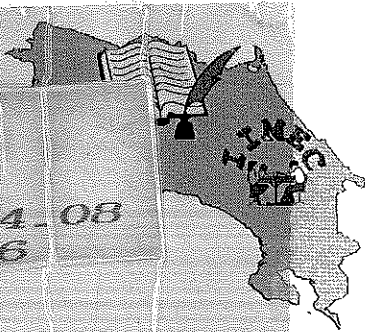


06.04.08
76



**INSTITUTO DE INVESTIGACION
PARA EL MEJORAMIENTO
DE LA EDUCACION
COSTARRICENSE**

**PERCEPCION Y MANEJO DE LA
DISCIPLINA EN EL AULA**

Lic. Carmen M. Cubero Venegas
MSc. Angelina Abarca Molina
MSc. Marisol Nieto Izaguirre

Informe de la primera fase
Proyecto de Investigación 724-93-327

Octubre, 1996

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION
ESCUELA DE ORIENTACION Y EDUCACION ESPECIAL**

Tabla de Contenidos

AGRADECIMIENTO	4
INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	6
CAPITULO 1	7
MARCO CONCEPTUAL	8
NECESIDAD DE LA DISCIPLINA.....	8
ORDEN, AUTORIDAD, LIBERTAD NORMAS Y LÍMITES.....	10
CONCEPTO DE DISCIPLINA.....	14
CAUSAS DE LA INDISCIPLINA ESCOLAR.....	17
TÉCNICAS PARA MANEJO DE LA DISCIPLINA EN EL AULA.....	19
<i>Técnicas preventivas</i>	19
<i>Técnicas de apoyo</i>	24
<i>Técnicas correctivas</i>	25
ÉTICA Y DISCIPLINA.....	28
CAPITULO 2	32
PROCEDIMIENTO METODOLOGICO	33
TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	34
PROCESO METODOLOGICO.....	34
<i>Momentos metodológicos previos al trabajo de campo:</i>	35
<i>Momentos metodológicos del trabajo de campo</i>	42
<i>Momentos metodológicos del análisis, categorización e interpretación de la información recopilada</i>	45
CAPITULO 3	48
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	48
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	49
ÁREA Nº 1: CONDUCTA DEL MAESTRO	49
<i>Categoría 1: Comunicación no verbal</i>	51
<i>Categoría 2: Comunicación Verbal</i>	52
<i>Categoría 3: Reacción del maestro</i>	56
<i>Categoría 4: Papel del maestro</i>	61
<i>Categoría 5: Radio de atención del maestro</i>	65
ÁREA Nº 2: TRABAJO ESCOLAR	67
<i>Categoría 1: Interrupciones</i>	69
<i>Categoría 2: Utilización de los niños</i>	71

	2
<i>Categoría 3: Técnicas</i>	72
<i>Categoría 4: Uso del tiempo</i>	76
<i>Categoría 5: Ambiente escolar</i>	79
ÁREA N° 3: CONDUCTA DE LOS NIÑOS	80
<i>Categoría 1: Estilos de llamar la atención entre pares</i>	81
<i>Categoría 2: Conductas perturbadoras</i>	83
<i>Categoría 3: Vida diaria</i>	87
<i>Categoría 4: Reacciones de niños y niñas</i>	89
ÁREA N° 4: MANEJO DE LA DISCIPLINA	91
<i>Categoría 1: Estilos de llamar la atención</i>	92
<i>Categoría 2: Técnicas de disciplina</i>	97
<i>Categoría 3: Rutinas</i>	100
<i>Categoría 4: Normas de trabajo escolar</i>	104
<i>Categoría 5: Actividades</i>	107
TRIANGULACIÓN	109
ESCUELA 1	109
<i>I Concepto de disciplina</i>	109
<i>II Concepto sobre la disciplina del grupo observado</i>	112
<i>III Actos de indisciplina</i>	117
<i>IV. Relación de la disciplina del grupo con la disciplina de la escuela</i>	120
<i>V Formas utilizadas por el maestro para lograr la disciplina en el aula</i>	121
ESCUELA 2	126
<i>I Concepto de disciplina</i>	126
<i>II Concepto sobre la disciplina del grupo observado</i>	129
<i>III Actos de indisciplina</i>	132
<i>IV Relación de la disciplina del grupo con la disciplina de la escuela</i>	137
<i>V Formas utilizadas por el maestro para lograr la disciplina en el aula</i>	138
CAPITULO 4	145
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	146
ÁREA 1: CONDUCTA DEL MAESTRO	146
<i>Categoría 1: Comunicación no verbal</i>	146
<i>Categoría 2: Comunicación verbal</i>	147
<i>Categoría 3: Reacción del Maestro</i>	150
<i>Categoría 4: Papel del Maestro:</i>	153
<i>Categoría 5: Radio de atención</i>	155
ÁREA N° 2: TRABAJO ESCOLAR	156
<i>Categoría 1: Interrupciones</i>	156
<i>Categoría 2: Utilización de los niños</i>	157
<i>Categoría 3: Técnicas</i>	158
<i>Categoría 4 Uso del tiempo</i>	161
<i>Categoría 5: Ambiente escolar</i>	162
ÁREA 3: CONDUCTAS DE NIÑOS Y NIÑAS	163
<i>Categoría 1: Estilos de llamar la atención entre pares</i>	163
<i>Categoría 2: Conductas perturbadoras</i>	164
<i>Categoría 3: Vida Diaria</i>	166
<i>Categoría 4: Reacciones de niños y niñas</i>	168
ÁREA 4: MANEJO DE LA DISCIPLINA EN EL AULA	170
<i>Categoría 1: Estilos de llamar la atención</i>	170
<i>Categoría 2: Técnicas de disciplina:</i>	172

	3
<i>Categoría 3: Rutinas</i>	175
<i>Categoría 4: Normas de trabajo escolar</i>	176
<i>Categoría 5: Actividades</i>	177
CAPITULO 5	178
CONCLUSIONES	179
REFERENCIAS	186
ANEXOS	190
CARTA SUPERVISOR DE LA REGIÓN	191
GUÍA DE ENTREVISTA	193
<i>DIRECTOR</i>	193
<i>MAESTRO</i>	195
<i>NIÑOS</i>	197
<i>CONSERJE</i>	198

AGRADECIMIENTO

Las investigadoras desean dejar constancia escrita de su agradecimiento a las siguientes personas que facilitaron la realización de este estudio.

- A las Magíster Olga Gamboa y Alejandrina Mata, Ex-directoras de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.
- Al Asesor Supervisor del Circuito 14 de la Dirección Regional de San José, Lic. Juan Ramón Vargas.
- A los directores de las dos Escuelas seleccionadas para estudio.
- A los educadores de los dos grupos donde se realizaron las observaciones de campo.
- Muy especialmente a los niños y niñas de los grupos en donde se realizaron las observaciones.
- Al Instituto de Investigación para Mejoramiento de la Educación Costarricense de la Universidad de Costa Rica. (IIMEC).
- A la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica.
- A las Asistentes de investigación Yesenia Godínez y María del Rosario Barquero.

INTRODUCCIÓN

La disciplina escolar es un aspecto de la educación de niños y adolescentes que ha preocupado siempre a educadores, así como a los padres y madres.

Esta preocupación es comprensible, ya que de un manejo adecuado de la disciplina en el aula, va a depender en gran medida, el grado de aprovechamiento escolar que alcancen los alumnos.

Por otra parte, es evidente que un ambiente escolar donde todos trabajen armónicamente, con la actividad natural propia de la edad de los alumnos, fomentará un nivel óptimo de salud mental en estos y sus maestros.

Muchos educadores estiman que su incapacidad para manejar la disciplina, les impide disfrutar del proceso de enseñar a sus alumnos, para lo cual se prepararon, con entusiasmo y fe en el poder la educación para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Este desaliento los puede llevar a abandonar el ejercicio de su profesión, por considerarse ineptos para esto, perdiendo así el país profesionales que podrían haber hecho una valiosa contribución a la sociedad.

Esta investigación pretende aportar conocimientos sobre el manejo de la disciplina en el aula que realizan los educadores.

Con estos conocimientos, padres, madres y maestros estarán mejor preparados para entender la dinámica social de la sala de clase y actuar de tal forma que el proceso educativo se realice eficientemente.

Esta investigación es producto de un trabajo interdisciplinario, pues la formación de sus autoras es en educación especial, orientación y psicología. Esta circunstancia permitió enriquecer el enfoque del estudio con el aporte de las tres disciplinas mencionadas.

Los objetivos de ésta investigación son los siguientes:

OBJETIVOS

- a- Estudiar la interacción maestro alumno y el manejo de aula en dos grupos de quinto grado.
- b- Conocer las formas en que los maestros manejan la disciplina en los centros educativos.
- c- Proponer un modelo de manejo de aula.

En el presente informe está contemplado el trabajo realizado para cumplir con los dos primeros objetivos generales de la investigación.

En la siguiente fase de la investigación, tal y como está previsto en el proyecto aprobado, se procederá elaborar una propuesta para manejo de la disciplina en el aula y su puesta en práctica mediante cursos y talleres de capacitación a maestros en servicio de las distintas regiones del país.

En este trabajo, el término *maestro* incluye al maestro y la maestra, los términos *niño, niños, estudiante (s), alumno* se refieren al niño y a la niña, los niños y las niñas, los estudiantes y las estudiantes, los alumnos y las alumnas respectivamente.

CAPITULO 1
Marco Conceptual

MARCO CONCEPTUAL

Necesidad de la disciplina

Como afirmó Abarca (1981), es conveniente, antes de llegar a una definición del concepto de disciplina, aclarar si ésta es necesaria y en qué medida lo es.

Para Stenhouse (1974, p. 24), la disciplina es sin lugar a dudas necesaria porque:

“Dondequiera que grandes cantidades de personas se reúnen para vivir y trabajar en grupos, son imprescindibles ciertas normas para regular su comportamiento y asegurar un elemental orden social. Esto es especialmente válido en una escuela, y la responsabilidad final de alcanzar ese orden recae en el personal docente...”

Esta misma opinión la sustenta Howard (citado por Yelon y Weinstein, (1988, p.390), al afirmar que: la disciplina es esencial para que un grupo y los individuos que lo constituyen puedan funcionar:

“la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección”.

Cada escuela tiene su propio conjunto de normas, explícitas o implícitas, que procuran la seguridad personal de niños y adultos en clases y recreos y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca aprendizaje. Sin embargo, hay escuelas donde esas normas, aunque no hayan sido impuestas a los niños por los adultos, sino elaboradas conjuntamente, son irrespetadas con frecuencia. El resultado es un ambiente caótico donde es casi imposible enseñar y donde los niños corren un alto riesgo de sufrir serios accidentes en los recreos.

Curwin y Mendler (1983), señalaron la preocupación de directores, profesores, padres y estudiantes con la disciplina, manifestada en un sondeo de la revista “Phi Delta

Kappa” realizado en setiembre de 1977. Esta misma preocupación la expresaron los padres en sondeos previos, al señalar a la disciplina como el principal problema de la escuela.

Esta preocupación por la disciplina escolar continúa en la actualidad, como lo señalan García y otras (1994, p. 219), al afirmar que la disciplina en la clase desempeña tres funciones: “el establecimiento de formas de organización en el aula, favorecedoras de la socialización y el aprendizaje; la formación de valores morales y la formación de la conciencia en los alumnos”.

Al referirse a la primera de esas tres funciones, García y otras (1994, p. 219), sustentan un punto de vista similar a los de Stenhouse (1974) y Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988), al afirmar que:

“Una meta de la disciplina en el aula es crear una forma de trabajo en la cual, las tareas... pueden ser hechas de la manera más eficiente. Desde este punto de vista la disciplina es un elemento necesario para que la vida escolar se lleve a cabo con mayor facilidad. El punto central aquí no son los aspectos morales involucrados, sino fundamentalmente los de organización”.

De la anterior afirmación, conviene destacar la idea de que la importancia de la disciplina radica, no en el deseo de todo maestro, muy válido por cierto pero no por ello de importancia prioritaria, de estar a cargo de un grupo de niños muy “educado y respetuoso”, que se distinga entre todos los de la escuela. La importancia está más bien, en el hecho de que la disciplina es imprescindible para que la organización del aula y de toda la escuela, facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje, que obviamente no pueden realizarse en ambientes educativos carentes de normas que garanticen la posibilidad de que se lleven a cabo esos procesos en la forma más eficiente posible.

En este análisis de la importancia de la disciplina escolar, se han mencionado varios términos que están íntimamente relacionados con el concepto “disciplina” y que es preciso definir.

Orden, autoridad, libertad normas y límites.

Stenhouse (1974, p. 6), define orden como:

“ (el) estado de cosas en que las reglas han sido dispuestas por un tercero por ejemplo, el maestro e impuestas por él cuando lo estima conveniente... Disciplina se refiere usualmente a una situación en que las reglas han sido aceptadas por los niños como correctas y convenientes por ellas mismas... (Es decir) éstas se han internalizado”.

De esta forma, el orden lo impone un poder superior padres maestros o la policía, en virtud de su autoridad, en tanto que la disciplina se basa en la comprensión de las relaciones sociales y de los límites de la propia libertad de acción en relación con los demás así como en la aceptación de responsabilidades, como lo señaló Abarca (1981).

Tanto los padres como los maestros tienen poder para ejercer su autoridad, que los jóvenes respetarán en la medida en que esa autoridad merezca respeto. Según Stenhouse (1974), la sociedad confiere autoridad a los maestros como funcionarios públicos para que realicen la tarea que les ha sido confiada. Es el tipo de autoridad que McLaughlin (1991), denomina **institucional** o **autoridad unida al rol o posición** y que considera **ilegítima** porque se basa en una posición de poder asumida sin buscar que otros confieran esa autoridad. Concuera Stenhouse (1974), con esta idea al afirmar que el control fundado en el poder no depende de la aceptación voluntaria y razonada, por parte del alumno de lo que el maestro le ordene hacer. Por el contrario, implica que el maestro emplee métodos restrictivos ante los intentos de los alumnos de rechazar libremente una indicación con base en lo que piensan de ella.

De acuerdo con McLaughlin (1991), la autoridad **legítima** del maestro se deriva de las relaciones personales así como posicionales con los estudiantes, fundadas en un balance de cuidado y control. Cuidar y controlar son inexplicablemente parte de la autoridad e identidad del maestro como tal y como persona pues ambas acciones no son

opuestas. Como afirman Bowers y Flinders (citados por McLaughlin 1991), la forma de controlar es transformada por la presencia del cuidado. La autoridad es legítima, añade McLaughlin (1991), cuando es conferida a un maestro por los estudiantes mediante su cuidado y respeto recíprocos pero no solo es conferida por éstos sino que es asumida por el maestro.

Una posición similar sustenta Stenhouse (1974), para quien, cuando el control se ejerce por autoridad, existe una aceptación voluntaria y más o menos consciente, no del poder del maestro para exigir obediencia y dar indicaciones, sino de su derecho de hacerlo, aunque no esté presente el poder. Aunque Stenhouse (1974), no habla específicamente de cuidado como McLaughlin (1991), afirma que el maestro deberá poseer ciertas cualidades personales que convencen a sus alumnos de su benevolencia y de su dedicación al bienestar de ellos, si desea imponer un control eficaz en la clase mediante su autoridad. ¿Y qué otra cosa sino cuidado es actuar con benevolencia y dedicación al bienestar de los niños?

En resumen, como lo expresa Stenhouse (1974), existen dos maneras de afianzar la autoridad: por el despliegue de poder (**ilegítima**) y por la fuerza de las relaciones personales (**legítima**). Obviamente, es preferible esta última y para ejercerla se requieren abundantes recursos que no pueden transmitirse por la enseñanza o el asesoramiento. Requiere que el maestro sea creativo en la solución de los problemas disciplinarios y que conozca profundamente a los niños que tiene a cargo.

Se mencionó anteriormente que la disciplina se basa, entre otras cosas, en la comprensión de los límites de la propia libertad de acción en relación con los demás. Esto es así porque la disciplina implica intervenir en la **libertad personal** y esto no es perjudicial, en opinión de Stenhouse (1974, p.159), ya que **libertad** no es la mera ausencia de restricciones. Y agrega:

“... La obediencia al derecho, obviamente, incrementa la libertad. En una sociedad anárquica, carente de derecho, nadie sería libre... Al decir que el derecho amplía la libertad, se quiere significar que la existencia de sanciones legales nos permite

salvaguardar ciertas libertades, mientras convenimos en sacrificar otras que valoramos menos...”

De esta forma, para construir un ambiente que favorezca los procesos de socialización y enseñanza aprendizaje, es preciso que los niños conozcan los **límites** de su libertad personal y para esto se requiere que junto con su maestro elaboren las **normas** o **reglas** que organizarán su vida escolar, como se afirmó al plantear la importancia de la disciplina. Todos los educadores deben tener presente que es su derecho establecer límites porque todos los estudiantes los necesitan (Charles, 1989).

Stenhouse (1974, p. 67), define **norma** como:

“... una idea generalmente aceptada acerca de formas específicas de comportarse en circunstancias determinadas... la característica de todas las normas sociales es que implican un sentido de obligación...”

Con base en esta definición, es evidente que no habrá disciplina en el ambiente escolar, si maestro y alumnos no definen y aceptan las normas que organizarán su convivencia en el centro educativo. Es por esto que la palabra **regla**, como sinónimo de norma, significa estar de acuerdo con una conducta estándar que trata de facilitar un entendimiento sobre los **límites** necesarios para atender las necesidades de los alumnos, del grupo o de la autoridad, como afirman Curwin y Mendler (1983).

Si desde el inicio del año escolar se establecen las reglas o normas del grupo, se evitará que los alumnos pasen mucho tiempo en un procedimiento que Stenhouse (1974), denomina “verificación de límites”, mediante el cual aquéllos realizan experiencias con el maestro para descubrir hasta dónde pueden llegar. Conocer los límites de su conducta, proporcionará seguridad a los niños porque les dice en forma clara lo que se espera y lo que no se espera de ellos y el por qué.

Glasser (1972), Stenhouse (1974), Curwin y Mendler (1983), Yelon y Weinstein (1988), Charles (1989), Watkins y Wagner (1991), Wielkiewicz (1992) y García y otras

Normas
y
Reglas del aula

(1994), coinciden en las características que deben poseer las reglas o normas para su óptima eficacia son las siguientes:

- 1.- Los niños pueden y deben participar en la formulación de las reglas. No es solo el profesor quien decide sobre este aspecto sino todo el grupo, que detectará las necesidades y tomará las decisiones sobre las reglas que regirán la conducta.

Según Piaget (citado por Yelon y Weinstein, 1988), los niños muy pequeños reconocen que las reglas son importantes e inclusive las pueden aceptar sin un análisis previo, pero, si se les pide, frecuentemente pueden contribuir en su elaboración. Stenhouse (1974), p. 24), comparte esta idea al afirmar que:

“... los niños son capaces de comprender y elaborar espontáneamente ciertas reglas de conducta mucho antes de encontrarse lo suficientemente maduros y bien organizados socialmente como para lograr ponerlas en vigencia sin la intervención del adulto”.

Esta participación facilitará que los niños respeten las reglas que ellos contribuyeron elaborar y que no fueron impuestas por su maestro .

- 2.- Las reglas deben ser pocas, sencillas, claras como para ser comprendidas por todos los niños de acuerdo con su nivel de desarrollo intelectual y congruentes entre si. Deben plantearse por adelantado y enfatizarse que se aplicarán a todos los alumnos en forma consistente y justa.
- 3.- La transgresión de las normas debe tener una consecuencia claramente establecida desde el principio; de lo contrario, los niños no internalizarán las reglas y el maestro invertirá un tiempo valioso recordándoselas constantemente.

El enfoque conductista (Charles, 1989), recomienda que el profesor elogie tan frecuentemente como sea posible, a los estudiantes que las obedecen e ignore a los que rompen las reglas.

Por su parte, Silberman y Wheelan (citados por Wielkiewicz (1992, p.50)

“... sugieren un “plan de tres oportunidades” para manejar las violaciones de reglas. La primera vez que no se respete una regla se hace una advertencia, que puede ser tan simple como mencionar la regla. La segunda vez se repite la advertencia y se

señala la consecuencia (por ejemplo, tarea adicional o quedarse después de clases). La tercera vez, la falta se sanciona con la aplicación de la consecuencia”.

- 4.- Las reglas pueden revisarse periódicamente pero no conviene renegociarlas cada vez que se presente un problema. Es importante colocarlas a la vista de los niños.

Concepto de disciplina

Este análisis sobre los términos relacionados con el concepto “disciplina”, permite percibir la dificultad de definirlo, como fue planteada por Abarca (1981) y más tarde por Curwin y Mendler (1983); Yelon y Weinstein (1988), Watkins y Wagner (1991) y Wielkiewicz (1992).

Según Curwin y Mendler (1983), no existe un acuerdo sobre su significado entre profesores, padres y directores aunque usan frecuentemente la palabra “disciplina”. Manifiestan que para unos se refiere al castigo; para otros al manejo de la clase o a lo que el profesor hace para controlar la conducta de los estudiantes e incluso hay quienes relacionan el concepto con las actitudes de los alumnos.

Yelon y Weinstein (1988), presentan una idea similar al afirmar que los maestros definen la disciplina en diferente forma para cada uno de los grados del sistema educativo e incluso los maestros que atienden grupos del mismo nivel pueden tener diferentes normas de conducta en su clase.

Watkins y Wagner (1991), concuerdan en que hay diversos puntos de vista sobre este tema y destacan que esta situación no es nueva. Plantean que ante esta diversidad no es realista pensar que pueda llegarse a un consenso sobre el concepto de disciplina entre los profesores de cada centro educativo. Esto es así porque:

“... incluso para cada profesor, una determinada acción de un alumno puede considerarse o no como infracción dependiendo de una serie de factores como el momento, el lugar, las personas ante las que dicha acción se produzca y las características personales del propio sujeto. Si comparamos distintos centros, lo

que a un alumno se le tolera en uno de los puede ser absolutamente inaceptable en otro... El que la acción de un alumno se vea como una "falta de disciplina o no dependerá de quién la realice, de dónde, cuándo, por qué, a quién, delante quién, etc..." (Watkins y Wagner, 1991, pp. 19, 20, 21).

Wielkiewicz (1992, p. 87), coincide en que lo que se considera como conducta inaceptable varía según el padre, maestro, situación o período de que se trate. Sin embargo, difiere de Watkins y Wagner en que "todo el personal debe decidir cuáles son los límites permisibles de la conducta infantil".

Esta dificultad de definición la explican Watkins y Wagner (1991, p. 21), porque "... en la percepción de la conducta se mezclan complejos juicios pluridimensionales..." Si en la percepción intervienen los juicios, es evidente que en la definición del concepto de disciplina intervienen los **valores** de la persona que elabora tal concepto.

Más aún, todos los educadores deben conocer los valores y normas de conducta que sus alumnos traen de su propia subcultura, que acepta y apoya su conducta y sus valores como afirman McGhee y Short (1991). Deben también comprender esas subculturas y estar conscientes de que las normas y valores de éstas, pueden estar en conflicto con las que poseen los propios educadores. Conocer y comprender, como afirma Stenhouse (1974, p. 19):

"... no significa que haya de aceptarlos tal como los encuentre, pues podría hacerlo o no; pero sí quiere decir que, aun cuando los rechace y considere su enmienda como una parte fundamental de la educación, no podrá alcanzar ningún resultado eficaz en ese sentido si no sabe al menos qué es aquello que está tratando de modificar".

Pese a esta dificultad para definir el término "disciplina", no hay duda de que ésta es un derecho y una necesidad tanto de los alumnos como de los educadores. Así lo afirman García y otras (1994), Curwin y Mendler (1983), y Canter (Charles, 1989). Entre las necesidades de los maestros, Curwin y Mendler (1983), mencionan dos que evidentemente se relacionan con la disciplina: a) autoridad para conducir la clase sin interferencias y b) ser aceptado y respetado por los estudiantes. Canter (Charles, 1989),

menciona un derecho de los maestros y dos de los alumnos específicamente relacionados con la disciplina. Para los primeros:

a) el derecho de requerir y esperar la conducta apropiada;

y para los segundos:

a) el derecho a maestros que ayuden a limitar la conducta autodestructiva e inapropiada y

b) el derecho a escoger cómo comportarse conociendo las consecuencias que automáticamente tienen sus elecciones.

Se presentan a continuación las definiciones de “disciplina” de algunos autores.

Stenhouse (1974), afirma que cuando la mayoría de los niños de un grupo acepta las reglas, el orden se transforma en **disciplina** y la define como:

“... aquella conducta que promueva los tres aspectos del proceso (educativo), a saber: conocimiento, habilidades y actitudes... El rasgo fundamental de la buena disciplina consiste en armonizar los tres elementos...” (p. 5)

Para Wielkiewicz (1992, p. 50), “**disciplina** significa que ellos (los maestros) cuenten con libertad de enseñanza e interactuar con sus estudiantes sin interrupciones de alumnos con conducta disruptiva...” (sic).

Por su parte, Abarca (1981) y Curwin y Mendler (1983), creen que se clarifica más el concepto si se define su opuesto, esto es la **indisciplina**, que los dos últimos autores definen así:

“Un problema de disciplina es una situación o hecho en que las necesidades del grupo o de la autoridad están en conflicto con las del individuo que forma parte del grupo. Cuando una persona se comporta de un modo que satisface sus necesidades y esta conducta impide al grupo satisfacer las suyas, se presenta un problema de disciplina... (Y recomiendan) establecer un clima donde tanto las necesidades del individuo como del grupo o la autoridad se puedan satisfacer con un mínimo de conflicto” (p. 19)

Watkins y Wagner (1991, p. 21), informan que "Lawrence, Steed y Young definen la **conducta conflictiva** como aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o (sic) supone un grave trastorno para normal desarrollo de la vida escolar".

Agnew (citado por Yelon y Weinstein, 1988), aporta al concepto de **autodisciplina** que debe ser el fin último de los esfuerzos educativos porque

"... la disciplina es un factor positivo en la vida, un conjunto altamente desarrollado de controles internos que salvaguardan a la persona y le proporcionan un patrón de conducta que será aceptable a la sociedad y contribuirá a su propio bienestar y progreso". (p. 390)

Ginott (Charles, 1989), también destaca la importancia de la **autodisciplina** al definir la disciplina como una serie de pequeñas victorias. No es una cosa que el maestro hace de una vez. Está constituida por pequeños pasos continuos, sin fin, y cuando lo hace apropiadamente, al final produce un auto control en el estudiante, responsabilidad e interés por los demás, es decir éste alcanza su autodisciplina.

Causas de la indisciplina escolar

La importancia de conocer las causas de la indisciplina, radica en que "la mayoría de los problemas disciplinarios desaparecen con un estudio de sus causas y la puesta en marcha de un plan de acción acorde con los resultados de dicho estudio" (Abarca, 1981, p. 55). Este mismo planteamiento lo hacen Yelon y Weinstein (1988, p. 396), al afirmar que "La mayoría de los psicólogos sugieren que los maestros pueden resolver los problemas de mal comportamiento si buscan las causas y las cambian".

Esta tarea es compleja ya que, según Abarca (1981, p. 37), la **indisciplina** es multicausal y se origina en tres fuentes: a) el centro educativo; b) el ambiente familiar-social; y c) el propio estudiante.

Esta posición es la misma del análisis transaccional, que considera al estudiante y su entorno como responsables de los problemas de disciplina, según Curwin y Mendler (1983).

Yelon y Weinstein (1988, p. 396), comparten la tesis de la multicausalidad al afirmar que "En muchos casos puede haber más de una causa para mal comportamiento de un niño y dos niños pueden presentar la misma conducta problemática por razones completamente diferentes".

La perspectiva del libro de Watkins y Wagner (1991), es la misma del de Abarca, (1981). Las dos primeras autoras plantean su perspectiva en los siguientes términos:

"... las conductas que entorpecen el normal funcionamiento de la escuela pueden tener:

aspectos personales, referentes al alumno y a su vida;
aspectos institucionales, relativos a los profesores, las clases, la organización, etc.;
aspectos culturales relativos a otros aspectos más amplios de clase social, etnicidad y sexo". (p.43)

Watkins y Wagner (1991, p. 44), enfatizan la responsabilidad del centro educativo con respecto a las causas de la indisciplina, en una forma que es útil destacar:

"... intentar dar una explicación de los casos de indisciplina centrándose exclusivamente en lo personal y lo cultural revelaría una actitud defensiva y una cierta estrechez de miras: es esencial prestar gran atención a lo institucional... No se trata de echar la culpa a nadie, sino de transmitir el mensaje de que los profesores tienen un papel importante que desempeñar".

La posición de Rath (citado por Curwin y Mendler, 1983), respecto a la causa de la indisciplina, es más específica pues la ubica en los valores. Considera que cuando un alumno tiene poca claridad en sus valores, experimenta angustias interiores que le llevan a comportarse en forma muy variada. Estas diferentes conductas pueden llevarlo a conflictos con el sistema escolar. Por otra parte, cuando el estudiante y la escuela [maestro, director] tienen valores claros pero diferentes y cuando uno de los dos no es capaz de aceptar las diferencias del otro, pueden surgir problemas disciplinarios. Rath



(citado por Curwin y Mendler, 1983), destaca que a veces son diferencias culturales las responsables de estos problemas.

A este respecto es especialmente importante destacar lo que afirmó Abarca (1981, p.20)

“El educador que conoce las subculturas de sus alumnos y comprende que algunos darán problemas de conducta en el centro educativo porque provienen de hogares y comunidades en donde imperan diferentes valores sociales que pueden chocar con los que aquél sustenta, se halla en buen camino para diagnosticar la causa de algunos de sus conflictos disciplinarios”.

Una vez que el educador identifica la causa de la indisciplina de los alumnos que la presentan, tiene la base necesaria para planear las estrategias que le permitan solucionar sus problemas disciplinarios.

Técnicas para manejo de la disciplina en el aula

Sin olvidar que aún con el mayor esfuerzo de los maestros, siempre se presentarán problemas de disciplina en el aula, aquéllos disponen de una gran variedad de técnicas para manejarla y que Charles (1989), clasifica en tres grupos:

- a) preventivas;
- b) de apoyo y
- c) correctivas.

Técnicas preventivas

Curwin y Mendler (1983, p. 29,30), afirman que la prevención intenta minimizar o prevenir que surjan problemas en la clase y la organizan en seis etapas:

- “1. Aumentar la autoconciencia (el profesor): ...los profesores más efectivos en el manejo de la clase, presentan también un alto grado de congruencia entre su yo de enseñante real y su yo de enseñante ideal.

2. Aumentar el conocimiento de los estudiantes: cuanto más consciente sea profesor de sus alumnos, tanto más eficiente será al trabajar con ellos.
3. Expresar los verdaderos sentimientos: ...Como parte de un programa efectivo del manejo de una clase o de relación con un estudiante, es importante que el profesor se ocupe de sí mismo al reconocer y aprender a expresar los sentimientos.
4. Descubrir y reconocer las posibles alternativas o modelos de conducta... que pueden adoptarse, adaptarse o usarse tal y como son.
5. Establecer contratos sociales: ... es una lista de reglas y consecuencias de conducta.
6. Realizar los contratos sociales”.

Yelon y Weinstein (1988, p.397,398), afirman que es mucho más fácil prevenir la conducta perturbadora que controlarla y reproducen las siguientes sugerencias de Peterson para maestros principiantes para control del grupo, pero que son igualmente útiles para todos:

- “1. Compórtese con firmeza y seriedad;
2. Esté preparado para todo;
3. Haga interesante la presentación de la lección.
4. Sepa cuándo pasar algo por alto.
5. Sepa cuándo imponerse:
 - a) distinguir entre el mal comportamiento intencional o no intencional del alumno;
 - b) distinguir entre la discusión y la argumentación del alumno;
 - c) distinguir entre el humorismo y la insolencia del alumno;
6. No amenace por amenazar;
7. Sea congruente;
8. Sea justo.
9. No pretenda que lo sabe todo;
10. Conozca a sus alumnos;
11. Conserve su sentido del humor”.

García y otras (1994, p. 227), definen la prevención como:

“... el desarrollo de condiciones que impidan o limiten la aparición de conductas inadecuadas... y una clase atractiva e interesante es la mejor prevención... cuando se habla de prevención no se debe perder de vista el objetivo de un buen sistema de disciplina, que en última instancia consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar su propio sistema de autodisciplina...”

Hacer interesante y atractiva la lección, parece ser clave para prevenir la indisciplina.

Kounin (Charles, 1989), afirma que los maestros que mantienen la atención del grupo durante toda la lección, logran más exitosamente la participación en los trabajos y previenen el mal comportamiento. Para mantener atentos a los estudiantes, Kounin (Charles, 1989), recomienda cuidar el movimiento de la lección, el ritmo, la velocidad y las transiciones. Destaca que la habilidad de los educadores para cambiar suavemente de una actividad a la siguiente y de mantener una velocidad constante dentro de una actividad, tienen mucho que ver con su efectividad para controlar el comportamiento. Los maestros que no pueden manejar las transiciones, fomentan confusión, actividad innecesaria, ruido, atraso y mala conducta. La capacidad de pasar suavemente de una actividad a otra se alcanza con indicaciones claras y finalizando un trabajo antes de iniciar otro; empleando el tiempo indispensable en las indicaciones y explicaciones sin entrar en detalles sino centrándose en lo esencial.

Esta forma de manejar la lección previene el hastío de los estudiantes que puede interferir en el aprendizaje y propiciar el mal comportamiento. Para prevenir el hastío, Kounin (Charles, 1989), sugiere que se estimule el progreso, el reto y la variedad. Los maestros que estimulan a los estudiantes por su progreso, que con su entusiasmo promueven que éstos deseen enfrentarse a los retos de la lección, que varían las actividades y los materiales así como la forma en que trabajarán los alumnos, grupo total o pequeños subgrupos, están previniendo el hastío y con ello favoreciendo el aprendizaje y la disciplina.

Las estrategias que García y otras (1994), recomiendan para prevenir los problemas de conducta son:

1. Lecciones valiosas y agradables con actividades que atiendan las necesidades de libertad, diversión y logro de los estudiantes.
2. Asumir autoridad (legítima).

3. Elaborar en conjunto con los estudiantes las reglas de la conducta que se espera en el aula (y las consecuencias por su transgresión).

Sin identificarlas como estrategias preventivas de la indisciplina, Ginott (Charles, 1989), ofrece entre las ideas clave de su modelo, dos que pueden considerarse estrategias de ese tipo: la comunicación razonable, que se dirige a la situación y no ataca el carácter del alumno, y la propia disciplina del maestro.

Para Ginott (Charles, 1989), la comunicación congruente es el factor crucial en el ambiente de clase; es una manera armoniosa y auténtica de hablar en la que los mensajes del maestro se ajustan a los sentimientos de los estudiantes.

Un maestro que utiliza una comunicación congruente sabe que no debe negar sus propios sentimientos ni los de sus estudiantes pero sabe cómo manejar y expresar su enojo en una forma razonable, sin dañar a éstos. Como cualquier persona, puede enojarse, pero lo expresa clara, breve y firmemente, en primera persona: "Estoy enojado", y no en segunda persona: "No se ha portado bien", porque estaría atacando al estudiante y no la situación.

Con este estilo de comunicación, además, se evita el doble mensaje, expresar algo cuando se quiere decir otra cosa, que confunde y puede promover la indisciplina.

Con la comunicación razonable, el maestro modela a sus alumnos el tipo de comportamiento que espera ver en ellos. No pierde su control, no utiliza el sarcasmo, no humilla y utiliza el elogio para describir sus sentimientos: "Me siento bien con la calidad de este trabajo" o el esfuerzo de los alumnos: "Este trabajo requirió mucho de su tiempo". Conviene que sea así porque el elogio puede ser utilizado para manipular los sentimientos o la conducta de los alumnos y obligarlos a que se comporten como lo desea el maestro.

Curwin y Mendler (1983), confirman este concepto al señalar que aunque la alabanza es el refuerzo social más comúnmente usado y puede ser una buena técnica, también puede empeorar la conducta de aquéllos que no creen en la alabanza porque ven que no la merecen y creen que lo que se desea es controlarlos.

Canter (Charles, 1989), utiliza los tres estilos de comunicación: asertiva (reafirmativa), no asertiva (sumisa) y agresiva (hostil) y los aplica a las interacciones maestro-alumnos enfatizando que las dos últimas deben eliminarse y la primera debe practicarse.

De acuerdo con Canter (Charles, 1989), el estilo no asertivo es típico de los maestros que consienten a los estudiantes o que creen que está mal plantear fuertes demandas a sus conductas. No establecen reglas claras; esperan que su buena fe gane la obediencia de los estudiantes; no son firmes y terminan por aceptar resignadamente lo que los estudiantes deciden hacer.

El estilo agresivo lo usan los maestros que saben que apenas pueden controlar la clase. Usan el sarcasmo y las amenazas; a menudo gritan, creen que deben imponerse con mano dura o si no, serán aplastados por el caos. Las reacciones hostiles hieren los sentimientos de los estudiantes; provocan irrespeto y el deseo de ponerse de igual a igual y fracasan al no satisfacer las necesidades de calor y seguridad de los estudiantes.

El estilo asertivo, afirma Canter (Charles, 1989), debe practicarse hasta que se vuelva natural en el trato con los estudiantes. Los maestros que se comunican asertivamente hacen saber a los estudiantes con claridad cuáles son sus expectativas; insisten continuamente en que los estudiantes actúen de acuerdo con esas expectativas; apoyan sus palabras con acciones. Cuando los estudiantes eligen comportarse bien, reciben beneficios; cuando escogen comportarse de manera inaceptable, conocen las consecuencias.

