigación las creencias individualizadas por los sujetos del estudio que se materializan en el comportamiento en el aula, con un enfoque y metodología que permitan observar las interacciones en el momento en que ellas ocurren y tratar de ese modo de interpretar su significado.

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo, que corresponde al Marco Metodológico de la investigación, comprende el tipo de investigación, el acceso al campo, la descripción del escenario, selección de participantes, otras fuentes de información, categorías de análisis, y las estrategias para el análisis de los datos.

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El procedimiento metodológico que se sigue en esta investigación es la descripción de las creencias y expectativas de los profesores y alumnos acerca de la disciplina. En consecuencia, se aborda con un enfoque cualitativo, que según Taylor y Bogdan (citado en Dobles, Zúñiga y García 1998 p.114):

"... se refiere a formas sobre cómo recoger datos descriptivos (entienden por éstos a las palabras y conductas manifestadas por las personas que participan en una investigación)"

Para recabar las evidencias que permitan alcanzar los objetivos de un estudio, es necesario que el investigador se familiarice lo mejor posible con las particularidades que caracterizan el fenómeno investigado, para tal efecto cuenta con los métodos, las técnicas y los instrumentos. En la presente investigación se utiliza el método etnográfico, que según Buendía, Colás y Hernández (1998 p.233):

"... se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado con el objeto de descubrir los patrones que surgen de la complejidad"

3.2 ACCESO AL CAMPO

La primera tarea del trabajo de campo es lograr el acceso al lugar de estudio. Para reglamentar el acceso al campo, se dirigió carta de solicitud y posteriormente se realizó una entrevista con el Director del colegio en la cual se planteó el interés de realizar un estudio sobre la temática de la disciplina, basada en la observación de la realidad del aula y la devolución de los resultados con propósito de asesoría. Posteriormente se efectuó una reunión con el Comité de Disciplina para la selección del grupo. Los criterios de selección del sitio de estudio se centraron en la accesibilidad para la investigadora y la anuencia del Director y los educadores.

3.3 DESCRIPCION DEL ESCENARIO

3.3.1 DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD



Figura1. Ubicación Geográfica de la comunidad

El centro educativo en cual se llevó a cabo el estudio, está ubicado en un barrio suburbano de la ciudad de David, Provincia de Chiriquí, República de Panamá.

Este barrio cuenta entre otras facilidades, con acceso a las principales vías de comunicación, calles asfaltadas, Centro de Salud, Farmacia, Iglesia, Biblioteca Pública y tres escuelas primarias; dos son estatales y una de ellas cuenta con financiamiento privado.

Su población actual es de aproximadamente 18,500 habitantes según el Censo Nacional del año 2000 (Fuente: Estad. y Censo, 2001). Esta población es heterogénea, en vista de que a las familias tradicionales y sus descendientes, se han sumado indígenas de la etnia ngobe buglé y emigrados de diferentes provincias panameñas.

Las características socioeconómicas de la población presentan los niveles de clase media profesional, media baja que laboran en el comercio de la ciudad de David, y algunos sectores de pobreza extrema con tipos de trabajos informales o servicios domésticos.

Las diferencias socioeconómicas antes mencionadas condicionan la asistencia a los planteles educativos. Algunos niños y jóvenes se movilizan a diferentes escuelas del centro urbano de David, tanto públicas como privadas, mientras que otros estudian hasta terminar su primer ciclo de secundaria en las escuelas y el colegio de la comunidad.

3.3.2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

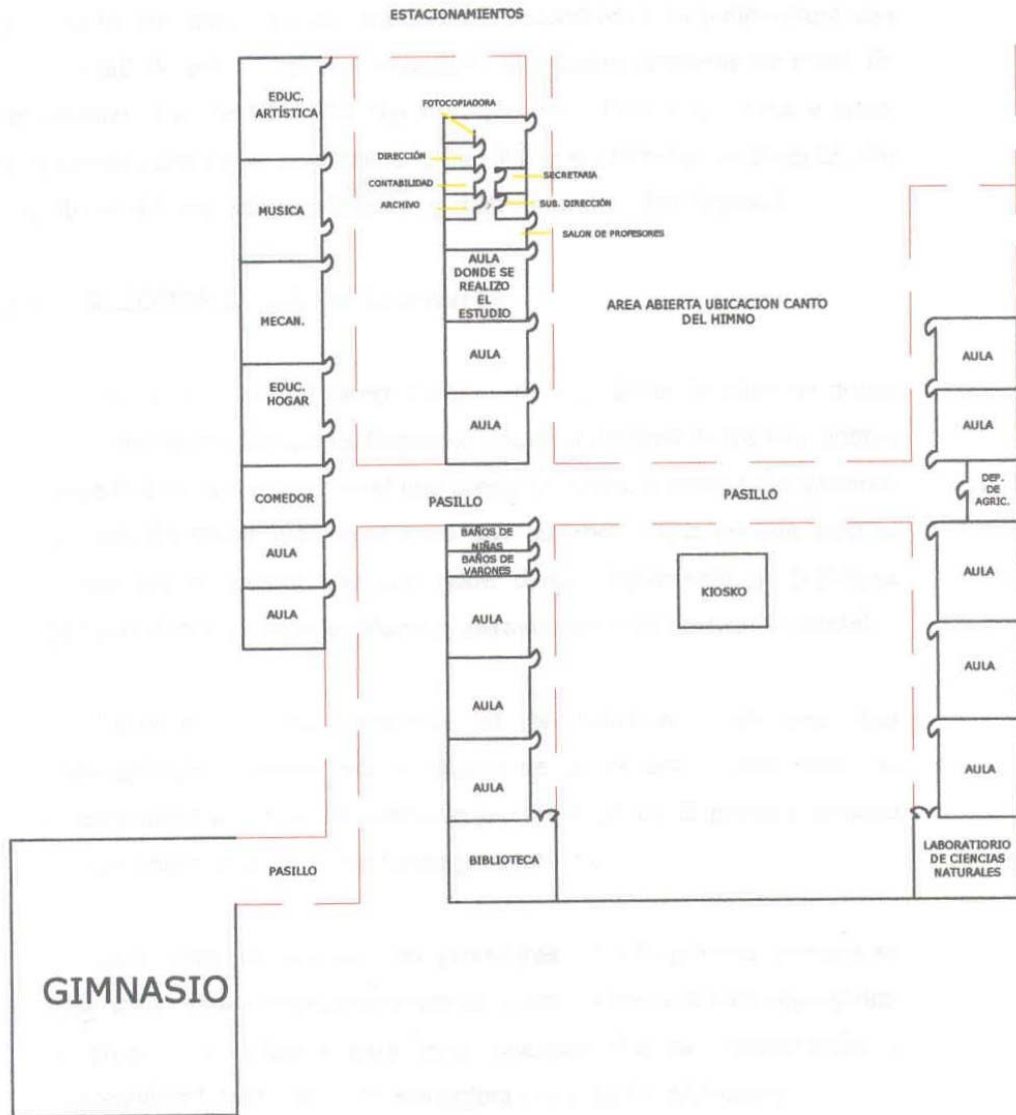
El centro educativo donde se llevó a cabo el estudio es un colegio mixto oficial de Primer Nivel Secundario, al cual asisten setecientos treinta y cinco (735) estudiantes, atendidos por once (11) administrativos que incluyen: un (1) director, una (1) subdirectora, una (1) secretaria, una (1) contadora, tres (3) trabajadores manuales, dos (2) celadores y dos (2) asistentes para el comedor escolar.

El cuerpo docente consta de treinta y dos (32) educadores, la mayoría permanentes. El aumento de matrícula registrado en los dos últimos años ha requerido del ingreso de un total adicional de nueve (9) educadores.

Este colegio inició sus labores en el año 1973. A partir de 1993 al recibir instalaciones propias se convierte en Primer Ciclo de Secundaria y atiende los niveles de VII, VIII y IX grado.

Actualmente consta de veintidós (22) aulas de clases, sala de Biblioteca, Laboratorio de Ciencias Naturales, de Informática, Talleres de Ebanistería, Soldadura y Herrería, Electricidad, Salón de Artes, Sala de Música y Teatro, Mecanografía, Gimnasio, área verde para deportes al aire libre y una sección de cría de aves. También tiene un salón de Laboratorio de Educación para el Hogar y la sección de comedor escolar donde se sirve alimento al 15% del total de la población escolar. Ver Figura 2.

FIGURA 2
PLANTA ARQUITECTÓNICA



3.3.3 DESCRIPCIÓN DEL AULA DE CLASES

El salón de clases estudiado tiene paredes y piso de cemento, techo de zinc, se le han eliminado las ventanas y se acondiciona su temperatura con una unidad de aire. Tiene iluminación con cuatro lámparas de neón. Es rectangular, sus medidas son 6.0 m. X 8.0 m. Para sus treinta y cinco estudiantes consta con igual cantidad de sillas y el escritorio del docente. No hay otro mobiliario, salvo un tablero y cuatro murales. Ver Figura 3

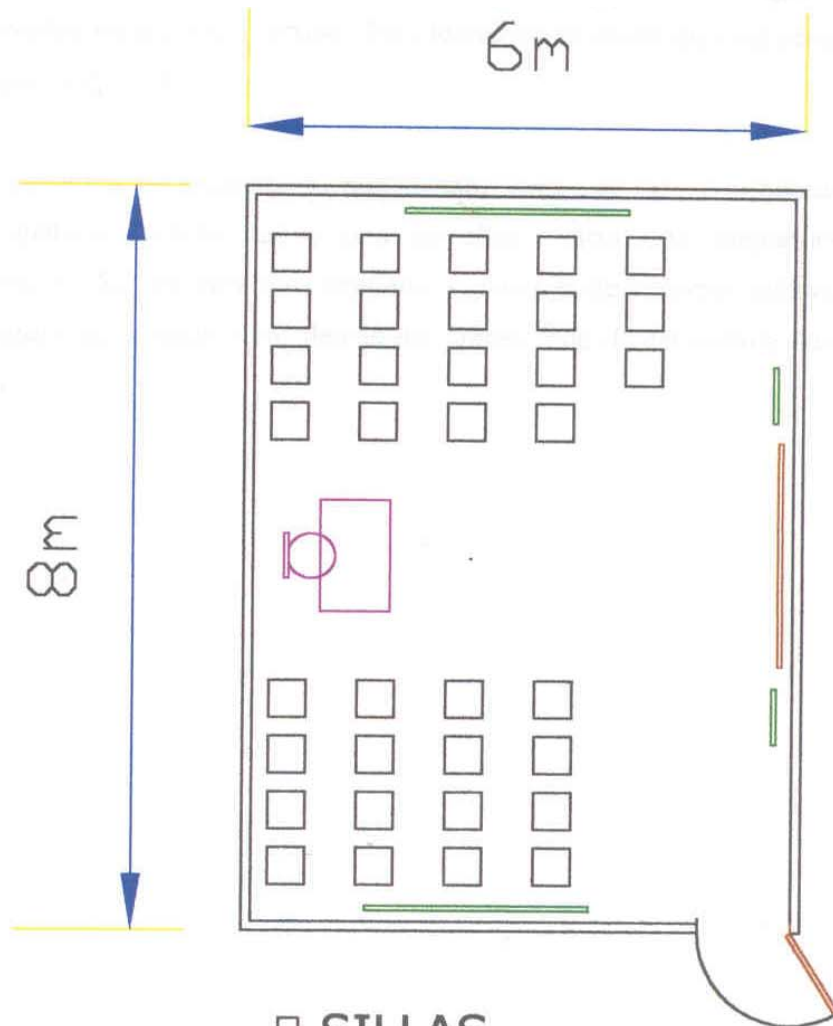
3.4 SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Por sugerencia del Director del centro educativo se elige un grupo de primer nivel secundario. El grupo, según la mayoría de los educadores presentes en la reunión, es el que presenta mayor problema disciplinario. La idea de tomar este nivel y no uno superior, tiene ventaja para el colegio en el sentido de que puede darse seguimiento al problema posteriormente, porque los alumnos permanecen tres años en el plantel.