Para Wielkiewicz (1992), el estilo no asertivo viola los derechos propios pues la persona expresa sentimientos, ideas y opiniones legítimos o manifiesta pensamientos y actitudes de un modo tan temeroso, avergonzado, indeciso y sin autoridad, que fácilmente se los rechazan o ignora. La persona con un estilo agresivo defiende los derechos propios violando los derechos de los demás. La asertividad, en cambio, implica proteger los derechos propios y externar ideas, sentimientos y opiniones de

modo directo, franco y apropiado, sin menoscabo de los derechos de los demás. Los mensajes se transmiten sin dominar, humillar ni rebajar a los demás.

Por su parte, Redl y Wattenberg (Charles, 1989), destacan el papel de las **rutinas** como estrategia de prevención de la indisciplina, al señalar que la falta de las puede también ocasionar problemas porque los estudiantes no saben exactamente qué tienen que estar haciendo ni cuándo tienen que hacerlo. Con las rutinas, los maestros le dan coherencia y predictibilidad al programa de estudios. Las rutinas son de mucha ayuda en aquellas actividades que tienden a ser complicadas o confusas o donde hay muchos estudiantes participando. García y otras (1994, p. 225), concuerdan con esta opinión al afirmar que:

{ "... lograr el establecimiento de **rutinas** de trabajo en el aula, es un poderoso elemento para prevenir los problemas de conducta".

Técnicas de apoyo

Cuando se inician conductas perturbadoras que la mayoría de los alumnos presentan, como conversar, caminar por el aula cuando se requiere que estén en sus pupitres, molestar a los compañeros, etc., el maestro debe utilizar las estrategias de apoyo para que aquéllos se comporten como se necesita en ese momento. Entre éstas, Jones (Charles, 1989), propone algunas que en su opinión sirven tanto para prevenir la mala conducta como para tratar con ella en el mismo momento en que ocurre, es decir como estrategias de apoyo.

Con respecto al lenguaje corporal Jones (Charles, 1989), sostiene que la buena disciplina depende en un 90% del efectivo lenguaje corporal que involucra **contacto visual, proximidad física, la forma de caminar, la expresión facial y los gestos**. De acuerdo con Jones (Charles, 1989), la expresión facial lo mismo que la forma de caminar, comunica mucho a los estudiantes. Puede mostrar entusiasmo, seriedad, alegría y aprecio, con lo cual motiva al buen comportamiento. También puede revelar

aburrimiento, fastidio y resignación, que tiende a motivar el mal comportamiento y puede mostrar sentido del humor que gusta mucho a los estudiantes.

Jones (Charles, 1989), recomienda utilizar las expresiones faciales en vez de las palabras siempre que sea posible. Son tan efectivas como las palabras para mostrar aprobación, y para control y la desaprobación tienen la ventaja sobre las palabras que rara vez provocan el antagonismo y los contra ataques de los estudiantes. Los maestros pueden además realizar una serie de gestos con las manos que son señales para animar y desanimar ciertas conductas y para mantener la atención de los alumnos.

Por su parte, Canter (Charles, 1989), señala que las expresiones faciales y los movimientos del brazo y la mano acentúan los mensajes y sugiere otras estrategias, que pueden considerarse de apoyo, como el **tono de voz, el contacto visual, el uso de los nombres de los estudiantes y el contacto físico.**

El tono de voz debe ser firmemente neutral y eficaz. No debe ser áspero, abusivo, sarcástico o intimidante, ni risible.

Canter (Charles, 1989), destaca que para que el mensaje tenga mayor impacto, los maestros deben mirar a los estudiantes directamente a los ojos. Sin embargo, no deben insistir en que éstos los miren a los ojos. Aunque los alumnos miren hacia otro lado, los maestros deben fijar su atención con una mirada directa mientras establecen los límites verbalmente.

Usar los nombres de los estudiantes añade mayor impacto a los mensajes verbales y colocar la mano suavemente en el hombro comunica en una forma poderosa, una combinación de vigor con sinceridad.

Técnicas correctivas

En todos los centros educativos ocurren situaciones en que resulta necesario utilizar técnicas correctivas para que el alumno asuma las consecuencias por haber sobrepasado los límites que todo el grupo contribuyó a definir.

Todos los autores de libros que tratan el tema de la disciplina y que se consultaron para preparar este marco teórico coinciden en mencionar el castigo físico y verbal como una técnica correctiva pero coinciden también en rechazar su uso.

Así por ejemplo, Stenhouse (1974, p.173), cree que es posible luchar por una situación ideal en donde el orden social se conserve sin recurrir al castigo y cita a Benn y Peters textualmente:

“Es mejor crear condiciones para que haya pocos transgresores potenciales, que mantener la escasez de los mediante el castigo. Este, como técnica que emplea el sufrimiento deliberado, debe reputarse, en función de la moral, muy oneroso, y se tendrá por último recurso, antes que como vía natural y obvia de mantener el orden social”.

Curwin y Mendler (1983), afirman que el castigo solo detiene temporalmente la acción que se castiga pero no produce un cambio de conducta duradero, con el agravante de que presenta a los alumnos la agresividad como una forma para resolver problemas, opinión compartida por García y otras (1994) y Wielkiewicz (1992).

Yelon y Weinstein (1988), sustentan una posición similar a la anterior y además añaden algunas consecuencias perjudiciales, por ejemplo el aprendizaje de la violencia: un alumno sometido a castigo mental o físico puede hacer lo mismo contra sus compañeros o contra el maestro. Por otra parte, como el castigo solo controla la conducta mientras exista la amenaza del castigo, los niños no tienen oportunidad de asumir responsabilidades y desarrollar autocontrol, además de que pueden asociar el castigo con la escuela y entonces aprenden a odiarla y a todo lo que ella encierra.

El enfoque neo skineriano (Charles, 1989), es el que aporta más técnicas correctivas de la indisciplina. Con respecto al castigo señala que si los estudiantes perciben el castigo como innecesario, malintencionado o excesivo, los sentimientos negativos resultantes son muy difíciles de vencer y podrían provocar represalias hacia el profesor u otros estudiantes. Esto es, afecta negativamente la relación con la persona que castiga. (García y otras, 1994).

Wielkiewicz (1992), afirma que aunque se emplee el castigo para eliminar la conducta perturbadora, el niño sigue sin las habilidades necesarias para comportarse adecuadamente por lo que hay que enseñárselas. Informa que aunque en los Estados Unidos de Norteamérica existe jurisprudencia que apoya su uso con base constitucional y aunque se utilice ampliamente, el castigo físico, al ser aplicado por un adulto que con seguridad está disgustado con el niño por lo que puede perder fácilmente su control y provocarle lesiones graves físicas y psicológicas. Categóricamente Wielkiewicz (1992, p.51), manifiesta: "nunca es justificable aplicar el castigo corporal en las escuelas. Se ha demostrado que sus efectos perjudiciales superan en mucho cualesquier beneficios que pudiesen obtenerse con él".

Esta afirmación es válida para ciertos castigos verbales que incluyen el ridículo y la humillación con los que el daño psicológico puede ser tan intenso como con los golpes.

Es preferible usar técnicas correctivas como las siguientes:

- Atención del maestro: Es una de las primeras técnicas de modificación de conducta que se usó en las aulas. Formuladas las reglas, el maestro observa; los niños que las cumplen son elogiados tan frecuentemente como sea posible. Quienes rompen las reglas son ignorados, si no hay amenaza para alguno por el mal comportamiento, con el fin de que la atención del maestro no incremente la conducta inadecuada. Esta técnica funciona muy bien con niños pequeños.
- Recompensa castigo: Se establecen las reglas y sus consecuencias, lo que hace a esta técnica especialmente útil con estudiantes mayores y con los que tienen problemas de conducta. Quienes siguen las reglas son recompensados en forma tangible y no tangible; quienes las quebrantan no son ignorados pero conocen las consecuencias por lo que no es el maestro quien castiga sino que los estudiantes se castigan a sí mismos.
- Tiempo fuera: Se coloca al niño en un sitio aburrido, donde no ocurre nada interesante inmediatamente después de que se comporta de forma inadecuada. El lugar no debe inspirar temor ni carecer de luz ni aire; puede ser un asiento

aislado o una oficina o bien en las esquinas de la sala de clase, como observó Luna (1994), en su investigación. Wielkiewicz (1992), señala que el período de tiempo fuera puede ser un minuto por cada año de edad, así que el tiempo puede fluctuar entre 5 y 10 minutos pero si la conducta inadecuada continúa, el período debe extenderse hasta que el niño se comporte adecuadamente. Al terminar el período de tiempo fuera conviene explicarle por qué se le castigó y pedirle que piense en otras formas de comportarse en situaciones como la que dio lugar a la conducta inadecuada.

- **Eliminación de privilegios:** Se suprime algún privilegio, premio o actividad agradable cuando el niño se comporta mal. Es un castigo negativo porque se elimina un estímulo positivo de la situación, como el recreo o participar en alguna actividad recreativa en su tiempo libre.

Ética y disciplina

El manejo de la disciplina está íntimamente relacionado con los principios éticos que el maestro está en la obligación de respetar en su relación, tanto con los alumnos como con los padres y madres de éstos. Esos principios éticos (Abarca, 1991), son los mismos que el orientador debe observar en su ejercicio profesional y que él (ella) puede discutir con los educadores, en una labor más de apoyo.

Por ejemplo, la **autonomía**, definida como el derecho de actuar y ser respetado como un ente autónomo y el deber de comprender y respetar la autonomía de los demás, es con frecuencia coartada por algunos maestros, fomentando la dependencia de los niños y su falta de iniciativa. Como dice Ginott (Charles, 1989), los maestros que utilizan instrucciones o explicaciones breves, demuestran que respetan la capacidad de los estudiantes para comportarse autónomamente y promueven la independencia. Aunque todos dependemos unos de otros, la dependencia excesiva, sobre todo del maestro, limita el desarrollo pleno del alumno. Para reducir la dependencia, Ginott

(Charles, 1989), recomienda presentar a los estudiantes varias soluciones posibles a un problema y dejarlos decidir cuál es la que ellos quieren escoger. Esto les ayuda a sentir que tienen algún control sobre los acontecimientos de la clase y aumenta su autoestima.

Es una realidad que el maestro enseña tanto con su palabra como con su ejemplo y en consecuencia, el niño aprende imitando a su maestro. Por lo que éste debe empezar el respeto a la autonomía de los niños practicando su propia autonomía. García y otras (1994, p.234), expresan que “El maestro como ser autónomo coordina sus puntos de vista con los niños, con los demás maestros, y con el personal administrativo y técnico de su institución. Su autonomía moral se construye de las relaciones humanas que él establece con otros”.

Con una conducta como la descrita, el maestro demuestra que respeta el principio ético de la **autonomía**.

El principio ético de la **beneficencia**, entendido “como el comprometerse en acciones que beneficien a los demás y a la vez, prevenir daños a éstos y eliminarles condiciones que pueden dañarlos” (Abarca, 1991, p. 94), también puede ser irrespetado por los maestros. Si bien es cierto que la fatiga, la frustración y los problemas hacen que el enojo sea inevitable para los maestros como para cualquier persona, éstos necesitan aprender a manejarlo para no dañar a sus alumnos cuando necesitan expresarlo.

Como dice Wielkiewicz (1992, p.21), refiriéndose a los programas de modificación de conducta “El tratamiento debe beneficiar al máximo al niño. El principal aspecto ético se refiere a que estos programas ayuden lo más posible al pequeño”.

El tercer principio ético, la **no maleficencia** “prescribe... no involucrarse en daño físico o emocional a otras personas o en acciones de alto riesgo de dañar la integridad física de éstas” (Abarca, 1991, p.94), puede ser fácilmente transgredido por los maestros. Por ejemplo, quienes usan el castigo verbal pueden ocasionar un daño tan intenso como con el castigo físico porque aquél generalmente consiste en lo que Gordon (citado por García y otras, 1994), denomina mensajes ofensivos que producen

resentimiento ya que ridiculizan y humillan al incluir sarcasmos y burlas. Ginott (Charles, 1989), cree que muy pocos adultos utilizan el sarcasmo ingeniosamente y los maestros que se creen ingeniosos, a menudo dirigen el sarcasmo a los estudiantes que pretenden ser inteligentes pero a éstos no les parece ingenioso; piensan más bien que están burlándose de ellos y devaluándolos, por lo que terminan con sus sentimientos lastimados y la autoestima dañada y no solo esto, sino que pueden obtener temor en vez del respeto que pretenden, como lo afirma Dobson (1989). Esto es, los maestros se han involucrado en acciones maleficientes por lo que no se han comportado éticamente.

El cuarto principio ético que deben observar todos los que se desempeñan en el campo educativo es la **justicia** y que incluye tres aspectos:

- a) tratar a los demás como nos gustaría ser tratados;
- b) tratar imparcialmente a los demás y
- c) tratar equitativamente a los demás. (Abarca, 1991).

De acuerdo con Wielkiewicz (1992), en el primero de los tres niveles de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral, ya se empiezan a perfilar en el niño los conceptos de justicia y reciprocidad. Es por esto que aún los niños muy pequeños comprenden cuando sus padres, madres y maestros los tratan injustamente o se parcializan por algunos otros niños.

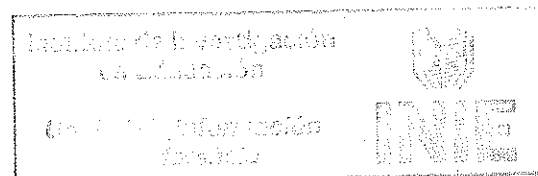
García y otras (1994), anotan algunas consecuencias para niño que se siente tratado injustamente:

- a) puede aprender a desconfiar del criterio evaluador de su maestro y de sus propias posibilidades para impresionarlo de manera diferente;
- b) puede desarrollar sentimientos de frustración, rebeldía y desmotivación perdiendo su deseo de mejorar; y
- c) puede distorsionar su autoconcepto.

Tratar a los demás como nos gustaría ser tratados es un principio de la ética católica tanto como de la protestante, que ninguna persona debería olvidarse de

observar en sus relaciones interpersonales. Es por esto que Ginott (Charles, 1989), recomienda a los maestros que se pregunten a sí mismos : ¿cómo quiero que mis estudiantes se relacionen conmigo o entre ellos mismos y cómo debo tratarlos para que lo hagan? Hay que recordar que los niños aprenden con el ejemplo de sus maestros y qué mejor enseñanza que modelarles un trato justo, equitativo e imparcial?

Noddings (citado por McLaughlin, 1991), defiende la existencia de una ética del cuidado en la enseñanza y ha enfatizado la necesidad de fidelidad, definida no como un deber limitado por una ley o principio, sino como una disposición a ser reflexivamente fiel a alguien o algo. La fidelidad es una forma de relacionarse con los estudiantes que proporciona afecto y con constancia promueve tanto el bienestar del otro como de la relación. El cuidado ético, base de la fidelidad, requiere que los maestros ejerzan algún control sobre el ambiente, impidiendo a unos pocos estudiantes dominar o perturbar las interacciones en clase, afirma McLaughlin (1991).



CAPITULO 2
Procedimiento metodológico

PROCEDIMIENTO METODOLOGICO

Los maestros y otros profesionales de la educación son conscientes de que la disciplina en el aula es un factor esencial para aprendizaje. La interacción social maestro alumno y alumnos entre sí, es el marco cotidiano en donde se realizan las propuestas curriculares

Tradicionalmente, una de las situaciones problemáticas más corrientes y más difíciles de enfrentar con éxito por los educadores, es lo que se conoce como manejo de aula o disciplina. Al interactuar tantas personalidades como alumnos tenga un grupo, con la personalidad del educador, durante un lapso prolongado de tiempo y en una diversidad de actividades, es obvio que tienen que presentarse situaciones, cuyo manejo inadecuado puede conducir a lo que comúnmente se conoce como problemas de disciplina.

Si el manejo de la interacción social en el aula realizado por el maestro, conduce constantemente a situaciones de indisciplina de los estudiantes, su proceso de aprendizaje resultará afectado, lo mismo que su salud mental y la de éstos.

Para poder sugerir formas eficaces de manejo de aula, es preciso previamente comprender las características de la interacción social en la realidad de algunas aulas y describirlas (Gallagher, s.f.; Janesick, 1989). Es por esto que la presente investigación tiene planteadas tres fases: en la primera, mediante observaciones y entrevistas, se tratará de comprender la interacción social que ocurre en algunas aulas y describir las características de dicha interacción. En la segunda fase, con fundamento en los hallazgos de la primera, se propondrán formas eficaces de manejo de aula para maestro. La tercera fase consiste en la puesta en práctica de la propuesta de manejo de aula, elaborada en la fase anterior.

En el presente informe se describirán los procedimientos metodológicos para cumplimiento de la primera fase, a saber, el conocimiento de la interacción social que ocurre en algunas aulas y la descripción de las características de dicha interacción.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se ubica en el paradigma cualitativo, al considerarse éste como el más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos para esta investigación. La aplicación de técnicas y estrategias etnográficas, permite a las investigadoras observar, describir y explicar la naturaleza de la percepción y manejo de la disciplina en el aula en el momento de la investigación, enmarcada en el estudio y análisis de la interacción social de los maestros con los alumnos y de los alumnos entre sí.

Se escogió el método cualitativo ya que autores como Janesick (1989), y Gallagher (s.f), lo consideran particularmente adecuado para estudiar sistemas como la comunidad escolar y el aula, cuando lo que interesa es comprender algún aspecto particular de ese sistema, en nuestro caso, la interacción social y el manejo de la disciplina en el aula, y describirlo sin el fin de probar hipótesis previas.

PROCESO METODOLOGICO

En la investigación de tipo cualitativo se dispone de varios recursos metodológicos para buscar el acercamiento a la realidad. En este caso, las técnicas y estrategias etnográficas permitieron el registro y análisis de la información recopilada.

Para la presente descripción del proceso metodológico, se utilizará el referente de:

- 2.1.- Momentos metodológicos previos al trabajo de campo
- 2.2.- Momentos metodológicos del trabajo de campo

- 2.3.- Momentos metodológicos del análisis, categorización e interpretación de la información recopilada.

Momentos metodológicos previos al trabajo de campo:

Los momentos metodológicos que interesa destacar en este apartado se relacionan con:

- a) Momento de discusión y acuerdo teórico de las investigadoras sobre la realidad que va a ser objeto de estudio, en este caso sobre el concepto y alcance de los ejes centrales de la investigación, a saber: la disciplina, la percepción, el manejo de aula y la interacción social entre el educador y sus alumnos y los alumnos entre sí.
- b) Momento de estudio y toma de decisiones que permitan delimitar el marco de realidad en el cual se va a incursionar. Para efectos del trabajo, son varias las decisiones que esto implica, entre ellas las más importantes:
 - la etapa evolutiva de los sujetos por estudiar.
 - el trabajo de campo: ¿con sujetos o grupos?
 - el área geográfica en donde se va a realizar el trabajo.
 - la manera de realizar la observación ¿asistemática o sistemática?; tiempo y duración.
 - los recursos técnicos de apoyo
 - la distribución y organización de los recursos humanos disponibles para efectuar el trabajo.
- c) Momento de información, formación, capacitación y acuerdo entre las investigadoras sobre los instrumentos y técnicas que darán sustento al trabajo de campo y al manejo de la información.
- d) Momento de planificación del trabajo de campo, permiso del asesor de educación correspondiente, visitas a los centros de estudio, entrevista con los directores de escuela, etc.

Descripción de los momentos metodológicos previos al trabajo de campo

a) *Momento de discusión y acuerdos teóricos:*

Como se señaló, un primer momento se refiere a la discusión y acuerdo teórico de las investigadoras sobre la realidad que va a ser objeto de estudio. Esto se hizo fundamentalmente mediante la lectura, análisis y discusión de documentos y libros sobre los ejes centrales mencionados.

b) *Momento de delimitación del marco de realidad del estudio:*

Este segundo momento se refiere al estudio y toma de decisiones que permiten delimitar el marco de realidad en el cual se va a incursionar. Hay una primera norma que se establece y que va a regir en todo el proceso investigativo y esta es que las decisiones se toman por consenso, aunque esto implique que la discusión se prolongue en aras de la claridad en el trabajo y del bienestar de las investigadoras. Las delimitaciones se establecen de la siguiente manera:

En relación con la **etapa evolutiva de los sujetos** por estudiar. Se utilizaron dos consideraciones para tomar esta decisión; por un lado, el conocimiento del desarrollo humano de los niños y adolescentes que asisten al sistema regular de educación y por otro, el costo de una investigación de este tipo.

Ambas consideraciones permitieron determinar que la población con que se trabaje debe permitir, en su momento, extraer conocimientos útiles para sistema educativo en general y por lo tanto, los sujetos deben estar en un momento de su ciclo evolutivo en que se combinen características propias de los niños en edad escolar y propias del adolescente. Estos sujetos pueden ser los estudiantes de quinto grado, quienes suelen cumplir con ambos requisitos; están incorporando las características y tareas propias de

la adolescencia temprana, pero aún conservan muchas de las características psicológicas y sociales de los niños escolares.

Una vez que se determinó trabajar con estudiantes de quinto grado, se discute si se va a trabajar **con el grupo de estudiantes que se encuentran en una aula, o bien se seleccionan solo algunos sujetos**. La discusión se basa sobre todo en el eje del manejo de aula y el de la interacción social; se decidió observar el grupo como un todo en el marco de la interrelación que se da entre el maestro y sus alumnos y los alumnos entre sí.

Una tercera decisión consiste en determinar **el área geográfica** en que se ubica el estudio. Para tomar esta decisión se valoran tres consideraciones, que a criterio de las investigadoras son deseables. Por un lado debe ser en un área geográfica de la gran área metropolitana, con un alto índice de población; que esa población tenga características urbanas y marginales y que sea de relativo fácil acceso para las investigadoras.

Se consulta el Censo Nacional de Costa Rica de donde se obtiene la información sobre los cantones con más población del área metropolitana y de éstos los que tengan población urbana y marginal. Los cantones que reúnen estas condiciones son Desamparados y Guadalupe de Goicoechea. Se decide entonces considerar la tercera condición sobre el relativo fácil acceso de las investigadoras, por lo que se determina que sea el último de estos cantones.

Una cuarta decisión consiste en determinar con **cuántos grupos y escuelas se va a trabajar**. La discusión permite determinar que lo más factible es hacerlo con dos escuelas, una de ellas ubicada en una zona urbana y otra en una zona urbano marginal, y se escoge al azar el grupo de quinto grado en cada una.

Para la selección de las escuelas, se solicita al Ministerio de Educación Pública una lista de las escuelas del Cantón de Guadalupe y con base en ella, se escogen la Escuela Pilar Jiménez, ubicada a 200 metros del parque central de Guadalupe y la Escuela Luis Demetrio Tinoco, ubicada en el precario conocido como "Los Cuadros".

Otra decisión fundamental es **cómo organizar el trabajo de campo**. En este sentido se discute si las observaciones deben ser asistemáticas; esto quiere decir, en cualquier momento que sea posible realizar el trabajo de observación; esta viabilidad está determinada tanto por las escuelas como por las investigadoras. O bien, organizar el trabajo de manera que se logre establecer un mejor control de la situación. Al analizar esta última alternativa se pensó que facilita la organización del material recopilado y permite una forma más eficiente de administrar el tiempo de las investigadoras.

Al decidir que la observación sea en forma sistemática las investigadoras se enfrentan con otra decisión: **¿cómo hacer esa sistematización?** Algunas de las formas que se discutieron; fue considerar los recreos como los organizadores de los bloques de recopilación de información; otra fue hacerlo por materia y una tercera hacerlo siguiendo una estricta distribución por hora reloj. Esta última fue la que finalmente se considera que puede permitir recopilar la información de lo que sucede en todos los momentos de la vida escolar; sea en materias especiales, materias corrientes, recreos, actos cívicos y actividades varias. La única variable importante será por tanto la organización del tiempo de acuerdo con los horarios de las escuelas. Por común acuerdo de las investigadoras se determina que cada observación sea de una hora reloj.

También se decide que el **registro de la observación** lo harían dos personas simultáneamente y además se grabaría en cinta magnetofónica. Así se empezó a realizar el estudio; sin embargo, tanto el registro de dos personas como la simultaneidad con la grabación, tuvieron que variarse. El registro simultáneo se hizo en la mayoría de las observaciones; sin embargo, al transcurrir el año lectivo se dificultó la observación y el registro de todos los momentos de clase, por las interrupciones que se presentan en las escuelas así como por la disponibilidad real de tiempo de las investigadoras. Por esto, para recuperar tiempo durante los meses de agosto, setiembre y octubre, la observación y registros se hacen individualmente.

Con respecto a la grabación, no volvió a realizarse porque no se podía registrar todo lo que sucedía en las aulas, ya que el equipo de que se disponía no cubría todo el espacio y como se puede apreciar en el análisis de la información, la misma situación de aula dificulta el uso de este recurso.

Por otro lado, también se decide que se debían hacer algunas entrevistas que permitieran recabar información sobre aspectos de interés para tema y realizar con esta técnica el proceso de triangulación. Se decide que en este primer momento no se tomen las decisiones correspondientes sobre a quién entrevistar, ni sobre que tópicos en concreto, sino que esta decisión sea postergada para cuando se tenga conocimiento de la realidad que se va a estudiar.

Los **recursos humanos** para realizar la investigación son tres profesoras investigadoras y dos asistentes. Las profesoras conforman un equipo interdisciplinario en el cual quedan representadas las disciplinas de la Psicología, la Orientación y la Educación Especial; las asistentes son estudiantes avanzadas de las carreras de Educación Primaria y Educación con especialidad en Enseñanza del Castellano. Para esta primera fase de la investigación, el trabajo de las asistentes se distribuye de la siguiente manera: para una de ellas la tarea fundamental es la recopilación de información en el campo y la transcripción de la información; la otra se dedica principalmente a ingresar toda la información en la computadora.

Al modificar la decisión original de hacer en dúos las observaciones, por las razones antes expuestas, el trabajo de recopilación de la información fue hecho indistintamente por alguna de las investigadoras o la asistente.

Respecto a los **recursos técnicos de apoyo**, se considera inicialmente importante que se realice un registro escrito simultáneo de lo que sucede en el aula y se grabe en cassette. También se decide que al menos se grabe en video una sesión de trabajo en cada uno de los centros educativos. Como se mencionó anteriormente, se suspendió el registro en cinta magnetofónica y se grabó una sesión de video en cada escuela.

c) ***Momento de información, formación, capacitación de las investigadoras:***

El tercer momento se relaciona con la información, formación y capacitación y acuerdo entre las investigadoras sobre la metodología y técnicas de este estudio.

Si bien un primer momento de la investigación es llegar a un acuerdo conceptual en cuanto a los ejes centrales de la investigación, este tercer momento fue igualmente importante, pues es necesario definir la metodología y técnicas que se van a utilizar en el trabajo de campo.

Se estudia el método y técnicas etnográficas, particularmente la observación y la entrevista semiestructurada que son las más adecuadas para este estudio.

Las discusiones realizadas permiten a las investigadoras decidir que la **observación sea no participativa y la entrevista semi-estructurada.**

En relación con la capacitación, cada una de las investigadoras expuso en sesiones de discusión, el proceso del método etnográfico y las técnicas de observación y de entrevista. Asimismo se decide realizar algunas observaciones de prueba, las cuales se revisan, se hacen las correcciones y ajustes necesarios para garantizar que se está transcribiendo fielmente lo observado y que el estilo sea similar por parte de las investigadoras y la asistente.

Lo anterior no es equivalente a que el proceso de recopilación de la información sea totalmente uniforme, pues no podemos dejar de mencionar que en el uso de la técnica de observación, es imposible desconocer la influencia y estilo particular de cada observador. No obstante, se cree haber logrado establecer algunos criterios que faciliten el registro de información. El objetivo que se busca y logra es que cada una de las cuatro participantes en el trabajo de campo y en las fases posteriores, obtenga la misma información.

d) ***Momento de planificación del trabajo de campo.***

Este cuarto momento corresponde a la planificación del trabajo de campo. Este momento metodológico reúne aquellos aspectos relacionados con los centros educativos a saber:

- Contacto con el Supervisor Regional
- Visitas a los centros de estudio.
- Entrevista con los directores de escuela.
- Visita a los maestros.

Se solicita una **entrevista con el Supervisor Regional**, con el fin de explicar el trabajo de investigación y solicitar autorización (Anexo N° 1), para realizar el estudio en la Escuela Pilar Jiménez y en la Escuela Luis Demetrio Tinoco. El señor supervisor estuvo anuente a nuestra solicitud y envía una nota a los señores directores de las escuelas mencionadas para ponerlos en antecedentes de nuestro trabajo. Asimismo se muestra interesado en que se le comuniquen los resultados obtenidos.

Visita a los centros educativos señalados, para hacer un reconocimiento de su ubicación, planta física y entrevista con los señores Directores.

En el caso de la escuela Pilar Jiménez, el señor director nos concedió una entrevista para explicarle el objetivo de la investigación y luego de varias preguntas tendientes a clarificar el escogimiento de la escuela y la forma en que se piensa trabajar, da su anuencia. Se le solicita información referente al número de quintos grados que tiene la escuela, explica que son 6 y obtenemos el horario de cada uno. Se escoge al azar la sección en que se realizará el estudio.

Se conversa con el señor director de la Escuela Luis Demetrio Tinoco, quien ya tiene información de parte de la Supervisión Regional. Se le explica el objetivo del estudio, procedimiento de trabajo y se atienden las inquietudes que se presentan. Se obtiene autorización para efectuar el trabajo. El señor director informa el horario de los dos grupos de quintos grados y al igual que en la escuela anterior, se escoge al azar la sección correspondiente.

Luego de estructurar esta parte de la investigación se procede a **visitar a los maestros**. En la Escuela Luis Demetrio Tinoco el maestro ya conoce nuestra investigación y se muestra anuente a la realización del trabajo de investigación; lo

mismo sucede con el maestro de la Escuela Pilar Jiménez, aunque con la diferencia de que aún no está informado.

Momentos metodológicos del trabajo de campo

a) Momento de la recolección de la información.

En este apartado se describe el proceso que se utiliza para realizar las observaciones en el aula y las entrevistas.

En relación con **las observaciones en el aula**: en ambas escuelas se informa a los niños del trabajo que se va a realizar, se da un espacio de tiempo para sus preguntas e inquietudes y se les aclara que no se les va a calificar su comportamiento, ni lo que se escriba va a ser revisado por su maestro. Los niños se manifiestan de acuerdo en que se asista al aula.

En un principio, al igual que en cualquier otro trabajo, los niños prestan atención a la presencia de las observadoras en el aula; sin embargo, conforme avanza la investigación, esta presencia, aparentemente, no inquieta más a los niños, sino que la llegan a ver como una actividad más de la clase.

La observación de aula se realiza, como ya dijimos, en un principio de manera simultánea entre dos investigadoras y además grabando la sesión.

El ambiente en dichas escuelas es el siguiente:

La sección de la escuela Pilar Jiménez, tiene una matrícula de 42 alumnos y se ubica en un aula con capacidad para unos 25-30 niños. Tiene tres armarios, el escritorio y silla del maestro, un mueble esquinero y algunas otras cosas. En el aula hay hacinamiento por lo que se dificulta el acomodo de las observadoras. No hay tampoco un pupitre o silla extra ni en el aula ni en la escuela que facilite el trabajo de observación. Por esta razón, las observadoras se ubicaban en la parte posterior del aula, dificultándose la escucha y grabación de las interacciones maestro-niños.

El aula tiene una adecuada iluminación, y aunque cuenta con bastantes ventanas, no corre suficiente aire.

La sección de la Escuela Luis Demetrio Tinoco, tiene una matrícula de 24 niños, en una aula espaciosa, que permite la organización y colocación de pupitres de diferentes maneras, lo que facilita un poco más el proceso de observación. El mobiliario en esta escuela es menor: pupitres, sillas de los niños, el escritorio y silla del maestro y un armario.

El aula tiene buena iluminación y buena circulación de aire.

Se determina que en la Escuela Pilar Jiménez es necesario realizar un total de 26 horas de observación correspondientes a un horario conformado de la siguiente manera:

Lunes, miércoles y viernes de 7:00 a.m. a 12.10 p.m.

Martes y jueves de 12:30 p.m. a 5:40 p.m.

En total se realizaron 33, ya que muchas de ellas las hicieron dos observadoras.

En la Escuela Luis Demetrio Tinoco el tiempo de observación es de 17 horas porque al tener horario alterno, el período diario de trabajo es menor que en la Escuela Pilar Jiménez. El horario es el siguiente:

Lunes de 1:00 a 3:50 p.m.

Miércoles y viernes de 1:00 a 3:00 p.m.

Martes de 7:00 a.m. a 10:50

Jueves de 7:00 a.m. a 10:00

Luego este horario se modificó de la siguiente manera:

Lunes 12:00 m a 3:45 p.m.

Martes 7:00 a.m. a 10:45 p.m.

Miércoles 11:00 a.m. a 2:05 p.m.

Jueves 7:00 a.m. a 9:45 p.m.

Viernes 11:00 a.m. a 2:20 p.m.

En total se realizan en esta escuela 26 observaciones, ya que muchas de éstas las hicieron dos observadoras.

El total de observaciones en ambas escuelas fue de 59, correspondiente a 41 horas reloj. Solamente no se pudo realizar la observación correspondiente al día viernes de 2:00 a 3:00 p.m., en la Escuela Luis Demetrio Tinoco, porque por diversas circunstancias los niños no recibieron esa lección.

Se considera importante aclarar que en muchas ocasiones las investigadoras o la asistente no pueden por diversas razones realizar la observación, por lo que se extiende el tiempo previsto para este trabajo de recopilación de información y así cubrir todos los períodos lectivos. Entre las causas más comunes para suspender lecciones se encuentran: los asesoramientos que imparte el Ministerio de Educación Pública a los maestros; los permisos para asistir a diversos Congresos que otorga dicha institución y los días de pago.

Las **entrevistas**, se planean en el mes de octubre y se realizan en el mes de noviembre, esto es, ocho meses después de iniciada la investigación. Se decide entrevistar a los maestros, a dos o tres niños por cada grupo, a los directores y a un conserje de cada escuela. (Anexo 2, 3, 4 y 5). Como mencionaremos en el capítulo 3, estas entrevistas serán el eje central para proceso de triangulación. La triangulación es el proceso que permite validar la información recopilada por las investigadoras, confrontándola con la obtenida de otras fuentes. Gallagher (s.f), confirma este concepto en la siguiente forma:

“La triangulación es el nombre que recibe el proceso por medio del cual etnógrafos y otros investigadores de la educación, chequean todas las fuentes de información adquirida por ellos para estar seguros que esto no es precisamente:

- a. su propia percepción errada o sus creencias.
- b- información errada que ellos adquieren o
- c- el resultado de sus propias limitaciones, prejuicios o deseos”.

Momentos metodológicos del análisis, categorización e interpretación de la información recopilada.

a) ***Momento de análisis y categorización de la información.***

Cada observadora entrega sus notas de campo para que la asistente las ingrese a la computadora. De cada transcripción se entrega una copia a cada investigadora.

Las investigadoras inician el **análisis de la información** de acuerdo con el siguiente procedimiento:

Se hace una primera lectura de cada observación y se hacen anotaciones en el margen de las hojas sobre los aspectos que se consideran relevantes a los ejes de la investigación y se discute dicha anotación para obtener el consenso de las investigadoras. En aquellos casos en que no se obtiene ese consenso desde un inicio, se procede a reconstruir la situación de aula, hasta llegar al acuerdo correspondiente. Esto se hace con todas las observaciones.

Una vez finalizada esta primera parte, un segundo paso, es trasladar estas anotaciones a una copia "en limpio" de la observación. Se aprovecha esta etapa del proceso para reconsiderar todas las anotaciones, discutir particularmente las discrepancias de las investigaciones hasta lograr un nuevo consenso.

Posteriormente se trabaja en la **conformación de categorías** basadas en las pre categorías iniciales. Lo que se busca en esta etapa es iniciar la operacionalización y definición del contenido de las categorías. Dado el volumen de la información y el interés de las investigadoras en rescatar toda aquella información relevante para estudio, se decide organizar dicha información conformando categorías y subcategorías, por lo que la información es puesta en bloques similares y revisada nuevamente en sesiones de grupo. Este análisis cualitativo da por resultado la **categorización de la información**, que será el insumo para la interpretación de los resultados.

Para dar nombre a las categorías y subcategorías se leyeron las citas etnográficas que representaban temas recurrentes afines entre sí. Se mencionaron diferentes nombres que describieran los aspectos comunes de dichos temas y se seleccionó el más

representativo. Finalmente se agruparon las categorías afines entre sí, bajo una misma área cuyo nombre las involucrara a todos.

b) *Momento de la interpretación de los resultados:*

Este momento corresponde a la **organización estructural** de la información.

Ante la cantidad de información 19 categorías y 81 subcategorías, se considera necesario establecer grandes áreas que faciliten la comprensión del trabajo y así nace una organización de la información siguiendo el siguiente esquema:

Área
Categoría
Subcategoría

Se establecen cuatro áreas que corresponden a los principales aspectos que se relacionan con el manejo y la percepción de la disciplina en el aula, a saber:

- Área 1: Conducta del maestro
- Área 2: Trabajo escolar
- Área 3: Conducta de los niños
- Área 4: Manejo de la disciplina

En cada una de estas áreas se incluyen las categorías y subcategorías cuyos temas recurrentes tienen relación entre sí. Este momento de organización permite una nueva revisión del orden que se dio a la información. En algunos casos se procede a la separación, unión, clasificación y reubicación de la información, siempre con la idea de que se resalten aquellos factores que pueden inhibir o propiciar conductas adecuadas o inadecuadas en los niños, o bien la forma en que se manejan las conductas perturbadoras o no perturbadoras en el aula. También se revisan las definiciones conceptuales de manera que las citas etnográficas correspondan entre sí y permitan reflejar la realidad encontrada en el aula.