Respecto de los alumnos, no se tomaron *los seis más indisciplinados*, como era el deseo de la escuela, sino que la investigadora después de permanecer con el grupo la primera semana decidió observar al grupo en forma general.

Igualmente se hizo con los profesores. En la primera semana se observaron varias clases y se tomaron cuatro profesores para representar al grupo. El criterio para esta selección fue la comunicación y disponibilidad tanto de la investigadora como de los profesores.

FIGURA 3
SALÓN DE CLASES



- SILLAS
- MURAL
- TABLERO
- PUPITRE

Las educadoras del estudio son cuatro del sexo femenino, tres casadas y una soltera, cuyas edades están entre los treinta y dos y cuarenta seis años. Su experiencia docente es de ocho y nueve años y han brindado sus servicios en más de un colegio antes de llegar a permanentes en el plantel actual. Para identificarlas se les designó como profesoras 1, 2, 3, y 4.

En cuanto a las asignaturas que dictan, tres de las educadoras dictan materias académicas y una de ellas dicta una asignatura humanística. Su preparación académica comprende como mínimo Licenciatura en la asignatura, demás del profesorado de secundaria. Ver Tabla 1

TABLA 1
CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES DEL ESTUDIO

Educador Datos	1	2	3	4
SEXO	F	F	F	F
EDAD	32	32	35	46
AÑOS SERVICIOS	8	8	9	26
FORMACIÓN PROFESIONAL	Licenciatura y Profesorado en la asignatura	Licenciatura y Profesorado en la asignatura	Licenciatura	Licenciatura y Profesorado en la asignatura

Fuente: Entrevista informal con las educadoras.

En cuanto al grupo de alumnos del estudio, está conformado por treinta y cinco (35) estudiantes de los cuales diecisiete (17) son varones y dieciocho (18) son señoritas. Sus edades fluctúan entre los doce (12) y los dieciséis años (16)

La mayoría de los estudiantes provienen de los barrios cercanos al colegio y, dos vienen de otros distritos. En cuanto a su aprovechamiento académico, la mayoría ha repetido por lo menos un año de escuela primaria o secundaria. Solamente diez estudiantes hacen el grado con la edad correspondiente. (Fuente archivo del Colegio, 2001).

También el salón presenta la característica de su mixtura étnica. Forman parte del grupo dos alumnos de la etnia ngobe buglé que hablan bien el español, (un varón y una niña). Ver Tabla 2

TABLA 2
CARACTERISTICAS DE LOS ALUMNOS DEL ESTUDIO

<i>Alumnos</i>	Sexo Femenino	Sexo Masculino
Datos		
Número	18	17
Edades	12-13 años	12-14 años

Fuente: Archivos del Colegio.

3.5 DEFINICIÓN DE OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

Las fuentes de información para este estudio son las siguientes:

a) Información primaria

Proviene de las crónicas de las observaciones realizadas, la información arrojada por las entrevistas a los testigos claves, las evidencias

recogidas en vídeo de la clase y las grabaciones de audio de las clases y entrevistas de testigos claves.

b) Fuentes de Información secundaria

Lo constituyen las revistas y publicaciones internacionales recientes acerca del tema de la disciplina, tesis sobre el tema y algunos informes de práctica docente realizados por alumnos graduados en pedagogía, archivos, libros de texto e información de la internet y Oficina de Estadística y Censo.

3.6 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En esta investigación se consideraron tres categorías que fueron surgiendo a través de las observaciones. Los indicadores o rasgos de estas categorías se extrajeron del análisis de las crónicas que se elaboraron después de las observaciones y entrevistas. Estos rasgos son: construcción de la atmósfera de la clase, estereotipos y metáforas.

❖ Construcción de la atmósfera de la clase

Son las conductas verbales y no verbales iniciadas por profesores y/o alumnos que conducen a lograr la disciplina necesaria para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los rasgos para esta categoría son: logro de la disciplina, estilo del manejo de la disciplina, actitud ante el grupo, expectativas de la disciplina, actitud de los alumnos hacia la clase, expectativas del alumno y ambiente de la clase.

❖ Estereotipos

Son las imágenes mentales expresadas a través del lenguaje que rotulan las acciones de los alumnos y de los profesores, se caracterizan por

su alto contenido emocional de aprobación o desaprobación. Sus rasgos son: el profesor estricto, el buen profesor, el buen alumno, el alumno vago o fresco.

❖ Metáforas

Son imágenes mentales que se expresan mediante el lenguaje y constituyen la *jerga de la escuela*. Los rasgos son: metáforas de los profesores y metáforas de los alumnos.

3.7 TECNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Las técnicas e instrumentos permitieron ir respondiendo y profundizando en las interrogantes planteadas en el estudio. Las técnicas empleadas son:

3.7.1 Observación participante

Señala Barrantes (1999 p. 202) que:

"...la observación es un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con ciertos problemas, además agrega que la observación permite obtener información sobre los fenómenos tal y como se producen"

Mediante esta técnica la investigadora permanece con el grupo durante las horas de clases de los profesores del estudio. La observación participante permite recoger datos directamente de los contextos y situaciones específicas por las que pasa el grupo de estudio.

Las observaciones se realizaron dos veces por semana durante un periodo de doce semanas. En vista de que una de las profesoras dicta dos horas juntas, se consideraron como una sola observación cada vez. Las restantes tres profesoras se observaron por espacio de una hora. Algunas de las observaciones se grabaron en cinta de audio y además se realizó un video de la clase de dos educadoras.

Cada observación se transformó en crónica para analizar los temas emergentes e ir analizando la información a medida que se avanzaba.

3.7.2 Entrevista en profundidad

Según Taylor y Bogdan citados por Barrantes (1999 p. 208), la entrevista en profundidad consiste en:

"... reiterados encuentros cara a cara entre entrevistado y entrevistador, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con su propias palabras".

Para conocer las creencias de los alumnos acerca de la disciplina, se realizaron cuatro entrevistas individuales y dos entrevistas colectivas, esto con el fin de facilitar el acopio de información.

Respecto a los profesores se realizaron dos entrevistas individuales con tres de los profesores del estudio. Una cuarta profesora contestó un cuestionario. Las entrevistas se grabaron en cinta de audio y permitieron tener un contacto directo con las creencias de los educadores y los alumnos.

3.7.3 Triangulación de los datos

La comparación y el contraste de las evidencias recabadas a través de las observaciones y entrevistas, son importantes para conocer los aspectos en que los datos difieren, coinciden o se oponen desde el punto de vista de los sujetos observados y el observador.

Para ampliar o confrontar la información recabada en las observaciones, se eligió uno, y en otros casos dos o más informantes claves cada semana, los cuales fueron interrogados a través de entrevista no estructurada, tanto individual como colectivamente. También se usó el material grabado de algunas clases. Esto permitió realizar el proceso de triangulación de los datos.

3.8 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se aborda con una perspectiva interpretativa. En el proceso de interpretación se siguió el procedimiento que sugieren Taylor y Bogdan (1990):

1. Se reunieron todas las notas, datos, transcripciones de entrevistas y grabaciones, y se leyeron una y otra vez hasta encontrar las pistas de los temas, intuiciones e ideas.
2. Se sacaron los temas emergentes que fueron: atmósfera de la clase, metáforas y estereotipos.

3. Se elaboraron los esquemas de clasificación o tipologías, que consistió en encontrar los rasgos característicos y señalar los ejemplos encontrados en los datos recogidos.
4. Se fue profundizando en la elaboración de un marco teórico de referencia para cada categoría con el fin de comprender los hallazgos a la luz de la información bibliográfica encontrada.
5. Se confeccionaron los cuadros de categorías con sus respectivas interpretaciones.

CAPITULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados de las observaciones realizadas en el estudio de las Creencias y Expectativas de los profesores y alumnos acerca de la disciplina. Comprende tres categorías de estudio y sus respectivos rasgos, a saber: Construcción de la Atmósfera de la clase, estereotipos y metáforas.

Para su análisis se ha seguido el procedimiento metodológico sugerido por Taylor y Bogan (1998), es decir, cada categoría de observación se describe confrontando los rasgos con los datos arrojados en las observaciones y entrevistas y en última instancia con la teoría que sustenta la investigación.

4.1 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS No. 1 CONSTRUCCIÓN DE LA ATMÓSFERA DE LA CLASE

La creencia de los profesores y los alumnos acerca de la disciplina es posible advertirla por las acciones encaminadas por ambos para construir la atmósfera de la clase.

A continuación se presenta una tabla con la información obtenida y la interpretación de los resultados.

TABLA 3
CATEGORÍA 1
CONSTRUCCIÓN DE LA ATMÓSFERA DE LA CLASE

Profesor Conductas	1	2	3	4
a) Logro de la disciplina	Rutina Objetivos de clase Pautas y normas Consecuencias lógicas	Rutina Objetivos de clase y conductuales. Consecuencias lógicas	Rutina Uso de regaño Amenaza. Castigo	Rutina Uso de regaño Amenaza. Castigo.
b) Estilo del manejo de la disciplina	Directivo/ cooperación	Directivo/ cooperación	Directivo / uso del poder y autoridad	No directivo/ inconsistente
c) Actitud ante el grupo	Tolerante/ Cordial	Cordial/ Empática	Predispuesta/ Tolerante- intolerante	Predispuesta/ Tolerante- intolerante
d) Expectativas de la disciplina del grupo	Positivas (Responde a límites)	Positivas (Responde a la atención individual y límites)	Negativas Sólo responde a límites estrechos y control estricto	Muy Negativas Cansa y desanima
e) Actitud de los alumnos hacia la clase	Interés	Interés	Mayoría Interés no espontáneo	Desinterés
f) Ambiente de la clase	Tranquila	Tranquila, Participación activa	Tensa	Confusión, desorden.
g) Expectativas del alumno	Confianza	Confianza, seguridad.	Recelo	Recelo

4.1.1 Interpretación de los rasgos de la categoría 1 construcción de la atmósfera de la clase

a) Logro de la disciplina

Las **profesoras 1 y 2** creen en establecer normas y pautas para lograr la disciplina del grupo. La **profesora 1** establece una rutina consistente en verificar la asistencia y enunciar el objetivo de clase. Esto es, verbalmente notifica a los alumnos qué se debe lograr al término de la clase:

"... Jóvenes, hoy vamos a verificar la asistencia y entregar notas. Mientras voy llamando, ustedes en su puesto empiezan a corregir y escribir el examen bimestral en su cuaderno de X. Esta es la primera nota del nuevo bimestre"

En otra clase se repite la misma actuación cuando dice:

"... En su cuaderno de... hoy van copiar un plan de....y un cuestionario. Es corto y voy a dictar. Luego contestarán las preguntas. Los que trajeron su figura, ilustran enseguida el plan, los que no lo trajeron dejan el espacio"

Posteriormente durante la entrevista, **la profesora 1** explica que para ella la disciplina se logra a base de objetivos de clase y establecer normas y pautas durante la lección. Por ello señala:

"... Para mi la disciplina son normas, conductas para sobrellevar al alumno, y poder lograr los objetivos de la clase".