Se procede a **elegir las citas etnográficas**, siguiendo siempre la regla del consenso, que a juicio de las investigadoras representan o reflejan mejor la realidad observada en el aula y que van a ser incluidas en el presente trabajo.

c) *Momento de la discusión de los resultados:*

Una vez analizada la información, las investigadoras proceden a la **discusión de los resultados**, confrontando sus hallazgos con las fuentes bibliográficas consultadas. Esta confrontación permite refutar, reafirmar o construir nuevos datos que faciliten la comprensión del tema en estudio.

Producto de esta discusión se derivan las **conclusiones del estudio**.

CAPITULO 3
Análisis de la información

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para realizar el análisis, la información se organizó en cuatro grandes áreas temáticas; cada área se subdivide en categorías y éstas en subcategorías para organizar los temas recurrentes en forma cada vez más específica.

Las áreas son las siguientes:

Área 1: Conducta del maestro

Área 2: Trabajo escolar

Área 3: Conducta de los niños

Área 4: Manejo de la disciplina

En este capítulo la letra "M" significa maestro o maestra. Se cambiaron los nombres de los niños para mantener la confidencialidad en el estudio.

Las áreas y las subcategorías se ilustran con dos o más citas etnográficas seleccionadas de la gran cantidad de información recopilada en el trabajo de campo.

ÁREA N° 1: CONDUCTA DEL MAESTRO

Esta área incluye destrezas, habilidades y limitaciones que el maestro manifiesta en el aula y los diferentes papeles que desempeña en el desarrollo de su tarea.

Ejemplo:

- Mientras se hace el examen, M camina con unas hojas en la mano hasta la puerta y entrega al niño que vino a buscarlo, unas hojas y dinero. El niño le dice: "¿usted va a ir?" M dice: "no". Es la 1:15, M sigue atendiendo consultas de los niños. "Ya terminé", dice un niño. M contesta: "¿Todo, todo? Revíselo".

Una niña entrega un examen, va al pupitre de M, busca algo y camina hasta un armario. Pregunta: "¿dónde está la llave?" Dice M: "no las saqué". M va al

escritorio, coge las llaves y viene donde la niña; abre el armario, saca la engrapadora, se la da a la niña y ésta camina de pupitre en pupitre pegando exámenes. Los niños llaman a M. Mientras esto sucede, M está en el escritorio viendo unos papeles. Luego sigue atendiendo consultas de los niños.

Un niño se asoma a la puerta y dice: “dentro de un ratito con mucho gusto voy...” M contesta: “si, vaya”. Un niño se pone de pie y mueve negativamente la cabeza.

La niña que está engrapando los exámenes, ahora los está recogiendo. (1)* 19 de abril de 1994. 12:30-1:30 p.m.

Según puede apreciarse en el siguiente cuadro, esta área está compuesta por 5 categorías y 22 subcategorías

* Nota: Los números 1 y 2 se refieren a los dos centros educativos del estudio, con el fin de mantener el anonimato de éstos.

Área 1	CONDUCTA DEL MAESTRO		
Categoría 1	Comunicación no verbal	Subcategoría 1	Lenguaje corporal
Categoría 2	Comunicación verbal	Subcategoría 1	Posesiva
		Subcategoría 2	Breve
		Subcategoría 3	Explicativa
		Subcategoría 4	Cordial
		Subcategoría 5	Monólogos
		Subcategoría 6	Contradictoria
Categoría 3	Reacción del maestro	Subcategoría 1	Errática
		Subcategoría 2	Indiferente
		Subcategoría 3	Estimulante
		Subcategoría 4	Prejuiciada
		Subcategoría 5	Humorística
		Subcategoría 6	Justificativa
		Subcategoría 7	Cuidadosa
Categoría 4	Papel del maestro	Subcategoría 1	De apoyo
		Subcategoría 2	Facilitador
		Subcategoría 3	Instructor
		Subcategoría 4	Controlador
		Subcategoría 5	Evaluador
Categoría 5	Radio de atención	Subcategoría 1	Amplio
		Subcategoría 2	Limitado
		Subcategoría 3	Inexistente

Categoría 1: Comunicación no verbal

Son las interacciones maestro-niño(s) donde primordialmente se utiliza la comunicación gestual sin excluir algún grado de verbalización.

Subcategoría 1: Lenguaje corporal

Mensajes emitidos con diferentes partes del cuerpo. Pueden ir acompañados o no de breves expresiones verbales.

- Una niña pregunta dos veces: "M, ¿puedo pedir un corrector prestado?" En la tercera ocasión M le contesta que sí, afirmando con la cabeza. (2) 20 set. de 1994. 7 a 8 a.m.
- Después de una señal que les hace M, los alumnos se van caminando sin correr ni empujar. (2) 15 abril de 1994. 12:25-12:55 p.m.
- Una alumna pregunta: "M ¿podemos guardar?", M niega con la cabeza. (2) 4 de mayo de 1994. 2 a 3 p.m.

Categoría 2: Comunicación Verbal

Esta categoría incluye diversos tipos de interacciones maestro-niños. Consta de las siguientes sub-categorías:

Subcategoría 1: Posesiva

El mensaje del maestro utiliza el pronombre "me", con lo cual asume la responsabilidad de la conducta que es exclusiva del individuo o grupo con quien o quienes interactúa.

- M dice: "En primer lugar hay una tarea; voy a ver los cuadernos; **me** hacen el favor de sacarme el cuaderno" (1) 10 oct. 1994, de 8 a 9 a.m.
- M dice: "Bueno, **me** dejan seguir hablando? **Me** traen una pajilla para volcán y un mapa escolar de Costa Rica" (1) 23 set. 1994, 11 a 12 m.d.
- M dice: "Juan Carlos y Andrés, se **me** sientan por favor. Bueno, ahora si, las personitas que van a hacer el refrigerio se **me** juntan en un grupito, los demás en orden". (1) 16 set. 1994, de 9 a 10 a.m.
- M dice: "A ver silencio; nadie **me** puede hablar en clase; lo he dicho más de mil veces". Responde a una pregunta de un niño y dice: "No **me** hablen si no **me** han levantado la mano".(1) 18 mayo 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 2: Breve

Una sola interacción verbal entre receptor y emisor del mensaje. Algunas veces la respuesta del emisor a la reacción del receptor puede ser no verbal.

- M. borra la pizarra. Dos alumnos dicen: "no M". (1) 23 de set. 1994, de 11 a 12 m.d.
- M pregunta: "¿qué aprendieron de la autoestima?" Los alumnos hacen silencio. M dice: "¿qué cualidad positiva aprendieron?" Un alumno levanta la mano y dice: "alegre"; otro dice: "feliz" (1) 26 set. 1994, de 7 a 8 a.m.
- "¿Cuál es el valor de la prueba?", pregunta un alumno. "25 porque es un parcial", contesta M (1) 25 abril de 1994, de 11:10-12:10 p.m.
- M les asigna un trabajo. "¿De tarea?" pregunta un alumno. "No, aquí", contesta M. (1) 21 set. 1994, de 11:30-12:10 p.m.
- M borra la pizarra. Un alumno dice: "No M, no M". Otro alumno pregunta: "M ¿qué hizo?" M responde: "borrar" (1) 23 set. 1994, de 11 a 12 m.d.
- Los alumnos le dicen a M que las respuestas están correctas; M les dice que no y ellos replican: "sí M". M sonríe y les dice: "no" (1) 16 set. 1994, de 10-11 a.m.
- "¿Ya terminó?", pregunta M dirigiéndose a otra niña. Esta le dice: "¿puedo ir al baño?"; M contesta que sí afirmando con la cabeza. "¿Ya van terminando para hacer la revisión?", pregunta M; "esperemos que vengan Alberto y Bárbara que están en el baño". (2) 26 set. 1994, de 1:50-3 p.m.
- M pregunta: "Ya, ¿usted levantó la mano?" Una niña mueve la cabeza afirmativamente; M la llama. La niña pregunta algo y regresa a su lugar; borra y sigue trabajando. (2) 16 mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.

Subcategoría 3: Explicativa

Diálogos extensos que se construyen entre el maestro y los alumnos; incluyen aclaraciones, razones y justificaciones sobre asuntos relacionados con el proceso educativo.

- M explica: "Lean la página 36 del libro de Ciencias para mañana a ver si terminamos esto del sistema solar. Traigan el cartoncito del sistema solar que compraron a principio de año". Un alumno dice: "Levanten la mano los que lo tienen". Otro niño pregunta: "¿qué pasa con los que no lo tienen?" M responde: "Lo fotocopian". "¿Qué pasa con los que no tienen la página 36 del libro?" pregunta otro niño. "Sacan el cuaderno y copian", responde M. Todos gritan y pelean. M aclara: "no vamos a copiar el resumen, sólo vamos a anotar lo que hay para mañana. (1) 20 oct. 1994, 3:30-4:30 p.m.
- M pregunta: "¿Todos hicieron el examen de diagnóstico de matemáticas?" "Sí", responden los niños. Una niña dice: "sólo Rodrigo no". M pregunta a Rodrigo y éste dice: "Sociales no". M le dice que le hace el examen después del recreo. (2) 22 de marzo de 1994, de 8:55-9:25 a.m.
- Una alumna del grupo 4 le pregunta a M: "¿los cuadros se pueden hacer con regla?" M responde: "Tienen que hacerse con regla". Dos alumnos del grupo 4 se levantan, comentan algo en voz alta y M les dice: "A ver, a ver ¿qué pasó?" Víctor pregunta: "M, este dibujo grande no hay que hacerlo?", "sí, hay que hacerlo".(2) 22 de marzo de 1994, de 9 a 10 a.m.
- "Ya por favor" dice M; "el que no trajo la tarjeta de vacunas será vacunado. Mañana trabajamos en la tarde porque les van a dar una charla sobre contaminación ambiental; vamos a trabajar en donde era la sala de profesores" "¡ohohohh!", dicen los alumnos. "¿Detrás de la soda?", pregunta una niña. "Sí", responde M. (1) 11 agosto, 1994 de 12:30-1:30 p.m

Subcategoría 4: Cordial

Interacciones verbales y no verbales maestro-niño(s) que construyen un clima de aula afectuoso y agradable.

- Unos alumnos que habían salido traen un saco pesado. M pregunta: "¿ahora qué hago yo con eso?" Un alumno dice: "cuando viene mi papá por mí le digo que lo lleve". "Muy bien, me parece bien", dice M. (1) 4 de octubre de 1994, de 1:30-2:30 p.m.
- M se acerca al niño que preguntó sobre los dibujos y conversa con él sonriéndole. Otro niño pregunta: "¿puedo ir al baño?" M asiente. Otro niño se pone de pie y consulta con M una página del libro de ciencias. Luego se sienta y le sonríe. (2) 12 set. 1994, de 3-3:45 p.m.
- Un niño dice: ¿M, ahora canta? M no dice nada; el niño insiste y dice: "¿Ahora cantamos?" M afirma moviendo la cabeza; al hacerlo dejó de escribir en la pizarra y volvió la cara para donde los niños. Otro niño dice: "verdad M, ¿qué usted tiene la letra muy bonita?" M le dice: "sí"; se vuelve y sonríe a los niños que hicieron el comentario. (1) 10 de octubre de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 5: Monólogos

Mensajes del maestro que no ofrecen oportunidad de reacción verbal al individuo o grupo a quien van dirigidos.

- M dice: "levanten la mano los que no tienen hojas blancas". M vuelve al frente del aula y dice: "Nadie se puede poner de pie, yo les doy las hojas". Procede a repartir hojas. "A ver", dice, "nadie puede hablar ni ponerse de pie; busquen un borrador de leche". Gritando les dice a los niños: "nadie puede hablar, ni ponerse de pie". En forma más suave dice: "levanten la mano", y continúa repartiendo hojas. M vuelve a decir: "nadie puede ponerse de pie". Sin embargo, nadie está de pie. "Silencio", dice M (1) 18 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

- M dice: "les voy a enseñar como me enseñaron a mi a su edad; les quiero dar una explicación de lo que son las proporciones". Les da un ejemplo a los niños. M dice: "Ahora ustedes pueden dibujar lo que gusten, la otra semana empezamos; necesito los materiales. También vamos a hacer lo siguiente, hay que dibujar árboles; tal vez algún día podamos salir para usar nuestros sentidos". (1) 8 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 6: Contradictoria

Mensajes contradictorios en una misma comunicación, que el maestro dirige a un niño o a un grupo.

- M dice: "planeen en voz baja; no tienen por qué estar hablando", (1) 16 set. de 1994, de 9-10 a.m.
- Todos están copiando pero algunos interrumpen porque se quedan atrás. M dice: "no repito si están en otra cosa"; pero inmediatamente repite (1) 20 oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.
- M grita: "A ver, silencio por favor. Pueden hacer lo que ustedes gusten". Habla con otros niños y de repente dice: "a ver, silencio, nadie me puede hablar en clase, lo he dicho más de mil veces". (1) 18 de mayo de 1994, 8 a 9 a.m.

Categoría 3: Reacción del maestro

Esta categoría incluye respuestas del maestro ante la dinámica del grupo. Está integrada por las siguientes subcategorías.

Subcategoría 1: Errática

Diversas conductas emitidas en un lapso de tiempo muy corto que parecen no tener un objetivo definido y por lo tanto carecen de eficacia.

- Un alumno come, y M no se da cuenta; dice: "shshsh". Finalmente los alumnos hacen silencio. Un grupo tiene que presentar un trabajo, usando el armario como escenario. Se da un problema entre una niña y el grupo. M pregunta al respecto

y un alumno contesta en forma irrespetuosa (tono, palabras, etc) M se traslada al centro del aula. Sigue el desorden y el ruido. M dice a un alumno que si no se queda sentado lo manda donde el Director. M da órdenes en voz alta; el grupo se tranquiliza un poco. Los que tienen que presentar el trabajo no están listos. M sigue esperando. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30-3:30 p.m.

- M está de pie al frente de la clase y da unas palmadas. M dice: "las dudas eran..., shshsh ; si no saben esas reglas, no pueden factorizar; ¿Qué es?" y continúa: "Ese es un método, el otro es el del árbol". Camina hasta al escritorio; busca algo, no parece encontrar lo que busca; camina hacia un niño y le dice: "saque el cuaderno". Vuelve al escritorio; busca en un libro; un niño y una niña van al escritorio de M; los demás están haciendo otra cosa. M pregunta a otro niño: "¿la tarea dónde está?" (1) 18 de abril de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 2: Indiferente

Ausencia de reacción o desinterés ante conductas perturbadoras o intervenciones verbales de los niños.

- M dice: "¿Qué está comiendo, Marieta?" La niña contesta pero creo que se tragó el chicle. Luego muestra un chicle de bola a algunos alumnos y se ríe. M no parece darse cuenta. (2) 1994 de 8 a 9 a.m.
- Hay ruido. Algunos alumnos cantan, tocan ritmos en el pupitre. M no detiene estos comportamientos. (1) 22 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Los niños hablan fuerte; el ruido es molesto. Un niño repite: "shshshs", para callar al grupo. Otro niño se pone de pie y amenaza con manos y pies a otros. M no se da cuenta. (1) 8 de abril de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Un alumno le dice a M: "estoy muy alegre". M sigue escribiendo y no le responde. (1) 24 de marzo de 1994, de 1:15-2:15 p.m.
- Un niño dice: "M me robaron un lápiz celeste que es de todos colores". M no contesta. Juanita (una alumna) sigue dictando. M sale del aula con un

documento en la mano. Los alumnos siguen trabajando. (2) 28 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.

- M va sonriendo al pupitre de algunos alumnos y les ve el trabajo. Sigue sonriendo, mientras tanto sigue el desorden y el ruido. (1) 6 de set. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.

Subcategoría 3: Estimulantes

Reacciones de reconocimiento verbales y no verbales ante los logros de los niños incentivándolos a esforzarse cada vez más.

- M felicita a algunos alumnos por la presentación del trabajo y los demás alumnos aplauden. (1) 16 de set. de 1994, de 10:30-11:30 a.m.
- M dice: "Ana, el trabajo es individual". La niña va donde M con su cuaderno, M lo ve y revisa los contenidos. M le dice: "muy bien" con una amplia sonrisa. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Otra niña va donde M, quien está de pie; le enseña el cuaderno; M le pide el lápiz y le corrige algo, dándole la explicación en voz baja. La niña dice: "Ah, es que a mi se me olvida bajar el cero", y M viéndola a los ojos dice con la cabeza que sí. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- M está utilizando la metodología de preguntar a los niños "¿por qué?" Los niños responden dando las razones a las preguntas. Finalmente Sara da la respuesta y M le dice: "Ve qué bien que contestó Sara. Esa es la respuesta correcta". (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.

Subcategoría 4: Prejuiciada

Reacciones del maestro que atribuyen determinadas conductas a algún niño, probablemente por experiencias previas.

- Los alumnos copian de la pizarra; algunos conversan. M. dice: “shshshsh; ¡cómo conversa Jesús! Apuesto que no ha empezado a escribir nada” (1) 5 de agosto de 1994 de 7:10-8:10 a.m.
- Los alumnos conversan entre sí. M se vuelve y dice: “estaban en silencio todos y ya comenzaron a hablar. Jesús ¿terminó de conversar?” El alumno dice: “¿qué?, yo no soy, es Juan”. M dice: “bueno” (1) 17 de octubre de 1994, de 8-9 a.m.
- Entra M y dice: “Por favor silencio; bueno, hubo problemas en el salón de actos, supongo”. Los alumnos empiezan a explicar lo que pasó. (1) 12 de set. de 1994, de 10 a 11:55 a.m.

Subcategoría 5: Humorística

Habilidad del maestro para intercalar expresiones humorísticas durante la lección, que relajan el ambiente sin provocar problemas disciplinarios.

- “Yo quiero que usen paño para restregarse por lo menos una vez a la semana, porque yo sé que ninguno se deja bañar por su mamá”, dice M. Todos se ríen pero rápidamente vuelve al orden. (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40-8:10 a.m.
 - Algunos niños empiezan a repetir partes de los datos. M dice: “Yo repito la frase”. Un niño dice: “mayo de 1889, tendría más de 100 años” y se sonríe. M también se sonríe. (1) 10 de oct de 1994, 8 a 9 a.m.
- M les pregunta a los niños que acaban de exponer: “¿no tiene ningún funcionamiento el volcán que ustedes hicieron?” Un niño contesta: “si M, el funcionamiento es por dentro”. Los niños y M se ríen y estos regresan al frente a explicar cómo hicieron el volcán. (1) 28 de setiembre de 1994, de 7 a 8 a.m.
- Una alumna dice: “M, ¿qué significa ñoña?” M dice: “traiga para verlo” (el diccionario). Lo lee y le dice: “es que yo creí que ñoña era la esposa de ñoño”. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.

- M pasa a la mesa que está junto a la pizarra (allí están las 2 alumnas que apuntan en la pizarra). Parece que la muchacha alta de pelo largo le está reclamando algo sobre la corrección de una prueba. Le suma de nuevo y le dice: "Más bien debería bajarle puntos por no sumar bien", y le da el examen. Sus gestos no indican que está regañando ni la cara de la alumna indica problema. (2) 8 de set. de 1994, de 8 a 9:45 a.m.

Subcategoría 6: Justificativa

Razones del maestro para explicar a las observadoras las situaciones del aula o de la escuela.

- M explica que incapacitaron al director y tiene la dirección por recargo. También dice que les van a cortar la luz y está buscando papeles para evitar que la corten. Se va del aula. Los alumnos siguen trabajando, algunos hablan pero bajito. "Shshsh", dice un alumno. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.
- Los alumnos trabajan en grupo. M entra, saluda y les dice: "Esa no es forma de trabajar mi hijitos, creo que tienen bastante trabajo". M le dice a la observadora: "Es que incapacitaron al Director y tengo la dirección por recargo". (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.
- M va al armario y dice a las observadoras: "hay que dejar todo con llave porque si no desaparece; es difícil trabajar con poblaciones tan grandes, ¡viera las de primero como están, como locas! Hay niños con problemas de aprendizaje, desde kinder vienen así. ¿Para qué es la investigación?" pregunta a la observadora. Esta le explica a grandes rasgos y M dice: "qué bien".

Continúa hablando con las observadoras: "viera qué problemas con las sillas, los de la nocturna se las llevan a otras aulas y hay que andar buscándolas". (1) 19 de abril de 1994, de 12:30-1:30 p.m.

- M grita: "cuando viene la señora se desorganizan; estaban trabajando en silencio. Silencio". Todos se callan. Hace cara seria y con voz fuerte, continúa

diciendo: "Hay algunos que están fallando en la tablas". (1) 4 de octubre de 1994, de 1:30-2:30 p.m.

Subcategoría 7: Cuidadosa

Expresiones verbales que revelan preocupación e interés del maestro por el bienestar general de los niños.

- M les está preguntando a los niños sobre la multiplicación y dice: " $8 \times 3 = 24$ y $3 \times 8 = 24$ ". Algunos niños dicen no saber que esto era lo mismo. Otros dijeron "¡Ah, qué fácil!" M les dice: "Tienen derecho a no saberlo". Les da la explicación de por qué es lo mismo. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Una niña dice: "no sé". "Ella tiene derecho a no saber", dice M. Retoma conocimientos del año pasado. Explica, les recuerda experiencias del año pasado. Algunos niños preguntan y M les dice que si hay que volver a explicar. "Carmen, dice M, usted estaba enferma, ahora yo le explicaré aparte". (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- M dice: "Ahora que tocan recreo, señoritos, que nadie se vaya a mojar, se quedan en los corredores, la sodita, pero no se mojen por favor". (2) 26 de set. de 1994, de 1:50-3 p.m.

Categoría 4: Papel del maestro

Esta categoría incluye los diferentes papeles que el maestro desempeña en el desarrollo de su tarea.

Subcategoría 1: De apoyo

El maestro está presente en el aula y manifiesta una actitud de observador y de disponibilidad para consultas de los alumnos.

- M está ocupado, pero disponible para cuando los niños lo requieran. Da el ejemplo de aprovechamiento del tiempo; pocas veces ha interrumpido su trabajo

para mirar a los niños; M está también trabajando. Los niños trabajan en silencio casi total. M observa al grupo desde su escritorio ubicado en una esquina. Una niña viene a que le revise el trabajo. Otra borra la pizarra. M revisa un libro. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.

- M observa detenidamente lo que están haciendo los niños. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- Un niño se levanta, va al escritorio de M, le pide algo; parece que buscan algo en el libro en forma conjunta; M parece preguntarle al niño; éste dice algo y vuelve a su pupitre con el libro. Otro niño va donde M; éste le señala algo en el libro; el niño sonríe y vuelve a su pupitre. Una niña va donde M; pregunta algo, M le responde y vuelve a seguir con el trabajo. Esta niña se vuelve, pregunta algo al compañero de atrás y sigue trabajando. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- M camina donde uno de los niños que dijo al principio que no entendía y se queda cerca de él viéndolo trabajar. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.

Subcategoría 2: Facilitador

El maestro ayuda a los estudiantes elaborar por sí mismos los aprendizajes, haciéndoles preguntas que los obliguen a pensar.

- A las 8:13 a.m. ya hay cinco niños más que han terminado el trabajo. M continúa lo que está haciendo en su escritorio. Una niña va a preguntarle algo y M le dice: "lea bien la pregunta y la busca; ¿cuál es?" La niña dice: "ésta". M busca en el libro y la lee; luego M sigue escribiendo. (2) 20 set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- M dice: "Miguel ¿qué hago ahora?" El niño contesta. M continúa: "Maureen, ¿qué hago?"; la niña se queda callada y M pregunta: "¿No tengo nada que hacer?" Otros niños dicen: "sí, sí". Sigue preguntando a los niños. Una de las niñas a las que le pregunta, responde: "M, no entiendo", M le sigue preguntando y la niña responde poco a poco guiada por M, quien le va

reafirmando las respuestas. M sigue preguntado a los niños el por qué de sus respuestas. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.

Subcategoría 3: Instructor

El maestro proporciona información a los niños utilizando la exposición, comentarios, dictados, copias e interactuando mediante preguntas y respuestas.

- Una niña levanta la mano y M revisa a ver qué necesita. (2) 4 de octubre de 1994, de 1:30-2:30 p.m.
- M pregunta a un niño: "¿Quedó claro?" Este no responde. M dice: "vamos a continuar, ¿Cómo se llaman los términos de la razón?" Los alumnos dicen: "ah, ah". M les dice: "saquen el cuaderno de resumen". M escribe en la pizarra la fecha y la palabra RAZÓN. M revisa la tarea que les dejó y les dice: "A ver, busquen la hojita de la tarea. ¿Cómo se llama al primer término?"; los niños contestan: "antecedente". "¿Y el segundo?", pregunta M. "Consecuente", dicen ellos. (1) 14 de octubre de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 4: Controlador

El maestro se desplaza a los diferentes grupos para controlar la ejecución del trabajo, revisa cuadernos con el mismo fin por su propia iniciativa o a solicitud de los niños.

- M llama a los alumnos por orden de fila para revisarles los cuadernos. En la pizarra hay escrita una práctica de matemáticas. Cada alumno conforme lo llaman se levanta y se va con su cuaderno al escritorio de M. (1) 25 de agosto de 1994, de 1:30-2:30 p.m.
- M le pregunta a una alumna: "¿ya terminó?" Esta dice: "sí". M le pide el cuaderno; la niña dice: "no va a entender nada; es un desorden; mejor se lo paso". M dice: "para verlo". Ella insiste en pasarlo y dice otras cosas. M sigue repitiendo en voz baja: "para verlo, para verlo". Ella se lo da. M lo revisa y le

dice: "Está bien, pero sí tiene que pasarlo, ¿verdad?" (2) 8 de set. de 1994, de 8 a 9:45 a.m.

- M dice: "estábamos viendo suma y resta con decimales, ¿cómo les va con eso?" "A mi bien", "a mi bien, M", dicen algunos. M continúa: "¿quiénes faltan? Levanten la mano; necesito que terminen". Levantan la mano los que ya terminaron. M dice: "María, Elena, Francisco. Elena pásese con Adriana, Francisco con Carlos". Hace parejas de los que ya terminaron con los que faltan por terminar. (2) 29 de set. de 1994, de 7 a 8. a.m.
- M entra al aula, se para al frente y dice: "Ya, terminen esto". Los alumnos se sientan y sacan sus cuadernos. M explica los pasos para hacer los ejercicios y dice: "¿entendido?" Sonríe, se sienta y continúa llamando en orden de fila para revisar los cuadernos. (1) 25 de agosto de 1994, de 1:30-2:30 p.m.

Subcategoría 5: Evaluador

El maestro pregunta directamente a los niños sobre sus dificultades en un tema determinado antes de avanzar en el proceso enseñanza-aprendizaje.

- M le dice a una alumna del grupo 1: "Ya, Viviana ¿está lista? Hagan silencio; debemos empezar a trabajar ya, recordemos ¿qué estábamos viendo en matemáticas?" Una alumna dice: "averiguando el sumando". M pregunta: "¿cómo se llaman los términos de la suma?" Una alumna responde: "sumando, sumando y total". Pregunta M: "Paula: ¿qué estábamos viendo?" Esta responde: "averiguando el sumando que faltaba". (1) 24 de marzo de 1994 de 1:15 a 2:15 p.m.
- M dice: "Vamos a ver tres formas diferentes de la regla del 3. ¿Quiénes entienden bien, bien?" Unos niños levantan la mano. M continúa: "¿Quiénes entienden más o menos?" Otros niños levantan la mano. "¿Quiénes no entienden?" dice M. Dos niños levantan la mano. (2) 16 de mayo de 1994 de 12 a 1 p.m.

Categoría 5: Radio de atención del maestro

Diversos niveles de atención y comprensión del maestro sobre las situaciones que ocurren simultáneamente en el aula. Está integrada por las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Amplio

Estado de alerta ante diversas situaciones que ocurren en el aula

- Una alumna del grupo 2 dice: "M con permiso". M la mira y se queda en silencio. Luego M se dirige hacia otros niños, va donde dos alumnos del grupo de atrás, les dice algo, me mira (a la observadora), sonríe y se va hacia la pizarra. Una alumna del grupo 4 mira a la observadora, sonríe y comenta algo con la compañera de al lado. M se dirige donde un alumno del grupo 2, le dice algo y se mantiene ahí por un momento. (1) 24 de marzo de 1994, de 1:15-2:15 p.m.
- Una niña dice: "M, ¿me revisa?" M le responde: "venga", y le revisa el cuaderno. M dice a otra niña: "¿Ya terminó?, venga". La niña se pone de pie y M le revisa el cuaderno y en voz muy suave le comenta algo. La niña asiente con la cabeza. Otra niña se pone de pie. M pregunta a un niño si ya terminó y él dice que no, entonces M le dice: "¿Cómo va a hacer?" Otro niño pregunta: "M ¿qué hora es?" M responde sin mirarlo: "las 3:25". Una niña se pone de pie y va a consultar con M quien se encuentra en la puerta. "M, venga un momentito, no entiendo el segundo (problema). M se para entre las dos mesas y observa. Unos alumnos vienen a consultar. Le hace señas a una alumna que ya terminó para que se acerque. Le pide que traiga un borrador, le borra algo en el cuaderno y le explica de nuevo. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.

Subcategoría 2: Limitado

Atención limitada a pocos niños en detrimento de la mayoría.

- M se dirige al pupitre de un alumno; cinco niños le vuelven a rodear. (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.
- Atrás no se oye lo que M está hablando. Hay organizados nueve grupos. Un alumno tira cases, pero M no lo ve. M va de grupo en grupo explicando. El grupo está en desorden total. (1) 6 de set. de 1994, de 4:30-5:30 p.m.
- Cuatro alumnos se ponen de pie y van donde M. Un alumno borra la pizarra; los alumnos conversan entre sí (son las 7:50). M sigue viendo algunos cuadernos de los alumnos que se le acercan y les dice: "shshsh". (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.
- Cuatro alumnos van donde M, le rodean mientras sigue explicando a un alumno. Un niño de atrás saca un té frío y se lo toma mientras conversa con un compañero de al lado. M sigue parada en el frente de la clase con otros tres niños viendo sus cuadernos. Dos niños de la izquierda tiran sus borradores y correctores hacia el techo jugando; un alumno de atrás grita llamando a M. M va a su escritorio y cuatro alumnos se le acercan y le rodean. (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.
- M da algunos avisos a los alumnos. Dice: "Shshsh, me sacan el cuaderno donde está la práctica de ayer". Dos alumnos se ponen de pie; M conversa con una muchacha, un alumno viene al basurero y bota un papel. Los alumnos conversan entre sí mientras M dice: "shshshsh" y sonrío; va donde un alumno y habla con él. (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.

Subcategoría 3: Inexistente

Dificultad para atender y entender las situaciones que ocurren simultáneamente en el aula.

- Un alumno de atrás se cae, M no se da cuenta, la silla se quebró. M sigue de pie al frente del aula y dice: "Ya Emilio, siéntese". (1) 22 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.

- Una alumna levanta la mano pero nadie la atiende. (1) 4 de octubre de 1994, de 1:30-2:30 p.m.
- Dos alumnos vienen al basurero a dejar unos papeles. Unos alumnos de la fila derecha están viendo hacia afuera por la ventana. M continúa caminando por el aula. Dos alumnos se pelean un pupitre; M camina hacia el frente del aula, le hace una señal a una alumna con la mano para que se corra para atrás. (1) 11 de agosto de 1994, de 12:30-1:30 p.m

ÁREA N° 2: TRABAJO ESCOLAR

Esta área incluye diferentes condiciones ambientales y didácticas que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ejemplo:

- M dice: "Pueden guardar, todavía no vamos a salir porque vamos a organizar lo de la fiesta. ¿Quién es el secretario de la Junta Directiva? Apunten por favor lo que vamos a decir". Recuerda a los responsables de la antorcha del 14 de setiembre cómo tienen que venir. "Mañana usted va a ser M, ¿verdad Sergio? ¿Me va a dejar sin recreo?", dice M en son de broma. "¿Quiénes se habían apuntado en los trabalenguas sobre los disfraces?" M continúa: "Manuel, bote el chicle por favor. Me da permiso de hablar por favor. Mañana entran a las 11; a las 12 empezamos con la celebración del Día del Niño. ¿Ven el programa?" Los niños hablan al respecto. M continúa: "O.K., ¿estamos? ¿Alguna pregunta hasta aquí? ¿Cómo es el horario?" "Horario normal", responden los alumnos. "Levantando la mano, al que no levante la mano no le pongo atención", dice M. M sigue sentado en el escritorio. Observa la discusión. Luego dice a los alumnos: "traigan uno o dos cuadernos, si el Director nos da permiso vamos a jugar a la plaza."

M, dirigiéndose a los niños continúa: “resumiendo: trabalenguas, disfraces....etc.”. Luego les explica a los niños qué significa DARE. Les cuenta y los alumnos comentan. M les dice: “Vienen un sábado de 8 a 12. Yo les voy a estar avisando qué día van a venir para que vengamos todos”. Habla de cómo funciona DARE, les cuenta que traen gente importante del deporte nacional. El grupo se muestra muy interesado. “Les recuerdo que el bingo que organiza la escuela va a ser de este sábado en ocho. Tenemos muchos gastos, la comida, las cocineras, los guardas, etc. Hagan un esfuerzo para vender los números del bingo”. Vienen a avisarles que pueden ir al comedor. M dice: “Hagan fila; las mujeres primero, en orden. Pasen en orden por favor. A los varones, si a alguno lo veo corriendo, haciendo loco, no lo dejo ir. Recuerdan darles las gracias a las cocineras”. Salen todos en orden. Suena la sirena. (2) 8 de setiembre de 1994, de 8 a 9:45 a.m.

Como se aprecia en el siguiente cuadro, esta área está compuesta por 5 categorías y 13 subcategorías

Área 2	Trabajo Escolar		
Categoría 1	Interrupciones	Subcategoría 1	Sin consecuencias negativas
		Subcategoría 2	Con consecuencias negativas
Categoría 2	Utilización de los niños	Subcategoría 1	En función del maestro
Categoría 3	Técnicas	Subcategoría 1	Dictado, lectura y copia
		Subcategoría 2	Resumen y exposición
		Subcategoría 3	Interactivas
		Subcategoría 4	Trabajo autónomo
		Subcategoría 5	Integradoras
		Subcategoría 6	Instructivas
		Subcategoría 7	Organizativas
Categoría 4	Uso del tiempo	Subcategoría 1	Adecuado
		Subcategoría 2	Inadecuado
		Subcategoría 3	Libre
Categoría 5	Ambiente escolar		

Categoría 1: Interrupciones

Esta categoría incluye situaciones cotidianas provocadas por personas ligadas de diferentes formas al Centro Educativo o al grupo, por ejemplo al buscar a algún alumno o alumnos o a al maestro. Estas situaciones pueden tener consecuencias negativas en la disciplina o no afectarla. Esto depende del manejo adecuado o inadecuado de las interrupciones. Está integrada por las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Sin consecuencias negativas

Incluye interrupciones que no alteran la conducta del grupo ni el ritmo de trabajo de clase. Generalmente estas interrupciones han sido manejadas en forma adecuada por

el maestro. Esto es, atiende a quien interrumpe hasta que concluye parcial o totalmente el trabajo que está realizando y así lo hace notar.

- Juanita, además de dictar, reparte trabajos corregidos. M estornuda y un alumno le dice: "salud"; M contesta: "gracias". Viene la conserje, entra y deja algo en el escritorio. Se va; nadie se distrae. (2) 28 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Entra una maestra y dice; "M, ya son las 10 y 7". M sale del aula; se para en la puerta y habla con la maestra en voz muy baja. Los niños siguen trabajando. (2) 31 de mayo de 1994, de 9 a 10 a.m.
- Vienen a buscar a M. Es la mamá de un alumno. M habla rápidamente y la señora se va. (2) 8 de set. de 1994, de 8 a 9:45 a.m.
- M sale porque una muchacha le dice por la ventana que tiene una llamada. Algunos alumnos se ponen de pie. La mayoría permanece sentada. M regresa y pregunta a los alumnos: "¿Ya terminaron el cuadriculado?" Algunos responden que no. (1) 26 de setiembre de 1994, de 7 a 8 a.m.
- A las 8:20 a.m., entra una conserje y dice: "con permiso". Va al escritorio de M y le da algo, luego sale. Los niños solamente levantan la cabeza y continúan trabajando. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- Llega un niño a la puerta del aula y M dice: "Alan, Alan, lo busca Camilo". Alan va a la puerta y M sale del aula. Los niños siguen trabajando. (2) 19 oct. de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Viene una mamá a recoger una carta. M le dice que debe venir a la salida. Llega otra mamá y pregunta: "¿Puedo hablar un momentito con usted?" M le contesta: "si me da un momentito", y sigue explicando en la pizarra. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Más tarde una persona desde afuera del aula dice: "Buenas, ¿puedo hablar con usted?" M le dice: "Espere un momentito por favor", y continúa explicando. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.

Subcategoría 2: Con consecuencias negativas

Incluye interrupciones que alteran la conducta del grupo y el ritmo de trabajo de clase. Generalmente estas interrupciones han sido manejadas en forma inadecuada por el maestro. Este, atiende inmediatamente a quien interrumpe, sin prever que los niños tengan trabajo que no requiera su presencia.

- Un alumno se pone de pie y le enseña a M lo que copió de la pizarra. Un hombre llama a M por la ventana y le habla un momentito. La clase tiende a desorganizarse. M regresa y sigue copiando en la pizarra. (1) 6 de setiembre de 1994 de 3:30-4:30 p.m.
- Entra un señor y se sienta en el escritorio de M, luego de darle la mano. El niño que estaba en el escritorio de M se va; se oye ruido. (2) 19 de oct. de 1994 de 1 a 2 p.m.
- Llega una mamá a darles un mensaje sobre una actividad que hay el sábado a beneficio de la escuela. La mamá se va y M se queda en la ventana hablando con alguien más. Los niños conversan, se ponen de pie; poco a poco va subiendo el volumen. "Ya," grita M y sigue en la ventana. (1) 20 de octubre de 1994, de 3:30-4:30 p.m.

Categoría 2: Utilización de los niños

Esta categoría incluye servicios que realizan los niños por solicitud de su maestro. Generalmente los que prestan estos servicios son los que han concluido su trabajo. Esta integrada por la siguiente subcategoría:

Subcategoría 1: En función del maestro

Servicios que prestan los niños por solicitud del maestro y que incluyen salir del aula a traer objetos o dar mensajes a otras personas.

- M le dice a Silvia: “venga, ¿ya terminó?” Le dice algo que pareciera ser un recado y la niña sale de la clase con un papel en la mano. (2) 31 de mayo de 1994 de 9 a 10 a.m.
- M llama a un alumno de los que ya terminaron y lo manda a hacer un mandado. Regresa el alumno con unas llaves. Lo manda al armario. El niño va. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.
- M llama a un alumno del grupo 3 y le dice: “vaya donde la niña, dígame que necesito el horario de clases”; el alumno se levanta y sale del aula. (2) 22 de marzo de 1994, de 9 a 10 a.m.
- M habla con un niño, éste sale del aula. Luego habla con otra niña y ésta también sale del aula... Una niña que se había cambiado de lugar habla con M y sale del aula. El primer niño que salió regresa y le entrega algo a M; M le dice algo y el niño vuelve a salir del aula. Regresa la segunda niña, le da otro papel y se sienta. (2) 22 de marzo de 1994, de 8:55-9:25 a.m.

Categoría 3: Técnicas

Esta categoría incluye dos tipos diferentes de técnicas específicamente didácticas y otras que organizan el trabajo escolar mediato e inmediato.

Subcategoría 1: Dictado, lectura y copia

Incluye dictado y copia de textos, lectura de cuentos e informes por parte del maestro o de un niño. Hay interacción mediante preguntas que pueden ser evaluativas y controladoras

- M borra la pizarra incluido donde decía “con recado” y “Elizabeth”. M dice: “Bueno, saquen la lectura de español que tenemos sin revisar”. Algunos alumnos se levantan y van hacia su escritorio. M dice: “Shshshs a ver, ya, empecemos”. Los alumnos se sientan y hacen silencio. M empieza a leer un

cuento de una hoja y les da las indicaciones de lo que tienen que hacer. Los alumnos permanecen en silencio. M termina de leer y empieza a dirigir preguntas a los niños relacionadas con la lectura. Varios alumnos levantan la mano y M dice: "a ver Vilma". La alumna responde y así sucesivamente van respondiendo los alumnos a las preguntas de M. (1) 16 de set. de 1994, de 10 a 11 a.m.

Subcategoría 2: Resumen y exposición

Incluye exposiciones de los niños utilizando materiales y recursos didácticos que captan el interés y la atención del grupo. También incluye resúmenes y explicaciones utilizando analogías y exposiciones del maestro.

- Los alumnos que están detrás del armario cuentan la leyenda "La Piedra de Aserri" con títeres y todos los niños guardan silencio y prestan atención. Algunos sonríen; unos pocos se ponen de pie para ver mejor y hacen ruido pero inmediatamente se calman. Todos están atentos a la representación. Al finalizar, unos aplauden. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30-3:30 p.m.
- M utiliza analogías concretas para ilustrar lo que está diciendo por ejemplo: "el paraguas es diferente a Dios; el paraguas lo usamos cuando lo necesitamos y lo guardamos cuando no lo necesitamos; a Dios no; siempre hay que guardar una estela de esperanza", le dice a los niños. Los niños continúan poniendo atención. (2) 31 de marzo de 1994, de 9 a 10 a.m.

Subcategoría 3: Interactivas

Enfatizan la participación activa de los niños mediante preguntas y respuestas, utilizando ejemplos de la vida cotidiana y otros, para la construcción del conocimiento

- M dice: "bueno, vamos a resolverlas ¿Quién me puede leer el primer problema, por favor? ¿Santiago, ¿me puede leer?" El niño lee y M repite el problema y empieza a preguntar a los niños. Estos contestan y van dando la explicación. M

va preguntando a varios niños, diciéndoles el nombre de cada uno y haciendo la misma pregunta que empieza por: "qué tal.....". Le pregunta a otro niño y dice: "exacto, lo que ustedes dicen es cierto; lo que Silvia dice es más completo".

M sigue preguntando y va escribiendo lo que los niños dicen. Les pregunta a todos: "¿está bien así? Mario, ¿está bien? Los niños van contestando. "Así es, la matemática dice que así es", afirma M. (2) 16 de mayo de 1994 de 12 a 1 p.m.

Los alumnos están dramatizando los términos "seguridad" e "inseguridad". M dice: "Jimmy empiece". Este dice: "toma uno". El grupo dice: "luces, cámara, acción". Hacen una dramatización, les explica que así se deben rechazar las cosas y el derecho a decir no. (1) 26 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.

Subcategoría 4: Trabajo autónomo

Ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje con las instrucciones necesarias del maestro sin que los niños requieran la presencia de éste ni su atención constante.

- M da más instrucciones sobre ortografía. Los alumnos empiezan a trabajar y M sale de la clase; va a la dirección. Los alumnos trabajan comentando en voz baja. M regresa al aula y se concentra en apoyar a tres alumnos. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Los niños están organizados en 4 subgrupos mixtos. Trabajan sin ayuda de M con un libro de matemáticas. La conversación en los diferentes grupos permite trabajar a los niños. (2) 23 de marzo de 1994, de 2:30-2:45 p.m.
- M sale del aula y atiende a una señora. Después del recreo los niños continúan trabajando sin que medie ninguna indicación. (2) 10 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 5: Integradoras

Ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje integrando conocimientos de diversas áreas y estimulando la participación de los niños en la construcción del conocimiento.

- M dice: "voy a dictarles dos problemas. Va creando los problemas, no los lee ni los copia. Al decir la palabra "valía" M les dice: "valía va tildado porque es un hiato". Continúa dictando y dice: "segundo problema; las veces que escriban Lucía, debe ir con mayúscula porque es un nombre propio". (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- "¿Quién va a exponer el trabajo?", pregunta M. Una pareja de alumnos comienza a exponer. Un niño lee un problema; su compañero lo corrige y luego copia el problema. M le dice: "cuidado con la tilde de ferretería; la tilde de aguarrás. En la copia no están usando el signo de colones. Vamos a ver qué le falta a ese problema; ¿qué le falta? ¿qué más?" No se oye bien por el ruido. Alguien dice: "signo de colones". (1) 4 de octubre de 1994, de 1:30-2:30 p.m.

Subcategoría 6: Instructivas.

Incluye técnicas que organizan el trabajo escolar inmediato instruyendo sobre la secuencia del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que favorece la organización mental de los niños y el maestro.

- "¿Qué descubrieron ustedes cuando usaron el diccionario?", pregunta M. "¿Conocían todas las palabras?" Los alumnos no responden. "El diccionario está ordenado en orden alfabético... Cuando uno tiene una palabra difícil es importante tener el significado de esa palabra", agrega M. Les da una explicación de lo importante del diccionario. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.
- Llega una niña a preguntar algo y M le contesta. Le da el borrador a una alumna quien comienza a borrar. Algunos niños gritan: "NO", pero la alumna sigue borrando. Vienen a buscar a un alumno. "Juan José, lo buscan", dice M y sigue

dando una explicación sobre los cirros, grupos de nubes “como esas que vemos” y señala hacia afuera, sigue copiando. (1) 6 de set. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.

Subcategoría 7: Organizativas

Incluye técnicas que organizan el trabajo escolar mediato tomando las previsiones que favorezcan su éxito.

- “Hoy tenemos visita, (se refiere a la observadora); demostremos que a la escuela venimos a aprender”, dice M. Revisa la tarea y agrega: “vamos a trabajar con el libro de ciencias. Saquen el libro para indicarles qué van a hacer”. Un alumno pregunta a M si pueden terminar el trabajo de DARE y M le dice: “Sí, porque es importante que seamos responsables” El niño se refiere a una tarea que tenían los estudiantes y que por alguna razón él no hizo. M da instrucciones para trabajo de ciencias y dice: “primero lectura silenciosa, luego contestan un cuestionario y por último todos juntos vamos elaborar un resumen”. (2) 14 de set. de 1994, de 11 a 12 m.d.
- M dice: “bueno, pueden guardar”. Los niños se mueven y ordenan sus libros y cuadernos. M dice: “tengo que darles un recadito. Pongan atención, por favor. Mañana vamos a trabajar en el libro de Ejercicios Idiomáticos”. Un niño dice “Yo no tengo libro”. M contesta: “Los que lo tienen lo traen y trabajamos como siempre, se lo prestan a los que no tienen. El 14 tienen que estar aquí antitos de las 6.00.” Varios niños hablan a la vez y M les dice: “Perdón, si me hablan uno a la vez yo puedo entender”. Vuelve a ver a un niño y le dice señalando: “las faldas”, y el niño se mete las faldas. (2) 12 de set. de 1994, de 3 a 3:45 p.m.

Categoría 4: Uso del tiempo

Esta categoría incluye la forma de utilizar el tiempo de permanencia del niño en la sala de clase. Está integrada por las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Adecuado

El maestro establece límites para la ejecución de las diferentes actividades de acuerdo con su nivel de complejidad y con las diferencias individuales, favoreciéndose el óptimo aprovechamiento del tiempo lectivo.

- Dice M: "¿Alguna otra pregunta? Bueno, vamos a seguir trabajando. Veinte minutos más para trabajar. Quienes terminaron levanten la mano. ¿Sólo Silvia? Solo 20 minutos más." Hay unas niñas hablando en voz baja. (2) 31 de mayo de 1994, de 9 a 10 a.m.
- El acto cívico dura 15 minutos. Regresan al aula e inmediatamente M da instrucciones para un examen de estudios sociales. Inician el examen. (2) 15 de abril de 1994, de 12:55-12:55 p.m.
- M dice: "ya está bonito el piso". Un niño dice: "estoy sudando" y M le contesta: "si quiere deje así". M dice: "Cristian, venga, ¿ya terminó?" El niño se acerca y conversan. Un niño pregunta a M: "¿puedo salir a tomar agua?" M le responde: "Ya van a tocar, faltan cinco minutos". El niño pregunta: "¿qué hora es?", M responde: "las 2:40". El niño le dice: "¿a qué hora tocan?" y M responde: "a las 2:45". El alumno dice a M: "¿puedo salir a hacer un mandado?" M le contesta: "faltan 3 ó 4 minutos para salir, en el recreo hace el mandadito". (2) 26 de set. de 1994, de 1:50-3:00 p.m.

Subcategoría 2: Inadecuado

El maestro no establece límites para la ejecución de las diferentes actividades y utiliza procedimientos ineficientes, todo lo cual incide en un desaprovechamiento del tiempo y en la ausencia de respuesta positiva de los niños a sus requerimientos de disciplina y de trabajo.

- Dos alumnos van al pupitre de otro alumno y señalan su cuaderno. M sonríe y le dice a un alumno: "las equivalencias están malas." Un alumno viene al basurero y bota un papel, son las 7:41 y M aún revisa la práctica. M dice:

“Miren, desde ayer estamos en esto”. Un alumno dice: “M ¿a qué hora hace el quizz?” Los alumnos dicen: “ahahah”. (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.

- “Bueno, se acabó el tiempo”, dice M. Sigue el ruido. Son las 4:20; les dio 25 minutos para ilustrar el trabajo. Llegan dos niñas pequeñas, hablan con M y se van. M empieza a repartir unas tarjetas a los niños de las primeras filas. Los demás siguen haciendo ruido. Entrega fichas por grupos. Los grupos que ya la tienen empiezan a mover los pupitres. La mitad de la clase todavía no tiene trabajo asignado. Mueven pupitres, gritan, juegan, hablan. M sigue entregando las fichas a los grupos que faltan. Son las 4:30 p.m.
- “Me guardan todo; lapiceros nada más. Sólo lapicero azul o negro”, dice M. El ruido sigue. M empieza a entregar una hoja que parece un examen, alumno por alumno.
- M empieza a repartir otra hoja del examen uno por uno. Le siguen preguntando la fecha y repite: “diecinueve”. Un alumno pregunta: “¿puedo sacar el cuaderno de música?” M contesta: “No señor”. El alumno dice: “es que se raya todo” y lo saca. A las 12:50 todos están trabajando y en silencio. M empieza a repartir la tercera hoja del examen también uno por uno. Unos alumnos levantan la mano y M les dice: “voy” y va. Un alumno le consulta en su escritorio. M atiende otra consulta. Una niña levanta la mano. A las 12:55, M sigue repartiendo hojas. (1) 19 de abril de 1994, de 12:30-1:30 p.m.

Subcategoría 3: Libre

Los niños que concluyen su trabajo utilizan su tiempo libre leyendo cuentos, jugando, conversando, reposando o simplemente haciendo nada, con un mínimo de perturbación para grupo.

- M no se encuentra en el aula. Algunos niños sacan algo y lo ponen encima del pupitre; escriben, leen o juegan sin perturbar. (1) 10 de octubre de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Varios niños han guardado sus cuadernos y permanecen en su pupitre conversando, reposando o jugando con los lápices; otros están en silencio. (2) 26 de setiembre de 1994, de 1:50-3:00 p.m.
- Angela se para y va a traer un libro de cuentos y dice: "ya que no tengo nada que hacer..." y se pone a leer. (2) 29 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.

Categoría 5: Ambiente escolar

Incluye descripciones referentes al tipo de ambiente escolar. Se refleja en actividades del centro educativo tales como: los recreos, la asistencia al comedor, los actos cívicos, las salidas y entradas a lecciones y el cuidado de la planta física.

- En el recreo los niños caminan por los corredores y pueden salir de la escuela. No se oyen gritos; el nivel de ruido es bajo. M permaneció un rato del recreo de pie en la puerta del aula-comedor, observando a los niños. Luego le dijo a un alumno que acababa de patear un papel: "¿por qué mejor no lo juntas en lugar de patearlo? El alumno respondió: "sí" y se agachó, pero M ya había recogido el papel. (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- M pregunta que cómo hicieron el material y felicita a los alumnos. Terminan. Vuelve el ruido un poco. Un alumno dice que por qué no dejan el material en la pizarra de atrás. M dice: "no, aquí no se puede dejar nada, todo lo dañan". Pasa al frente otro grupo a presentar su trabajo. M se reúne con ese grupo en su pupitre. Hay ruido. (1) 20 de octubre de 1994, de 3:30-4:30 p.m.

ÁREA N° 3: CONDUCTA DE LOS NIÑOS

Esta área incluye diferentes conductas verbales y no verbales de niños y niñas. Como puede apreciarse en la siguiente tabla, está integrada por 4 categorías y 17 subcategorías.

Área 3	Conducta de los Niños		
Categoría 1	Estilos de llamar la atención entre pares	Subcategoría 1	Imitación
		Subcategoría 2	Acusación
		Subcategoría 3	Delegación
		Subcategoría 4	Sonidos
		Subcategoría 5	Ordenes
Categoría 2	Conductas Perturbadoras	Subcategoría 1	Fuera de su asiento
		Subcategoría 2	Ruido
		Subcategoría 3	Motoras
		Subcategoría 4	Gritos
		Subcategoría 5	Agresión
		Subcategoría 6	Juegos
		Subcategoría 7	Caos
Categoría 3	Vida diaria	Subcategoría 1	Libertad de acción
		Subcategoría 2	Desempeño del papel maestro
		Subcategoría 3	Compañerismo
Categoría 4	Reacciones de los niños y niñas	Subcategoría 1	Reafirmativas
		Subcategoría 2	Agresivas

Categoría 1: Estilos de llamar la atención entre pares

Incluye diferentes formas verbales y no verbales de niños y niñas para llamar la atención a sus pares que perturban el trabajo de la clase. Está integrada por las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Imitación

Expresiones y/o sonidos que denotan que el alumno copia esas conductas de su maestra o maestro. También conocido como aprendizaje por modelaje.

- Los niños hablan fuerte, el ruido es molesto. Un niño repite: "shshshs", para callar al grupo. (1) 8 de abril de 1994, de 8 a 9.
- Un alumno golpea la pizarra con un borrador y dice: "¡ya silencio!" (1) 14 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Un alumno copia algo en la pizarra. Hay 4 alumnos al frente. M sigue diciendo: "shshshshs". Un alumno golpea la mesa pidiendo silencio y dice: "Gabriel, no le escuchamos nada". (1) 12 set. de 1994, de 10 a 11:55 a.m.

Subcategoría 2: Acusación

Oraciones que delatan conductas perturbadoras de su pares, muchas veces en busca de la atención o auxilio del maestro o niño encargado de la disciplina, en ausencia de aquél.

- Una alumna dice: "M, Fernando está comiendo en clase" (1) 25 agosto de 1994, de 1:30 -2:30 p.m.
- Una alumna está a cargo del grupo, otra alumna come. Están sentados en filas frente a la pizarra; se juntan de dos en dos porque van a compartir el libro de matemáticas. La alumna que come, le pregunta la hora a Angela. Se hace un poco de ruido y uno de los alumnos le dice a Angela que los calle en lugar de estar viendo libros. (2) 29 de set. de 1994, de 7-8 a.m.-

- Un alumno va a la pizarra y no sabe cómo multiplicar. Otro le sopla. Varios niños gritan: "M,M,M". (1) 4 oct. de 1994, de 1:30-2:30 p.m.

Subcategoría 3: Delegación de responsabilidad

Los maestros asignan a determinados niños la responsabilidad de la disciplina de sus pares. Lo más usual es que el niño anote en la pizarra los nombres de quienes están perturbando. Casi siempre se logra el objetivo.

- Una niña apunta el nombre de otros niños en la pizarra, inmediatamente el nivel de ruido disminuye. (2) 19 octubre de 1994, de 1 a 2 p.m.
- M dice: "Vean chicos, están hablando muy fuerte; si ustedescreen que no los tengo apuntados, vean esta hoja" y recoge una hoja que tiene un alumno sentado en la fila de la izquierda. Los alumnos se quedan en silencio viendo la hoja. M exclama: "vean". (1) 16 set. de 1994, de 9 a 10 a.m.
- Una niña se levanta y hace un rectángulo en la pizarra y pone: con recado. Una niña dice: "¿acaso a usted la pusieron a apuntar?" La niña que está parada en la pizarra dice: "sí, pregúntele a M". Se vuelve a sentar. (2) 20 set. de 1994, de 7 a 8.
- M no se encuentra en el aula. Una niña se para y camina por entre las filas de pupitres, entonces el niño encargado del aula apunta "Judith" debajo de donde dice "con recado". Escribe mal el nombre y otros dos niños lo corrigen, suena la sirena; no se mueven de su sitio pero uno de ellos grita: "¡silencioooo!" (1) 10 oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 4: Sonidos

Emisión de sonidos como "eh, eh, eh", "ah, ah", "shshshsh, sh,sh", palmotear, golpear el escritorio, la pizarra, etc.

- Una alumna dice a los compañeros: "shshsh" y les hace mala cara. (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.

- Algunos alumnos levantan la voz, otro alumno los calla diciendo: "shshshs". (2)
4 de mayo de 1994, de 2 a 3. p.m.

Subcategoría 5: Ordenes

Oraciones en modo imperativo y únicamente en segunda persona del singular y plural.

- La alumna dice: "¡Cuidado, las cosas se dan en la mano!" (1) 25 de agosto de 1994, de 1:30-2:30 p.m.
- Algunos niños dicen: "cállense". (2) 19 de octubre de 1994 de 1 a 2 p.m.

Categoría 2: Conductas perturbadoras

Conductas verbales y no verbales que obstaculizan el normal desarrollo de la lección. Incluye las siguientes subcategorías.

Subcategoría 1: Estar fuera de su asiento

Permanencia del niño en un sitio del aula que no es el que le fue asignado para trabajos que requieren estar en su pupitre.

- Un alumno se levanta y se asoma por la ventana. M dice: "¿Daniel, qué pasó?" El niño contesta: "No, M, es que esto se para de uñas". El alumno va a su pupitre y se sienta. M mira a la observadora y sonrío. (1) 16 de set. de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Una alumna sigue sin comenzar el trabajo y se para y se va a hablar con un compañero, vuelve a sacar punta al lápiz y se lleva un libro y dice a un compañero: "No lo contesté". (2) 14 set. de 1994, de 12m a 1 p.m.

Subcategoría 2: Ruido

Sonidos de muchas voces fuertes simultáneas y movimientos corporales y de objetos que crean un ambiente confuso.

- Afuera siguen conversando varios maestros. A la 1:40 p.m. M está fuera del aula junto con los otros maestros. Los niños trabajan pero hay mayor ruido que lo usual. Este ruido es tanto de voces como con el mobiliario; corren las sillas, golpean las mesas, tintinean los lapiceros. (2) 18 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Sigue el ruido. Algunos niños cantan, tocan ritmos en el pupitre. M no detiene este comportamiento. (1) 22 junio de 1994, de 10 a 11 p.m.
- M dice: "Nosotros teníamos un trabajo de español". El grupo hace ruidos. M va a su pupitre. Hay 6 alumnos de pie; sigue el ruido. M sigue en su pupitre buscando algo. El ruido aumenta. Los alumnos conversan, se ponen de pie, hacen ruido con las mesas. M sigue buscando algo. Algunos niños comen. M va a la pizarra, la borra y dice: "shshshs". (1) 21 set. de 1994, de 11:30-12:10 p.m.
- Los alumnos se empiezan a desordenar, M vuelve a repasar qué es lo que van a hacer y pierde parcialmente la atención del grupo. M dice: "se les va a dar puntaje por el material que han aportado". Ven un material grande y discuten dónde ponerlo. M habla con 3 ó 4 alumnos al frente del aula. El resto se desorganiza; hacen un ruido muy grande con los pupitres; se ponen de pie. Algunos empiezan a trabajar, pero la mayoría está sentada esperando a ver qué pasa. M camina por el aula, habla con algunos niños, pero no detiene el desorden creciente. (1) 6 set. de 1994, de 4:30-5:40 p.m.

Subcategoría 3: Motoras

Movimientos corporales que pueden estar acompañados o no de conversaciones, risas y juegos que perturban a un pequeño grupo.

- Todos están trabajando excepto una niña que se levanta, enciende la luz, pregunta la hora, camina por el aula y luego se pone un sweter. Esta misma niña, golpea con sus puños a su compañera de grupo; otros niños prestan atención un momento y el incidente no pasa a más. Luego siguen trabajando usando ambas el mismo libro. (2) 26 de set. de 1994, de 1:50-3:00 p.m.

- Dos alumnos están tratando de sacar un lapicero de una rendija, todo el grupo participa. (1) 20 oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.
- Una alumna llega donde un alumno y le quita una hoja. El alumno se levanta y la persigue por toda el aula. Otro alumno va a la pizarra y apunta a los alumnos que están hablando. (1) 23 set. de 1994, de 11 a 12 m.d.
- M está hablando; los niños se paran, hablan, gritan, etc. (1) 30 de junio de 1994, de 4:30-4:45 p.m.

Subcategoría 4: Gritos

Sonidos y palabras en un tono de voz demasiado alto, que pueden ir acompañados de silbidos y deambulación dentro del aula.

- M dice: "la tabla del 10". Todos gritan. M dice: "no dejan escuchar a Daniel, por favor. (1) 18 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Todos gritan y silban. (1) 22 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Un alumno lee y se equivoca. Un grupo grande de compañeros grita: "No" y se ríen; otro alumno lee bien y el grupo le hace: "uuuuu". Gritan. (1) 21 de set. de 1994, de 11:30-12:10 p.m.

Subcategoría 5: Agresión

Interacciones verbales ofensivas que pueden ir acompañadas por contacto físico violento o amenaza de usar la violencia.

- Una niña pregunta a otra: "¿Por cuál van?" Esta contesta: "por la dos"; simultáneamente otra dice: "a usted qué le importa" y la que hizo la pregunta responde: "mucho". En ese momento otros niños subieron el tono de voz y una niña se levanta, hace un rectángulo en la pizarra y pone C.R. Otra niña dice: "¿acaso a usted la pusieron a apuntar?" La niña que está parada en la pizarra dice: "sí, pregúntele al maestro". Se vuelve a sentar. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.

- Un niño se pone de pie y amenaza con manos y pies a otros. (1) 8 de abril de 1994, de 8 a 9 a.m.
- En uno de los subgrupos no se está trabajando armoniosamente; están jalando el libro, esconden el cuaderno del compañero. Hay amenaza; "si no me lo da, la pateo", dice una de las niñas y sigue el forcejeo. Esta misma niña golpea con sus puños a su compañera de grupo. (2) 26 de set. de 1994 de 1:50-3:00 p.m.
- Dos alumnos del grupo 3 se golpean, y se toman del pelo. (1) 8 de abril de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 6: Juegos

Intercambio de contactos físicos no violentos, que pueden estar acompañados de risas y manipulación de objetos con un fin lúdico.

- Otra niña lee del libro, mientras dos alumnos del grupo 2 juegan con sus reglas haciendo "como si dispararan". (1) 8 de abril de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Un alumno del grupo 4 le tira un objeto a otro del grupo 3 y se ríe. (1) 24 de marzo de 1994, de 1:15-2:15 p.m.
- Con una especie de bomba que circula en el aula, los alumnos juegan y se ríen. M los mira y dice: "me dan eso por favor ¿ya?" La recoge y la lleva a su escritorio, los alumnos se quedan en silencio y escriben en sus cuadernos. (1) 23 de set. de 1994, de 11 a.m. a 12 m.d.

Subcategoría 7: Caos

Combinación de gritos, peleas, juegos, risas y conductas motoras que producen un ambiente que impide el trabajo productivo.

- Es tanto el ruido que hacen los niños que no se puede escuchar lo que habla M. (1) 18 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Hay un desorden total, nadie escucha a M. (1) 22 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.

- M dice: "Jesús" y él reclama. M lo ignora. Aumenta el ruido. Dos alumnos juegan y M les dice que guarden el objeto con que están jugando. Todavía hay alumnos trabajando en un examen. Llega una señora a la puerta, M va a la puerta y conversan. Los alumnos se ponen de pie, hablan y silban. M vuelve al pupitre y dice: "Ah, ah, ah". Termina de recoger los exámenes. Algunos alumnos gritan, se empujan, se insultan. Hay escándalo total. Un alumno todavía no entrega el examen. Otros alumnos ponen la silla sobre la mesa. Otros alistan el salveque. (1) 25 de abril de 1994, de 11:10-12:10 p.m.

Categoría 3: Vida diaria

Esta categoría incluye situaciones cotidianas que protagonizan los niños generalmente con poca o ninguna intervención del maestro.

Subcategoría 1: Libertad de acción

Los niños y niñas tienen libertad para movilizarse dentro del aula, compartir conocimientos y materiales, reír y conversar dentro de cierto límite, con una mínima intervención del maestro o de sus pares o en ausencia temporal de éste.

- Inmediatamente suena la sirena; los niños no se mueven. M dice: "salgan todos, si alguno quiere, puede quedarse trabajando". 10 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Un alumno con un té frío en la mano va donde M para que le revise el cuaderno. M se lo revisa y él regresa a su pupitre. (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.
- La niña se para y busca el corrector, vuelve a su sitio, lo usa y al irlo a devolver, 'aprovecha' para conversar con tres alumnos más. Regresa a su sitio con otro corrector, lo usa y al devolverlo lo hace en forma directa. M no interviene en esto. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8. a.m.

- A las 8:10 a.m. hay un grupo de cuatro niños discutiendo y buscando una respuesta. M no interviene y los niños hablan en voz baja, terminan de encontrar la respuesta y vuelve cada uno a su sitio. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- Pareciera que los niños tienen autorización para pararse e ir de un lugar a otro por breves momentos y M a pesar de que los está observando no interviene para nada. Algunos niños pareciera que discuten las respuestas a las preguntas pues se paran, conversan en voz baja y vuelven a sentarse. M no interviene en estas conductas. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- A la 1:52 p.m. no hay un solo niño que no esté interactuando con otros, no sé si en cuestiones de trabajo, pero ninguno muestra señales de que estén aburridos, hablan, sonríen, se mueven con libertad. (2) 19 de oct. de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Se cae una mesa del grupo 8, los niños vuelven a ver y solo los del grupo se ríen. M no interviene. (2) 10 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 2: Desempeño del papel del maestro

Ante la ausencia del maestro, un niño asume por delegación o por propia iniciativa esa función, con diferentes grados de eficiencia y sus compañeros actúan en consecuencia.

- Nadie circula por el aula a excepción de Pedro. M sale y dice: "sigan, cualquier cosa estoy en la dirección"...Una niña continúa dictando, casi a gritos. Los alumnos se pierden. "Bueno, empezamos otra vez", dice la niña y sigue dictando. "Me quitaron mi lapicero", dice un alumno. "¿Quién se lo quitó?", dice la niña que dicta y añade: "si no se callan voy a ir a decirle a M que venga". Sale del aula viene y dice: "mañana terminamos el dictado". (2) 28 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Una alumna limpia la pizarra. La mayoría de los alumnos trabajan. Una niña y un niño hablan todo el tiempo. Al terminar de borrar la pizarra, se sienta en su pupitre, pero no trabaja. Un alumno le pide permiso para decirle algo a Pedro y la niña lo autoriza. (2) 29 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.

- Los niños están solos. Hay una señora asomada a la ventana hablando con dos niños. Hay un relativo silencio marcadamente diferente a otras veces.
- Hay un niño parado en el frente del aula, pareciera el encargado del grupo. Algunos alumnos se están riendo, otros se paran y hablan más duro, pero significativamente más bajo que en otras ocasiones. Los niños no hacen trabajo alguno, no tienen cuadernos sobre sus pupitres, pero hay calma; algunos hablan bajito, otros bostezan. El niño sigue parado a la orilla del escritorio de M en silencio y haciendo nada. Un niño le pide permiso para bajar algunas cosas de un armario; este permiso es más que todo por señas; con la cabeza, el niño encargado de la clase dice sí. El niño procede a bajar de encima del armario una maqueta con el sistema solar. Los demás niños prestan atención a los movimientos que se realizan, pero no hay comentarios en voz alta ni ruido. (1)
10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 3: Compañerismo

Actitudes de ayuda mutua entre pares

- “El se quedó atrasado”, dice un alumno. “¿Por dónde va?, díctele usted un momentito”, dice M. (2) 28 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Daniel no tiene papel en qué escribir; le pide a otro alumno y se pone a trabajar. (1) 6 de set. de 1994, de 4:30-5:30 p.m.

Categoría 4: Reacciones de niños y niñas

Conductas que permiten al niño manifestar su personalidad en la interacción con sus maestros y sus pares. Está integrada por las siguientes subcategorías.

Subcategoría 1: Reafirmativas (asertivas)

Conductas que permiten al niño reafirmar su personalidad ante el maestro o sus pares, como por ejemplo expresiones de reclamo de sus derechos, de regocijo y explicativas o aclaratorias de su conducta.

- M dice: "Ya a los grupos no les puedo dar más tiempo. Yo avisé ayer". "No avisó", dicen los alumnos. (2) 16 de junio de 1994, de 2:30-3:30 p.m.
- M dice: "Ei ¿qué pasa, no tienen trabajo que hacer?" "Estamos haciendo, es que nos quieren copiar", responde una niña de uno de los grupos (2) 19 de oct. de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Los niños se tranquilizan. M dicta la tarea, deben traer materiales para hacer un trabajo. Los alumnos reclaman porque son muchas cosas para mañana y no van a tener tiempo de buscarlas. (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.
- M está de pie en el frente, los alumnos conversan entre sí; M los mira y sonrío. Los alumnos se ríen fuertemente. "M, si no los calla, no se están queditos", dice un alumno. (1) 10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- M dice: "Francisco, ¿va a ir?" "¿Por qué Francisco? Siempre es él", dice un alumno. (1) 6 de set de 1994, de 4:30-5:30 p.m.

Subcategoría 2: Agresivas

Conductas que irrespetan a las personas y/o sus bienes y que impiden la reafirmación de su personalidad como burlas y reacciones desproporcionadas al estímulo que las provocó.

- ... un alumno lee y se equivoca. Un grupo grande grita "Nooo" en voz alta y se ríe ...otro alumno lo lee bien, pero el grupo le hace uuuuu". (1) 21 de set. de 1994, de 11:30-12:10 p.m.
- M le dice a un alumno que está exponiendo: "no les haga caso, siga porque ellos están con ganas de molestar, se quedarán a la salida". Uno de los alumnos dice: "¿por qué yo?" y hace un ruido burlón. (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.

ÁREA N° 4: MANEJO DE LA DISCIPLINA

Esta área incluye técnicas y recursos que los maestros utilizan para lograr un comportamiento adecuado en la clase. Como puede apreciarse en la siguiente tabla, está integrada por 5 categorías y 28 subcategorías:

Área 4	Manejo de la disciplina		
Categoría 1	Estilos de llamar la atención	Subcategoría 1	Laconismo
		Subcategoría 2	Sonidos
		Subcategoría 3	Amenazas
		Subcategoría 4	Regaños
		Subcategoría 5	Ordenes
		Subcategoría 6	Devaluativos
		Subcategoría 7	Quejas
		Subcategoría 8	Gestos
		Subcategoría 9	Retroalimentación
Categoría 2	Técnicas de disciplina	Subcategoría 1	Contacto físico
		Subcategoría 2	Uso de la voz
		Subcategoría 3	Efecto de onda
		Subcategoría 4	Control externo
		Subcategoría 5	Acercamiento físico
		Subcategoría 6	Reubicación física
		Subcategoría 7	Privación de derechos
		Subcategoría 8	Uso del silencio
Categoría 3	Rutinas	Subcategoría 1	Entrada
		Subcategoría 2	Salida
		Subcategoría 3	Regreso del recreo
		Subcategoría 4	Término de la actividad
		Subcategoría 5	Género
Categoría 4	Normas de trabajo escolar	Subcategoría 1	Establecimiento de normas
		Subcategoría 2	Salida temporal del aula
		Subcategoría 3	Levantar la mano

Área 4	Manejo de la disciplina		
		Subcategoría 4	Autorización para movilizarse
		Subcategoría 5	Recordatorio de normas
Categoría 5	Actividades	Subcategoría 1	Actividades novedosas e interesantes
		Subcategoría 2	Tradicionales

Categoría 1: Estilos de llamar la atención

Esta categoría incluye diferentes formas verbales y no verbales utilizadas por los maestros para recordar a niños y niñas los comportamientos necesarios para realizar con éxito el trabajo escolar. Está integrada por las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Laconismo

Monosílabos o frases de muy pocas palabras. Pueden utilizar el nombre del alumno que el maestro considera que está perturbando la clase.

- “¿Verdad Fabricio?” M interroga al alumno que no estaba poniendo atención. Este alumno se chilla, baja la cabeza y se pone en actitud de prestar atención. (2) 31 de mayo de 1994, de 9 a 10 a.m.
- M escribe en la pizarra y dice: “Silencio por favor. Amplificar”. M les explica a los niños cómo amplificar, y continúa diciendo: “Por favor, Selina”. La alumna que está de pie se sienta. Los alumnos hacen silencio, ven a la pizarra, M hace diversas preguntas. (1) 5 de agosto de 1994, de 7:10-8:10 a.m.
- M dice: “Miguel ya, shshshs. Silencio,”. Todos los alumnos se callan. M pone cara seria y voz fuerte. M llega donde una niña del grupo 2 y le dice: “sentada” (1) 8 de abril de 1994, de 8 a 9. a.m.
- M se dirige a su escritorio, se sienta, lee unas hojas; dice: “Hey, más bajito por favor”. Los alumnos bajan el tono de voz. (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2. p.m.

Subcategoría 2: Sonidos

Emitir sonidos como “eh,eh,eh”, “ah,ah,ah”, “sh,sh,sh”, palmotear, golpear el escritorio, la pizarra, algunas veces acompañados de oraciones en un tono de voz más allá de lo socialmente aceptable.

- M palmea suavemente las manos. (2) 19 de oct. de 1994, de 1 a 2 p.m.
- M golpea otra vez la mesa y dice “bueno, Pedro eso no le va”; golpea la mesa de nuevo y dice: “bueno”, y continúa atendiendo a un niño (1) 26 de set. de 1994, de 2:30-3:30 p.m.
- M dice: “miren ustedes tres”. Golpea el borrador en la mesa y dice: “David”. David se encuentra de pie, y le dice a M: “ya voy M”. David va a su pupitre y se sienta. (1) 11 de agosto de 1994, de 12:30 a 1:30 p.m.

Subcategoría 3: Amenazas

Oraciones que llevan sanciones implícitas o explícitas que pueden cumplirse o no, como disminuir calificaciones, enviar notas a los padres, reponer tiempo durante el recreo o a la salida; borrar la pizarra, etc. Pueden producir efectos en todo el grupo.

- M dice: “¿quiere otro papelito para la casa?” (1) 11 de agosto de 1994, de 12:30-1:30. p.m.
 - M dice: “Edgar, a la escuela se viene a trabajar, además va para la nota”. (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- M dice: “voy a convocar a los papás porque están hablando mucho y solo así se calman. Solo así se calman, con recadito a las mamás; sólo así se calman”. (1) 26 de julio de 1994 de 2:30-3:30 p.m.
- M grita y dice: “David sentado y si no, lo mando donde el Director de una vez”. El grupo se calma. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30-3:30 p.m.
 - M dice: “ ya casi tocan y repongo el tiempo. Lo siento por los de la microbús que van a tener que irse en bus corriente”. (1) 20 de octubre de 1994 de 3:30-4:30 p.m.