La profesora 2 también utiliza la estructura rutina- objetivo de clase como fundamento para lograr la disciplina. Esto se advierte en las

observaciones del aula. Al llegar y antes de revisar la asistencia de los alumnos, se dirige al tablero o pizarra y anota el objetivo de clase.

Además de aclarar objetivos de clase **la profesora 2**, establece objetivos conductuales con el grupo:

" Voy a tomar en cuenta el orden del salón, las filas debidamente alineadas y que no haya papeles en el suelo. A los que sigan estas instrucciones se les anotará un punto diario y cinco semanales para la nota de su apreciación" "Recuerden levantar las sillas para evitar el ruido"

Durante la entrevista, **las profesoras 1 y 2** afirman su creencia de que lograr la disciplina es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para ellas la disciplina es algo más que objetivos de clase. Involucra la parte formativa del alumno. Así se pronuncian las **profesoras 1 y 2** cuando afirman:

"... Yo creo en la formación del joven. Creo que debe tener valores y metas... que la educación debe sacar lo bueno del alumno"

" ...Yo creo que la disciplina es necesaria para trabajar en el aula y que el conocimiento llegue al alumno"

Y la **profesora 2** añade:

"..., la disciplina no tiene que ser obligación, sino una convicción del alumno... quien debe reflexionar constantemente en lo que hace y proyecta"

La **profesora 3** establece la disciplina a través de la rutina a la cual se añaden observaciones o amonestaciones: Al entrar y a modo de saludo advierte a los que están fuera de sus puestos:

" ¿ por qué están en la puerta? Ustedes saben que deben esperar al profesor en el salón"

A los que mastican goma o chicle:

"Me bota ese chicle de una vez"

A los que tienen la camisa fuera del pantalón:

"Arréglese esa camisa que parece una falda"

Al llegar al escritorio, pasa lista y da inicio a la clase, que en este caso es entregar las notas correspondientes al bimestre anterior.

"... Bueno. Niños se acabó el recreo y el relajo. Vamos comenzar un nuevo bimestre. ¿El examen?... es lamentable que vinieron a ver qué cosechaban de los demás!!."

El tono empieza a ser de disgusto y sigue:

"... Los promedios... (de notas), ...son hermosos!!... Yo se los dije a tiempo!! (Se dirige a un alumno). ¡A Usted le dije que botara el chicle! Algunos tenían que entregar el cuaderno y eran cuatro notas,,, no entregaron y fueron cuatro unos. Ustedes felices y esa vieja que se estrelle! No mijitos.. yo no regalo nota"

En otra oportunidad, entra al salón y da los buenos días en tono poco amistoso:

"Buenos días, ya tocó el timbre, quiero a cada en su puesto. Voy a revisar los promedios y los que aún me deben el cuaderno. Voy llamando por orden de lista")

A tres alumnas que no siguen esta instrucción las saca del salón:

" Ustedes, que no pueden dejar de hablar, se van! Se llevan sus maletas y se van" "Al parecer esta es la única manera que entienden!"

En la entrevista escrita **profesora 3** afirma:

"A los alumnos los oriento para que mejoren su formación personal, hacia metas positivas creando conciencia de su responsabilidad para enfrentar los problemas de su vida diaria"

La **profesora 4** no logra establecer la disciplina del grupo, cuando llega, los alumnos que han guardado el orden y la disciplina en la clase anterior, salen al pasillo, se levantan de los puestos, unos van al tablero, otros deambulan por el salón. La **profesora 4** amonesta. Sin embargo, no hay afrontamiento directo del problema. Los llamados de atención son indirectos.

".... ¡ Oigan jovencitos dejen el tablero ! Ustedes saben que no deben estar gastando la tiza, ni esperar en la puerta!! Luego dice: "--- Buenos días..Hay ejercicio"

Cuando un alumno le pregunta:

***"_De qué profe?
Le contesta: ¡síéntese!"***

De esta forma afirma su creencia de que no hay nada que hacer. Y no hace nada como ella misma lo expresa en la **entrevista**:

"... Para lograr la disciplina yo entro a dar mi clase y no hago nada, porque ya no se que método usar, si uno los regaña es malo, si uno los trata mas o menos, no sé. El grupo es el peor portado del colegio, ya uno no sabe que hacer con él"

Los alumnos resienten el trato, cuando en una de las entrevistas expresan:

" Los profesores creen que uno debe estar sentado y uno se cansa y se aburre de lo mismo"

"Los profesores no dan permiso ni de ir al baño en su hora, hay que esperar el recreo o la salida" (Entrevista en grupo)

Otra de las formas de lograr el ambiente de la clase que usan las profesoras del estudio son las consecuencias lógicas.

La **profesora 1** usa consecuencias lógicas y dice a una alumna:

"...Usted tiene ya varios llamados de atención, recuerde que si acumula 3 faltas, el reglamento dice que se llama su acudiente"

La profesora 2, advierte:

"...Usted insiste en la misma conducta de quiero hablar con su mamá, no con su tía"

A un alumno que desordena mientras se da la clase, le dice:

" ... Usted no estudió. Esa era la tarea de hoy... . Si usted insiste en dejar el cuaderno y no traer tareas, habrá que llamar a su acudiente"

La **profesora 2** usa las consecuencias lógicas con una alumna que no siguió instrucciones a la hora de un examen:

"...Usted, no siguió la instrucción de guardar todo, tiene tres puntos menos en el ejercicio"

Las creencias de los profesores respecto al logro de la disciplina tienen eco en la teoría presentada por Riesman (citado en Taberner 1999). Las **profesoras 1 y 2** responden al modelo de carácter interno, o CDI, es decir, que practican un clima de disciplina donde se proponen normas claras y comprensibles para todos y ejercen direcciones firmes de las conductas y actividades del aula.

Las **educadoras 3 y 4** también usan la rutina, sólo que la combinan con el regaño o normativa oral para lograr que los alumnos no hablen ni se muevan del puesto. Después de una sesión de regaño, el grupo queda casi quieto en su silla y se habla en susurros. Sin embargo, Aronfeed (citado en Whittaker (1979), afirma que el regaño no tiene efectos perdurables porque requieren de la presencia constante de un adulto, es decir, no ayudan a propiciar el desarrollo de conductas autónomas.

El uso de la amenaza es una forma de lograr la disciplina de la clase cuando ésta se ha perdido. Las profesoras usan la boleta de citación al padre como amenaza al alumno de que debe cuidar que no se le acumulen las faltas al reglamento del colegio, las cuales ameritan castigos como barrer pisos del colegio, pintar paredes rayadas o suspensión en casos más graves.

Además, algunos alumnos afirmaron en la entrevista que los padres les castigan físicamente *con rejo o correa* si llegan quejas o boletas de citación de la escuela.

"A mí me pegan si mi mamá sabe que me porto mal en la escuela" (Entrevista colectiva)

La amenaza a veces encierra un mensaje aún más devastador, cuando deja dudas y toca la autoestima del alumno. El siguiente es un regaño durante la explicación previa a un ejercicio:

"Sigán con ese relajo que los veré limpiando zapatos y limpiando monte con un machete" "Si no dan aquí en la universidad no darán tampoco porque allí no se les dan oportunidades, aquí se les dan las oportunidades, pónganse a trabajar que la vida no es color de rosa"... "Si no entienden esto, que es la base, yo no sé como diablos van a entender después cuando venga un tema más difícil" (Observación en el aula)

"... Jóvenes, el recreo acabó, o no se han dado cuenta. El desorden de este grupo es un problema, por eso después están algunos fracasando, a mí no me pidan luego el 3" (Observación en el aula)

Estas formas de lograr la disciplina, pueden interpretarse a la luz de la creencia de los educadores de que el regaño al comienzo de la clase sirve

para despabilar a los que están todavía dormidos y prepararlos para la jornada, durante la clase para que presten atención y escuchen y al final de la jornada por todo lo que ha ocurrido o no ha ocurrido en ella. O bien llena una necesidad del educador de expresar su desmotivación por los resultados en el aprendizaje de los alumnos (Parra y González 1992).

Las **educadoras 1 y 2** establecen pautas y normas de conducta desde el comienzo del bimestre y al comienzo de la clase. De esta forma sólo van cuidando de que estas se cumplan a lo largo de la lección. No esperan a que hayan desvíos mayores de la disciplina, corrigen individualmente el problema y con el alumno transgresor únicamente. Generalmente no usan la normativa oral o regaño, usan consecuencias lógicas de la conducta.

b) Estilo del manejo de la clase

El estilo adoptado por las educadoras observadas apuntan hacia el estilo directivo, además de la planificación y metodología de la clase, las normas, las sanciones todo lo que se haga en el aula es decidido por el educador. La **educadora 1** determina las acciones o trabajo de la clase como sigue:

“ Jóvenes, hoy vamos a verificar la asistencia y entregar calificaciones. Mientras voy llamando, ustedes en su puesto empiezan a corregir y escribir el examen en su cuaderno”

Ella misma en otra observación repite el mismo estilo :

" ... Hoy copiarán un plan y un cuestionario para resolver en clase, es corto y voy a dictarlo. Sacan sus cuadernos, los que trajeron la lámina de...la pegan en el espacio..."

La **educadora 2** también usa el estilo directivo para establecer las actividades que se desarrollarán durante la clase:

" ... Van a construir un mural con recortes del tema de los valores. Usan material de los periódicos. Tienen que traer tijeras, cartoncillos..."

En otra de las observaciones anuncia:

"... Mientras entrego las notas sacan el cuaderno de caligrafía y hacen planas en su puesto"

A un alumno que está conversando. Va al puesto y lo amonesta:

"... Póngase a trabajar, por qué no está haciendo la plana?"

A una alumna que tampoco trabaja en la caligrafía:

***" ... Esta clase es sin maquillaje vaya a lavarse la cara"
(Profesora 2)***

Sin embargo, se observó que en algunas actividades o talleres se usa el estilo democrático dando libertad para que los alumnos se agrupen y decidan ellos mismos el orden de participación.

En la entrevista con los alumnos, sin embargo, éstos no resienten el mando autoritario en las **profesoras 1 y 2**. La diferencia puede ser en la

amabilidad y firmeza que mencionan Carlson y Thorpe (1987). El tono de voz de las **profesoras 1 y 2**, aún cuando tuvieron que hacer llamados de atención, se dirigieron a la acción del alumno y no en tono de regaño.

Los alumnos dicen de ellas:

***"La profesora 1 nos trata bien, a veces viene brava."
"La profesora 2 aún con J., que es el más mal portado, ella le habla bien".***

La **profesora 3** utiliza también el estilo directivo. En la observación de aula se anotó lo siguiente:

"...Ahora sacan su cuaderno de ... y copian el siguiente vocabulario...se forman en grupo de 3 y buscan el significado en el libro"... "Tienen que leer".

La **profesora 4** parece inclinarse por el **liderazgo no directivo** esto se evidencia en las observaciones. Cuando llega y el grupo está fuera de sus puestos, conversando en voz alta, ella solicita silencio para verificar la asistencia, pero no espera que ocurra la conducta. Los alumnos siguen conversando y caminando por el salón y ella pasa lista de asistencia casi a gritos. **(Crónica de Observación)**

Lo mismo ocurre durante el desarrollo de la lección: No se establecen normas previas, después de ocurrida la conducta, regaña.

"... Va hacia el tablero para explicar el ejercicio y, como observa que el desorden es parejo, dice-¿qué les pasa? ¡Esto no es para mí es para todos! ¿cuál es la cosa?... Ok, si repasan bien y si no, también.

También agrega en la **entrevista**, su preocupación por lo que se pueda pensar si ella hiciera algo diferente:

“... Ahora los alumnos saben que uno no puede hacerle más de cuatro cosas, por el Código de la Familia, porque si uno hace algo sale peor”. Por eso ellos hacen ahora lo que quieren”

Good citado en Woolfolk(1990), señala que alcanzar una buena disciplina es una de las influencias mas importantes en el aprendizaje, la forma como lo hacen revela el carácter autoritario, de cooperación o el dejar hacer.

El mando autoritario, sin embargo, es parte de la herencia conductista que prevalece en el credo pedagógico de los docentes, como han afirmado Guzmán y Assáel (2000).

El estilo de manejo de la clase no directivo es lo que Riesman (citado por Taberner 1999), señala como educadores con carácter de dirección por otros (CDO), que no quieren comprometerse y prefieren pasar por alto las conductas de los alumnos.

La creencia de la disciplina basada en el concepto persona, que proponen Rogers (1983) y De la Fuente (1999), aunque aceptada por algunas de las profesoras del estudio, no forma parte del repertorio de sus actuaciones a la hora de dirigir la clase.

Las entrevistas con las cuatro profesoras del estudio revelan que ninguna recibió entrenamiento en el manejo de la disciplina como parte de su formación profesional.

c) Actitud ante el grupo

La actitud ante el grupo es otro rasgo estudiado en el logro del clima de la clase. La entrada y saludo, el tono de voz, las respuestas a los pedidos de ayuda de los alumnos, la forma de dirigir la clase, la mirada, la expresión de la cara, son las conductas que sirvieron para caracterizar este rasgo.

La **profesora 1**, es generalmente cordial y cercana con los alumnos. Salvo para pasar asistencia y algunos minutos sentada, (se infiere que para descansar), ella supervisa el trabajo de puesto en puesto, se comunica individualmente con los alumnos se dirige a ellos por su nombre, a veces dice palabras como: "mi rey,....." "mi reina,...".

En la **entrevista** la **profesora 1** señala su tolerancia y cordialidad:

".... A veces pienso: Tengo que ir al grupo X. Pero al llegar, motivo al grupo, establezco las pautas de la clase, entonces la atmósfera es llevadera y se puede trabajar con el grupo"...Siempre habrá uno que otro que no responda, pero en términos generales se logra crear el clima de trabajo. Entonces a actitud que traía se olvida"

La **profesora 2** expresa algo parecido:

"... A veces me dejo influir por los comentarios hacia el grupo X, porque el grupo X está en el ambiente, es el tema obligado de todos, pero al llegar al salón y veo individualmente a cada alumno, me doy cuenta que ellos necesitan tanto, que me olvido de mi actitud y empiezo a organizar la clase y ellos responden"

Las observaciones de su comunicación no verbal, gestos, miradas, tono de voz, trato al alumno, estímulo positivo, hasta bromas con los alumnos denotan que la clase está a gusto.

Para las **educadoras 3 y 4** la actitud es otra; **la profesora 3** dice del grupo:

"...Ese grupo tiene seis "unidades" que si se los elimina el grupo funcionaría, ellos son los que dañan al grupo" (Entrevista informal)

La **profesora 3**, tiene una clase después del recreo, generalmente algunos no entran enseguida, otros esperan en la puerta, otros escriben en la pizarra, así que al llegar, regaña por los chicles, por el desorden, por los de la puerta. La actitud de disgusto, la expresión facial, parecen indicar que se siente a disgusto con el grupo. En alguna forma sus palabras también lo indican:

"... A mí no me gusta venir como un cura de sermón en sermón. Ningún profesor quiere venir para este salón, es momento malo venir para el"

"... Tienen que hacerse el examen de conciencia. Ustedes dicen, a la profesora le gusta el cheque, pero háganse el examen de conciencia"

Durante la clase la actitud impaciente se expresa de la forma siguiente:

" ...¡Tienen que leer niños! O quieren que se los diga yo? Qué tema están estudiando?, pues allí están las palabras, lean y busquen el significado!! Lean, lean!"

La **profesora 4** expresa su actitud hacia el grupo en la entrevista informal cuando dice:

"...Los muchachos son bastante inquietos hay que estar pendientes de que estén haciendo su trabajo (el que ella asigna) y no el trabajo de otros profesores: Siempre hay que estar llamando la atención y poniendo boletas. Cuando uno les pone boletas como que se calman, pero solo un poquito. Por eso andan mal en clase, porque no prestan atención. Yo creo que en el ambiente en que vivimos, los muchachos ya no quieren prestar atención. Antes el profesor era el profesor, ahora el tiempo se ha dañado por el Código de la Familia. "

Añade:

"..Yo sólo estoy en esta profesión porque da estabilidad laboral, si otra lo diera me iría de aquí enseguida.

En el caso de las **profesoras 1 y 2**, éstas revelan una tendencia a la actitud que menciona Rogers (1983) cuando afirma que el educador que puede ver al alumno como persona podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, aunque para él esa experiencia resulte perturbadora. Ambas afirman que hacen el esfuerzo y logran modificar la inclinación a rechazar al grupo.

Los comportamientos que demuestran y expresan algunos de los educadores se pueden interpretar dentro de la teoría expuesta por Melby (1986), la cual señala que hay una tendencia de los maestros a tratar a los alumnos de acuerdo a las calificaciones. Esto lo corroboran Good y Brophy (en Woolfolk 1990), cuando afirman que los educadores tienden a obviar conductas favorables de los alumnos a fin de mantener las expectativas

negativas que se tiene de ellos. De acuerdo a los datos de la tabla 2, el grupo es de bajo índice académico. La mayoría ha reprobado al menos un año.

d) Expectativas de la disciplina del grupo

La expectativa refleja la creencia de los educadores en lo que el grupo puede rendir. Para la **profesora 1**:

"... Ellos trabajan bien si se establecen límites y normas y eso es lo que hago"

La **profesora 2** señala que sus expectativas hacia el grupo están basadas en la respuesta misma del grupo :

" Mi expectativa del grupo es que responden a la atención que se les brinda. Además necesitan mucha ayuda individual. Con algunos cuesta mas que con otros, pero en general si se les ayudan dan"

Para la **profesora 3** su expectativa del grupo se expresa como:

" La única manera de lograr que se disciplinen es ser enérgica con ellos. Este grupo sólo responde a límites estrechos y control estricto, si no, abusan" "Hay que apretarles la mano" (Entrevista)

Al respecto la **profesora 4** señala:

" Me siento cansada de ver que es imposible trabajar con ellos"(Entrevista)

Carlson y Thorpe (1987) afirman que las creencias o expectativas negativas que los educadores tienen acerca de los alumnos tienen una gran incidencia en el comportamiento que estos exhiben en el salón de clases. Los alumnos parecen responder a esas expectativas, porque con las profesoras 1 y 2 el grupo participa activamente en los talleres y las clases en general.

e) Actitud de los alumnos hacia la clase

La actitud de los alumnos hacia las cuatro profesoras del estudio presenta diferencias. En la entrevista ellos indican que:

"a me gusta la clase de la profesora 1, ella explica bien y nos trata bien, -aunque algunos días viene brava..." (Entrevista colectiva con los alumnos)

"Con la clase de la profesora 2 a mí me va excelente, es mi favorita, ella nos aconseja, nos comprende, cuando no estamos preparados para el ejercicio nos da tiempo de estudiar primero. Con Jos.. (uno de los "malos") ella lo conciente (chinea) y le hace bromas" (Entrevista colectiva con los alumnos)

En la clase de **la profesora 2**, también se muestra *interés* hacia la clase, esto se advierte hasta en el tono de saludo con el cual es recibida la profesora. Los alumnos antes de que ella llegue, acomodan las bancas, recogen los papeles, y se van "aquietando" en sus puestos a medida que transcurre la clase, los reconocimientos de la profesora contribuyen a esa organización. (Observación de aula)

La actitud con la clase de la **profesora 3** tiene las siguientes características:

"Para mí la clase favorita es con la profesora 3. Ella me llama su secretaria. Con ella me porto bien. En realidad ella es buena profesora, sólo que algunos del salón la hacen enojar" (Entrevista colectiva)

Pero la mayoría expresa un interés no espontáneo:

"Para mí no. Ella para mí es muy dura" Uno con ella mejor no se resbala" (Entrevista colectiva)

"Con la profesora 3 mejor le sigues la corriente"

De la **profesora 4** señalan:

"Yo en la clase de la profesora 4 me aburro porque ella no hace nada con los desordenados y uno no escucha las explicaciones"

f) Atmósfera de la clase

La atmósfera de la clase que se construye como resultado de las acciones de profesores y alumnos, es el rasgo que refleja la creencia que los alumnos han ido interiorizando de las interacciones mutuas, de las creencias del profesor que se proyectan en la forma de lograr esa atmósfera y en las creencias que ellos han interiorizado no solamente en la escuela, sino también a lo largo de su vida con personas en autoridad que de alguna forma han contribuido a forjar esas creencias.

En la clase de la **profesora 1** los alumnos muestran una **actitud tranquila**, disposición a trabajar cuando ella inicia la clase y durante los talleres de trabajo que ella organiza como parte de la misma. El volumen de voz raramente se eleva a niveles de ruido. Preguntan con naturalidad, dicen por qué no pueden hacer un trabajo, generalmente por falta de útiles como bolígrafo, goma, figuras, entre otros. Generalmente se da la oportunidad de compartir o prestar. (**Observación de aula**)

Durante el desarrollo de las clases la participación generalmente es activa, salvo cuando se requiere haber estudiado y algunos no lo han hecho. (**Observaciones de aula**)

La clase de la **profesora 3** es generalmente tensa, porque está siempre la amenaza del regaño. Un alumno dice al respecto en una entrevista:

"Hay que hacer lo que la profesora quiere porque si no se pone brava y nos pone boleta"

La clase es tranquila, pero una tranquilidad tensa, que no se nota natural. Como dicen los alumnos:

"A ella lo mejor es caerle bien"

El interés no es espontáneo en la mayoría. Algunos alumnos, los **buenos alumnos**, los que no tienen problemas, puede decirse que evitan disgustar a la profesora. Así lo revela la entrevista grupal, cuando un alumno dice:

"...Nosotros queremos caerle bien a la profesora C, porque es muy estricta y regañona"..