- M dice: "¿Ya terminó? Ve, voy a hablar con su mamá". (2) 26 de setiembre de 1994 de 1:50-3:00 p.m.

Subcategoría 4: Regaño

Oraciones que censuran y reprenden la conducta perturbadora o el bajo rendimiento de los niños.

- "Un alumno se balancea en la silla y M dice: "Eduardo ¿usted le ve cara de mecedora a la silla?" (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Un niño se asoma por la ventana y M le dice: "Hey, Juan, ¿qué le pasa? Hágame el favor y se retira de esa ventana". Un niño dice: "Siempre que sale es lo mismo, M". El grupo se distrae un momento pero sigue cada uno en lo suyo. (2) 23 de marzo de 1994, de 2:30-2:45 p.m.
- M se vuelve y dice: "¿Qué pasa Vilma? ¿Qué es la conversadera que se tiene? Gustavo, ¿ya terminó?" (se refiere al trabajo). El dice "No". M dice: "bueno, pierde su tiempo". (1) 14 de oct. de 1994, de 8-9 a.m.
- M. dice: " Por favor silencio, no me dejan terminar de dar los avisos". Un alumno dice algo que no se escucha. M dice: "sin derecho a reclamos, hoy es una dictadura, punto, se acabó" (1) 11 de agosto de 1994, de 12:30-1:30 p.m.
- Un alumno se asoma a la puerta y dice: "M, mi mamá mandó a decir una cosa". "Y ¿así es como usted se comunica conmigo?", dice M. "No, no", dice el alumno y se va. Luego regresa y le da el recado. (2) 23 de marzo, 1994 de 2 a 3 p.m..
- M. dice: "David, ¿qué pasa?, es más, hágame el favor y se va a sentar a su lugar". El alumno recoge sus cuadernos y se va al primer asiento de la última fila de la derecha. (1) 23 de set. de 1994 de 11 a 12 m.d.

Subcategoría 5: Ordenes

Oraciones en modo imperativo y únicamente en segunda persona del singular y del plural. Muchas veces el tono de voz es excesivamente alto o enérgico.

- M dice: "¿Ya terminó? Ve, voy a hablar con su mamá". (2) 26 de setiembre de 1994 de 1:50-3:00 p.m.

Subcategoría 4: Regaño

Oraciones que censuran y reprenden la conducta perturbadora o el bajo rendimiento de los niños.

- "Un alumno se balancea en la silla y M dice: "Eduardo ¿usted le ve cara de mecedora a la silla?" (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Un niño se asoma por la ventana y M le dice: "Hey, Juan, ¿qué le pasa? Hágame el favor y se retira de esa ventana". Un niño dice: "Siempre que sale es lo mismo, M". El grupo se distrae un momento pero sigue cada uno en lo suyo. (2) 23 de marzo de 1994, de 2:30-2:45 p.m.
- M se vuelve y dice: "¿Qué pasa Vilma? ¿Qué es la conversadera que se tiene? Gustavo, ¿ya terminó?" (se refiere al trabajo). El dice "No". M dice: "bueno, pierde su tiempo". (1) 14 de oct. de 1994, de 8-9 a.m.
- M. dice: " Por favor silencio, no me dejan terminar de dar los avisos". Un alumno dice algo que no se escucha. M dice: "sin derecho a reclamos, hoy es una dictadura, punto, se acabó" (1) 11 de agosto de 1994, de 12:30-1:30 p.m.
- Un alumno se asoma a la puerta y dice: "M, mi mamá mandó a decir una cosa". "Y ¿así es como usted se comunica conmigo?", dice M. "No, no", dice el alumno y se va. Luego regresa y le da el recado. (2) 23 de marzo, 1994 de 2 a 3 p.m..
- M. dice: "David, ¿qué pasa?, es más, hágame el favor y se va a sentar a su lugar". El alumno recoge sus cuadernos y se va al primer asiento de la última fila de la derecha. (1) 23 de set. de 1994 de 11 a 12 m.d.

Subcategoría 5: Ordenes

Oraciones en modo imperativo y únicamente en segunda persona del singular y del plural. Muchas veces el tono de voz es excesivamente alto o enérgico.

- M dice: "A ver, no hablen (con voz fuerte). No hablen por allá atrás, trabajemos en silencio". (1) 18 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.
- M dice: "Sergio". El alumno mira a M y se queda callado pues se estaba riendo. M lo llama y le dice: "Sergio, vaya al baño y se arregla esa camisa". Lo dice con voz suave pero enérgica. El alumno se va. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.

Subcategoría 6: Devaluación

Oraciones que incluyen términos o expresiones que desvalorizan la persona y no la conducta, lastimando la autoestima.

- M dice: "Juan, el cuaderno". El alumno dice con la cabeza que no. M dice: "No, ¿verdad? Es imposible; si siempre está hablando". (1) 16 de set. de 1994, de 9 a 10. a.m.
- M dice: "¡bueno ya!" Golpea la mesa. "Vamos a revisar significados porque están escribiendo barbaridades a pesar de que están copiando". (1) 26 de set de 1994, de 2:30-3:30 p.m.

Subcategoría 7: Quejas

Expresiones de reclamo del maestro o algunos niños ante la conducta perturbadora de algunos alumnos.

- M. dice: "ya perdí el hilo de lo que estoy diciendo por estar llamando la atención". Continúa hablando sobre la recreación. (1) 10 de octubre de 1994, de 8-9 a.m.
- Viene M de otro grupo. Los niños y M hacen una oración. M les pide disciplina y respeto. Continúa diciendo que: "M está ausente , pongan atención, yo digo una vez nada más las cosas, hoy he trabajado con 4 grupos, estoy ronca" (2) 14 de set. de 1994, de 11 a 12 m.d.

Subcategoría 8: Gestos

Incluye miradas, rictus faciales, movimientos de los dedos de las manos y sonrisas. Los gestos pueden ir acompañados de breves expresiones verbales, que algunas veces son incongruentes entre sí.

- M mira a los alumnos. Una alumna mira a M y baja el tono de la voz (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Después de una señal que les hace M, los niños se van caminando sin correr ni empujar (2) 15 de abril de 1994, de 12:25-12:55 p.m.
- Un alumno se ríe a carcajadas. M lo mira y dice: "shshshs". Sonríe. M continúa revisando cuadernos por el lado izquierdo del aula. (1) 11 de agosto de 1994, de 12:30-1:30 p.m.
- M dice: "ah, ah, ah". Se oyen gritos. Dice que se oye mucho ruido, pero no muestra cara de brava, sigue sonriendo. Sigue el ruido. Algunos alumnos cantan, tocan ritmos en el pupitre. M no detiene el comportamiento. (1) 22 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.

Subcategoría 9: Retroalimentación

Oraciones que hacen notar a los niños su responsabilidad por su propia conducta.

- Algunos alumnos se quejan de que no oyen. M dice: "pero es que ustedes no hacen silencio" (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.
- Una alumna del grupo 5 dice: "Vea a Enrique, no dice nada". M contesta: "Usted lo reporta como que no hizo nada, si no quiere trabajar, déjelo. El es el responsable". (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.

Categoría 2: Técnicas de disciplina

Esta categoría incluye diferentes estrategias que los maestros utilizan para restablecer la disciplina de un individuo o grupo. Está integrada por las siguientes subcategorías.

Subcategoría 1: Contacto físico

Restablecimiento de la disciplina utilizando contacto físico no agresivo.

- M toma del brazo a un niño que se puso de pie y lo sienta. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30-3:30 p.m.
- M va a otro grupo y pone su mano en el hombro de un niño que está de pie, palmotea la espalda de un niño que conversa y le dice: "shshshsh" (1) 28 de set. de 1994, de 7 a 8. a.m.

Subcategoría 2: Uso de la voz

Cambios en el tono de voz para restablecer la disciplina y atención de los alumnos.

- M se enoja y grita: "Así no". Pega reglazos en la mesa. Amenaza con un castigo que no entiendo. Pero el ruido baja. M habla a dos alumnos. Va al pupitre, golpea el pupitre para llamar la atención. Grita, camina al frente. (1) 6 set. de 1994, de 4:30 a 5:30 p.m.
- M usa un tono de voz diferente cuando llama la atención, al que usa cuando explica. Los alumnos hacen comentarios pero la mayoría sigue poniendo atención. (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40 a 8:10 a.m.

Subcategoría 3: Efecto de onda

Llamada de atención a una persona o un grupo pequeño que surte efecto en éstos y en gran parte o la totalidad del grupo.

- M grita: "Sentado, y si no lo mando donde el Director de una vez". El grupo se calma. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30 a 3:50 p.m.

- M sigue en la puerta y los alumnos siguen viendo a M. M dice: "Emilia, ¿va a seguir?". Todos bajan el volumen de la voz. Hay un cambio de conducta. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.

Subcategoría 4: Control externo

En ausencia del maestro del grupo, otros adultos asumen la supervisión de la disciplina de éste.

- (M está ausente). Entra el Director y pregunta a los alumnos qué están haciendo. Pasa por algunas mesas y vuelve a salir. Nada cambia. (2) 14 de set. de 1994, de 11 a 12 m.d.
- "¿Alguna duda? ¿todo está claro? No tienen por qué interrumpir a los compañeros", dice M y continúa: "No quiero ver a ningún niño interrumpiendo a los compañeros". Lo dice en voz fuerte y enfática. "Ya pueden empezar. Yo estoy en el aula de la par". Sale y se va. Los alumnos comienzan a trabajar (2) 14 de set. de 1994, de 11 a 12 m.d.

Subcategoría 5: Acercamiento físico

Forma que utiliza el maestro para controlar la realización del trabajo o la disciplina acercándose a los niños que observa distraídos o indisciplinados.

- Dos alumnos están tratando de sacar un lapicero de una rendija, todo el grupo participa. Viene M y se para atrás. "¿Qué es la duda?", dice M. (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30-4:30 p.m.
- M viene a controlar a los dos alumnos que no copian. Les exige que saquen el cuaderno, pero no parece que estén copiando porque siguen hablando. (1) 12 de set. de 1994, de 10 a 11:55 a.m.

Subcategoría 6: Reubicación física

Uso del espacio físico del aula para separar a los alumnos que el maestro considera que están perturbando la lección con su conducta.

- M empieza a pasar lista llamando a los alumnos para que traigan los cuadernos. Dos alumnos están hablando y M se aproxima y les dice: “me hacen el favor y se separan ya. Hágame el favor y se me va para allá” y señala un pupitre del extremo derecho del aula. (1) 16 de set. de 1994, de 9 a 10. a.m.
- M se dirige donde un alumno de la fila 2 de la derecha y le dice: “córrase para adelante rapidito, este desorden no lo soporto”. Se dirige a su escritorio y continúa llamando para revisar los cuadernos. Le dice a una alumna que tome su pupitre y lo pase para adelante. (1) 6 de set. de 1994, de 9 a 10. a.m.

Subcategoría 7: Privación de derechos

Técnica de castigo que priva al alumno perturbador de alguno de sus derechos como estudiante; el más utilizado es privar del disfrute del recreo o parte de éste.

- Suena la sirena, nadie se mueve. M dice: “pueden salir los que terminaron”. Van saliendo unos cuantos, los demás se quedan. M recorre los pasillos viendo lo que están haciendo. Dos alumnos que estuvieron hablando todo el tiempo se quedan un rato. Luego uno de ellos sale y se va. El otro se queda haciendo que copia, después sale. (1) 12 set. de 1994, de 9 a 10. a.m.
- M se enoja y dice: “mañana les pongo lo que falta en los recreos porque no se puede así”. (1) 20 de oct. de 1994, de 2:30-3:30 p.m.

Subcategoría 8: Uso del silencio

Ante el ruido, el maestro suspende su exposición oral esperando que se restablezca la atención para continuar.

- Hay un poco de ruido. M. dice: “Si no hay silencio no puedo seguir”. Se detiene y espera silencio. Repite lo mismo cada vez que hay ruido y los alumnos hacen silencio. (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40 a 8:10 a.m.

Categoría 3: Rutinas

Esta categoría incluye actividades que los maestros se esfuerzan en sistematizar para que se conviertan en hábitos que favorezcan la organización del aula, el uso adecuado del tiempo, y prevengan problemas de disciplina. Incluye las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Entrada

Este momento se caracteriza por las siguientes actividades: saludo, oración, control de asistencia e instrucciones tales como bajar las sillas, sentarse y organizar el trabajo del día.

- M dice sonriendo: “una voluntaria o voluntario...”. Los niños se ponen de pie y dicen una oración dirigidos por otros niños. M saluda y los niños contestan a coro. (1) 28 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.
- Los alumnos ingresan al aula cuando suena la sirena. Primero las niñas, luego los varones, lo hacen en fila. Un alumno dirige la oración. M dice: “como hoy es lunes empezamos por matemáticas”. Un alumno hace una pregunta y M contesta. Otros alumnos llegan tarde y se acomodan. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Los alumnos entran, bajan las sillas de las mesas y se sientan. Entran solos. Viene M de otro grupo. Rezan. Les pide disciplina y respeto. Dice que M (el titular del grupo) está ausente “Yo digo una vez nada más, hoy he trabajado con 4 grupos, estoy ronca”. (2) 14 de set. de 1994, de 11 a 12. m.d.
- Suena la sirena de entrada. Los alumnos entran al aula. Cada quien busca un pupitre, algunos jalan sillas de la parte de atrás. Caminan por el aula y hablan entre ellos. A las 7:05 entra M. Se pone enfrente y dice “ ¡ya! ¡bueno ya!. Hoy ¿quién va a decir la oración?” Dos alumnos se ponen de pie y se colocan enfrente; empiezan a rezar

y hacen una pausa para que el resto del grupo repita. Terminan de rezar y se sientan. (1)

26 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.

Subcategoría 2: Salida

Incluye dos momentos precedidos por la autorización del maestro: salida a recreos y salida al finalizar la jornada. En este último caso pueden darse instrucciones tales como: subir las sillas, salir en filas, no dejar basuras, asignar la tarea.

- Vuelve a hacerse el escándalo. Llegan dos mamás y entran, suena la sirena de salida. Los alumnos corren hacia la puerta. M se para en la puerta y los hace detenerse, siguen saliendo en orden. (1) 25 de abril de 1994, de 11:10-12:10. p.m.
- Suena la sirena de salida a recreo de 20 minutos. Los alumnos se quedan sentados, M dice: "pueden salir a recreo". Los alumnos se levantan y salen. (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- M dice: "el trabajo lo continuamos el jueves. Pueden salir". Hay un poco de ruido pues los niños suben las sillas sobre las mesas pero salen en orden. (2) 12 de set. de 1994, de 3:00 a 3:45 p.m.
- Suena la sirena. El niño que está a cargo del grupo camina a la puerta; la abre y les dice: "esta fila". Salen los niños de la fila cerca de la ventana. El niño vuelve a decir "esta otra", pero ya algunos están de pie y salen sin correr. (1) 10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- M explica los sinónimos y los antónimos. Pone un ejemplo ebrio-embriagado. Lo buscan en el diccionario. M les da la tarea. M dice: "la tarea va a ser pequeñita. Buscar 3 palabras en el diccionario que ustedes no conocen". Suena la sirena a las 3:00. Les dice "salen en orden, ¿verdad? Hasta mañana. No dejen basura en su pupitre". Los alumnos suben la silla y salen en orden. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.

- A las 11:20 a.m. suena la sirena, M continúa escribiendo en la pizarra y los alumnos permanecen sentados escribiendo. A las 11:25 M dice: "vayan a recreo". Los alumnos se levantan y salen. M. dice: "que salgan todos". M sale del aula. (1) 23 de set. de 1994, de 11 a 12. m.d.
- A las 12:10 p.m. suena la sirena de salida. Los alumnos permanecen sentados. M dice: "esta fila, suban la silla" y señala la primera fila de su derecha. Continúa señalando y diciendo que suban la silla y salgan. Los alumnos van saliendo por filas y los otros permanecen sentados hasta que M les dice que salgan. (1) 23 de set. de 1994, de 11 a 12 m.d.
- Inmediatamente que suena la sirena los niños no se mueven. M dice: "salgan todos, si alguno quiere puede quedarse trabajando". (2) 10 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 3: Regreso del recreo

Este momento puede caracterizarse por un ingreso al aula ordenado o desordenado, sea en fila o no. En algunos casos, los niños continúan su trabajo sin esperar instrucciones del maestro.

- Cuatro alumnos no salen a recreo; se quedan trabajando. Suena la sirena (8:30) van entrando en desorden y se sientan. La mayoría inicial trabajo inmediatamente. (2) 8 de set. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Suena la sirena. Los niños llegan y se paran en la puerta pero no entran a pesar de que ya sonó la sirena. Los niños que están dentro del aula, sin M, siguen haciendo lo que estaban haciendo antes de salir a recreo, esto es, jugando o viendo el sistema solar. Los demás siguen afuera. (1) 10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Suena la sirena. Hay ocho niños en el aula. M llega. Pasa a los que están afuera. Entran corriendo, hablando y gritando. M se va a su escritorio. Se para al frente del aula y desde allí se dirige a los estudiantes en voz alta. (1) 14 de octubre de 1994, de 8 a 9 a.m.

- A las 8:40 a.m. al sonar la sirena, los niños se dirigen a las aulas, algunos pasan a la soda. M se para en la puerta del aula e ingresa hasta que los niños han entrado. Inmediatamente M empieza a caminar de grupo en grupo. (2) 10 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Tocan a las 10:05 a.m. Cuatro alumnos que están en el aula se sientan. M entra y se sienta. Los alumnos van entrando y se sientan. Una alumna enciende la luz, los alumnos conversan suavemente. Todos trabajan en silencio (2) 28 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.

Subcategoría 4: Término de actividad

Este momento se caracteriza porque los niños al terminar su trabajo, cierran sus cuadernos, permanecen en sus pupitres interactuando con sus compañeros, sin perturbar el clima del aula.

- A las 8:04 ya hay niños que han terminado, cierran sus cuadernos y se quedan en su pupitre. La mayoría de ellos están callados. (2) 20 de set. de 1994, de 7 a 8:15 a.m.
- Varios niños del grupo 7 dicen en tono medio de voz: "terminamos", lo hacen sin dirigirse a nadie en especial. Guardan los cuadernos en el pupitre y esperan conversando en voz baja. El resto del grupo sigue trabajando con rapidez. (2) 10 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 5: Por género

Organización para salir e ingresar al aula, primero niñas y luego varones, que se realiza la mayoría de las veces sin requerir instrucciones de su maestro.

- A las 8:33 suena la sirena de entrada. Los alumnos hacen fila en la entrada, las niñas por un lado y los niños por el otro. Las filas se desordenan y los niños empiezan a entrar. (1) 14 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Los alumnos van saliendo para un acto cívico para celebrar el aniversario de la firma del Tratado de Límites Cañas-Jerez. Los estudiantes del grupo 5 van en

filas. Primero mujeres, después varones. (2) 15 de abril de 1994, de 12:25-12:55 p.m.

- El niño encargado de la clase porque M no se encuentra, les dice a las niñas "pasen señoritas". Entran las mujeres, luego los hombres. (1) 10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- M da instrucciones a los alumnos para regresar a su aula. M dice: "el grupo V sale de último, primero mujeres, luego varones". Después de una señal que les hace M, se van caminando sin correr ni empujar. (2) 15 de abril de 1994, de 12:25-12:55 p.m.

Categoría 4: Normas de trabajo escolar

Esta categoría incluye las reglas que organizan el trabajo escolar y la convivencia, para un óptimo aprovechamiento. Está integrada por las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1: Establecimiento de normas

Definición de reglas cuando el maestro lo estima necesario para organizar el trabajo y la conducta del grupo.

- M. dice: "Yo quiero que sepan las reglas que vamos a utilizar:

Regla No 1: No usar regla

Regla No 2: No usar compás

Regla No 3: No calcar."

Copia estas reglas en la pizarra.

M. dice: "nadie se puede poner de pie, nadie puede hablar, levántenme la mano". (1) 18 de mayo de 1994, de 8 a 9 a.m.

- "Shshshshs, a ver", dice M, "solo puede hablar uno por grupo; van pidiendo la palabra". Los alumnos están acomodados en grupos. (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.

Subcategoría 2: Salida temporal del aula

Solicitud de permiso para salir temporalmente del aula. Lo más común es para utilizar el servicio sanitario.

- Un alumno dice: "M ¿puedo ir a tomar agua?", M aprueba con la cabeza. El niño se levanta y sale. Luego entra y se sienta. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.
- Una alumna que limpia la pizarra pide permiso para ir a sacudir el borrador. M le dice que sí utilizando gestos. (2) 4 de mayo de 1994, de 2 a 3 p.m.
- Sofía pide permiso para ir al servicio sanitario. Como la alumna que está a cargo del grupo no se lo da, se va a pedir permiso a M. (2) 29 de set. de 1994, de 7 a 8 a.m.

Subcategoría 3: Levantar la mano

Solicitud de atención del maestro o encargado para hablar o para pedirle aclaraciones, corrientemente levantando la mano.

- "Amalia ¿usted levantó la mano?", pregunta M. La niña afirma con la cabeza. M le dice: "venga". La niña pregunta algo y regresa a su lugar, borra algo en su cuaderno y sigue trabajando. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Sara va donde M quien le corrige algo de su trabajo. Amalia va hacia M, pero como está con Sara se devuelve. Va Felicia que también espera turno. Amalia desde su pupitre, levanta la mano; María también levanta la mano; M la llama con el dedo y le explica algo. (2) 16 de mayo de 1994, de 12 a 1 p.m.
- Un alumno lee. Todos le escuchan muy atentos y en silencio. Varios quieren leer. Levantan la mano. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30 a 3:30 p.m.
- Un niño levanta la mano y en voz muy baja habla con el encargado del grupo porque M no está. No se nota ninguna consecuencia de esta conversación. (1) 10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.

Subcategoría 4: Autorización para movilizarse

Movilización de niños dentro o fuera del aula, previa autorización del maestro o cuando ellos lo solicitan, usualmente levantando la mano.

- Un alumno se levanta y va al basurero. M: dice "¿Gustavo quién le dio permiso de levantarse?" (1) 10 de oct. de 1994, de 8 a 9 a.m.
- Sara agita el libro para llamar la atención de M. Cuando M la mira el pregunta "¿le puedo dar el libro a Amalia?" M asiente; ella se pone de pie y entrega el libro. Amalia dice: "M". M la mira y ella se le acerca y le dice algo. (2) 12 de set. de 1994, de 3 a 3:45 p.m.
- Después del Acto Cívico todos los alumnos son despedidos para que se dirijan a sus aulas pero no desorganizan las filas y caminan hasta que M los llama haciéndoles una señal con las manos para que se vayan. Se desorganizan las filas y van al aula. (2) 15 de abril de 1994, de 12 a 1 p.m.
- M dice que van a pasar en orden. Van saliendo sin correr. Hacen una fila fuera del aula y M los lleva al Acto Cívico. (1) 12 de set. de 1994, de 9 a 10 a.m.

Subcategoría 5: Recordatorio de normas

Utilización del momento preciso para recordar a los niños la necesidad de cumplir las reglas.

- M mira al grupo 4 y dice "Gabriela". Ella va al escritorio; M le dice "usted como coordinadora del grupo sabe que solo uno puede hablar a la vez; hable con ellos, si no me dice a mi para hablar yo con ellos". (2) 9 de mayo de 1994, de 1 a 2 p.m.
- Dice M: "Se les ha olvidado que para ponerse de pie hay que solicitar permiso. Los que se comen el banano se ponen de pie y van a botar la cáscara". (2) 23 de marzo de 1994, de 2:15 a 2:45 p.m.
- Al ingresar al aula, los niños están hablando más alto que de costumbre. M dice: "Pongan atención; cuando se hace un trabajo de grupo, se supone que habla solo

una persona. (Los niños bajan el volumen de la voz). Y se supone que habla solo uno por grupo". (2) 19 de oct. de 1994, de 1 a 2 p.m.

Categoría 5: Actividades

Esta categoría incluye recursos utilizados por el maestro con los que logra que los niños presten atención y permanezcan en silencio.

Subcategoría 1: Novedosas e interesantes

Actividades que logran la atención y el silencio mediante el uso de materiales atractivos y el desarrollo de temas que despiertan la curiosidad del niño y tienen significado en su vida cotidiana.

- Un niño con un títere cuenta una historia y todos ponen atención; se detiene; está leyendo y a veces le cuesta. Empieza a hablar y el niño que está detrás del biombo para manejar títeres dice: "silencio", y le hacen caso. Sigue, termina y sale bromeando. Le aplauden. Inicial segundo grupo. Hacen silencio y escuchan. Cuentan la misma historia. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30-3:30 p.m.
- M habla sobre el uso del desodorante, el baño diario, etc. La mayoría pone atención y están en silencio. (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40 a 8:10 a.m.
- M explica lo que se hace ahora en vez de la circuncisión; los alumnos atienden. (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40 a 8:10 a.m.
- Hay dos intervenciones de alumnos; son preguntas dirigidas a M, quien contesta: "Otra de las partes que hay que lavarse muy bien son los pies". Explica, usa ademanes con las manos, describe como secarse y lavarse los pies; tiene la atención de todo el grupo. Los alumnos preguntan y M responde. Les asigna una tarea que copia en un extremo de la pizarra y tiene como título: "Recetas caseras para quitar el mal olor de los pies". (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40 a 8:10 a.m.

- M sigue explicando, siempre caminando y dice: "aseo correcto de los genitales". Empieza a explicar; esto despierta comentarios y risitas". (1) 25 de marzo de 1994, de 7:40 a 8:10 a.m.

Subcategoría 2: Tradicional

Actividades rutinarias que logran la atención y el silencio en tanto los niños se mantengan ocupados en ellas.

- Los niños están en silencio sentados en filas, copiando de la pizarra un trabajo y la tarea. Terminan y comenzó el desorden: hablan, gritan, se ponen de pie. M habla pero no se le escucha por el ruido. (1) 16 de junio de 1994, de 2:30 a 3:30 p.m.
- M regresa al grupo y dice "Shshshsh" y empieza a dictar. Vuelve el silencio y el orden. (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30 a 4:50 p.m.
- Cuando M dicta rápido están en silencio, pero cuando va más despacio empiezan a hablar y opinan. (1) 20 de oct. de 1994, de 3:30 a 4:50 p.m.
- Los alumnos tienden a desordenarse pero Julia los calla y sigue dictando. Juan pregunta la hora. Una alumna viene a preguntarle algo a Julia. Ya están desorganizándose de nuevo, pero cuando Julia dicta siguen trabajando. Siguen pendientes de la hora y de cuántas páginas faltan. (2) 18 de junio de 1994, de 10 a 11 a.m.
- Hacen fila y entran en orden y silencio. M les llama la atención porque no cantaron el Himno al 15 de setiembre. Dice que lo van a empezar a copiar para que se lo aprendan. Empiezan a copiarlo en la pizarra. Todos sacan cuadernos, lapicero y copian en silencio. No hay ruido, nadie está de pie y M está de espaldas al grupo. (1) 12 de set. de 1994, de 9 a 10 a.m.

TRIANGULACIÓN

La triangulación es el proceso que permite validar la información recopilada por las investigadoras, confrontándola con la obtenida de otras fuentes.

En este estudio, los datos cualitativos se validaron con el procedimiento que Miles y Huberman (citados por Murray, Levitov, Castenell y Houbert, 1987) llamaron evidencia convergente.

Se buscó una convergencia de estos datos con los recopilados mediante entrevistas semi estructuradas a directores, maestros, conserje y algunos niños de cada centro educativo. (Anexos 2, 3, 4 y 5)

A continuación se presentan los temas que fueron sometidos al proceso de triangulación con sus respectivas citas etnográficas:

- I. Concepto de disciplina
- II. Concepto sobre la disciplina del grupo observado
- III. Actos de indisciplina
- IV. Relación de la disciplina del grupo con la de la escuela
- V. Técnicas de disciplina en el aula

ESCUELA 1

I Concepto de disciplina

A- Director

D¹ “Entonces mi concepto es que el niño tiene que tener disciplina; yo la definiría como algo importante que la persona tiene que tener para poder estudiar, para

¹ D= Director.

poder convivir con los demás, para ser responsable, etc. Que tiene que haber libertad pero no libertinaje...”

E² “Bueno, ahí tal vez está resumido el concepto.”

D- “... que tener responsabilidades como derechos tiene obligaciones y poco a poco lo vamos formando para que viva en sociedad...”, 21 de noviembre de 1994

B- Maestro

M³ “Bueno, para mi disciplina no es tener al alumno sentado ahí, callado, silencioso, para mí es que él trabaje... y que termine su tarea que tenga amabilidad. Sin pasar de ciertos límites que se imponen en el aula... , dirán que mi aula es la más escandalosa y a mi no me molesta, para mí ellos trabajan, yo he trabajado ahora estos días con mategramas en matemáticas, entonces ellos se ponen de pie, van donde otro compañero, están trabajando, etc. El grupo trabaja, entonces yo diría que si pasa cualquier persona por el aula diría que qué grupo más indisciplinado, será la costumbre mía y la manera de ser, dirá que si hasta la maestra será hiperactiva, porque yo trabajo así, y no me molesta. Entonces no concibo que el alumno esté así sin que pestañee...” 10 de noviembre de 1994.

C Alumnos

AL1⁴ “Que nosotros nos debemos portar bien y que debemos de hacerle caso a M, porque es un deber de nosotros portarnos bien para poder hacer las cosas bien hechas, para hacer las cosas con más calma, para seguir adelante y sacarse buenas notas, seguir bien en los estudios y seguimos poco a poco preparando para ir a colegios y universidades y luego a los trabajos”. 17 de noviembre de 1994.

² E= Entrevistador.

³ M= Maestro.

⁴ AL = Alumno. Como son varios los alumnos entrevistados, estos se identificarán utilizando números despues de AL.

AL2- "Para mí disciplina de la escuela es como el control que tiene... el director con los maestros, los maestros con los alumnos, digamos para mí eso está como en escala, es un control de la escuela".

E- "Explícame un poquito eso?"

AL2 "Digamos como en una pirámide, como es aquí digamos supervisor, maestros, conserjes, alumnos, yo tomo eso como si fuera director, vos supervisor, director, maestros y alumnos".

E- "¿Cada uno le va haciendo caso al que sigue?"

AL2- "Ajá".

E- "Mira es una buena idea; no había pensado yo en esa idea". 17 de noviembre de 1994).

En estos conceptos se aprecia una diferencia fundamental con respecto a lo observado en el aula:

- las opiniones de los niños son más acordes con el concepto tradicional de disciplina.
- Las opiniones de los adultos, evidencian en un caso conocimiento teórico adecuado y en el otro un concepto permisivo de la disciplina escolar.

Las observadoras pudieron constatar los esfuerzos realizados por el adulto en la sala de clase para restablecer la atención y el trabajo productivo de los alumnos, sin lograrlo en la mayor parte de los casos.

Pareciera que los niños perciben la dificultad de la persona responsable del trabajo y se comportan: no respetando límites; no obedeciendo; perturbando el trabajo con sus risas y juegos, etc., a pesar que manifiestan que es preciso que no se den estas conductas para que haya disciplina.

II *Concepto sobre la disciplina del grupo observado*

A- **Director**

E- “Dígame, ¿cómo considera usted que es la disciplina del grupo con el que hemos estado trabajando?”

D- “Bueno, para mí, es un grupo muy bonito.”

E- “¿Qué relación ha tenido usted con el grupo?”

D- “En primer lugar son amigos míos, primero porque nos conocemos desde hace mucho tiempo, segundo porque siendo un grupillo de los mayores, a veces me ayudan a hacer cosillas aquí, a jalar ese andamio que pesa tanto, a cambiar balastos, a poner esto y aquello, etc... Bueno, no tienen grandes problemas, digamos de un comportamiento inadecuado ni en lo sexual ni en lo social, etc. Siguen siendo amables, dulces, etc. Entonces yo tengo el grupillo más bien en un gran concepto en ese sentido. Ahora que algunos a los que hay que atornillarle las vigas ahí de vez en cuando porque es medio vagabundo, algunos, otros no; otros más bien se sobrepasan.

E- “¿Cómo es la disciplina de ese grupo en el recreo, en los actos cívicos?”

D- “Normales. Cuando yo estaba chiquillo me encantaba correr en los corredores de la escuela, a ellos les fascina. Cuando yo estaba chiquillo se llamaba quedó quemado. Ahora le llaman sígala. Son niños normales, a pesar de que yo les tengo que parar a veces muy fuerte y regañarlos porque en estos corredores concurren muchos chiquitos. Entonces ellos tienen cuerpillito etc., y pueden tirarme un chiquito de la segunda planta a la primera planta. Entonces yo les digo que si quieren correr vayan a los espacios libres. Ahí está el potrero, vayan, corran todo lo que quieran, si no vamos a la Sabana, etc.” 21 de noviembre de 1994

B- Maestro

E- “ ¿Usted siente que el grupo tiene la misma disciplina estando con usted, que en las materias especiales, lecciones, recreos? Los chiquillos se comportan de la misma manera o usted ve que hay algo que ellos hacen diferente?”

M- “ Si... Estamos trabajando en grupo y trabajan lo normal. Cuando llegaban ustedes, es el colmo, se ponían terribles, claro que yo notaba la diferencia, no sé si era que yo me ponía tensa, no sé, tal vez podría haber sido eso. Ellos notaban mi cambio, puede ser. Entonces la reacción de ellos también era cambiar, pero yo en general a veces los notaba calladitos y les decía: “así hubiera deseado que la señora los viera trabajar”. Entonces era algo así como un cambio. Con ellos yo salí al Museo y se portaron bien; me preguntaron y no hubo ningún problema.”

E- “ ¿Y en las materias especiales?”

M- “ Ah, ahí fatal. Con las compañeras se portan fatal; se portan muy mal, siempre hay quejas de ellos. '¡Ah ese grupo!'; dicen. El lunes yo fui a Limón y tenía que llegar hasta la tarde a trabajar; le pedí a una compañera que me los cuidara y me dijo: '¡qué bárbara! no te vuelvo a cuidar a ese grupo, son terribles, ¡mal portados'. O sea, hay quejas de ellos, nadie los quiere porque son mal portados”. 10 de noviembre de 1994.

C- Alumnos

E- “ Contame ahora sobre los niños que son más disciplinados en la clase. ¿Cómo son? Si tuvieras que escoger en este momento quiénes son los niños más disciplinados del aula, ¿cómo crees que es el carácter dellos? Si son alegres, si son tristes, cómo son?

AL1- “ Algunos son alegres, otros son tristes; porque digamos hay unos que uno no los puede volver a ver o decir algo porque ya se enojan con uno o así, o a veces ellos son callados porque en algunos casos los padres los amenazan; que si se portan mal los castigan o así, pero en el aula mía hay como cinco bien portados. Ellos

son muy calladitos; entonces se quedan todos solitos. Si terminan un trabajo, entonces se arrecuestan en el pupitre o así y no se ponen a hablar.”

E- “¿Cuando terminan un trabajo decís vos?”

AL1- “Depende, siempre hablan algo porque no son mudos”

E- “¿Cómo son esos muy bien portados? También son buenos para sacar buenas notas?”

AL1- “Sí”.

E- “¿Podés pensar en alguno que sea muy bien portado y que tenga malas notas o al revés?”

AL1- “Casi todos sacan buenas notas; la mayor parte.”

E- “¿Y cómo son en compañerismo? ¿Ellos ayudan a los demás o no? ¿o están allí solitos?”

AL1- “No, casi siempre son ellos mismos pero también ayudan, prestan cosas, se pasan cosas o así.”

E- “¿Y son buenos estudiantes? ¿Le ayudan a los demás o más bien se concentran en su trabajo?”

AL1- “No, más que todo se concentran en su trabajo. Digamos, yo en mi caso, si yo entiendo algo, entonces yo le digo a M que si le ayudo a explicar a los demás. Me dice que sí; entonces yo vengo y les ayudo a los demás.”

E- “¿Y vos tenés buena disciplina?”

AL1- “No sé”. 17 de noviembre de 1994.

E- “Quiero que me comentés sobre los alumnos, los compañeros de tu clase, los que son más disciplinados y los más indisciplinados. No es necesario el nombre, tratá de recordar cuáles son con sus características. Vamos a hablar sobre los niños más disciplinados. ¿Me podés contar un poquito de los que son más disciplinados, de los que se portan muy bien?”

AL2- “ A veces ellos son..., yo tengo un compañero que es muy, muy serio. A veces son muy serios, no le hacen caso a ningún chiste. Se quedan serios hasta que M no los llame y a veces a algunos es muy difícil sacarles una sonrisa.”

E- “ ¿Y cómo son en las notas, en rendimiento académico? ¿Cómo les va en los trabajos? ¿Son buenos estudiantes o malos?”

AL2- “ Para mí, en rendimiento académico ellos son muy buenos, a mi me bajan (la nota) por la curva. Por eso es que depende de la nota más alta. M toma en cuenta los exámenes pero no tanto como toma la disciplina.”

E- “ ¿Vos crees que M toma en cuenta la disciplina para poner la nota?”

AL2- “ Le afecta a uno mucho”

E- “ ¿Y cómo son esos (compañeros) en su relación con los demás compañeros? Ayudan o prestan los apuntes o más bien trabajan ellos solitos?”

AL2- “ Yo por lo menos ahora me estoy mezclando más con ellos a ver si subo el rendimiento.”

E- “ ¿Pero ellos lo permiten, son buenos compañeros?”

AL2- “ Si claro, yo les digo que si puedo estudiar con ellos y prestan los apuntes, si uno es amable con ellos”. 17 de noviembre de 1994.