"...Hay que seguirle las reglas de juego, lo que ella dice hacerlo porque si no hacemos lo que ella quiere hay problema"

El disgusto de la profesora y el regaño con que fue iniciada la clase, produjo una atmósfera tensa.

La clase con **la profesora 4** es confusa y desordenada. El grito de la profesora para explicar, para pasar lista, para llamar atención, marca la tónica junto con el ruido, los que entran y salen sin pedir permiso, los que forman "relajo", los que no prestan atención y los que intentan trabajar por su cuenta a pesar del ruido y el desorden.

"Oigan ustedes, qué les pasa? Es que estoy pintada en la pared? Presten atención. Que esto no es para mí, ya yo estudié! Algunos se ríen al verla disgustada.

Esto se puede explicar de acuerdo a lo que dice Woolfolk (1990) en el sentido de que una de las expectativas de los alumnos es tener educadores con capacidad para dirigir una clase con eficacia. Cuando el profesor demuestra incapacidad para lograr una atmósfera de clase acorde con tales expectativas, los alumnos se frustran y se sienten incómodos; y lo contrario, se sienten a gusto cuando el educador responde a su expectativa.

Además la clase de la **profesora 4** es confusa, porque no hay referentes seguros que le digan a los alumnos cuándo sus conductas están bien y cuándo no. Lo que se observa es que la **profesora 4** algunos días soporta menos tensión que otros, porque el desorden de todos los días se

observa invariable. Sin embargo, la diferencia es que algunos días impone boletas de citación a los padres, pero otros días aunque el desorden y el ruido no le permitan dar clase, no hace nada al respecto. Estas conductas generan dudas en las creencias de los alumnos acerca de si mismos y de cuándo hacen bien en realidad y cuándo no.

Las entrevistas de las cuatro educadores durante el estudio revelan que las clases de las **profesoras 1 y 2** son tranquilas, no hay conductas que se puedan llamar de indisciplina. Como dice la **profesora 1**

"yo sé que es imposible tenerlos quietos durante toda la clase, por eso organizo actividades donde puedan intercambiar dentro de los límites del orden, porque también si todos hablan a la vez y todos se mueven a la vez, no se logran los objetivos"(Entrevista)

" Cuando la profesora 2 entra el grupo la espera arreglando las sillas, recogiendo los papeles y los rostros de ellos muestra la aceptación hacia ella" (Observación)

En entrevista dos alumnos dijeron:

"La clase de la profesora 2 es chévere porque, nos comprende y nos ayuda" Hace bromas, ella nos deja estudiar antes del ejercicio"

"Para mi ella es la favorita, la profesora 1 es divertida, la podemos tener como una amiga, uno puede conversar con ella"

Ausubel citado por Gómez y colaboradoras (1997) señala al respecto que cuando los adultos responsables de la tutela muestran inconsistencias en

el manejo de la disciplina del niño o joven, estas inconsistencias pueden oscilar entre imposiciones unas veces y la total displicencia en otras. Esto hace que el niño se llene de inseguridades, furia o la sensación de inutilidad que lo llevan a conductas manipulativas o de confrontación con el adulto.

Al respecto de las relaciones profesor-alumno, Yus, (1998) ha dicho que el clima de confianza, simpatía, respeto y justicia es esencial para el desarrollo de conductas autónomas.

Van Mannen (1998) en cambio enfatiza en la importancia del afecto, la esperanza y la confianza. La confianza, basada en el potencial de llegar a ser del alumno, de un ser en el proceso de aprender y madurar. Los mensajes destructivos, también han señalado Vásquez y Martínez (1996), desvalorizan y comunican al niño o joven *"no puedes, ni podrás"*, *"estás solo en el problema no cuentas conmigo"*, restando deseo de participar en las clases y matando el sentimiento de bienestar. O bien, como señala Carlson (1987): *"no te acepto como eres"*, *"no seas tú mismo"*. A esto se suma lo que señala Freinet (1978), que los eventos que marcan la vida infantil, son las que están más teñidas de afectividad, de allí el significado que las observaciones y comentarios del maestro tienen en desarrollo del sí mismo del alumno.

g) Expectativas del alumno

Las conductas de los alumnos también reflejan sus expectativas y contribuyen a construir la atmósfera de la clase con su actitud. El rasgo actitud de los alumnos hacia la clase se caracterizó a través de la postura corporal, gestos, acciones de atender o no atender, la participación activa o

no participación, en su contribución al orden de la clase o al desorden de la clase.

En la clase de las **profesoras 1 y 2** las clases se dan de tal forma que las expectativas de los alumnos no generaran ansiedad. Algunas actividades como la poesía coral, con la **profesora 2** suscitaron expectativa favorable y animación del grupo. Hasta los más tímidos fueron al frente voluntariamente a recitar su parte. La animación de la profesora, puso la nota de confianza. Además el fragmento era corto y en compañía del grupo. Estos factores ayudaron a eliminar un poco el miedo de hablar en público. Después de cada actuación los aplausos también ayudaron.
(Observación de una clase con la profesora 2)

Los alumnos dicen de ellas:

"La profesora 1 nos trata bien" o bien

"La profesora 2 aún con J., que es el más mal portado, ella le habla bien"

"La profesora 3 es muy brava y nos saca del salón o nos pone boleta de citación a los padres" "...Igual si entramos comiendo, nos bota del salón"

Dos que se sienten a gusto dicen:

"...para mí es la profesora 3 es mi favorita porque ella me llama su secretaria"

" y para mí también yo gano buenas notas y no me porto mal".

En la clase de la **profesora 4**, algunos en medio del ruido y el desorden tratan de prestar atención. Algunos como M., muestran el fastidio diciendo:

"..Yo me aburro en esta clase porque la profesora no hace nada con los que desordenan".

"....Yo me disgusto porque uno no puede escuchar las explicaciones por culpa de los que siempre hacen desorden y la profesora no les dice nada, se va a su escritorio y no se interesa".

Las observaciones recogen conductas de alumnos en la puerta, que entran y salen del salón, otros que se van al Kiosko y entran comiendo cuando la clase va avanzada y se pierden las explicaciones, guerras de papeles, nivel de ruido tan alto que la profesora grita todo el tiempo.

Otra conducta que revela la actitud de desinterés de algunos alumnos es que al iniciar la hora los que se "pavean" o escapan son entre ocho y nueve estudiantes por clase. Aquí es importante señalar que si entran al salón no hay preguntas, ni amonestación. Ocasionalmente se da por enterada y recurre a la boleta de citación.

También es importante señalar que las expectativas del alumno también influyen en la actitud que éstos demuestran para participar o no en la clase. Woolfolk (1990), afirma que los alumnos esperan tener educadores que los dirijan con eficiencia, cuando no ocurre se sienten molestos, como afirman los alumnos.

Si se confrontan las acciones de los educadores para lograr despertar expectativas favorables de los alumnos, se puede citar a Woolfolk,(1990) cuando afirma que los profesores que consiguen mejores resultados son los que motivan a los estudiantes a participar y a sentirse comprometidos con el trabajo productivo. También Carlson y Thorpe, enfatizan que el ánimo es el factor de motivación más fuerte. Muy por el contrario, muchos educadores “nos hemos convertido en busca defectos”

4.2 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS No.2 ESTEREOTIPOS

Los estereotipos reflejan imágenes que tienen los alumnos de la conducta del profesor y los profesores de la conducta de los alumnos. Están ligadas a la disciplina porque influyen en la construcción de las conductas de los alumnos en las aulas escolares. Los rasgos para esta categoría son: El profesor estricto, el buen profesor, el buen alumno y el alumno vago.

TABLA 4
CATEGORÍA 2
ESTEREOTIPOS DE PROFESORES Y ALUMNOS

ESTEREOTIPOS	Conducta Percibida
a) El profesor estricto	Es exigente en su materia. Pone los exámenes "duros". Nadie se le puede "resbalar" Hay que estudiarle o "te deja" "No regala nota".
b) El buen profesor	Te trata bien, tiene buen humor. Explica bien su materia. Te comprende y ayuda cuando no entiendes.
c) El buen alumno	Gana buenas notas, no da problema de disciplina
d) El alumno vago, o fresco	Es el que no le importa con la escuela. Fracasa , interrumpe clases, no cumple con deberes y tareas, hace relajo, no toma la escuela en serio. Viene a la escuela y no asiste a ciertas clases(se patea), porque no trajo tareas, o no estudió para el ejercicio, o Se aburre. Siempre "se le queda el cuaderno, ya sea en el bus o en la casa"

4.2.1 Interpretación de los resultados de la categoría No. 2 Estereotipos

a) El profesor estricto

Es la imagen mental o creencia de los alumnos respecto a lo que deben esperar de sus profesores. El profesor estricto crea su imagen a través de expresiones verbales y no verbales, como el uso del sermón o regaño al inicio de la clase y/ o durante la clase. También ayuda a fortalecer su estereotipo del profesor estricto señalando expectativas con expresiones como:

"La base fundamental que orienta mi trabajo como docente es la orientación de los estudiantes hacia metas positivas creando conciencia de su responsabilidad..." ***"..En un marco de respeto", "Soy responsable de mi trabajo", "Yo no regalo nota, lo siento."***

La **profesora 3** explica también al respecto que reconoce que es exigente y señala:

"... Yo me considero una profesora exigente, porque mi materia así lo exige, además estos muchachos si uno no les exige no hacen nada"

Cuando se busca controlar la disciplina a través de la asignatura, el profesor estricto explica y da por sentado que todos entienden. Algunas veces la creencia de que explicar con claridad o buscar la comprensión del alumno lo hace más dependiente, lleva al educador estricto a ser más duro:

"un alumno pregunta: "profe" dónde están esas palabras?"

Responde con voz exasperada le contesta:

"Tienen que leer niños! No se lo voy a buscar!! Allí están, cuál es el tema que estudian? Bueno, allí están para que lean y busquen el significado".

El grupo obedece; nadie más se atreve a preguntar. De esta forma refuerza el estereotipo del profesor estricto, que significa también:

"mi asignatura es dura yo no regalo nota o estudias o te dejo"

Otra forma de reforzar el estereotipo es mantener la distancia emocional:

"¿que les pasa? Esto (la explicación) no es para mi, es para todos". "Ok si repasan bien, si no, también". (Observación de clase)

Así, cuando los alumnos que no entienden se acercan a la pizarra pidiendo explicación el profesor estricto mantiene la distancia emocional:

"profe, yo no entiendo" ...le contesta :

"ay señor!!" que quiere que yo haga? Ya ustedes deben saber se los repetí hasta el cansancio, ya expliqué con el dibujo" !