D- Conserje

E- “ Quiero saber sobre la disciplina, o sea si ha podido observar algo en la disciplina del grupo. ¿Cómo la siente usted?”

C⁵- “ No le podría decir porque hay tantos niños y yo estoy ubicada en otro lugar.”

E- “ Ah, ¿usted no tiene que ver con los de ese pabellón?”

C- “ Yo no tengo que ver con los de ese pabellón, sino que yo estoy en otro. Claro que siempre los niños de uno van al otro; tantos niños hay que uno no sabe ni de qué aula es.”

⁵ C = Conserje.

- E- “ Y usted ¿no los ha podido identificar ni hacer diferencia entre los alumnos del grupo con que estamos trabajando y los otros alumnos de la escuela?”
- C- “ Los niños de este pabellón si, hay chiquitos que se me portan mal, pero yo los acuso con los maestros. Si veo que no hacen caso entonces voy donde el director. A pesar de que hay tanto niño no tienen muchos problemas de disciplina.”
- E- “ ¿Cuándo tiene usted que ver más con los chiquitos; en los recreos o en general?”
- C- “ Más que todo se ponen a jugar fútbol en el pasadizo y lo rayan mucho y aparte de esto tengo un jardincito ahí, y entonces me tiran la bola. La verdad que le da colerilla a uno, pero mejor se lo digo a los maestros. Ya los chiquitos dejaron de jugar ahí...Son como le digo a pesar de que hay tanto niño, más bien no son tan mal educados.”

Las investigadoras observaron que la mayoría de los alumnos de este grupo solo prestan atención cuando están ocupados, sea con actividades tradicionales o novedosas e interesantes, y de las cuales se obtiene un producto. El resto del tiempo, la mayoría de los alumnos perturba con conductas tales como estar fuera de su asiento, reír, jugar, gritar, etc.

Esta observación se valida con las expresiones del adulto responsable de la educación del grupo y con la observación de un niño que especifica que solo “hay como cinco bien portados”.

Los comentarios del director, solo validan parcialmente el trabajo de campo pues para él el grupo “es bonito”, “no tienen problemas”, “lo tiene en un alto concepto”, y su disciplina en recreo y acto cívico la considera normal, pero “los frena” cuando se sobrepasan”.

Por su parte M manifiesta que los alumnos son “sumamente” indisciplinados en actividades especiales y nadie quiere sustituirle en sus ausencias.

Esta información no valida lo observado por las investigadoras ya que con una excepción, el grupo trabajó en forma más sistemática y con menos conductas perturbadoras en las actividades especiales.

Las expresiones de la Conserje coinciden con la percepción que tiene el Director sobre el grupo en estudio, aunque no puede identificar éste plenamente.

III Actos de indisciplina

A- Director

- E- "Ha tenido una experiencia de indisciplina específicamente con el grupo en estudio?"
- D- "Con ellos no. Es más, si hay algún desajuste y M en alguna forma recurre a mí, paso porque yo aquí tengo la autoridad de meterme en cualquier aula; porque me han dado el poder, me aceptan. De alguna forma me aceptan y saben que yo me meto".
- E- "Entonces cuando usted pasa y ve algún problema usted de una vez entra al aula."
- D- "Sí, yo me meto. Digo ¿qué pasa aquí? y entonces a veces dialogamos, a veces nos enfrentamos, etc. Pero dentro de la normalidad. Yo no le puedo decir que todo es así, es en ese momento que se perturba la comunicación entre la gente, entonces la gente habla más duro, y va a parecer un desorden, pero en realidad lo que están tratando es de comunicarse, pero al haber tanta competencia de ruidos, o sea de voces y que todo mundo quiere comunicarse, eso va a afectar en la relación entre ellos mismos. Es más, alguien puede decir a otro: 'Cállate', y el otro le puede decir: 'no, cállese usted', etc. Y esto puede degenerar en otra cosa y esto es un problema por solucionar. El hecho es que yo como Director de la escuela no debo permitir que los grupos tengan tantos alumnos y este año he tratado de limitar un poco la cantidad de alumnos que debe tener cada sección, porque no es

posible. Yo también expreso que con 35 alumnos no se puede trabajar. Se necesitan espacios más grandes porque cuando a nosotros como maestros nos ponen a trabajar en aulas como éstas a nosotros se nos hace un saperoco de los infiernos y hay que salirse. Nadie entiende nada. El trabajo en grupo le permite al niño obtener cierta libertad como desarrollar su competencia; el grupo también le exige responsabilidades, lo ponen a trabajar: el dirige y es dirigido". 21 de noviembre de 1994

B- Maestro

E- "M y si a usted le pidieran dar ejemplos de actos de indisciplina en su grupo, qué diría?"

M- "¿De indisciplina?"

E- "¿Cómo podríamos concretar un acto de indisciplina, por ejemplo?"

M- "Bueno, es que algunos (alumnos) son indisciplinados en el sentido de que estamos trabajando y grita, (dice el apellido de un niño) o se pone a cantar; aquel (niño) es terrible.

E- "¿Cuál?"

M- "Uno pequeñito que a veces saca la flauta en un trabajo de matemáticas, para llamar la atención sin relación con lo que estábamos haciendo, o sale con cualquier tontería, ya a él hay que ponerle ciertos límites y ya él va a indisciplinar toda la clase, entonces él si es de los que yo llamo indisciplinados."

E- "¿Entonces, a ver si yo entiendo, los indisciplinados no serían aquellos que se mueven, sino que no están trabajando, no están cumpliendo los objetivos del trabajo, por decirlo de alguna manera. Por ejemplo, ese niño saca la flauta y dice cosas y ¿algún otro ejemplo?"

M- "Otro que a veces se pone a punzar con el lápiz al compañero que está a la par, no está haciendo nada y entonces está molestándolo a él. Para mi eso es

indisciplina, no sé el motivo del por qué lo hace pero yo lo llamo y le digo: '¿por qué?'. 'No M por nada, yo no estaba haciendo nada'. Tengo varios así, que uno sabe. Un día yo les dije: "tengo que traer guantes de boxeo porque están en pleno boxeo aquí, porque se daban, no sé si será la tensión de estar ya saliendo o qué, uno no sabe. Ese chiquito (el del ejemplo) yo sé que tiene problemas, es medicado y todo eso, es la reacción al medicamento, ese día uno no sabe, a eso llamo yo indisciplina; son casos que uno tiene." 10 de noviembre de 1994.

C- Alumnos

E- "¿Qué crees que son actos o cosas corrientes que la gente hace, que se pueden considerar indisciplina; qué es lo que hace la gente cuando decimos que es indisciplinada?"

AL1- "Cuando se ponen a gritar y correr por todos lados o que digamos si no saben alguna cosa en lugar de levantar la mano, todos se ponen a gritarle a M para que entienda que él está hablando."

E- "¿Qué otras cosas podrían ser actos de indisciplina en la escuela?"

AL1- "Que no hacen caso cuando les dicen las cosas, que en lugar de decir o hacer cosas, digamos, hacen lo contrario, eso sería un acto de indisciplina."

E- "¿Se te ocurre alguna otra cosa que sería un acto de indisciplina pensando que pueda ser en tu clase o en otro lugar de la escuela?"

AL1- "Cuando no respetan a los mayores." 17 de noviembre de 1994

E- "¿Me podrías dar ejemplos de lo que vos considerarás indisciplina?"

AL2- "Por ejemplo, digamos, que yo tengo un compañero que le grita a uno, le pega, le daña lo personal, también que no respeta a M, le dice apodosos o a los compañeros les quita la comida.

E- "¿Se te ocurre algún otro acto de indisciplina?"

AL2- "Rayar los pupitres, las sillas, cualquier cosa, echar corrector por todo lado. He visto muchas paredes con nombres, como este pupitre lleno de corrector." 17 de noviembre de 1994.

La conceptualización que hacen el director y el educador sobre actos de indisciplina del grupo en estudio, validan lo observado por las investigadoras, por cuanto el clima de esta sala de clase se caracteriza por comunicación caótica: la mayoría habla simultáneamente y a gritos; algunos realizan acciones que perturban el desarrollo de la clase como punzar a los compañeros con el lápiz, sacar la flauta en la clase de matemáticas, boxear en clase, etc.

Las caracterizaciones que hacen los niños sobre las personas indisciplinadas, concuerdan con lo observado por las investigadoras, niños que gritan, pegan a sus compañeros, irrespetan al maestro y sus pares, corren por todo lado, son desobedientes.

IV. Relación de la disciplina del grupo con la disciplina de la escuela.

A Director

E- "Digamos, en una forma comparativa con el resto de la escuela, usted siente que este grupo es más indisciplinado o más disciplinado?"

D- "No, yo creo que ahí sucede lo que puede suceder en cualquier grupo." 21 de noviembre de 1994.

B- Maestro

E- "¿Si comparamos la disciplina de su grupo con la disciplina de la escuela en general, usted que diría de su grupo? ¿En dónde estaría comparativamente, en el lado de los disciplinados según lo que manifiesta usted que piensal Director que son los alumnos que están calladitos o quietos o del lado de los que son indisciplinados?"

- M- “ Los míos estarían en el lado de los indisciplinados”.
- E- “ Según él (el Director) ¿y para usted?”
- M- “ Para mí están de ese lado, porque son terribles yo los conozco o sea para mí están del otro lado, no del lado de los disciplinados, sino de los indisciplinados.”
- E- “ A pesar de que usted piensa que lo que hacen ellos sería como lo normal, en términos de disciplina y la de la escuela, ¿estarían al lado de los indisciplinados?”
- M- “ Usted no ha visto los indisciplinados de la escuela. Los sextos son terribles, seguro por eso el Director la mandó a usted para donde los míos.” 10 de noviembre de 1994.

Lo expresado por el Director no es coincidente con lo observado por las investigadoras. Lo contrario ocurre con las manifestaciones del docente. Esto es que el grupo en estudio así como los sextos grados son indisciplinados. La percepción de las observadoras es que el ambiente escolar se caracteriza por el bullicio y el ruido constante.

V Formas utilizadas por el maestro para lograr la disciplina en el aula.

A Maestro

- E- “ ¿Ha identificado alguna forma mediante la cual busca la disciplina en el aula?”
- M- “ Una manera de controlar que se emplea y se ha empleado es que los papás son muy colaboradores; mando papelitos, recaditos, los cito a ellos, a los del grupo de alumnos con recaditos.”
- E- “ ¿Eso para controlar? y ¿dentro del aula?”
- M- “ Dentro del aula no, porque yo aquí lo veo normal. Entonces tiene que ser como un caso terrible como de tirar piedras y es algo que se salió de lo normal porque en general el grupo trabaja, traen tareas, ellos siempre tienen algo que hacer, les

tengo material, tienen hojitas, más bien a veces planeo más de la cuenta y no terminamos hasta al día siguiente.”

E- “Usted ha logrado detectar, por ejemplo, ¿si cuando el grupo está muy indisciplinado, hay niños que callan a los demás o que piden silencio?”

M- “Si, por ejemplo hay un alumno, Ricardo, que golpea la mesa y dice: ‘cállense’, ese sigue el modelo mío de que yo sueno algo, entonces él sigue el modelo y lo hace. A veces dicen: “cállense porque M nos va a quitar el recreo”; “hagan silencio” y ese es uno de los que molestan todo el día. Ese es uno y tengo otro que tiene el mismo nombre, los dos. Ellos son los que callan. A mi me llama mucho la atención eso”

E- “Sí, porque son ellos mismos los que están molestando. Volviendo a eso, ¿usted ha logrado captar si tiene algunas formas para llamar la atención, por ejemplo que golpea el pupitre, la pizarra, o alguna otra forma que utiliza y que los niños entienden como que usted está pidiendo silencio?”

M- “Sí, sí”. ¿Qué otra cosa? A veces me paro al frente y me les quedo viendo y digo, “bueno digámosle al compañerito que nos cuente qué estábamos hablando” y esa es una forma de que ellos se den cuenta

E- “Sí, esa es una forma.”

M- “A veces me quedo yo callada, de pie en silencio, seguro ellos piensan, M se quedó callada, ¿qué pasaría? A veces algunos hacen caso a eso porque están muy atentos, otros en cambio tengo que irme a la par y decirles ¿Qué pasó? Mi trato no es pegarles gritos; si ellos son buena gente, ni a los del año pasado que eran ya grandes, porque eran de 14 años y uno de 16. Yo el año pasado estaba con un problema personal, tuve que dejar el grupo solo y dejé a cargo unos chiquillos que eran terribles, los que nadie quería, indisciplinados, tuve reacción de los padres de familia en cuanto a cómo iba a ponerlos en la Directiva, entonces tenía el problema de que los chiquitos buenos eran los que los papás tenían el concepto de que eran calladitos, que no hablan, ni chistan, esos son los que la Directiva

quería, pero se me iba a presentar un problema, éstos los van a hacer leña a los que son así, porque ya eran más grandes. Entonces, la única manera era saber qué hacer, porque estos son líderes y también me van a afectar a los demás. Entonces ¿qué fue lo que hice?, oírlos. Ellos decían 'M es que a nosotros nunca nos dejan participar en la Directiva porque somos los que sacamos mala nota, somos los que nos portamos mal, nos echan afuera. Porque otro M los echaba puerta afuera; entonces eran los que el Director se llevaba para hacer mandados. Entonces ellos aquí van a seguir portándose mal para que yo los eche afuera. Entonces cambié. Bueno planteamos un programita de cómo van ustedes a trabajar este año, porque hay elección de directiva; ellos quedaron en la directiva; lógico, ellos se pusieron de acuerdo y ganaron las elecciones de la Directiva de la clase y ellos manejaron muy bien su papel. Fue increíble como trabajamos con los chiquillos y cambiaron. Tanto es así que yo me quedé asustada del cambio de ellos y a mí me hace gracia porque decían “ ¿Juan José de Presidente? ¡Cómo se te ocurre! y funcionó, fue el líder el chiquillo. Este año están en la Directiva esos terribles. Hay chiquillos buenos que tienen buen comportamiento, pero también hay de esos, pero se ha mantenido un poco ese mismo ritmo de ellos; todos hablan ahí y así”. 10 de noviembre de 1994.

B Alumnos

E- “ Me gustaría que me hablaras de las formas que usa M, para pedir disciplina en el aula. ¿Qué es lo que M hace?”

AL1- “ ¡Ah!. Decir que nos portemos bien, porque si no nos manda recados o algún castigo de hacer examen o poner algún castigo de limpiar el aula o mandarlo a la dirección.”

E- “ ¿Hace algunas cosas como para recordarles que tienen que portarse bien?”

AL1- “Si, dicé que nos portemos bien porque acuérdense que si nos portamos mal nos puede hacer el examen o algo así.”



E- “ Bueno, otra cosa que me gustaría que me dijeras. ¿Cuáles son las frases y los gestos que utiliza más a menudo M, para mantener la disciplina en el grupo. No te has fijado si tiene algunas palabras que dice o hace algunos gestos?”

AL1- “ Bueno, en la clase, frunce mucho el ceño, se pone como brava. A veces no. Casi siempre. Otras veces no para de regañarnos. Digamos hace algunas cosas buenas, sonríe mucho, muy a menudo, pero en otros casos, casi nunca hace eso, pero entonces lo corre a uno para otro lado o lo cambia de lugar.”

E- “ Y ¿hay alguna palabra que usa M, para decirles que se porten bien? “

AL1- “ No.”

E- “ ¿Qué dice M cuando están haciendo mucha bulla? “

AL1- “ Cállense.”

E- “ Si M está escribiendo en la pizarra y está ese alboroto ¿qué hace ella cuando se da la vuelta?”

AL1- “ No, porque mis compañeros son muy vivos. Si están corriendo, cuando ella se mueve, entonces ellos se sientan.”

E- “ Pero digamos, cuando M da la vuelta ¿qué hace?”

AL1- “shshshshs”, vuelve a ver y hace así o dice “usted se sienta ya” o “quédese sentado”.”

E- “ ¿Se acuerda de algún otro gesto? Me dice que hace gestos así como un poco más brava a veces y además que dice “shshsh”, y que les dice “quédense queditos”. ¿Se acuerda de alguna otra cosa?”

AL1- “ No, es que en realidad M no es muy brava. M es dura de carácter y fuerte, es muy estricta, verdad, pero ya así como de agarrarnos y sentarnos así del brazo, ya así no tanto.” 17 de noviembre de 1994

E- “ Yo quisiera que comentáramos sobre las formas que M usa más a menudo para lograr que haya disciplina en el grupo.”

AL2- "M a veces usa una técnica que es golpear el pupitre, y así todo el mundo le pone atención; con la mano o con un borrador golpea el pupitre."

E- "¿Y qué cree que está tratando de hacer?"

AL2- "Que todo mundo vuelva a ver, para que le presten atención."

E- "¿Qué otras técnicas crees que usa M?"

AL2- "Golpeando la pizarra así: toc, toc, con la regla y a veces M nos comienza a decir: "Miren" y así."

E- "¿Miren qué?"

AL2- "Por ejemplo ahora que hay un examen de agricultura, apunta al indisciplinado y al que lo apunta para que haga el examen, y el que lo apunta dos veces hace otro trabajo. O sea que serían dos trabajos más un examen y da la misma nota que si tuviera un solo trabajo."

E- "O sea va a tener más trabajo y es un castigo para los que se portan mal o una consecuencia digamos."

AL2- "Si, una consecuencia.". 17 de noviembre 1994.

Según M utiliza los recados a la casa como técnica para manejar la disciplina, pero los niños validan lo observado por las investigadoras, al afirmar que el maestro utiliza como técnicas disciplinarias, además de los recados a los padres, los siguientes:

- amenaza con enviar a la dirección a quienes perturban o con asignarles trabajo extra
- gestos de enojo
- regaños
- reubicación física
- sonidos
- laconismos
- golpes en el escritorio, en la pizarra con el borrador, la regla o la mano, y
- eleva el tono de voz.

Todas estas técnicas fueron observadas por las investigadoras.

maneja bien. Habrá otros que tal vez les cueste un poco más. Pero como la vida es un proceso, ahí van aprendiendo yo siempre le digo a ellos, para ser maestro se requiere mínimo 8 años de trabajo. Cuando uno ha trabajado más de cinco años y de todo.” 24 de noviembre de 1994.

B Maestro

M- “ Para mí, yo creo que la disciplina en la escuela, en los alumnos, se logra más que todo con que ellos estén a gusto con lo que están haciendo que ellos se sientan contentos hasta cierto punto con todas las limitaciones. Realizados en lo que hacen porque entonces ellos van a trabajar con alegría, van a trabajar con motivación, van a sentir que pueden hacer algo, porque también puede haber otro tipo de disciplina que puede limitar mucho, 'que te calles, que te calles'. Pero es más lo que se reprime que lo que se puede lograr. Para mí más que todo es tratar de que se motive al alumno, de que se interese en lo que está haciendo, de manera tal que se involucre que él quiera ser parte de eso, de que él quiera llevar a su vida el conocimiento, si es práctico que lleve a la práctica. No dando todas las libertades para que hagan lo que quieran, pero si dando un margen para que ellos se desarrollen, para que ellos puedan conversar entre ellos, y que ellos puedan investigar, integrar, pero sobre todo, que ellos se sientan motivados por lo que están haciendo propiamente y van a tener una actitud diferente”. 24 de noviembre de 1994

Los conceptos de ambos adultos reflejan definiciones de disciplina teóricamente correctas. La diferencia evidente es que el director revela un concepto más ligado a los aspectos organizativos del trabajo de aula con especial énfasis en el establecimiento de reglas y de su negociación, con los alumnos. Por “negociación” inferimos que él se refiere a que las reglas deben elaborarse en conjunto con los alumnos. Al destacar que

la disciplina no está reñida con un trabajo participativo, activo y no pasivo, su concepto está acorde con la filosofía de la escuela activa.

Por su parte, el maestro revela en su concepto de disciplina, su adhesión a una filosofía de escuela activa también, pero con un énfasis en el bienestar físico y emocional de los niños. Este se hace evidente con expresiones como: “que los niños trabajen contentos, a gusto y con alegría”, “que los niños trabajen con libertad, motivación, interés y con el margen adecuado para su desarrollo”.

C Alumnos

E- “¿Qué entendés vos por disciplina?”

AL1- “Que nosotros tenemos que hacer caso a M y que no podemos hablar cuando M está hablando, para tener una buena disciplina, buen concepto de los demás.”

E- “Ahora bien, ¿quién te dijo que no había que hablar cuando M está hablando?”

AL1- “... por nosotros mismos y también porque M cuando está hablando mucho, después se enoja” 24 de noviembre de 1994.

E- “¿Qué entendés vos por disciplina?”

AL2- “Bueno, que la disciplina es poder comportarse en el aula, no pararse, hacerle caso a M”. 24 de noviembre de 1994

E- “Se acuerda que nosotros habíamos hablado al principio de que lo que queríamos averiguar era sobre disciplina? Yo quisiera que usted me contara qué piensa que es la disciplina.”

AL3- “¿La disciplina?, que uno tiene que portarse bien”

E- “¿Qué es portarse bien?”

AL3- “Es hacerle caso a alguien y también a los papás”.

E- “Y en la escuela ¿qué sería la disciplina en la escuela?”

AL3- “ La disciplina sería hacerle caso a M. También no faltar con las tareas.”

E- “ ¿Y en la clase?”

AL3- “ Cumplir con los trabajos en grupo.” 24 de noviembre de 1994

E- “ Yo quisiera que usted nos dijera ¿qué piensa qué es la disciplina escolar?” Lo que usted piensa, no hay cosas ni buenas ni malas, solo lo que usted piensa.”

AL4- “ La disciplina es muy buena porque uno así aprende modales y aprende a comportarse.”

E- “ Entonces, en el aula ¿cómo sería una persona disciplinada?”

AL4- “ Portarse bien en el aula, hacerle caso a M”

E- “ ¿Qué sería hacerle caso a M?”

AL4- “ Obedecerle en todo lo que M nos diga.” 24 de noviembre de 1994

Los conceptos de disciplinalaborados por los niños indistintamente de su sexo, están expresados en oraciones cortas que recuerdan el estilo con el que se formulan las reglas de disciplina en muchas escuelas costarricenses.

Debe destacarse que las reglas formuladas con oraciones negativas, por ejemplo: “no faltar el respeto a los demás”, reflejan un enfoque restrictivo de la disciplina, en tanto que los redactados con oraciones afirmativas, por ejemplo: “tener buenos modales”, reflejan un enfoque de disciplina que promueve el crecimiento y desarrollo de los niños.

II Concepto sobre la disciplina del grupo observado

A Director

E- “ Dígame, ¿cómo considera usted que es la disciplina del grupo con el que hemos estado trabajando?”

- D- “ Bueno, en este momento mi mente está pensando en un montón de cosas. Hay un quinto, creo que es un poco ordenado pero son niños que vienen desde primero así y el otro sí es conflictivo.
- E- “ Yo creo que es al revés porque con el que estamos trabajando es más ordenado y el que usted dice es el poco ordenado.”
- D- “ El otro grupo es un grupo que cuenta con niños que se han desarrollado ya mucho y como que tienen problemas de autoridad, de disciplina, es el grupo más terrible de toda la escuela. Cuando van al comedor se tiran la comida unos a otros y si están comiendo arroz, frijoles e hígado le cogen un pedazo de hígado al compañero y lo dejan sin hígado. Sin embargo, yo noto que hablando con ellos han mejorado notablemente. Les he hablado tantas cosas y ellos mejoran. Lo que hace falta es un poco de empuje. Ya le digo, es la personalidad del individuo que lo vean seguro a la hora de dar clases, que tenga conocimientos de la materia que va a impartir, que sea maduro y equilibrado. Bueno, estoy hablándole de los docentes en general y además que sea sabio. Para ser sabio no necesita que sea mayor. La vida lo va enseñando a uno. El niño cuando tiene un docente así, desde que entra lo respetan y se convierte en un buen conductor de grupo y todo eso. Pero cuando uno tiene un docente así, que está apenas en formación, el problema de la disciplina es serio y eso sumándole todo lo demás de que no hay libros de texto, insumos que se requieren para que el niño tenga documentos y todo eso, influye en la disciplina.” 24 de noviembre de 1994

Nota: El Director confunde las dos secciones de Quinto Grado y en su respuesta se refiere al grupo que no fue objeto de estudio. Es por esto que no aparece cita etnográfica sobre este tema.

B Maestro

E- “La disciplina de este grupo específicamente ¿cómo la siente usted? ¿cómo la ve?”

M- “Yo me siento bien con ellos, inclusive nos ha tocado difícilito porque es de conocimiento de ustedes que cuando el Director salía, yo quedaba a cargo de todo. Y como aquí no hay teléfonos, cuando yo quería hacer una gestión siempre uno tenía que salir, entonces salía mucho, porque era necesario. Generalmente los pobres (se refiere a los alumnos) había tiempo en que estaban solos. Pero no me puedo quejar de ellos, trabajan bien, siempre como todo niño pues conversan y todo, pero en realidad no se atrasaban en su trabajo, trataban de ser responsables y los hacían.”

E- “En actividades o materias especiales o en recreos ¿ha tenido problemas de disciplina o pleitos?”

M- “Por ejemplo, DARE si se puede tomar como una lección especial. No, ellos se portaban bien.”

E- “En el comedor es un grupo que usted lo sienta que haya dado problemas.”

M- “No. Era más tremendillo el otro pero en este no hay problemas.” 24 de noviembre de 1994

El concepto que el maestro tiene de los actos de indisciplina del grupo en estudio, coinciden con el obtenido por las investigadoras en sus observaciones de campo. Esto es, que se trata de un grupo que trabaja bien portado; aún en ausencia de el maestro, conversan pero no se atrasan en su trabajo.

C- Conserjes

E- “ Nosotros hemos estado trabajando con uno de los grupos de la escuela (para efectos de la entrevista se señaló el grupo), ¿usted se acuerda? ¿ Cómo siente usted que es la disciplina de esos chiquitos?”

C- “ Bonita, buena”

E- “ Es buena. Es buena la disciplina en toda la escuela, ¿usted siente que es una buena disciplina?”

C- “ No, hay de todo; hay chiquitos malcriados como hay chiquitos muy buenos.”

E- “ Y los alumnos de M ¿cómo siente usted que son en relación con M, cómo funcionan?”

C- “ Muy bien”

E- “ ¿Cómo se portan esos chiquitos en el recreo?”

C- “ Muy bien, como todo chiquito, jugando y ahí dándole a la pelota y en el comedor.”

E- “ Les gusta mucho jugar con la bola. ¿y en el comedor cómo se portan?”

C- “ No, también ahí yo los veo queditos; se sientan ahí ordenados.”

24 de noviembre de 1994.

El concepto de la conserje sobre la disciplina del grupo en estudio valida el del maestro y las observaciones de campo realizadas por las investigadoras.

III Actos de indisciplina**A Director**

E- “En este grupo ¿cuáles son los actos de indisciplina más notorios?”

D- “ Hay unos niños que tienen un vocabulario muy feo, pornográfico, bueno pero ya sabemos de donde proviene eso. Ahí de vez en cuando lo dicen, yo he tenido que callarlos. Tienen vocabulario pornográfico, malas costumbres, luego gritan en exceso. Las opiniones no las dan dentro, sino fuera de la escuela, hablando mal tal vez del profesor, por decir hijo de tal a mi no me regaña y todo eso se oye cuando vienen del aula a la calle y luego en el comedor lo dicen.”

E2- “ Eso se presenta en el otro quinto ¿y en el quinto que estamos estudiando?”

D- “ En uno de ellos nada más, pero es consecuencia de la extracción de donde vienen esos niños de quinto. Aquí hay niños que los maestros dicen: “este niño sí que es bueno” y es porque viene de un primero con una maestra disciplinada, un segundo también y siguen así hasta que llegan a quinto. Da la impresión de que esos niños (se refiere a los indisciplinados), vienen desde hace mucho tiempo con diferentes docentes que tal vez no tenían una personalidad que los orientara un poco.” 24 de noviembre de 1994.

Nota:

A este respecto, el Director no se refiere específicamente al grupo en estudio; él no responde a esta pregunta, a pesar de la solicitud de las investigadoras.

B- Maestro

E- “ ¿Nos puede dar algunos ejemplos de actos de indisciplina que usted considere que se han dado en el grupo en estudio?

M- “ Yo creo que alguna situación con ellos que se escape de la mano, creo que no, más bien, siento mucha colaboración y comprensión. También es la edad; en el otro grupo de quinto grado, hay gente ya casi muchachos. Eso tiene que ver mucho.”

E- “ ¿Con estos alumnos no se dan pleitos o que hagan cosas como que se revuelquen por el piso?”

M- “ Con estos alumnos no tengo ningún problema”.

24 de noviembre de 1996.

La manifestación del maestro con respecto a actos de indisciplina en este grupo, valida lo observado por las investigadoras, esto es, que se trata de un grupo muy disciplinado.

C- Alumnos

E- “ En tu grupo de compañeros, ¿ha habido actos que son de indisciplina, situaciones que pensás que son indisciplina?”

All- “Sí”

E- “¿Cómo cuáles?”

All- “ Como en el comedor hablar cuando uno está comiendo, faltarle el respeto a los demás.”

E- “ ¿Cómo sería faltarle el respeto a los demás?”

All- “ Contestándole de mala manera.”

E- “ Con malas maneras y ¿qué más?”

All “ Y también, tirarle el plato a otra persona al repartir la comida.”

E- “ Eso cuando vienen al comedor y ¿en la clase?”

All “ Tirar papeles. Cuando M no está, nosotros hablamos, jugamos, nos paramos en los pupitres y de todo.”

E- “ Eso lo hacen cuando M no está y ¿cuándo M está en la clase?”

AL1- “ Hablan y todos gritan pero a veces nos regaña y nos apunta.” 24 de noviembre de 1994

E- “¿Vos te acordás de algo que haya pasado en el aula o en la escuela que se pueda pensar que es indisciplina?”

AL2- “Fue cuando todos, todos, reunieron bastantes papeles y los tiramos y entonces nos llevaron al director.”

E- “¿Estaba M en el aula?”

AL2- “No.”

E- “¿Alguien se dio cuenta?”

AL2- “Sí”

E- “¿Quién se dio cuenta?”

AL2- “Dos (se refiere a compañeros), que estaban por ahí.”

E- “¿Que les dijeron?”

AL2- “No nada, sólo se quedaban viendo”

E- “Y ustedes ¿sabían que eso estaba mal hecho?”

AL2- “Sí”

E- “¿Alguien los regañó o no?”

AL2- “No.”

E- “¿Por qué pararon?”

AL2- “Porque llegó M”

E- “¿Y qué es dijo M?”

AL2- “No, nada”

E- “¿No se dio cuenta?”

AL2- “No”

E- “O sea, fueron muy “artistas” ustedes. Juan y alguna otra cosa, que usted se acuerde que haya sido indisciplina. Algún otro problema que sucediera en la clase en que participó un compañero o todo el grupo y que usted piense que eso es portarse mal.”

AL2- “No.”

E- “¿En el comedor han sucedido situaciones problemáticas?”

“Sí, sólo una”

“¿Qué pasó?”

“Que un compañero le echó la comida a otro encima.” 24 de noviembre de 1994

“Te acordás de algo que haya pasado en el aula que pueda pensarse que es indisciplina.”

“Bueno, un día que armamos una guerra de papeles y entonces M nos mandó un recado.”

“¿A la casa?”

“No, no mentira”.

“¿Qué hizo M?”

“Nos quiso mandar el recado pero después no lo mandó”

“¿Qué les dijo, te acordás que les dijo M?”

“No, no estaba”

“¿M no llegó?”

“No”

“¿Cuando llegó qué les dijo?”

“Apenas llegó nosotros paramos el desorden”.

Y alguna “otra cosa que hayas sentido que pueda ser un acto de indisciplina”. (El niño niega moviendo la cabeza). 24 de noviembre de 1994

Los tres niños coinciden que el acto de indisciplina que recuerdan fue una guerra de papeles en el aula no estando presente el maestro. Dos niños hacen referencia a un acto de indisciplina que sucedió en el comedor. El Director también hace referencia a este tipo de actos de indisciplina, por lo que pareciera que el comedor es un sitio que propicia estas conductas inadecuadas.

IV Relación de la disciplina del grupo con la disciplina de la escuela.

A- Director

E- "Con relación al resto de la escuela ¿cómo siente usted que es la disciplina de ese grupo.?"

D- "Bifuncional"

E- "¿Y el grupo con el que estamos trabajando, estaría dentro de la norma de la escuela?"

D- "El que se porta bien yo diría que dentro de las normas, sí, en general de lo que esperan los docentes." 24 de noviembre de 1994.

B- Maestro

E- "Si se compara la disciplina general de este grupo con la de la escuela. ¿Cómo piensa usted que es?"

M- "La de este grupo la siento muy bien. No me puedo quejar."

E- "El otro grupo, usted cree que se parece en su disciplina al resto de la escuela?"

M- "Es más difícil que el resto de la escuela."

E- "Es interesante, que como docente tenga que trabajar con dos grupos tan diferentes."

M- "Correcto, el otro grupo tiene mucho problema y este al contrario es el grupo más estable de toda la escuela. Son dos polos. Yo inclusive lo veo positivo porque uno tiene que prepararse mentalmente; uno sigue siendo humano, hay veces que un acto difícil, pagan justos por pecadores, entonces uno se prepara, uno viene psicológicamente preparado, ya sabe que con un grupo es un descanso y al otro hay que tolerarlo." 24 de noviembre de 1994

Ambos profesionales coinciden en que la disciplina del grupo en estudio armoniza con el clima disciplinario de la escuela, lo cual también coincide con lo observado por las investigadoras durante el estudio de campo

V *Formas utilizadas por el maestro para lograr la disciplina en el aula.*

A- **Maestro**

E- “¿Cuáles son las formas que usted usa para lograr la disciplina en el grupo? Pareciera que con este grupo es muy fluido el manejo de la disciplina, pero sin embargo, usted hace uso de ciertas cosas para manejar la disciplina.”

M- “ Lo primero que yo trato de hacer es entender mis errores; yo trato de pensar como M, como pensarían sus papás. Busco ser alguien en quien ellos puedan confiar. Trato de ganármelos a ellos; entonces en general si en algo ellos me quedan mal pues los llamo aparte. He tratado de entenderlos, o sea, parto del principio de que “si yo te ayudo, ayúdeme” y hablamos. Ellos lo entienden y son muy lindos. Si hay que pedirles disculpas también lo hago y así vamos caminando juntos.”

E- “ Eso que usted decía de que hay que reconocer los errores me parece algo excelente. Quería saber si usted hace algún tipo de análisis o es cuando ellos le hacen ver el error.”

M- “ Generalmente lo único que me saca de quicio son las injusticias. Si veo que se comete alguna injusticia entonces yo intervengo de una vez.”

E- “¿Se ha dado la situación en que los niños le llamen la atención de que algo sea injusto?”

M- “ Si ellos me dicen M tal cosa, que se yo, por ejemplo: de que pasó un problema y que me dicen: “mira tal lo hizo” y yo ni siquiera investigué sino que de una vez llegué y lo regañé: eso no se hace por favor; después lo medito y pienso que no le di la oportunidad de explicar. Me ha pasado que hay veces que le he llamado la atención a alguien y le he mandado un recadito a la casa, entonces como que me

siento mal porque uno piensa que hace falta pensar las cosas. Muchas veces analizo, otras veces caigo en el mismo error y al día siguiente llamo al alumno y le digo: "bueno discúlpeme, perdón". Yo no considero que por ser maestro no pueda pedir disculpas si he cometido una injusticia. Si pasa mucho tiempo, ya ellos me conocen, yo les digo "¿se acuerda de aquel día? Perdóneme."

E- "¿Cómo reaccionan los niños ante esas situaciones?"

M- "Yo les he ido inculcando a los niños y aconsejo también a los papás para que nunca les falten el respeto a los mayores, que tienen que conversar, tienen que hablar. Si yo cometo alguna falta, si cometo algún error, entonces ellos tienen que arriesgarse, ahí es donde tienen que enriquecerse, trabajar con cosas exactas pero con los seres humanos es otra cosa y más con un niño que está empezando a forjar su responsabilidad."

E- "¿Cuáles son las frases y gestos que utiliza más frecuentemente para mantener la disciplina de su grupo.?"

M- "Es lo que hablábamos, yo se los digo, si ustedes me ayudan a mí yo les ayudo a ustedes."

E- "¿Es más bien como a un nivel de comunicación.?"

M- "Correcto. Yo soy muy dado a que cuando ya se me está escapando algo de las manos de una vez lo enfrento. Si los niños están trabajando en grupo y están contando chistes, la manera en que los corrijo es más o menos así: "si querés te quedás trabajando en el recreo porque ya aprovechaste tu tiempo". Ellos reaccionan y dicen: "M perdone". Sería más que todo la comunicación directa personal y no con humillación, sino una llamada de atención."

E- "¿Usted está consciente de que utiliza algunos gestos, miradas, como una de las formas de comunicar, cuando algo está mal?"

M- " Cuando algo se me está escapando de las manos, hablo muy bajo. Bajo el volumen de la voz para que ellos bajen también el suyo. Les digo: "estoy

hablando a un nivel que todos van a escuchar, si no escuchan, bajen ustedes la voz. Esto es materia de examen”.

E- “¿Su posición física dentro del aula la utiliza para manejar la disciplina.?”

M- “ Generalmente para cambiar el ambiente, trato más o menos cada dos meses de cambiar la posición del aula. En el transcurso del año me ha tocado verlos por detrás, por delante, por un lado. Desde distintos ángulos. Así lo vengo haciendo desde que estaban en tercer grado. Segundo fue un año de acomodo, no habían pupitres en todas las aulas, básicamente fue en tercero. En cuanto a gestos más que todo es con miradas.”