Y agrega:

"y así viene el examen bimestral"

Los "exámenes duros" constituyen otra característica del profesor estricto en su materia:

"El examen es lamentable que vinieron a ver que cosechaban (copiaban) de los demás. ¿mandar a corregir el examen? No voy a hacer eso, aún estoy esperando los del bimestre anterior...ustedes dicen "con la vieja de..., se estudia porque es brava".

Y sigue:

"...Otros dicen: a mí no me importa ganar mala nota. Entonces vienen al final que unos les ponga el 3.0. lo siento..." (Observación en el aula)

El estereotipo del **profesor estricto** es lo que Guzmán y Assaél (2000 p. 43) señala como control del curso. Este estereotipo surge de la creencia de que **el buen profesor** es el que controla al grupo porque es la autoridad. La característica de "**ser distante**" facilita la obediencia. González y Mitjás (1999), dicen al respecto que al confundir autoridad con autoritarismo más el uso desmedido del regaño y la censura buscan la obediencia absoluta como premisa de la educación.

Lo anterior confirma lo que dice Whittaker (1979), que el estereotipo señala la separación con grupos ajenos, no denota identificación sino diferencia. Es posible que de esta forma los **profesores estrictos** establecen límites profesor-alumno a través del estereotipo. Es por eso que la expresión "bajo un marco de respeto" indica la separación "usted el alumno yo el profesor", propia del mando autoritario.

La confirmación del estereotipo en la interacción interpersonal a través del lenguaje es sostenida tanto por Lindgren,(1976), como por Young (1969), al señalar que la comunicación interpersonal y el lenguaje es el origen y el medio que sustenta el surgimiento de la creencia.

También la imagen del **"profesor estricto"** que han interiorizado los alumnos se deja percibir en expresiones como:

"algunos profesores no dan permiso para ir al baño en su hora, hay que esperar el recreo o la salida de clases"

"es buena, pero cuando la hacen enojar se porta bien estricta". Su materia es mi favorita pero es dura, hay que estudiar bastante"

"la clase de la profesora 3 es muy dura, los planes son largos y los ejercicios duros, algunos dicen que ella es muy estricta, pero en el fondo es buena"

Lo falso del estereotipo también se denota claramente cuando algunos alumnos dicen "es brava, pero en el fondo es buena profesora". En alguna forma como señala Young (1969) los alumnos dan significado a su percepción de una figura que ocupa una posición central en la escuela y a cuyo grupo no pertenecen por ser alumnos: **"ella es la piedra y nosotros el cántaro"**; otra característica del estereotipo.

b) El buen profesor

La imagen interiorizada del **"buen profesor"** que tienen los alumnos las expresan con frases como:

"con algunos profesores nos portamos bien y con otros no",

"los buenos profesores son los que nos comprenden"

"si no hemos estudiado nos dejan repasar antes del ejercicio"

"nos portamos bien con algunos que son chéveres como al profesora X, que nos trata bien, y hace bromas, aún con Joseph que es el más mal portado, ella le habla bien y lo bromea para que él quiera trabajar". (Entrevista grupal)

El afecto en la relación profesor-alumno señala Van Mannen (1998) es importante para llevar al niño al logro de un sentido de su propia capacidad y a confiar en sus propias posibilidades. La creencia de sentirse confiados con el maestro, ayuda a su seguridad en la participación en clase como se observó al grupo y en la atmósfera tranquila que ayudaron a construir.

c) El buen alumno

El estereotipo del "buen alumno" como imagen interiorizada en la cultura de la escuela está muy relacionada con la disciplina. Para los profesores es el alumno que no le da problemas porque gana buenas calificaciones y "se porta bien", es decir habla cuando se le requiere, se levanta del puesto a lo necesario. Lo expresan de la siguiente manera:

"Es el alumno que cumple con sus deberes escolares y no da problemas de conducta"(Entrevista individual)

" Es el alumno que además de cumplir con sus obligaciones tiene valores y se comporta de acuerdo a ellos" (Entrevista individual)

Los alumnos lo expresan como :

***"Disciplina es ser buen estudiante y hacer las tareas".
"Es hacer caso a los profesores"
"Es ser bueno con los demás y con los profesores"
"Es ser buen estudiante y hacer las tareas"
"Es tener valores"
"Es hacer lo que el profesor quiere y obedecerlo"
(Entrevista colectiva)***

Jengich (2000), dice que los educadores tienden a centrar la atención en las conductas disruptivas y no prestan atención a las ocasiones en que los "buenos alumnos" pudieran estar "distráidos". Sin embargo, en el estudio se observó que los educadores tienden a no reforzar a los alumnos que clase tras clase trabajan sin darles problemas de aprendizaje o conducta. Al no reforzar al alumno su conducta pasa desapercibida. De esta forma los educadores no utilizan el modelamiento para que otros alumnos imiten esas conductas.

d) El alumno vago o fresco

La imagen del alumno vago o fresco que *no le interesa la escuela* tiene a través del regaño su mejor definición:

"...ustedes son líderes en el desorden, en la paveadera, en la palabrota"... "...tienen que hacerse un examen de conciencia"... "ustedes no traen cuaderno, lápiz ni pluma."(Observación de la clase)

Los alumnos frescos, o vagos, es decir, los malos alumnos, asumen la responsabilidad de la actitud del profesor cuando se les dice:

"...ningún profesor quiere venir a este salón, momento malo para venir".

Asumen también el peso de su propia conducta:

"algunos tenían que entregar su cuaderno, y eran cuatro notas, así que son cuatro unos que ganaron"

La profesora 4, dice que a veces ella piensa:

"Allá ellos, ya ella estudió, porque esta cansada de llamar la atención...siempre a los mismos"

Los compañeros explican la conducta de los "alumnos frescos " diciendo:

"...algunos se portan mal porque tienen problemas en su casa"

"...yo creo que están faltos de rejo"

"...algunos no pueden comportarse bien"

"es que se aburren de estar en el salón porque uno está encerrado y no lo dejan salir"

Los alumnos "paveados" a su vez argumentan como excusa de su conducta:

"La profesora no recoge los trabajos sino que revisa todo junto, entonces yo me pongo al día después"

" El desorden y que la profesora no le presta atención a uno, por eso uno no se apura, además uno no entiende nada por que el ruido no deja oír la explicación".

Como afirman González y Mitjáns (1999) la relación profesor-alumno conforma una unidad subjetiva que se convierte en interés o desinterés, y que puede producir tanto emociones positivas de autoestima como producir estados que gesten emociones negativas.

Este desinterés es el que expresan los alumnos. Los alumnos que **se pavean** no sienten atracción alguna, ni por la asignatura ni por el trato del profesor, que los mantenga sentados en el puesto durante algunas horas de clases. Esto pudieran explicar el ausentismo de algunas clases. Bozhovich citado por Rodríguez y Bermúdez (1996) afirma que la vida de la escuela forma parte de la vida misma del adolescente, en consecuencia estos alumnos pierden un parte de ella. Jackson (1975) añade que la monotonía de lo cotidiano del aula lleva a olvidar los significados de las experiencias para los alumnos. Cuando los alumnos se pavean no solamente dejan de aprender, dejan de experimentar con los congéneres, aspecto tan valioso de la vida en las aulas que también ha sido señalado por Vásquez y Martínez (1996).

4.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS NO. 3 LAS METÁFORAS

La metáfora es el lenguaje común propio de la escuela y representan los significados y creencias respecto a los comportamientos y acciones de

sus principales actores sociales: educadores y alumnos. La tabla 4 contiene las metáforas que aluden estos comportamientos.

TABLA 5
CATEGORÍA DE ANÁLISIS 3
LAS METÁFORAS

METÁFORAS	DEL PROFESOR	DE LOS ALUMNOS
a) Calificación	Se gana no se regala.	"no resbalarse" " dar la mano" " hundir"
b) Disciplina	Es control, Enderezar. Es moldear, modificar conducta Es orientar, es enseñar valores.. comprender, ser consciente del alumno. reflexionar, formación.	Hacer caso, obedecer, respetar. Es no enojar al profesor. Es miedo, vergüenza, amenaza. Es no hacer "relajo" Es portarse bien. "Es como si fuera mentira" Hacer lo que otros quieren o dicen.
c) De los profesores	Los alumnos de hoy no son como los de antes. Sólo con mano dura funcionan. Eliminar los malos para que queden los "buenos"	
d) De los alumnos		La (el) profe La(el) viejo(a)

4.3.1 Interpretación de los resultados de la categoría No. 3 Metáforas

a) La calificación

Los educadores y alumnos expresan en el lenguaje cotidiano palabras que comunican significado o que representan imágenes mentales del rol individual que cada uno a interiorizado de sí y del otro como parte de la convivencia en el predio escolar.

El **rasgo calificación** aunque se refiere al aprendizaje de los alumnos, está asociado a las conductas que los educadores consideran buena o mala conducta. Además, la calificación se asocia con lo que los alumnos consideran que son conductas de los profesores hacia ellos. Por tanto se asocian a la disciplina y al ambiente de la clase. El rasgo **calificación significa control**, como señala un refrán popular que los alumnos mencionan:

" Nosotros sabemos que el profesor es la piedra y nosotros el cántaro"
" Con la profesora .. si te resbalas te deja"
"El profesor tiene la pluma y la libreta"(Entrevista grupal)

Los profesores afirman su control de la nota con la metáfora que acompaña a los regaños cuando los alumnos fallan en los deberes:

"Yo no regalo nota, la nota se gana"
" A mí no pidan el tres" (Observación en el aula).

De esta forma la nota se convierte en una herramienta más para construir la disciplina del aula a fuerza de control y amenaza.

Los alumnos por su parte tienen bien claro que:

"con la profesoras 3 y 4 es mejor no resbalarse"
(Entrevista grupal)

Resbalarse en el lenguaje del alumno significa "no descuidarse con los deberes", "cumplir" porque el profesor: "**no te va a dar la mano**", que significa repetir ejercicios, poner un trabajo en vez del examen reprobado o que nunca hizo, "al contrario si puede **te hunde**", que en lenguaje metafórico quiere decir "reprobar".

b) La disciplina

Los educadores expresan su concepto de disciplina con metáforas como:

"La disciplina son reglas para sobrellevar al alumno"
(Entrevista)

Esta metáfora alude a la imagen de la educadora de tolerar, soportar o aguantar al alumno, es decir, el alumno es una carga pesada.

"Disciplina es moldear al alumno. Se acompaña con la metáfora **"Al alumno hay que moldearlo"**

Esta metáfora sugiere la imagen mental del alumno como **"un molde inacabado que es necesario moldear"** como señala la **educadora 2** en entrevista informal.

Esta concepción de la disciplina visualiza al alumno como un ente pasivo; creencia muy arraigada en la cultura de la escuela en la cual al alumno hay que moldearlo para convertirlo en ciudadano. Imagen que evoca también enderezar lo torcido. También significa que hay uno que moldea controla y alguien por ser enderezado o moldeado

Para algunos educadores los medios para lograrlo son la inmovilidad, el silencio y trabajar al unísono (Vázquez y Martínez 1996), que quedan justificados por la creencia de la escuela de que estas son condiciones sin las cuales es imposible lograr aprendizajes.