E- “¿No hay necesidad de contacto físico?”

M- “ Yo me considero muy cariñoso.”

E- “ Afectuoso con ellos ¿cómo lo expresa en el vocabulario?”

M- “ A los chiquitos los trato con amor, los quiero como hijos míos y a las chiquitas las trato con mucha confianza con mucho acercamiento, me gusta. En un recreo alguno que se queda y conversamos también, depende del estado de ánimo que uno tenga. Ellos me conocen mucho. Si me ven agachado y me dicen el maestro ¿le pasa algo?”

E- “ ¿Hay una relación muy afectuosa?”

M- “ Si, ese día que venía agachado, en el recreo se quedaron como tres chiquitos, y me preguntaron ¿M le pasa algo? Y yo no los engaño.” 24 de noviembre de 1994

B- Alumnos

E- “ ¿Qué hacen ustedes cuando se están portando mal?”

AL1- “ M nos apunta. Hablan y gritan. Y a veces M nos regaña.”

E- “ Los apunta, entonces por ejemplo ¿qué formas usa M para llamarles la atención o para controlar la disciplina aparte de apuntarlos?”

AL1- “ Nos deja sin recreo”.

E- “Dejarlos sin recreo.”

AL1- “No nos deja ir al comedor porque a veces repartimos la comida.”

E- “Ajá, entonces la próxima vez no van”

AL1- “Hasta que nos portemos bien, nos deja sin recreo hasta que nos portemos bien.”

E- “¿A todo el grupo o solo al que se porta mal?”

AL1- “A los que se portan mal, a los que él ve.”

E- “¿Te has dado cuenta cuáles son las frases o qué es lo que M dice o hace cuando les tiene que llamar la atención?”

AL1- “¿Qué es lo que M hace? Nos regaña”

E- “¿Te acordás de algo que M diga, que siempre use para regañarlos?”

AL1- “Los apodos.”

E- “¿Les dice apodos? ¿cómo les dice?”

AL1- “A mi me dice “Pola” porque yo me llamo Paola. En la escuela me dice “Pola” cuando está bravo y se enoja, entonces nos dice el apellido a uno que se llama Pedro le llama Rivera y así.”

E- “Pero; M lo dice bravo o lo dice jugando?”

AL1- “Como jugando, cuando M está bravo nos regaña y alza la voz.”

E- “Ustedes sienten que cuando M se pone bravo les habla más duro. ¿Hace alguna otra cosa para que ustedes se den cuenta que está enojado?”

AL1- “Cuando nos apunta en la pizarra o cuando nos apunta en un cuaderno que tenemos nosotros para apuntar, entonces nosotros nos quedamos callados todos. M comienza a hablar, el primero que pase a la pizarra y no quiere hacer algo, entonces M lo único que hace es apuntar en el cuaderno y a los que se porten mal les trata de poner multiplicaciones, divisiones o algo así.” 24 de noviembre de 1994.

E- “Te acordás cómo hace M para que ustedes estén disciplinados, para que trabajen, para que hagan las cosas ¿qué cosas hace M?”

AL2- " Bueno M nos llama la atención."

E- " Muy bien. ¿Cómo les llama la atención?"

AL2- " Nos dice que nos sentemos, que estudiemos, que sigamos trabajando en lo que estamos haciendo, nos regaña."

E- " Los regaña. ¿cómo los regaña? ¿qué les dice cuando los regaña?"

AL2- " A veces nos dice, por ejemplo cuando uno se para que si no se va a sentar se va a quedar atrás. A veces apunta, nos apunta en un cuadernito y luego nos va bajando la nota, después nos dice que tal vez nos podemos quedar si no le hacemos caso."

E- " Eso es lo que M les dice, ¿se los dice enojado o se los dice tranquilo?"

AL2- " No. Tranquilo."

E- " Lo hace calladito y después le dice, ya te apunté o ¿cómo lo hace?"

AL2- " Le dice a una compañera o le señala con el dedo, nos señala con el dedo a nosotros y le dice a una compañera que nos apunte." 24 de noviembre de 1994

E- " Te acordás cómo hace M para llamarles la atención ¿Cuando ustedes están haciendo algo que no tenían que hacer en ese momento, qué hace M?"

AL3- " Nos dice que nos va a poner un recado"

E- " ¿y manda el recado?"

AL- " A veces. "

E- " ¿A veces manda recado a todo el grupo o solo a los que se portaban mal?"

AL- " Solo al que se porta mal".

E- " ¿Y qué más pasa?"

AL- " Nada más."

E- " ¿De qué otra manera les llama la atención, vos te acordás que haga algo más?"

AL- " Si. Cuando nos dice algo y no se le entiende o algo así"

E- " ¿Los regaña?"

AL- " Si"

E- " ¿Qué les dice?"

AL- “ No me acuerdo”. 24 de noviembre de 1994

E- “ En el aula ¿cómo les llama M la atención? ¿Usted se acuerda qué hace M para llamar la atención?”

AL4- “ Nos dijo que iba a mandar un recado y nos castigó.”

E- “ ¿Cómo los castiga?, ¿qué es lo que hace para castigarlos?”

AL4- “ Que nos iba a castigar y que nos iba a mandar a la dirección”

E- “ ¿Cuando los castiga qué les hace?”

AL4- “ Nos escribe un recado”.

E- “ Les manda un recado. ¿En algún momento les deja sin recreo?”

AL4- “ Sí, muchas veces”.

E- “ ¿A todo el grupo o solo a los que se estaban portando mal?”

AL4- “ Bueno, a veces solo a los que se portan mal o a veces a todo el grupo.”

E- “ A todo el grupo. ¿También castigaba a todos aunque hubiera alumnos que no se estaban portando mal? ¿Te acordás de cosas que M dijera para llamarles la atención?”

AL4- “ Nos hablaba más seriamente”

E- “ ¿Y qué más hace?”

AL4- “ Que nos iba a mandar un recado.” 24 de noviembre de 1994.

El maestro reconoce que utiliza el regaño, los recados al hogar, las miradas y las propuestas de privar del recreo, como técnicas para lograr disciplina, pero da un trato afectuoso y pide disculpas a los niños cuando reconoce que se ha equivocado.

Los niños confirman que el maestro utiliza el regaño que los priva del recreo, que envía recados a la casa y que se pone más serio cuando hay actos de indisciplina.

Agregan como técnicas de disciplina que los apunta en la pizarra o en un cuaderno, que alza la voz, les aumenta el trabajo, les da órdenes, les amenaza y delega en algún alumno el control de los que perturban.

Las investigadoras validan con sus observaciones el trato afectuoso, el tono bajo de voz, las amenazas y los regaños.

CAPITULO 4
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se aprecia en el capítulo anterior, el volumen de la información recopilada en las observaciones de la interacción maestro - niños en las aulas, fue de tal magnitud y riqueza, que obligó a organizarla en cuatro áreas; cada una de éstas integrada por un determinado número de categorías y subcategorías, para un gran total de 19 categorías y 80 subcategorías. Esto es lo que se denomina análisis émico de la información.

En este capítulo, se presenta el análisis ético (término resultante de la contracción de la palabra etimológico) o búsqueda de significados (Mata, 1993).

El análisis ético se realiza categoría por categoría, relacionando los hallazgos de esta investigación con los que aporta la literatura revisada.

ÁREA 1: CONDUCTA DEL MAESTRO

Categoría 1: Comunicación no verbal

Esta categoría comprende todas aquellas acciones en que el maestro utiliza su cuerpo para comunicarse con los alumnos. Está compuesta por una única subcategoría referente al lenguaje corporal. Al respecto Jones y Canter (Charles, 1989), hacen referencia a que el **lenguaje corporal** favorece la buena disciplina en el aula. Este lenguaje incluye la postura, el contacto ojo-ojo, las expresiones faciales, las señales, gestos y la proximidad física. Por su parte Curwin y Mendler (1983), afirman que la comunicación no verbal es esencial en la disciplina de apoyo, porque estas técnicas permiten establecer contacto entre el maestro y el alumno, sin que se interrumpa al resto de los estudiantes. Así por ejemplo, caminar hacia donde están los alumnos que presentan una conducta perturbadora permite que éstos la controlen sin que el docente interrumpa su labor. El poder de la comunicación no verbal es reafirmado por

Whalroos (1978), al manifestar que ésta es en muchas ocasiones más poderosa que la verbal.

Categoría 2: Comunicación verbal

Consta de seis subcategorías que reflejan las distintas formas como los maestros se comunican con los alumnos: posesiva, breve, explicativa, cordial, monólogos y contradictoria.

De todas estas, la literatura nos señala que la breve, explicativa y cordial son las que mejores resultados tienen en la interacción maestro-alumno. Los monólogos y la comunicación contradictoria tienden a provocar reacciones de indisciplina en los alumnos, producto del desconcierto y la confusión que producen. La comunicación de tipo posesiva responde a un esquema de comunicación que no favorece ni la responsabilidad ni el autocontrol en los niños, porque al usar el posesivo, el maestro o la maestra asume esa responsabilidad.

Ginnot, (Charles, 1989) señala que un ingrediente fundamental para logro de la disciplina en el aula, es el uso de mensajes emocionalmente sanos y señala que éstos son los que se refieren a la situación y no a la persona. Caracteriza a estos mensajes como congruentes, armoniosos y referentes a las situaciones concretas que están viviendo los alumnos.

García y otras (1994, p. 224) señalan que el clima de aula adecuado es aquel en que "...las personas son capaces de escucharse y decirse cosas positivas o felicitaciones". En este sentido se encontró que en algunas ocasiones está presente este ambiente de aula favorecedor de la comunicación. Tanto los alumnos como el docente pueden establecer relaciones verbales que favorecen el trabajo cotidiano. En otras ocasiones, como puede apreciarse en la información presentada, no se construye esta posibilidad.

Dobson (1976, p. 107), señala que "la disciplina educacional debería comenzar con la crucial interacción entre la maestra de la escuela primaria y sus alumnos. Por ser

relativa nueva

la primera voz oficial de la escuela, la maestra de primaria está en inmejorables condiciones para echar las bases de actitudes comportacionales positivas sobre las cuales edificar la futura educación o por el contrario puede llenar a sus alumnos de menosprecio y desdén". Es entonces fundamental la forma en que los docentes se comunican con sus alumnos, esto es reafirmado por autores como García (1994), Charles (1989) y Stenhouse (1974), entre otros.

La comunicación **posesiva** es aquella que utiliza constantemente el pronombre me, lo que según la literatura no favorece que el alumno se responsabilice por sus acciones, sino que va a actuar porque otra persona se lo pide. No está produciendo nada para sí mismo sino para esa otra persona y esto evidentemente no favorece la construcción del conocimiento. En términos escolares, esto se traduce en una posición en la cual el docente asume toda la responsabilidad de la situación de aprendizaje y el alumno es solo la persona depositaria de las situaciones que él determine. Este tipo de comunicación no permite como dicen Curwin y Mendler (1983), que se establezca una concepción tridimensional de la disciplina en donde el docente, los alumnos y las situaciones de aula, son las variables dinámicas que interaccionan. Por el contrario, este tipo de comunicación favorece y promueve una relación de verticalidad, en donde hay una autoridad única (el docente) y un subordinado (el alumno). Desde una perspectiva psicológica, esto genera sentimientos de frustración para ambas partes; para docente, porque no logra que se cumplan sus expectativas; y para alumno, que se siente incómodo de que lo traten como si fuera incapaz.

La comunicación con **mensajes breves y claros**, es la que se recomienda para trabajar con niños y adolescentes, pues permite que no se distorsione el mensaje y logra captar la esencia de éste de acuerdo con la capacidad de atención de esta población. En relación con el aula, permite que tanto el maestro como los alumnos se comuniquen sin que se interrumpa el trabajo de los demás. Autores como Ginnot (Charles, 1989), Wielkiewicz (1992) y Becker (1989), hacen referencia a que el establecimiento y

Reservada

manejo de límites, tanto en el hogar como en la escuela, tiene que basarse en reglas breves y claras.

La comunicación **explicativa**, según los autores antes mencionados, permite al interlocutor, en este caso los alumnos, comprender las razones de las cosas que se les pide y comunican, lo que favorece sentimientos de respeto, aceptación y fortalecimiento de la autoestima de los niños. Esto mismo se aplica a la comunicación cordial, en la cual hay reflejo de ese clima o ambiente de aula, que permite el cumplimiento del trabajo escolar por parte de todos los actores. Whalroos (1978), propone que una regla fundamental para que se de una comunicación sana es aquella en que es preciso emplear el tacto, la consideración y la cortesía, así como mostrar respeto por la otra persona y por sus sentimientos. También manifiesta que una misma situación puede ser vista desde diferentes ángulos, por lo cual la apertura al diálogo por parte de docentes y alumnos, es propicia para crear un ambiente de aula adecuado.

Los **monólogos** reflejan el desinterés por el interlocutor, impiden el diálogo y por lo tanto el seguimiento de instrucciones, que es muy importante para logro de la tarea de enseñanza y aprendizaje. Whalroos (1978) propone que para que exista un proceso de comunicación, es preciso que se compruebe verbalmente que el mensaje está siendo entendido por el interlocutor; en caso contrario, podríamos estar haciendo suposiciones que provocan malos entendidos. Esto es particularmente válido para medio escolar, pues es indispensable que el docente, como adulto, verifique que sus instrucciones están siendo comprendidas. Si analizamos esto en el largo plazo, se puede considerar que el ciclo lectivo en la escuela primaria permite que un docente esté aproximadamente 150 días con los alumnos. Estos pronto se acostumbran al estilo de comunicación del docente. Si éste suele usar monólogos, el alumno podría pronto dejar de prestar atención, porque sabe que su opinión o inquietud no son escuchadas. La buena comunicación escolar debe basarse en la capacidad de escucha del docente si se piensa que el proceso educativo está centrado en el estudiante.

La comunicación **contradictoria** es, según Ginnot (Charles , 1989), un problema en todo momento pero particularmente con los niños y adolescentes. Los dobles mensajes desconciertan al que está recibiendo la información pues no sabe a cuál de ellos atender. Generalmente estas situaciones provocan que el alumno reste credibilidad al docente y por tanto los problemas de conducta tienden a incrementarse. Por su parte Montcusí y Sala (s.r) manifiestan que los niños necesitan puntos de referencia claros, y seriedad y respeto en su trato y esto se consigue, afirman, si el maestro o los maestros de la escuela son personas coherentes en sus propuestas y su conducta

Categoría 3: Reacción del Maestro.

Como todo ser humano, el maestro reacciona de diferente manera a la dinámica del aula. Estas conductas se han clasificado en siete subcategorías: errática, indiferente, estimulante, prejuiciada, humorística, justificativa y cuidadosa.

Como en el caso de la categoría anterior, estas subcategorías incluyen reacciones que pueden favorecer la disciplina en el aula, tales como las estimulantes, las humorísticas y las cuidadosas. Otras podrían ser provocadoras de situaciones de indisciplina; la errática, la indiferente, y la prejuiciada se podrían incluir entre ellas.

Se incluyen también en esta categoría, reacciones del docente que tienden a justificar las situaciones que suceden en el aula, particularmente aquellas dirigidas a las observadoras.

McLaughlin (1991), manifiesta que la autoridad del maestro se deriva de las relaciones personales así como posicionales con los estudiantes. Curwin y Mendler (1983) también manifiestan que las reacciones de los docentes provocan a su vez reacciones en los estudiantes y en ambos casos éstas pueden ser conflictivas.

Casanueva (1979, p. 49) manifiesta que en los experimentos de Vance Hall (1969, 1971), en la Western Michigan University, se encontró que “los maestros no son consistentes en la forma en que manejan los procedimientos” y esto se comprueba en

esta investigación al observar **conductas erráticas** en los docentes. Estas conductas que parecen no tener un objetivo claro y definido, provocan en los estudiantes dificultad para poder atender adecuadamente. Redl y Wattenberg, (Charles, 1989), confirman lo anterior al afirmar que el comportamiento del grupo está influenciado por la percepción que los estudiantes tengan del docente; por lo tanto, si perciben al docente comportándose erráticamente, de igual manera el comportamiento grupal tenderá a ser caótico. Por otro lado Kounin (Charles , 1989), dice que el docente debe proveer transiciones suaves entre las actividades para mantener el “momentum” en éstas así como el buen manejo de grupo.

Kounin, Dreikurs, Ginott, Canter (Charles , 1989), entre otros, manifiestan que la **indiferencia** es causa de conductas perturbadoras tanto a nivel individual como colectivo. Estos autores proponen que los docentes deben saber qué es lo que sucede en el aula, para lo cual requieren presencia, estar ahí, señalando y deteniendo los comportamientos inadecuados; atendiendo las necesidades de los estudiantes, pues es un derecho de éstos que se les de un seguimiento consistente. Dreikurs (Charles, 1989), dice que el mal comportamiento está asociado con varios factores entre los que se puede mencionar la “búsqueda de atención”. Analizando lo anterior se puede inferir que mucha conducta caótica que se produce en el aula es generada por conductas inadecuadas de los docentes; la indiferencia es una de ellas.

La reacción **prejuiciada** que se encontró en las escuelas del estudio es una forma de maltrato psicológico, tal y como lo definen Hart y Brassard en 1987, (citados por Papalia y Wendkos, 1993, p. 496) “... la acción (o fracaso para actuar) que daña el desempeño comportamental, cognoscitivo, emocional o físico de los niños”. Continúan señalando que la escuela es uno de los ambientes en que se presenta este maltrato, pues muchos docentes intentan imponer la disciplina a través del miedo, la degradación y la intimidación. En este estudio se encontró que las reacciones prejuiciadas del maestro provocan daño en la autoestima de los niños y como dice Dreikurs (Charles 1983), incitan a la búsqueda de venganza y manifestaciones de indisciplina por parte de los

alumnos. Estas reacciones prejuiciadas en los docentes pueden ser una variable importante en la generación de conductas inadecuadas de los alumnos.

Por su parte, la literatura hace amplia referencia al beneficio que tienen las **reacciones estimulantes**. Wielkiewicz (1992), Valladares y Alvarez (1987), Dreikurs (Charles, 1989), coinciden en que las manifestaciones de reconocimiento que se hacen al esfuerzo positivo de los alumnos, son un estímulo para que continúen trabajando bien y contrarrestan efectivamente la necesidad de recurrir a conductas perturbadoras para llamar la atención en la clase. Autores de los llamados neo-skinnerianos, Axebrod, Ladoucer, Armstrong y Rarpley Charles (1989), coinciden también en manifestar que el refuerzo constante produce mejores resultados en el aprendizaje. De lo anterior se puede inferir que si los estudiantes sienten que están aprendiendo, podrán entonces sostener la motivación y la atención necesarias para que se produzca el aprendizaje. Kounin (Charles 1989), señala que los maestros que mantienen la atención del grupo durante toda la lección, logran más exitosamente la participación en los trabajos y previenen el mal comportamiento.

Las reacciones **humorísticas** son un elemento de distensión en el clima escolar. Muchas veces reaccionar con humor permite a los estudiantes y al docente vivir espacios de camaradería y confianza que como dice Kramer (1992) crean un ambiente de aprendizaje cálido y personal. Igual mención hacen otros autores como Curwin y Mendler (1982) y Whalroos (1978) que manifiestan que el uso del humor puede ser un factor que elimina conductas destructivas.

Reacciones **cuidadosas o de cuidado**, forman parte esencial de la relación entre los docentes y los alumnos. Noddings (citado por McLaughlin, 1991) respalda esta posición al manifestar que hay una necesidad de relacionarse con los estudiantes con afecto y con constancia para promover tanto el bienestar del otro como de la relación.

Por último, con respecto a las reacciones **justificativas**, no se encontró referencia a esta subcategoría en la literatura consultada. En ella se consignan todas aquellas manifestaciones del docente que buscan dar una explicación, válida o no, de lo que está

contociendo en el aula, con verbalizaciones como: "... es difícil trabajar con poblaciones así ..."; "desde kinder vienen así"; al llamar la atención a los alumnos por la forma en que están trabajando se dice: "... es que incapacitaron al director y tengo la dirección como recargo ...", M grita: "cuando viene la señora se desorganizan...".

Categoría 4: Papel del Maestro:

Se incluyen en esta categoría los diferentes papeles que los docentes asumen en el desarrollo de su clase y que enmarcan la interacción docente-alumno. Está compuesta por cinco subcategorías: de apoyo, facilitador, instructor, controlador y evaluador. El común denominador en ellas es la actitud del docente de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la literatura estudiada se encontró que diversos autores, tales como Curwin y Mendler (1982), Stenhouse (1974), McLaughlin (1991), Giddens, (citado por McLaughlin, 1991), Rembey y Albright (citados por Stickel y otros, 1991), Redl y Wattenberg y Canter (Charles, 1989), coinciden en que el maestro debe tener un control firme en el aula, dar apoyo a los estudiantes, facilitar los procesos cognitivos y evaluar constantemente el aprendizaje y también el desarrollo humano y convivencia socioafectiva de los estudiantes.

Para ampliar lo antes dicho, Canter (Charles, 1989) aporta que hay una asunción falsa de parte de los docentes de que el control firme es inhumano; manifiesta que al contrario, un control firme y mantenido sostenidamente, es humano y liberador, porque permite que se respeten los derechos del docente y del alumno. Entre los derechos que atribuye a los docentes están:

- El derecho a establecer ambientes educativos óptimos
- El derecho a exigir y esperar comportamientos adecuados
- El derecho a recibir ayuda de administradores y padres cuando lo necesite.

Por su parte, a los alumnos les confiere el derecho a tener maestros que ayuden a detener comportamientos inapropiados y autodestructivos. Estas necesidades, propone

Canter (Charles, 1989) se logran cuando el docente puede asumir un papel que le permita la comunicación clara de sus expectativas; el poder dar seguimiento apropiado y consistente a los procesos que se desarrollan en el aula y que para ejecutar su labor docente no tenga que violar los intereses de los alumnos.

Curwin y Mendler (1983), se refieren a que en el aula siempre habrá conflictos porque interactúan distintas personalidades y esto provoca que las necesidades sean tantas como individuos hay en una relación dinámica como el aula escolar. Estos conflictos se resuelven en forma pacífica y constructiva cuando el docente tiene la capacidad de ejercer diversos papeles y entre éstos mencionan el de **instructor** y **controlador** de todas las situaciones que suceden en el ambiente escolar. Esto último también se reafirma al estudiar la propuesta de Kounin (Charles 1989) que dice que el maestro "debe estar en todas" para lograr la disciplina en el aula. Stenhouse (1974) se refiere a este aspecto del control afirmando que debe ejercerse por autoridad, esto es, debe existir una aceptación voluntaria y más o menos consciente, no del poder del docente para exigir obediencia y dar indicaciones, sino de su derecho a hacerlo. En este estudio se encontró que el control así ejercido, produce un clima de aula eficiente para proceso de enseñar y aprender. También se encontró que cuando el control se ejerce como sinónimo de autoridad absoluta, se pueden presentar situaciones inadecuadas que afectan el comportamiento de los estudiantes.

El apoyo a los estudiantes es fundamental para que éstos puedan ir elaborando su propia construcción del conocimiento y favorecer la autoestima y la seguridad en los alumnos.

La capacidad de ser un **instructor** y **facilitador** también encontramos que es muy importante. El docente debe estar claro y preparado para ser un guía en los procesos cognoscitivos. Debe saber dar instrucciones, tanto en referencia al conocimiento como al comportamiento que quiere promover en el aula. Debe conocer el contenido de las materias que imparte; estar consciente del curriculum que está desarrollando para poder hacer las adecuaciones que se requieran; conocer el desarrollo psicosocial de los

antes y detectar cuándo los procesos requieren una aceleración o una desaceleración, de acuerdo con la dinámica que se está presentando en el aula.

Con respecto al papel **evaluador**, este es un elemento clave para poder mantener una adecuada disciplina en el aula. El docente debe tener presente que la evaluación no es el fin del proceso educativo, ni debe dejarse para final, antes bien, es una actividad permanente en el aula. La literatura hace referencia al hecho de que si el alumno no comprende o no le interesa lo que está sucediendo en el aula, tiende a distraerse y buscar otras formas de interacción que generalmente son nocivas para la convivencia en el aula. De ahí que es necesario que el docente tenga un papel de evaluador permanente durante los procesos que se desarrollan en el medio educativo.

Categoría 5: Radio de atención

El maestro, al igual que todos los seres humanos, tiene establecido un radio de atención ante los diversos estímulos. Este radio de atención puede estar determinado por las necesidades internas del maestro o bien por aquellos de orden externo, tal y como lo manifiesta Wittaker (1971). En este estudio se proponen tres subcategorías para organizar la forma en que el docente dirige su atención. Estas son: amplio, limitado o restringido.

Kounin, (Charles, 1989), manifiesta que el docente debe saber lo que está sucediendo en el aula y por eso su conducta en cuanto a la dirección de su atención es un aspecto fundamental en la dinámica del aula y en el manejo de la disciplina. Este autor propone que aquellos maestros que mantienen la atención del grupo durante toda la lección, logran más exitosamente la participación en los trabajos y logran prevenir el mal comportamiento. Por esto, el radio de atención del docente debe ser **amplio**; estar alerta en todas las situaciones y necesidades de todos los alumnos en el aula. Este radio de atención amplio se manifiesta en conductas del maestro tales como el acercamiento físico, el contacto visual, los gestos, el caminar por el aula, dar explicaciones cuando los

Los niños no entienden, conocer muy bien el desarrollo y las características de los niños y niñas y estar en constante evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

La atención **limitada**, por el contrario, acarrea conducta perturbadora. Estas conductas perturbadoras aumentan sensiblemente cuando el docente no presta atención (**limitada**). Esto es así, por la dificultad para dar seguimiento a las situaciones que suceden en el aula y a las conductas que presentan los alumnos. Abarca (1981) señala que los docentes no deben renunciar por ningún motivo a su responsabilidad de mantener la disciplina en el aula y deben resolver por sí mismos los problemas que surgen. Curwin y Mendel (1983) reafirman esta opinión al manifestar que la conducta perturbadora debe atenderse de inmediato, esto obliga a los docentes a estar en constante atención a todo lo que sucede en el salón de clase.

ÁREA N° 2: TRABAJO ESCOLAR

Categoría 1: Interrupciones

Esta categoría incluye situaciones que interfieren con el desarrollo de las actividades en el aula y son provocadas por personas que se relacionan de distintas formas con el centro educativo o con los estudiantes.

Muchas interrupciones son parte de la rutina escolar y por lo tanto inevitables. Las que generan conductas perturbadoras tienen consecuencias negativas en el trabajo escolar; otras, no tienen esas consecuencias. Esta categoría está compuesta por dos subcategorías: Sin consecuencia negativa y con consecuencia negativas.

Las interrupciones pueden tener consecuencias negativas en la disciplina y el desarrollo de la lección o no afectarlas, lo cual parece estar relacionado con el manejo adecuado o inadecuado que haga de ellas el maestro. Algunas, con una buena organización por parte de maestro, pueden eliminarse o disminuir al mínimo.

Edwards (1993) se refiere a la dificultad manifestada por los estudiantes para mantener su trabajo, cuando el docente no puede manejar eficientemente las

interrupciones. Agrega que para lograrlo, el maestro debe ser capaz de atender distintas situaciones en forma simultánea. Kounin (Charles 1989), coincide con las apreciaciones dadas por Edwards (1993) y enfatiza en la importancia del manejo de las interrupciones para mantener un ritmo de lección óptimo, que permita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el trabajo de campo se observó que aquellas **interrupciones que generan consecuencias negativas** en el aula, se presentan cuando el docente interrumpe abruptamente su labor para atender a la persona que llamaba, sin dar instrucciones o explicaciones a los alumnos para que continuaran, con su trabajo. También esta situación se manifiesta cuando el maestro esta utilizando una metodología de trabajo de tipo directiva, por lo que se requiere constantemente su presencia. La alteración del ritmo de la lección provoca perturbación inmediata en la conducta grupal.

No hubo consecuencias negativas en aquellas situaciones en que la interrupción no alteró el ritmo de trabajo ni la conducta del grupo. Esta situación es resultado de la actitud del maestro ante la interrupción; su conducta es atender a la persona que interrumpe, hasta que concluya parcial o totalmente el trabajo, haciéndole saber mediante señas, gestos o expresiones breves, que lo atenderá en el momento oportuno. El uso de metodologías menos directivas, en las cuales los alumnos trabajan en grupos o individualmente, permite atender la interrupción sin mayores consecuencias.

Categoría 2: Utilización de los niños

Esta categoría incluye servicios que prestan los niños a petición del docente, para realizar actividades tanto dentro del salón de clase como fuera de él. Generalmente, los niños colaboran en actividades que implican repartir o recoger materiales, o llevar mensajes fuera del aula.

La categoría está compuesta por una única subcategoría que se refiere a la utilización de los niños en función del maestro.

Charles (1989) considera positiva esta práctica y recomienda asignar a los alumnos funciones que apoyen los procedimientos de rutina en el aula. Argumenta, que los

estudiantes pueden efectuar muchas de las tareas realizadas por el docente y que el sentirse co-responsables del buen funcionamiento del aula, a menudo mejora su actitud hacia la escuela. Cree importante dar oportunidad a todos los estudiantes para realizar labores de este tipo y no sólo a los que han terminado su trabajo y aparentemente no tienen nada más que hacer.

Los responsables de prestar este tipo de servicio al docente, generalmente son los alumnos que han finalizado el trabajo asignado. Parece importante brindar a todos los alumnos la oportunidad de colaborar en las labores del aula; pero puede ser estimulante permitir a los niños que hayan finalizado su trabajo, cumplir con pequeñas tareas que para casi todos son agradables, previniéndose así conductas perturbadoras

Categoría 3: Técnicas

Esta categoría comprende siete subcategorías. Algunas técnicas son específicamente didácticas y otras permiten el trabajo escolar, mediato e inmediato. Su utilización por parte del docente, favorece tanto la disciplina del grupo como el proceso de enseñanza-aprendizaje de éste.

El dictado, la lectura y la copia, son técnicas tradicionales utilizadas en los centros educativos. Generalmente responden a una visión de la educación en donde el maestro es dueño y transmisor del conocimiento, mientras que los alumnos se limitan a recibirlo de forma pasiva. La organización de los pupitres para este tipo de actividades es en hileras de frente a la pizarra, la cual junto con el docente, se convierten en el centro de la atención. Los maestros consideran efectivas estas técnicas porque permiten que el alumno "aprenda", o sea reciba información que el docente pretende transmitirle y además se mantenga "bien portado", ya que si conversa, se pone de pie y se distrae, corre el riesgo de atrasarse, o de que le borren la pizarra. Por lo general, la actitud de los alumnos durante este tipo de actividades es desinteresada y sumamente pasiva; muchas veces ajenos al tema que se propone enseñar. Al respecto, Abarca (1992) afirma que este tipo de actividades de simple transmisión de conocimiento, en que el

docente pretende llenar de contenidos al alumno como si fuera un recipiente vacío, requiere de una concepción de disciplina que mantenga orden pasivo, el silencio y el trabajo individual del alumno. Durante el trabajo se confirmó lo expresado por Abarca esto es, que con la utilización de dictado, lectura y copia, los docentes logran disminuir y en algunos casos eliminar los problemas disciplinarios del grupo; cuando se hizo uso de estas técnicas, se observó falta de interés y creatividad por parte de los alumnos.

Las técnicas de **resumen y exposición** permiten participar más a los alumnos y manifestar su creatividad. Su uso requiere que el tema se trabaje con anterioridad, ya sea en la escuela o en el hogar. Para realizar estas actividades, los alumnos utilizan diferentes formas de expresión y materiales atractivos, por lo que logran despertar la atención y el interés del grupo de compañeros sacándolos de su pasividad. Es importante destacar que el docente aclara, orienta, pero no dirige el trabajo. Aunque durante este tipo de actividades, los alumnos tienen mayor libertad de expresión y movimiento, no se da un aumento de los problemas disciplinarios, sino más bien la disciplina mejora en la mayoría de los casos.

Con las técnicas **interactivas** el docente promueve una mayor participación de los alumnos mediante el uso de preguntas y respuestas y de ejemplos de la vida cotidiana. De esta forma logra que se de una construcción conjunta de conocimientos con significado, lo que incide en un cambio de actitud de los alumnos. Cuando se trabaja en el aula con este tipo de metodologías, al igual que con las técnicas de resumen y exposición, se puede observar un mayor interés y participación de los alumnos y una disminución de las conductas perturbadoras tal y como lo plantea Abarca (1992).

El **trabajo autónomo** es otra de las técnicas utilizadas en el aula. Esta favorece que el alumno tenga algún grado de control sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, recibe instrucciones claras y precisas del maestro, lo que requiere una mínima intervención de éste. Esta técnica, además de promover una interacción de los estudiantes, promueve el trabajo cooperativo y casi siempre despierta el interés en los alumnos. En el trabajo de campo se observó cómo aún en situaciones de aprendizaje

poco significativo, el trabajo autónomo propicia un ambiente en el aula que aunque permite mayor libertad no promueve problemas disciplinarios. Abarca (1992) confirma lo anterior al afirmar que los estudiantes que no han aprendido a responsabilizarse de su tarea de aprendizaje en el aula, asumen conductas pasivas ante el estudio, pero sumamente activas cuando se trata de molestar. Añade que una de las tareas que el docente debe llevar a cabo para fomentar la disciplina en el aula, es el desarrollo de la autonomía en los alumnos.

Las técnicas **integradoras** utilizadas por algunos docentes, propician la construcción de conocimientos, utilizando aprendizajes logrados por los alumnos en otras áreas del saber o en su vida cotidiana. De esta forma el aprendizaje se convierte en un proceso activo, en el que el estudiante incorpora todos los conocimientos adquiridos anteriormente. En el trabajo de campo se observó que los alumnos cuyos profesores utilizan estas técnicas, por lo general presentan conductas positivas hacia el aprendizaje y no manifiestan problemas disciplinarios importantes.

Las técnicas **instructivas** son utilizadas por el docente para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Generalmente consisten en explicaciones teóricas de lo que se discute o investiga, lo cual permite a los estudiantes aclarar conceptos y mantener la secuencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Aún cuando se pretende que sea el estudiante quien construya su propio conocimiento, el maestro debe ser el facilitador del proceso con sus aportes y guía cuando sean necesarios.

De la misma forma, las técnicas **organizativas** le permiten al docente estructurar el trabajo escolar, tomando las previsiones necesarias para favorecer el buen funcionamiento del aula. Durante el trabajo de campo, se constató que el uso de las técnicas organizativas en el aula favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje más rico y disminuyen notablemente los problemas disciplinarios.

Al respecto Abarca (1992) afirma que el educador debe ser el responsable de planificar y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje teniendo cuidado de no convertirse en una figura autoritaria ni autosuficiente.

Categoría 4 Uso del tiempo

Esta categoría incluye tres subcategorías que reflejan la utilización del tiempo por parte de los educadores, en sus salas de clase. El uso **adecuado del tiempo** requiere que el educador establezca los límites de tiempo pertinentes para cada actividad, dependiendo de su importancia y complejidad y así se lo comunica a los alumnos. El uso adecuado del tiempo implica un conocimiento de necesidades e intereses de los alumnos y una buena planificación por parte del maestro; una comunicación ágil y precisa, con instrucciones claras que permitan al alumno saber lo que se espera de él y el período de tiempo que dispone para hacerlo. Todo esto promueve el establecimiento espontáneo de rutinas para la realización de ciertas actividades en el aula, lo cual permite un mejor uso del tiempo disponible. Edwards (1993) confirma lo anterior al señalar que para una buena utilización del tiempo, es esencial el establecimiento de rutinas y claridad al asignar trabajos y responsabilidades. Por su parte Cummings (1983) señala que es necesario controlar las transiciones entre las actividades y establecer las rutinas en el aula, si se quiere hacer uso racional del tiempo.

El uso inadecuado del tiempo, demuestra una falta de planeamiento y organización por parte del docente, al igual que una incapacidad para establecer los límites de tiempo necesarios. De esta manera, se pierden muchos minutos al inicio del día lectivo, al cambiar de una actividad a otra, al regreso del receso, en el momento de repartir los materiales de trabajo, o simplemente en las actividades organizativas de cualquier sala de clase. El manejo inadecuado del tiempo es una de las causas de los problemas de disciplina en el aula y así se confirmó en el trabajo de campo de esta investigación. García y otras (1994) afirman, que el tiempo no solamente afecta el trabajo escolar, sino también los valores de los niños, ya que el maestro que hace un uso eficiente o ineficiente del tiempo en el aula, promueve estos valores en sus alumnos.

El uso del tiempo **libre**, se refiere a las actividades que realizan los alumnos una vez terminado su trabajo o cuando el maestro no se encuentra en el aula. En algunos

casos, al carecer de algo que hacer los niños, incurren en comportamientos inadecuados o perturbadores. En otras situaciones, por el contrario, buscan rápidamente una actividad a la cual dedicarse, sin interrumpir al resto del grupo o simplemente esperan a que se les asigne trabajo o a que regrese el docente.

Algunos autores como Charles (1989), afirman que es importante establecer una rutina de aula para que los alumnos sepan qué hacer una vez finalizado su trabajo escolar, pues de lo contrario, puede prestarse a problemas disciplinarios o simplemente a un uso inadecuado del tiempo

Categoría 5: Ambiente escolar

El **ambiente escolar** se refleja en actividades del centro educativo tales como los recreos, la asistencia al comedor, los actos cívicos, las salidas y entradas a lecciones y el cuidado de la planta física. Cuando el ambiente es positivo, se perciben el esmero y el afecto con que se organizan las actividades; la importancia y consideración que se da al alumno; el entusiasmo por el logro de metas conjuntas. Consecuentemente se puede apreciar cómo todos estos aspectos influyen en las conductas de los niños.