Otra imagen de la disciplina son las que muestran los educadores que expresan el concepto de disciplina bajo metáforas como:

"... La disciplina no debe ser una obligación, sino una convicción del alumno. Reflexión y autorreflexión del alumno de lo que hace y cómo lo hace" (Entrevista profesora 2)

Estas expresiones metafóricas sugieren tomar en cuenta el alumno. Dar espacios para propiciar el diálogo, y experiencias que lo lleven a "comprenderse y comprender". Por eso la **educadora 2** agrega :

"...como educadora nuestro trabajo es facilitar, es formación, es dejar espacio en el aula para hablar de valores..de compartir..."

Los educadores que empiezan a crear imágenes de participación e intercambio profesor-alumno son lo que Rogers (1983) menciona con actitud de crear un clima psicológico con énfasis en la persona del alumno, en el

respeto, no el del miedo a las consecuencias, si no el de reconocimiento del otro; que busca potenciar el desarrollo del alumno”.

La imagen interiorizada de la disciplina para los alumnos es:

***"Hacer caso", "obedecer", "respetar", "no enojar al profesor", "portarse bien", "es miedo", "es vergüenza si a uno lo regañan", "es no hacer relajo", " es actuar como si", " es hacer lo que otros quieren o dicen",
Entrevista colectiva)***

Todas estas metáforas evocan la imagen de obediencia a la autoridad manifiesta del profesor o de los adultos. No hay imágenes mentales que aludan al desarrollo moral del adolescente que señala Piaget (citado por Woolfolk 1990). El mensaje que llevan estas metáforas es control, no seas tú mismo, que señalan Carlson y Thorpe (1987), no ayudan al crecimiento personal.

c) Metáforas de los profesores

La idea de que **"los alumno de hoy no sean como los de antes"** es una metáfora usada por **la profesora 4**. Representa su creencia de que **" no hay nada que hacer"**, denota también el **cansancio o desilusión** que provoca trabajar cuando "no se satisfacen necesidades de autorrealización", como señala ella misma. Esta imagen mental expresa su desubicación en el magisterio. Según la **profesora 4**, "está enseñando porque no tiene otra elección" (Entrevista individual).

"Los alumnos sólo con mano dura funcionan". Es la metáfora que utiliza la profesora 3 para justificar su estrategia autoritaria. Por eso utiliza

la fuerza del regaño, el control con la asignatura, la boleta, la amenaza, expulsión del salón: la mano fuerte.

Para **la profesora 3** el problema de la disciplina y el rendimiento del grupo de estudio se resuelve en forma más drástica:

" el problema del grupo son A,B,C,D,E, Y F, si se eliminan esas "seis unidades" el grupo funcionan, porque ellos son los que dañan el grupo"

d) Metáforas de los alumnos

Cuando los alumnos quieren tener acercamiento o bien hablar bien del profesor, se dirigen a él (o ella) como "**profe**", pero si por el contrario se refieren a el o (ella) con disgusto el profesor o profesora pasa a ser "**la vieja de...**". **Profe** es cariñoso mientras que la **vieja** es disgusto y rechazo.

Los resultados del estudio de las creencias acerca de la disciplina tanto de educadores como alumnos, señalan la influencia de las imágenes mentales o creencias que cada uno construye de su mundo circundante en la concreción de acciones e interacciones que llevan a lograr la atmósfera de la clase donde se puedan alcanzar objetivos educacionales. Este ambiente de clase es único y particular dependiendo de la relación profesor-alumno.

CAPITULO V
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El capítulo V está dedicado a las conclusiones del estudio de acuerdo a cada uno de los objetivos propuestos y las recomendaciones que hace la investigadora conforme a los resultados.

5.1 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.1 En relación con el objetivo específico No. 1

Interpretar las creencias y expectativas de los profesores y alumnos acerca de la disciplina y su vinculación con las acciones que realizan en la construcción del ambiente de la clase, se encontró que:

Los resultados de la investigación de las creencias y expectativas acerca de la disciplina que han construido alumnos y profesores del estudio, se vinculan con sus acciones que se evidencian en los siguientes rasgos o indicadores siguientes.

- a) **El logro de la disciplina:** Este rasgo indica la forma cómo los educadores y alumnos llegan a crear la atmósfera de la clase. Para los educadores del estudio es evidente que la rutina y los objetivos de clase constituyen la vía para alcanzar la disciplina de los alumnos. A esta rutina dos educadoras añaden pautas y normas y les dan seguimiento a través de reforzamiento o consecuencias lógicas. Dos usan también el regaño, la amenaza y el castigo.
- b) **El estilo de manejo de la disciplina del grupo,** para tres educadoras es directivo, y en otra es no directivo o dejar hacer. Una de las profesoras usa el estilo cooperativo en algunas ocasiones.
- c) **La actitud ante el grupo** varía de tolerante a predispuesta. Dos educadoras reconocen que respecto al grupo hay expectativas

negativas a las que hay que ellas se sobreponen para actuar en forma cordial y empática con los alumnos, dos expresan su malestar.

- d) **Expectativas de la disciplina del grupo:** Para dos educadoras el grupo responde a límites y a la atención de las diferencias individuales, para la tercera el grupo sólo responde a límites estrechos y al control, para la cuarta educadora el grupo es imposible de manejar.
- e) **La atmósfera de la clase:** Las acciones que generan las educadoras respecto a la disciplina produce una atmósfera tranquila e inclusive de participación, en el tercer caso la atmósfera es tensa y en el cuarto de confusión y desorden.
- f) **Las expectativas de los alumnos** respecto de los profesores se caracteriza como positiva para las dos primeras profesoras, con la tercera es positiva para los que “van bien en rendimiento académico” y negativa para el resto, con la cuarta educadora es negativa para la mayoría.

5.1.2 En relación con el objetivo específico No. 2

Interpretar las creencias de los profesores acerca de la disciplina en relación con los estereotipos y las metáforas que aluden a los comportamientos en el salón de clases.

Las imágenes mentales o creencias de los educadores se han ido formando a través de las interacciones propias de la vida escolar. Estas creencias se expresan mediante los estereotipos de los alumnos y las metáforas que aluden comportamientos diversos.

- a) **Los estereotipos** que los profesores hacen de los alumnos son: **El buen alumno y el alumno vago o fresco.** El buen alumno es el

que no da problemas, ni de aprendizaje, ni de disciplina. El alumno vago o fresco, es el que no toma en serio la escuela, a juicio del profesor.

- b) **Las metáforas** de los profesores señalan que: **los alumnos de ahora no son como los de antes. Los alumnos sólo con mano dura funcionan.** Metáforas que aluden lo que cuesta trabajar con adolescentes. Al punto que lo mejor sería: **Eliminar los malos para que se queden los buenos.**

5.1.3 En relación con el objetivo específico No. 3

Interpretar las creencias de los alumnos acerca de la disciplina en relación con las metáforas y estereotipos que aluden a los comportamientos en el salón de clases.

- a) **Los estereotipos** que los alumnos hacen de sus profesores son:
- **El profesor estricto**, que hace la asignatura difícil a juicio del alumno, es exigente.
 - **El buen profesor** en cambio los trata bien, los comprende, explica y hace entender su materia.
- b) La disciplina también tiene **metáforas** que expresan imágenes propias tanto de profesores como de los alumnos.
- Los profesores creen que la disciplina **es modelar, enderezar o controlar** el alumno. Estas metáforas evocan al **molde que es alumno** y el que **modela que es el profesor.**

- **Las metáforas** empleadas por los alumnos son: “**la profe**” si se quiere conseguir algo o hablar bien del profesor, pero si hay disgusto, “**la vieja**” es la forma que toma el adjetivo.

5.2. RECOMENDACIONES

A luz de las conclusiones que anteceden, la investigadora considera importante señalar las siguientes recomendaciones:

5.2.1 A los directivos del centro educativo estudiado

- a) Se sugiere crear espacios para el intercambio de experiencias sobre métodos alternos para el manejo de la disciplina enfocados en el desarrollo de la autonomía del alumno. Estos modelos deberán ayudar al alumno a la obtención de metas tendientes a su formación integral, partiendo de su consideración como persona. Los intercambios pueden realizarse con apoyo del departamento de orientación del colegio e integrar a los educadores.
- b) Se sugiere iniciar un programa de estímulo a los educadores. Puede ser en forma sencilla y económica, como un mural de felicitaciones donde cada semana se emule el esfuerzo que hacen los educadores por lograr avances en la disciplina de los alumnos, ya sea individualmente o en grupo. Puede ser también a través de tarjetas, memorandos, cartas de reconocimientos, recordación de cumpleaños y otros.

- c) Propiciar la creación de programas de actualización docente en cuanto a estrategias de aprendizaje y conducta que ayude a éstos a salir del patrón autoritario.
- d) Generar grupos de interés hacia las buenas actitudes, que no solamente enfoquen los problemas de los grupos bajo expectativas negativas sino que se propicie adoptar actitudes de entusiasmo y resolución de los problemas a través de tertulias donde se hable de estrategias de ayuda y de los logros propios y de los alumnos, e invitaciones a especialistas de la conducta y psicopedagogos.

5.2.2 A los educadores

- a) Variar las estrategias para lograr la atmósfera de la clase. La rutina y objetivos de clase no son suficiente.
- b) El establecimiento de normas y pautas al principio del curso y el uso de consecuencias lógicas parecen dar mejores resultados que el regaño.
- c) Iniciar la autorreflexión del trabajo cotidiano a través de la investigación-acción que ayude a encontrar vías de atención del alumno basadas en el desarrollo autónomo.
- d) Para liberar el estrés que supone trabajar con grupos que presentan problemas de disciplina, se sugiere a los educadores participar en actividades dentro y fuera del predio escolar.

5.2.3 A las autoridades del Ministerio de Educación

- a) Se sugiere dirigir la mirada, no sólo a la rutinaria supervisión al docente, sino a la realidad que estos enfrentan en la soledad del aula

para propiciar programas y actividades educativas de promoción al docente, tanto en aspectos educativos como culturales y de bienestar general.

5.3 Otras investigaciones

- a) Interesa considerar para el futuro la realización de otras investigaciones que profundicen en aspectos tales como el estrés que produce el trabajo docente y sus consecuencias en las actitudes en el trabajo en el aula.
- b) También surge el interés de iniciar otras investigaciones del tipo investigación-acción donde se discutan los problemas de las interacciones profesor-alumno para buscar alternativas al problema de la disciplina con miras a la construcción del desarrollo personal del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila Z., E., (1997) **Disciplina para la Escuela o Escuela para la disciplina** . Revista Educación. Santiago, Chile (238) Pgs.43-48.
- Alfaro V., G., (1994) **El educador como aprendiz**. Revista Educación. San José, C.R. (18)(1) Pgs 7-15.
- Almaguer, T., (1998) **El desarrollo del alumno**. México, D.F: Editorial Trillas.
- Aparicio, D. y Morales Ma.(1998). **Informe de Práctica Profesional. Universidad Autónoma de Chiriquí**. David. Panamá.
- Ayala, F., (1999) **La función del profesor como asesor**. México, D.F: Editorial Trillas.
- Barrantes, R., (1999) **Investigación. Un camino al conocimiento**. San José: EUNED.
- Beyer, L.,(1997) **William H. Kilpatrick**. Perspectivas: Revista Trimestral de UNESCO.(27)(3)
- Bijou, S., Rayek, E. (1979) **Análisis conductual aplicado a la instrucción**. México, D.F: Editorial Trillas.
- Buendía, L.,Colás, P.y Hernández, P., (1997) **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. Madrid: McGraw-Hill.
- Campos S., N, (1991) **Estilos de enseñanza-Aprendizaje en Aulas de Escuela ubicadas en Zonas urbano-marginales**. Revista Educación San José, C.R. (15) (2) Pgs 44-45.
- Campos, N y otros. (1994) **Comportamientos en el aula**. San José C.R. Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Carlson, J y Thorpe, C. (1987) **Aprendiendo a ser maestro**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Castillo, R., y Fong, J.,(1998) **Factores que afectan la disciplina en un grupo de alumnos de III grado de escuela primaria. David, Chiriquí**. Tesis de grado. Universidad Latina de Costa Rica.

De la Fuente, J. (1999) **Educación para la construcción personal**. Bilbao: Descleé De Brouwer.

Delors, J.,(1997) **Los cuatro Pilares de la Educación. Informe de la UNESCO**. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Donoso, P. (1998) **El matonaje: Violencia grupal que margina**. Revista Educación,. Santiago, Chile (264) Pgs.48-50.

Escoffier, M.T., y Águila, E.,(1998) **María Rosa Buxarrais: La construcción de la personalidad moral**. (Entrevista). Revista Educación. Santiago, Chile. (258) Pgs.12-16.

Freinet, C., (1978) **La educación moral y Cívica**. Barcelona: Editorial Laia.
Gómez, M.T.,Mir i Costa, y Serrats i P, M. (1997) **Propuestas de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase**. Madrid: Editorial Narcea.

González, F., Mitjans, M., (1999). **La personalidad: Su educación y desarrollo**. La Habana. Editorial Pueblo.

Guerra, M. (1998) **Informe de Práctica Profesional. Universidad Autónoma de Chiriqui**. David. Panamá.

Guzmán, I., y Assáel J., (2000) **Disciplina Escolar: De la obediencia a la construcción del sentido**. Revista Educación. Santiago, Chile.(264) Pgs. 42-47

Hernández S., R., (1996) **Metodología de la Investigación** México D.F: Editorial Trillas.

Iglesias, L., (2000) **Cero en Conducta**. Revista El Correo de la UNESCO. Páginas 14-16.

Imbernón , F., (1996) **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Libris S.R.L.

Jackson, P.W., (1968) **La vida en las aulas**. Madrid: Ediciones Moravia

Jengich, A., (2001) **¿Qué pienso sobre lo que vivo en el aula?** San José: C.R: EUNA.

Jiménez, R. (1997) **Problemas de adaptación escolar detectados en 50 alumnos de cuarto grado de la Escuela Básica Victoriano Lorenzo de Las Lomas.** Tesis de grado. Universidad Autónoma de Chiriqui. David, Panamá.

Lindgren, H., (1975) **Introducción a la Psicología Social.** México D:F: Editorial Trillas.

Madsen, C., (2000) Entrevista Diario La Nación. Buenos Aires, [www//http](http://www.lanacion.com.ar). La Nación Gráfica on line.

Melby (1986) **El maestro y la Educación.** México D.F: UTEHA.

Moreno, I., y otros. (1998) **Violencia escolar.** Informe de Investigación. Universidad de Panamá. (sin editar)

Moyers, B., (1996) **El poder del mito.** Barcelona. Emecé Editores

Ortega, R., (1989) **Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula.** Investigación en la escuela, (8) P.27-34.

Parra, González et al. (1992) **La escuela violenta.** Medellín, Tercer Mundo editores. (pgs.163-205)

Pullias, E., y Young J., (1977) **El maestro ideal.** México D.F. Editorial Pax-Mexico.

Rivas, M.A., (1998) **El shock de la realidad.** Revista Educación. Santiago (258) (20-23)

Rodríguez, M., y Bermúdez, R (1996) **La Personalidad del adolescente.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rogers, C (1983) **Libertad, creatividad en la Educación.** Barcelona. Paidós. Pgs. 143-173).

Salinas, H. (1998) **Individuo, cultura y crisis.** Bilbao: Desclée De Brouwer.

Silvera, G. (1998) **Informe Final de Práctica Profesional.** Universidad Autónoma de Chiriqui. David, Panamá.

- Taberner, J., (1999) **Sociología y Educación**. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R.,(1998) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados**. Buenos Aires, Paidós.
- Van Mannen, M., (1998) **El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica**. Barcelona: Paidós.
- Vásquez, A., y Martínez I., (1996) **La Socialización en la Escuela**. Una Perspectiva Etnográfica, Barcelona: Paidós.
- Villalobos, L.R. (1999) **Condiciones de la enseñanza de las ciencias en escuelas costarricenses. Revista Umbral Segundo Semestre San José C.R.**
- Whittaker, J., (1979) **Psicología en el Mundo Social de Hoy**. México D.F: Editorial Trillas.
- Woods, P., (1998) **Investigar el arte de la enseñanza**. Barcelona: Paidós.
- Woolfolk, A., (1990) **Psicología Educativa**. México D.F: Prentice Hall.
- Young, K., (1969) **Psicología Social de la Personalidad**. Buenos Aires. Editorial Paidós S.A.
- Yus, Rafael (1998) **Temas Transversales: Hacia una nueva escuela**. Barcelona, Editorial Graó , de Serveis Pedagògics.

ANEXOS

Anexo No. 1
ENTREVISTA INFORMAL
A los profesores del estudio

Profesor	1	2	3	4
Fecha	6-8-01	9-8-01	6-8-01	6-8-01
CUÁLES SON SUS EXPECTATIVAS DEL GRUPO?	Algunas veces, se piensa tener que llegar al grupo, porque lograr la disciplina algunos días cuesta, pero ya después que uno entra al grupo y establece las pautas de trabajo, se puede sobrellevar al los alumnos.	Antes de llegar al grupo la expectativa es de pensar i Voy para el grupo X! Pero cuando uno llega y los saluda y ellos contestan el saludo y ve sus rostros, entonces, me olvido de ese sentimiento. Ellos necesitan tanta ayuda.	Si se sacara del grupo a Jos., Jav, Mig, L.Car., Mich., y a Tat. el grupo funcionaría porque ellos son los que dañan al grupo. La única manera de lograr que se disciplinen es ser enérgico con ellos.	El grupo es el peor portado del colegio, ya uno no sabe que hacer con ellos. Me siento cansada de ver que es imposible trabajar con ellos.

A. LAS METODOLOGIAS: Las entrevistas fueron grabadas y se realizaron en el salón de profesores después de las observaciones de clases.

B. NOTAS TEORICAS: Teoría de las expectativas

Anexo 2

Crónica de observación #7

Profundizando en las categorías. Lunes, martes 14 de junio.
Personas observadas: grupo de primer año y la profesora 2.

Los alumnos recogen papeles y ordenan las sillas, (algunas veces antes de que llegue la profesora 2, otras veces esperan hasta que les recuerde)

Su comprensión de los alumnos se muestra cuando algunos le expresan que no estudiaron para el examen con el profesor X que no les dio el material de examen a tiempo. (El mismo profesor confirma que lo entregó solo a un grupo el viernes anterior). Otros comentan: "ese profesor está loco...dijo que vino el viernes a decir del examen y mentira, ni siquiera vino al colegio, nosotros lo buscamos por todos lados y no vino".

Les da el tiempo y las instrucciones para organizarse en grupos de los que tienen el material, "tres minutos para organizarse, y luego no quiero ruido o se suspende el estudio".

Con voz suave les hace observaciones "recuerden el tono de voz más bajo".

Incorpora a los grupos de estudio algunos que no se atreven (como Melvin y Manuel).

Mel. (es indígena y muy callado), "Mel contésteme que le pasa? Quiere fracasar en el examen?" y el niega con la cabeza, dice "no, no sabía que tenía examen y no tengo cuaderno, ni estudié". Tiene cara de abandono. Se le consiguió un grupo con quien estudiar, la cara de abandono desapareció.

Manuel está escribiendo en su mano "una batería" del material de examen, se le acerca y con buen tono de voz le dice "no Manuel, es no es correcto, no es bueno copiarse, hay que estudiar...". entonces lo integra también en un grupo de estudio.

A. LAS METODOLOGIAS:. Después de esta clase se selecciona a AM para una entrevista, a ella se le dio la responsabilidad del grupo para mantener el orden, el grupo trabajó en orden y no se les llamó la atención.

NOTAS TEORICAS: Carlson y Thorpe (1987), la suavidad y firmeza es la característica de los profesores eficaces en la disciplina. Estereotipo del buen profesor

Anexo 3
Entrevista Colectiva
(10 estudiantes)

1. ¿Qué dicen de su conducta en clase?

- ❖ -Es que algunos no hacen caso. Están acostumbrados a que hacen lo que quieren.
- ❖ -Si es que les gusta el relajó.
- ❖ -Bueno, además es que uno se aburre de estar en el salón, porque uno está encerrado y no lo dejan salir.
- ❖ -Para mí es actuar como si fuera mentira y no se acepta la realidad. Bueno, como si uno tiene que comportarse distinto de cómo uno es, porque si no los profesores te regañan, tienes que hacer como ellos dicen.
- ❖ -Yo digo que indisciplina para mi es irrespetar, porque se debe respetar a los mayores.

2. ¿Qué creen Ustedes que es la disciplina?

- ❖ Es estar quietos
- ❖ Es portarse bien
- ❖ Es hacer caso
- ❖ Es ser ordenado, no forman desorden

- ❖ Es ser buen estudiante, estudiar y hacer las tareas
- ❖ Es ser "bueno" con los demás y con los profesores
- ❖ Es tener valores
- ❖ Es respetar a los profesores

3. ¿Por qué creen ellos que ocurre la indisciplina en el salón de clases?

- ❖ -Porque no hay comprensión de los profesores Ellos creen que uno debe estar sólo sentado y uno se cansa y se aburre de lo mismo
- ❖ -Algunos no pueden comportarse bien.
- ❖ -Los profesores no dan permiso ni de ir al baño en su hora, hay que esperar al recreo o a la salida.
- ❖ -Bueno, en algunas horas nos portamos bien en otras no. (¿ por que?). Porque algunos nos dejan jugar, allí nos portamos mal.
- ❖ Porque algunos son chéveres como la profesora 2 que nos trata bien y hace bromas con Joseph que todos dicen que es el más mal portado, ella le habla bien y lo bromea para que él quiera trabajar.
- ❖ -Algunos se portan mal porque tienen problemas en su casa.
- ❖ -A mí me pegan si mi mamá sabe que me porto mal en la escuela. Por eso creo que están *faltos de reja*.