Por el contrario, el ambiente que no cumple con estas características, promueve conductas que en nada facilitan el aprendizaje de los alumnos, ni su desarrollo personal y social. El trabajo de campo se confirma con las ideas de Charles (1989) respecto a que el ambiente escolar está compuesto por actitudes, emociones, valores y relaciones. Además, el ambiente está íntimamente relacionado con el aprendizaje, el trabajo productivo y el autoconcepto. Este último a su vez está relacionado con el comportamiento general de los alumnos por cuanto éstos se comportarán de acuerdo con el autoconcepto que posean. Ginnott (Charles 1989), afirma que cuando los alumnos reciben mensajes que los etiquetan, comienzan a creerlos y elaboran una imagen negativa de sí mismos. Esto es lo que se conoce como profecía autocumplidora. Esta misma idea es reafirmada por García y otras, (1994) y Kramer y Schlosser (1992).

Por lo tanto, un ambiente escolar pobre, puede ser caótico y desorganizado; frío, poco amistoso o amenazante. Este tipo de ambientes desmotivan el aprendizaje.

Por el contrario, un ambiente escolar positivo o rico, se caracteriza por su calor humano, por ser amistoso y estimulante, poco amenazante. Como consecuencia, promueve el trabajo productivo y una sensación de logro para todos

ÁREA 3: CONDUCTAS DE NIÑOS Y NIÑAS

Categoría 1: Estilos de llamar la atención entre pares

Los estilos que los niños utilizan para llamar la atención de los compañeros que perturban el desarrollo del trabajo con su comportamiento, están agrupados en cinco subcategorías: imitación, acusación, delegación, sonidos y órdenes.

En el marco conceptual se planteó que los niños en gran medida aprenden por **imitación** (Curwin y Mendler, 1983; Yelon y Weinsten, 1988; Ginott en Charles, 1989; García y otras, 1994). Esto es particularmente notorio en lo que se relaciona con el aprendizaje de diferentes conductas. En el trabajo de campo se observó esta realidad, con los estilos que los niños utilizan para llamarse la atención entre sí. Frecuentemente hacen los mismos **sonidos** observados en los maestros, por ejemplo golpear el borrador contra la pizarra, palmotear, emitir sonidos guturales, etc. Las **órdenes** que los niños dirigen a sus iguales que perturban, también son similares a las de los maestros: monosílabos (¡ya!) o una sola palabra como nombrar al compañero o bien: ¡cállense!, ¡silencio!, ¡síntese!, etc.

Esta facilidad de los niños para copiar las conductas observadas en sus maestros, obliga a éstos a ser extremadamente cuidadosos con su comportamiento, pues van a ser imitados tanto en lo positivo como en lo negativo.

Un rasgo de conducta propio de los niños es la **acusación** al maestro de aquellos compañeros que con su conducta impiden la concentración en el trabajo escolar por lo

Marco conceptual

Al interrogársele sobre frases y gestos que utiliza más frecuentemente para mantener la disciplina de su grupo, el maestro reconoce que los niños han copiado algunas técnicas como golpear el escritorio o la pizarra para llamar la atención a quienes perturban; también reconoce que los ha privado de recreos, que guarda silencio cuando hay mucho ruido, que se acerca a quienes están perturbando y que no les grita. Con excepción del uso del silencio y la ausencia de gritos todas las otras técnicas fueron observadas por las investigadoras.

ESCUELA 2

I Concepto de disciplina

A- Director⁶

D- “ El concepto mío de disciplina es que los niños trabajando y participando están disciplinados pero que el docente lo logre, ¿verdad? Si los niños están absolutamente pasivos nunca va a tener el profesor una disciplina. Pero eso tiene que ver mucho desde el principio de año cuando uno entra, establece las reglas de juego con los niños, uno les dice miren, vamos a trabajar en esta forma y de todo, yo quiero que ustedes me ayuden, vamos a producir y lo va negociando uno a través de todo el año y los niños logran entender si son inteligentes. El problema es si no se negocian las reglas del juego con ellos, si pasa todo el año sin que ellos sepan realmente cuáles son las reglas del juego. No saben qué tienen que hacer en un momento determinado y ahí viene el fracaso, ¿verdad? No se negocia y con los niños hay que negociar, también igual que con los adultos.

Bueno, yo diría que por ejemplo la niña Sara maneja la disciplina muy bien. Yo siempre la felicito a ella, no es represiva pero si es fuerte. Es fuerte de carácter pero no violenta y negocia con los niños y de todo. Ella tiene esa habilidad y lo

⁶ En la entrevista con el director de esta Escuela participaron dos investigadoras.

que “la intervención del maestro es fundamental para restablecer las situaciones que han sido transgredidas”. (Luna Elizarrarás, 1994, p. 7).

Esta conducta es la que McDermott (citado por Luna Elizarrarás, 1994, p. 6) denomina quejas y define como “una forma usual en que los niños expresan su demanda de orden y tienen lugar cuando el comportamiento de alguno de sus compañeros altera las situaciones que permiten la realización del trabajo y que forman parte de acuerdos compartidos”.

Muchas veces, los niños controlan la disciplina de sus pares, no por su propia iniciativa, sino por **delegación** de sus maestros. El estilo observado con más frecuencia durante el trabajo de campo, consiste en que el niño responsable anota en una esquina de la pizarra, los nombres de quienes perturban el trabajo, supuestamente para que al regresar el maestro al aula, tome alguna acción correctiva, pero esto no fue observado en ninguna oportunidad.

Por múltiples ocupaciones, los maestros se ven obligados a recurrir a los niños para esta tarea de control y para que continúen dictando o copiando en la pizarra y así asegurar que el trabajo no se interrumpa cuando se ven precisados a salir del aula (Luna Elizarrarás, 1994). Aunque esta práctica es muy común, los maestros no deben solicitar estas tareas al mismo niño todas las veces que requieran esta ayuda, por dos razones. Primero, porque el niño necesita su tiempo para su propio aprendizaje y segundo porque puede ser una responsabilidad superior a su capacidad y madurez (Casal Morgan, 1983) y además crearse una imagen ante sus compañeros de ser el preferido del maestro, suscitando en éstos reacciones indeseables contra el que consideran que es el favorito éste (Yelon y Weinstein, 1988).

Categoría 2: Conductas perturbadoras

Esta categoría incluye siete subcategorías que se refieren a conductas verbales y no verbales de los niños que pueden obstaculizar el desarrollo normal de la lección en el

salón de clase. Ellas son: estar fuera del asiento, ruido, motoras, gritos, agresión, juegos y caos.

Estar fuera del asiento: es una conducta que se da a menudo en las aulas escolares. El alumno, en vez de realizar el trabajo asignado, deambula por la sala de clase, interactúa con sus compañeros o simplemente se distrae. Su comportamiento puede o no interferir con la conducta del grupo, pero casi siempre provoca una reacción del maestro, quien procura que regrese a su asiento.

Ruido: más que una conducta es una serie de comportamientos que implican movimientos físicos, de objetos y sonido de voces. Generalmente, son varios los alumnos responsables del ruido y casi siempre perturban el desarrollo normal de la lección, alterando tanto a niños como maestros.

Motoras: implican movimientos corporales de los estudiantes que pueden o no interferir con el desarrollo de la lección. A menudo se dan acompañados de conversaciones, juegos y risas y pueden afectar a todos los alumnos o a un pequeño grupo.

Gritos: consiste en la emisión de sonidos y palabras en un tono de voz más alto de lo normalmente aceptado en el aula y por lo tanto interfiere con el trabajo cotidiano. En algunos casos están acompañados por silbidos que perturban aún más al maestro y los alumnos.

Agresión: generalmente se produce por interacciones verbales ofensivas entre los estudiantes, con o sin contacto físico violento.

Juegos: son un intercambio de contactos físicos no violentos entre compañeros. Tienen un fin lúdico, por lo que a menudo se dan acompañados de risas y otras manifestaciones similares.

Caos: es una situación en que se combinan gritos, juegos, risas y conductas motoras en el aula, lo que impide la comunicación.

Jones, en (Charles 1989) afirma que los docentes utilizan alrededor de un 50% del tiempo instruccional intentando atender las conductas perturbadoras de los alumnos.

Agrega que en un grupo de clase bien controlado, ocurre una de estas conductas perturbadoras cada dos minutos; en las clases ruidosas y sin reglas, se presenta un promedio de 2.5 de estos comportamientos por minuto. Abarca (1992) confirma los hallazgos del trabajo de campo a este respecto, cuando relaciona estas conductas perturbadoras con algunos factores como la imposibilidad de los alumnos para comprometerse en el proceso de su propio aprendizaje. Si el estudiante está involucrado en el descubrimiento y la resolución de problemas, esto le impide dispersarse y buscar conductas que "lo liberen del aburrimiento". Agrega, que el docente no puede ignorar la necesidad de movimiento de los niños, ni desatender sus necesidades e intereses; afirma que las diferentes estructuras de las salas de clase tienen relación con las conductas perturbadoras.

Una estructura cerrada no permite la expresión y enseñanza contenidos alejados de su realidad; el alumno puede incluso tomar el control; el profesor pierde autoridad, el ruido no permite la comunicación y la lección se interrumpe con regaños constantes. En la estructura abierta, con límites claros, alumno y profesor se pueden comunicar de distintas maneras: preguntas, respuestas, humor, comprensión, corrección que promueve el aprendizaje y conductas de cuidado y cortesía, entre otras.

Categoría 3: Vida Diaria

Esta categoría incluye situaciones cotidianas que protagonizan los niños y que generalmente requieren poca o ninguna intervención del maestro. Incluye tres subcategorías: libertad de acción, desempeño del papel del maestro y compañerismo.

En relación con la **libertad de acción** de los niños, Stenhouse (1974) manifiesta que la disciplina se basa entre otras cosas, en la comprensión de los límites de la propia libertad de acción en relación con los demás. La disciplina implica intervenir en la libertad personal y esto no es perjudicial, antes bien cuando los niños conocen los límites de su propia libertad personal entonces pueden autocontrolarse y comportarse adecuadamente; estas son metas propias del sistema educativo.

Watkins y Wagner (1987) al analizar las explicaciones que dan los profesores a los problemas de disciplina tales como "es que son así", "no son demasiado listos, no pueden con el trabajo", "son solo unos cuantos", "es la edad", o "estamos en un barrio conflictivo", encontraron que generalmente estas expresiones tienen como base un desconocimiento de parte de los alumnos de cuáles son sus límites de acción.

La experiencia de las investigadoras en la formación de educadores, ha permitido escuchar las expectativas de los docentes en cuanto a la percepción que tienen de los alumnos que "se portan bien". Esta percepción incluye ideas como que el buen alumno es callado, quieto, pone atención y entiende la materia con solo una sencilla explicación. Las características del niño en edad escolar, como señalan Papalia y Wendros (1993), Hurlock (1988) y Mussen (1990) entre otros, refieren que el niño en edad escolar necesita de la actividad física, tiene un desarrollo cognitivo que requiere de la constante interacción con el medio, su competitividad está a prueba y la socialización es fundamental. Lo anterior señala como muy importante un ambiente escolar apto para desenvolvimiento del niño. Como señala Skiera (1988, p.18), refiriéndose al niño y al papel de la pedagogía escolar, se requiere "de una infancia que responda a las necesidades de crecimiento del niño, que en lo posible no exija de él más de aquello de lo que éste es capaz...(la escuela) habrá de ser un ejemplo de dar sentido al mundo, estimulando en el niño procesos de aprendizaje, de trabajo y de encuentro interpersonal que otorguen sentido a las cosas".

Richardson (1978), señala que la libertad no es en sí misma un objetivo y si se considera así, los docentes estarían condenados al fracaso. El papel del maestro es liberar a los niños para que trabajen de una manera creativa y que consideren la libertad en la clase como un estado ideal para la convivencia humana.

Por su parte Montcusi y Sala (s.f, p. 43) describen que "cuando en la relación maestro-alumno, el primero ejerce la autoridad por la vía del consentimiento, porque tiene una experiencia, porque es un experto en ciertas disciplinas, porque tiene una concepción del mundo e intenta que el niño crezca y vaya adquiriendo capacidad de

crítica y elección, la relación no es de autoritarismo, sino simplemente de autoridad, que permite discutir, llegar a acuerdos, negociar”.

La literatura disponible no hace referencia al **desempeño del papel del maestro por parte de los alumnos**. El trabajo de observación realizado permite conocer que los docentes en muchos momentos y por diversas situaciones delegan en los estudiantes la responsabilidad de “dar lecciones” o bien de “cuidar” al grupo. Esto no es, para efecto de este estudio, equiparable al concepto de “trabajo cooperativo”, sino más bien al hecho de que el alumno dicta, vigila el comportamiento o bien explica algo a otro coetáneo. Estas situaciones generalmente se dan ante la ausencia del maestro en el aula. No es posible encontrar un patrón en relación con la escogencia del alumno que hace las veces de docente, pues fue variada la elección de alumnos.

En relación con el **compañerismo** Montcusi y Sala (s.f.) Benninga (1991), Curwin y Mendler (1983) y Biehler y Snowman (1992), hacen referencia a la importancia de la cooperación entre los niños, a exaltar sentimientos de solidaridad y tolerancia, a que los niños se sientan comprometidos con el grupo y con sus compañeros como personas. Benninga (1991), concuerda con esta posición al señalar que los estudiantes en estructuras cooperativas de aprendizaje, superan a los que están en estructuras individualistas de aprendizaje, en relación con el logro, autoestima y conductas interpersonales e intergrupales positivas.

Tanto las notas etnográficas referentes al compañerismo como al papel de docente que asume un niño, permiten hacer referencia a que es un recurso de apoyo que tiene el maestro para llevar a cabo su tarea en el aula.

Categoría 4: Reacciones de niños y niñas

Esta categoría hace referencia a las reacciones de los alumnos que les permiten reafirmar su personalidad. Tiene dos subcategorías: reacciones reafirmativas o asertivas y reacciones de contenido agresivo.

Canter en (Charles, 1989), señala que hay tres estilos de comunicación: asertivo, no asertivo o sumiso y agresivo u hostil. Señala que el estilo asertivo debe estimularse y los otros dos deben eliminarse en la interacción escolar.

Las reacciones agresivas manifiestan una falta de control de los alumnos, hieren los sentimientos, atacan a la persona y provocan irrespeto. Generalmente fomentan el mal comportamiento, pues el niño que recibe de su compañero este tipo de interacción, tiende a responder de manera similar.

Por su parte, las **reacciones asertivas** entre iguales o entre maestro -alumno, favorecen la autoafirmación y tienden a aclarar situaciones confusas. Canter (Charles, 1989) señala que la asertividad se puede dar cuando hay normas claras y justas para la convivencia y cuando los niños están seguros de cuál es la conducta que pueden manifestar.

Wielkiewicz (1992) se refiere a la asertividad como la posibilidad real de que en el ambiente existe la protección de los derechos propios y la posibilidad de expresar sentimientos, ideas y opiniones de modo directo, franco y apropiado, sin menoscabo de los derechos de los demás. En un ambiente donde se permite la asertividad no hay intención, consciente o inconsciente, de dominio de unos sobre otros, ni interés de humillar o rebajar a los demás.

Lo anterior implica que el docente tiene una concepción clara de su autoridad y del ejercicio de ésta, tal y como lo señalan Montcusí y Sala (s.f.).

Guinard (1995) propone algunas acciones concretas que pueden contribuir a la capacitación y al rendimiento de los escolares: entre ellas señala que para promover en el niño la creatividad, seguridad en sí mismo, motivación, adaptación y participación social, formación de criterios, reflexión, flexibilidad y asertividad, hay que reducir en la enseñanza las restricciones y rigores innecesarios y crear un clima de aprendizaje, de afecto, honestidad y confianza; reto intelectual ajustado a la realidad, comunicación, respeto y logro.

ÁREA 4: MANEJO DE LA DISCIPLINA EN EL AULA.

Categoría 1: Estilos de llamar la atención

En esta categoría, los estilos que los educadores utilizan para llamar la atención cuando sus estudiantes perturban con su conducta, el normal desarrollo de las lecciones, están agrupados en 8 subcategorías, a saber: laconismos, sonidos, amenazas, regaños, órdenes, devaluativos, quejas y gestos.

De todos estos, los **laconismos, sonidos y gestos**, podrían considerarse al menos parcialmente positivos; los dos primeros por cuanto representan una economía de energía física para el maestro y porque parecen ser producto de un código no escrito, comprensible para éste y sus alumnos. Con la mención del nombre del alumno que el maestro cree que es el que perturba, o monosílabos como "ya", o una sola palabra que en realidad es una orden: "silencio", "cállense", "siéntense", el educador busca restablecer la disciplina, aunque no siempre lo logra.

Canter en (Charles, 1989) destaca que utilizar el nombre de los estudiantes, añade mayor impacto a los mensajes verbales. El maestro debe tener cuidado de nombrar al estudiante que efectivamente está perturbando, para impedir que sus prejuicios con respecto a los alumnos más perturbadores, lo lleven a cometer injusticias con ellos.

Los **sonidos** guturales, de las palmas de las manos, o bien provocados con objetos del aula, -lo más usado es golpear el borrador contra la pizarra-, el educador busca el mismo fin y aunque no siempre lo logra, al menos tiene menor desgaste de su garganta. Sin embargo, este beneficio personal no compensa la ausencia de disciplina y puede llegar a conformar un estilo agresivo de comunicación, si va acompañado de gestos que denotan impaciencia, enojo y agresividad del maestro. Canter (Charles, 1989) previene a los maestros sobre los perjuicios de un estilo agresivo de comunicación.

Los gestos, en cambio, han mostrado ser una excelente estrategia preventiva y de apoyo para manejo de la disciplina, como lo afirma Jones (Charles, 1989), para quien, los gestos son tan efectivos como las palabras para mostrar aprobación y tienen la

ventaja sobre éstas, en el control y la desaprobación, pues rara vez provocan antagonismo y contrataques de los estudiantes.

La importancia de los gestos como parte del lenguaje corporal, en la prevención y mantenimiento de la disciplina, la destaca Jones (Charles, 1989) para quien la buena disciplina depende en un 90% de un efectivo lenguaje corporal.

Las **amenazas**, sobre todo si no se cumplen cuando el alumno se comporta inadecuadamente, -lo que Yelon y Weinstein (1988) llaman "amenaza por amenazar"-, así como los regaños, son estilos evidentemente ineficaces. Canter (Charles, 1989) afirma que las amenazas son parte del estilo agresivo de comunicación, que no debe ser utilizado en educación. Redl y Wattenberg (Charles, 1989) afirman que las amenazas producen ansiedad y temor a los estudiantes, lo cual puede interferir con el aprendizaje y perjudican el ambiente positivo de la clase. Y agregan que cuando las amenazas no se cumplen, el maestro desgasta su habilidad para controlar el mal comportamiento lo mismo que su habilidad para relacionarse en forma positiva con el grupo. En vez de amenazar, Redl y Wattenberg (Charles, 1989) recomiendan establecer las conductas no aceptables y explicar con exactitud las consecuencias para quien se comporte de esa manera, opinión compartida por Jones (Charles, 1989) quien recomienda no utilizar amenazas sino establecer reglas y atender la mala conducta.

Los **regaños o reprimendas** son un estilo muy utilizado por los educadores pero muy poco eficaz, sobre todo si se hacen en público, que es lo más corriente. Como afirman García y otras (1994), los regaños excesivos y constantes pueden producir respuestas de agresión en los niños y en muchos casos no queda claro cuáles son las conductas que son desaprobadas.

Los estudios de O'Leary y Beaker y O'Leary y otros (citados por Abarca, 1981) demostraron que para los niños muy perturbadores, una reprimenda suave o audible solo para niño perturbador es más efectiva para reducir su conducta perturbadora que una fuerte. Igual que con los regaños, el maestro que da órdenes en forma excesiva para restablecer la disciplina, puede lograr, sin proponérselo, que éstas lleguen a ser

ineficaces pues los niños las escuchan como "oír llover". Ginott (Charles, 1989) señala que los maestros que no invitan a la cooperación, tienen que recurrir a dar órdenes y mandar, lo que puede generar hostilidad en los niños por lo que hay que evitar las órdenes directas.

Lo que en esta investigación se denomina estilo **devaluativo** para llamar la atención de los que perturban la clase, debe ser eliminado por todos los maestros en su comunicación. Devaluar al niño, además de dañar su autoestima, quizás en forma permanente, y de incumplir su obligación ética de "no maleficencia", puede generar una enorme hostilidad del niño hacia su maestro, sus compañeros y la escuela, lo que perjudicará, no solo su normal desarrollo socioafectivo sino el proceso educativo de todo el grupo. Un estilo devaluativo muy utilizado es el sarcasmo, que Canter (Charles, 1989) considera un estilo agresivo de comunicación, muy utilizado por los maestros que sienten que apenas pueden controlar la clase. Este estilo hierde los sentimientos de los estudiantes, provoca irrespeto y el deseo de ponerse de igual a igual con el maestro. Una opinión similar sustentan García y otras (1994, p.55) para quienes "Los regañíos excesivos, las amenazas y el sarcasmo, tienden a producir respuestas de agresión en los niños, lo que generalmente crea un círculo vicioso en la relación maestro-alumnos".

Las **quejas** del maestro por la indisciplina de sus alumnos, también deben eliminarse de la interacción social en el aula. El maestro que apela a los sentimientos de los niños para lograr su consideración por el trabajo tan pesado que representa la docencia, puede obtener lástima de parte de sus alumnos e incluso burla por su evidente incapacidad para manejar la disciplina, lesionando de esta forma la imagen positiva que todos los educadores desean proyectar en sus alumnos.

Categoría 2: Técnicas de disciplina:

Las técnicas de disciplina utilizadas por los maestros de este estudio y observadas durante el trabajo de campo, se agruparon en ocho subcategorías: contacto físico, uso de

la voz, efecto de onda, control externo, acercamiento físico, reubicación física, privación de derechos y uso del silencio.

La mayoría de estas técnicas son de apoyo, esto es, técnicas utilizadas en el mismo momento en que ocurre el acto de indisciplina para que el alumno recupere su autocontrol. Jones (Charles, 1989) opina que algunas de éstas técnicas también pueden considerarse técnicas preventivas; tales como el **acercamiento** del maestro al niño o niños que empiezan a perturbar la lección. Esta cercanía física del maestro, sin necesidad de palabras, comunica a los niños que éste está atento a su conducta.

El **tono de la voz y el contacto físico** son para Canter (Charles, 1989) estrategias de apoyo de la disciplina. Con respecto al primero, debe ser firme y neutral; no sarcástico, humillante, burlón ni intimidatorio. Es lo que Ginott (Charles, 1989) llama comunicación congruente o razonable: el mensaje va dirigido a la situación y no ataca al estudiante.

Tiene además la ventaja de modelar a los niños un estilo de comportamiento que el maestro espera que ellos muestren.

Colocar suavemente la mano en el hombro del alumno perturbador, comunica a éste que el maestro requiere que regrese a su conducta adecuada. Canter (Charles, 1989) advierte a los maestros que algunos estudiantes pueden reaccionar en forma violenta al **contacto físico** rechazándolo e incluso pueden decir que el maestro los ha lastimado físicamente.

Muchas veces basta solicitar al estudiante perturbador, que **cambie su ubicación** en el aula, para restablecer su disciplina, como lo documenta Luna Elizarrarás (1994) en su estudio.

Jones (Charles, 1989) notó en sus observaciones que la indisciplina ocurre más frecuentemente a cierta distancia del maestro y los estudiantes que están cerca de éste, rara vez se comportan mal. Los maestros con experiencia saben que esto es así y utilizan esta técnica como estrategia de apoyo.

El término “**efecto de onda**” utilizado en esta investigación, es propio de Kounin (Charles, 1989) y se utilizó porque es el que mejor describe esta técnica. Con base en sus estudios, Kounin (Charles, 1989) concluyó que la forma en que los maestros reaccionan para detener la mala conducta, también afecta el comportamiento de los estudiantes que presencian la reacción. El efecto pasa del estudiante reprendido a los otros compañeros, como las ondas. Es importante destacar que el efecto de onda puede ocurrir cuando el maestro estimula a los estudiantes por el progreso en su trabajo, como cuando reprende su conducta. Kounin (Charles, 1989) descubrió que el efecto de onda es más fuerte en la escuela primaria; se debilita en secundaria y universidad, donde depende de la popularidad y prestigio del educador. Los ejemplos incluidos en esta subcategoría demuestran que algunas formas de llamar la atención a los estudiantes perturbadores, pueden surtir efecto en sus compañeros.

El recreo es un derecho de los niños; ellos necesitan tiempo para descansar y jugar entre una actividad y otra. Sin embargo, si la **privación** del recreo se ha establecido previamente como una consecuencia de ciertas conductas, no concluir el trabajo de clase, por ejemplo, y los niños la aceptaron, esa consecuencia puede ayudar a disminuir una determinada conducta. Wilkiewicz (1992) define esta técnica como la aplicación de un castigo negativo, es decir, retirar un estímulo positivo de la situación.

La mayoría de los maestros conoce la eficacia de interrumpir lo que está diciendo a los niños, cuando es evidente que el ruido en la clase hace inútil el esfuerzo que está realizando por dar su lección. El **uso del silencio** restablece, por lo general, la atención del grupo, con poco esfuerzo físico del maestro.

El **control externo** es un técnica que se observó funcionando cuando el maestro del grupo, por alguna razón, enfermedad, por ejemplo, no estaba con éste. En estos casos, el director o el maestro de otro grupo, ingresa al aula por pocos minutos para realizar recomendaciones sobre el trabajo que los niños están realizando y para controlar su disciplina.

Categoría 3: Rutinas

Las rutinas de la clase están agrupadas en cinco subcategorías: de entrada, de salida, de regreso del recreo, de término de actividad y de género.

En el marco conceptual se destacó el papel de las rutinas como estrategia preventiva de la indisciplina (Redl y Wattenberg, Charles, 1989; García y otras, 1994).

De los cinco tipos de rutinas observadas en el trabajo de campo, quizá las más valiosas para óptimo aprovechamiento del tiempo y el éxito del trabajo escolar, sean las de **regreso del recreo** y las de **término de actividad**. Si ambas están claramente establecidas, los niños saben con anterioridad, con poca o ninguna intervención del maestro, qué deben realizar al regresar del recreo y cómo utilizar el tiempo disponible cuando concluyen una actividad antes de que finalice la lección, sin perturbar a los que aún no han terminado su trabajo. Son rutinas de carácter menos automático que las de entrada y salida de clases, sin que por esto se entienda que éstas no son importantes. Garantizan un ambiente de calma para iniciar y finalizar el trabajo del día.

Las rutinas con base en el **género**, como dar preferencia a las niñas para que ingresen o salgan primero de las lecciones u otras actividades, fomentan un trato distintivo a ambos sexos, que debe erradicarse desde temprana edad. Estas prácticas, aparentemente inofensivas y que algunos podrían calificar como galantería de los hombres hacia las mujeres, serían adecuadas si a éstas se les pidiera que las observaran con sus compañeros; el problema reside en que se demandan generalmente solo a los varones, lo que refuerza el estereotipo de debilidad y dependencia que existe sobre las mujeres. Y más aún, estas prácticas fácilmente pueden trasladarse a otros aspectos de la conducta, como tolerar ciertos comportamientos a los varones y avergonzar públicamente a las niñas que los presenten. En palabras de Biehler y Snowman (1990, p. 652) "Es más probable que un niño insolente o que empuja a otro en una discusión en la cafetería obtenga una respuesta favorable de los compañeros que una muchacha que manifiesta la misma conducta".

Es pues evidente que este tipo de situaciones puede "limitar las posibilidades de desarrollo de los niños de ambos sexos de la clase", como afirman García y otras (1994, p. 64)

Categoría 4: Normas de trabajo escolar

Las normas de trabajo escolar observadas en el trabajo de campo están agrupadas en cinco subcategorías: establecimiento de normas, salida temporal del aula, levantar la mano, autorización para movilizarse y recordatorio de normas.

En el marco conceptual se planteó la importancia de que los niños conozcan los límites que tiene su libertad personal en el aula y dentro del edificio escolar, como una forma de garantizar la sana convivencia y el óptimo aprovechamiento del proceso educativo. Se señaló también que los límites de la conducta se concretan en las **normas** que regirán la vida escolar y se planteó que éstas deben ser elaboradas conjuntamente por maestro y alumnos; que deben ser pocas, claras, sencillas y congruentes entre sí. Las normas más comunes son: pedir permiso al maestro para movilizarse dentro del aula; levantar la mano para participar en la lección o para solicitar autorización de salir del aula; escuchar con respeto y atención a la persona que está hablando; utilizar un tono de voz respetuoso, etc.

Una característica importante es que la aplicación de las reglas debe ser consistente y justa y su transgresión debe tener una consecuencia claramente especificada desde el momento en que se elaboran y aceptan las normas, como lo señala Glasser (1972) entre otros.

En el trabajo de campo se observó que los maestros a menudo recuerdan a los niños el cumplimiento de las normas, lo que generalmente es suficiente para lograr que regresen a su trabajo sin distraerse ni distraer a sus compañeros.

Categoría 5: Actividades

Los maestros de este estudio logran la disciplina de sus alumnos, básicamente utilizando actividades novedosas que despiertan el interés de los niños o bien con actividades que, aunque son tradicionales, mantienen a los niños ocupados por temor a retrasarse, como en los dictados y copias del material escrito en la pizarra.

CAPITULO 5
Conclusiones

CONCLUSIONES

El trabajo de campo se realizó en una escuela urbana y otra urbano-marginal. A pesar de que están relativamente cerca, existen diferencias significativas entre ambas.

La escuela urbana es numerosa; debe atender un conglomerado poblacional alto; cada aula tiene un promedio de 40 alumnos; tiene 3 jornadas y cada una de ellas con muchos grupos; dos de esas jornadas son diurnas y otra nocturna.

Cuenta con mucho personal profesional y de apoyo. Está ubicada en un ambiente ruidoso, con mucho tránsito alrededor, en uno de los cantones más populosos de San José. El edificio escolar es de dos pisos, con muchos años de construido; cuenta con aulas grandes y de techo muy alto, tienen salón de actos, patio interno y externo y corredores amplios; cuenta también con otros servicios como cocina y biblioteca.

Curricularmente tiene más horas lectivas que la escuela urbano-marginal; tiene las asignaturas básicas y las especiales, lo que hace que los niños permanezcan más tiempo en la escuela.

En esta escuela los niños tienen materiales que les pertenecen y cuentan con libros especiales para complementar su aprendizaje. Estos niños se muestran extrovertidos, bulliciosos, alegres, conversadores, pero al ser tan numerosos los grupos, al maestro se le dificulta el manejo de la lección.

Por el contrario, la escuela urbano-marginal tiene una población estudiantil más pequeña, con un promedio de 25 alumnos por grupo y está ubicada en un ambiente semi-rural, con un bajo nivel de ruido exterior y tránsito vehicular, lo que favorece el trabajo escolar. Hay dos jornadas generalmente atendidas con la modalidad de horario alterno.

El edificio escolar, aunque de reciente construcción, no está en las mejores condiciones; el acceso a éste se dificulta en invierno por el barro y en verano por el polvo que inunda las aulas; éstas son espaciosas y ventiladas y como los grupos son

pequeños, los niños trabajan con suficiente espacio, lo que facilita los cambios en la organización del aula y por ende la disciplina.

Esta escuela ha sido objeto de robos, pero no dispone de fondos para dotarla de un vigilante y de protección con mallas y otros.

El currículum solamente contempla las asignaturas básicas y el tiempo de lección es más corto que en la escuela urbana. Sin embargo, tiene un buen servicio de alimentación para los niños y servicio de atención dental. El personal administrativo consiste de dos conserjes y un director. Carece de teléfono y otros servicios básicos.

Los niños de esta escuela se muestran tranquilos, receptivos a los aprendizajes, alegres y apacibles, respetuosos de la autoridad. Con un educador sensible, que reconoce las posibilidades de éxito y que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta escuela derriba prejuicio existente en gran cantidad de personas acerca de la conducta de los niños de la zona urbano-marginal.

Las observaciones del manejo de la conducta en el aula fueron realizadas durante todo el período lectivo de 1994. Para garantizar la objetividad en la transcripción de las observaciones, las primeras fueron realizadas por dos investigadoras simultáneamente. Estas observaciones produjeron una enorme cantidad de información que fue organizada en cuatro áreas, diecinueve categorías y ochenta y un subcategorías, que presentan un panorama completo del manejo de la disciplina en el aula de los dos centros educativos seleccionados para la investigación.

En el **área uno** se incluye la información relacionada con la conducta del maestro; su comunicación verbal y no verbal; diferentes reacciones del maestro a la dinámica del aula; diferentes papeles que el maestro tiene que desempeñar durante el desarrollo de las lecciones y los diferentes niveles de atención que tiene el maestro ante lo que ocurre en el aula.

El **área dos**, referente al trabajo escolar, incluye situaciones ambientales y didácticas que inciden positiva o negativamente en éste; las interrupciones; los servicios que realizan los niños por solicitud de su maestro; las técnicas didácticas y

organizativas del trabajo escolar; la forma de utilizar el tiempo en el aula y el ambiente escolar.

En el **área tres** se incluye la información referente a la conducta de los niños observados: estilos de llamar la atención entre ellos, las diferentes conductas perturbadoras; situaciones de la vida diaria en el aula y las distintas formas en que reaccionan los niños y las niñas.

El **área cuatro** incluye la información referente al manejo de la disciplina en el aula; se destacan las técnicas y recursos que los maestros utilizan y que pueden lograr un comportamiento adecuado; estilos de llamar la atención cuando los niños perturban el desarrollo de la lección; las técnicas o estrategias que el maestro utiliza para restablecer la disciplina de un individuo o grupo; las rutinas de clase; las normas que organizan el trabajo escolar y la convivencia para un óptimo desarrollo y diversas actividades que el docente realiza con las que logra que los niños presten atención.

Se utilizaron las siguientes fuentes para realizar el **proceso de triangulación**: las transcripciones de lo observado por las investigadoras; la entrevista semi-estructurada al director, a una conserje, a algunos niños de cada centro educativo y al maestro de cada grupo observado.

Los temas sometidos al proceso de triangulación son:

- I- Concepto de disciplina
- II- Concepto sobre la disciplina del grupo observado.
- III- Tipos de actos de indisciplina
- IV- Relación de la disciplina del grupo con la de la escuela
- V- Técnicas de disciplina en el aula

En la **escuela 1**, con respecto al concepto de disciplina se encontró que los esfuerzos realizados por el adulto en la sala de clase para restablecer la atención y el trabajo productivo, no tienen éxito en la mayor parte de los casos.

El concepto de disciplina de los niños concuerda con lo que tradicionalmente se entiende por éste término. Los adultos evidencian, en un caso, conocimiento teórico adecuado y en el otro, un concepto permisivo de la disciplina escolar.

Parece que los niños perciben la dificultad de la persona responsable de mantener la disciplina en la sala de clase y se comportan no respetando límites; no obedeciendo; perturbando el trabajo con sus risas, juegos, etc.; a pesar de que manifiestan que es preciso que no se den estas conductas para que haya disciplina.

Con respecto al concepto sobre la disciplina del grupo observado, se encontró que las expresiones del adulto responsable de la educación de éste y la expresión textual de una niña: "sólo hay como cinco bien portados", coinciden con lo observado por las investigadoras, validándose así este concepto.

El docente responsable del grupo, manifiesta que los alumnos son "sumamente" indisciplinados en actividades especiales y nadie quiere sustituirle en sus ausencias, concepto que no coincide con lo observado por las investigadoras, ya que con una excepción, el grupo trabajó en forma más sistemática en las actividades especiales.

La conceptualización que hacen el director y el educador sobre actos de indisciplina del grupo en estudio, validan lo observado por las investigadoras, por cuanto el clima de esta sala de clase se caracteriza por comunicación caótica; la mayoría de los alumnos y el docente hablan simultáneamente y a gritos; algunos realizan acciones que perturban el desarrollo de la clase como punzar a los compañeros con el lápiz, sacar la flauta en la clase de matemáticas, boxear en clase, etc.

Las caracterizaciones que hacen los niños sobre las personas indisciplinadas, concuerdan con lo observado por las investigadoras: niños que gritan, pegan a sus compañeros, irrespetan al maestro y a sus pares, corren por todo lado, son desobedientes.

Con respecto a la relación de la disciplina del grupo con la de la escuela, lo expresado por el Director, no es coincidente con lo observado por las investigadoras. Lo contrario ocurre con las manifestaciones del maestro, esto es, que el grupo en

estudio así como los sextos grados son indisciplinados. La percepción de las observadoras es que el ambiente escolar se caracteriza por el bullicio y el ruido constante.

En relación con las formas utilizadas por el maestro para lograr la disciplina en el aula, la persona responsable del grupo manifiesta que utiliza recados a la casa como técnica para manejar la disciplina, pero los niños validan lo observado por las investigadoras, al afirmar que el maestro utiliza como técnicas disciplinarias, además de los recados, a los padres, los siguientes: amenaza con enviar a la dirección a quienes perturban o con asignarles trabajo extra, gestos de enojo, regaños, reubicación física, sonidos, laconismos, golpes en el escritorio o la pizarra con el borrador, la regla o la mano y elevando el tono de voz.

Al interrogársele sobre frases y gestos que utiliza más frecuentemente para mantener la disciplina de su grupo, el maestro reconoce que los niños han copiado algunas técnicas como golpear el escritorio para llamar la atención a quienes perturban; también reconoce que los ha privado de recreos, que guarda silencio cuando hay mucho ruido, que se acerca a quienes están perturbando y que no les grita.

Con excepción del uso del silencio y la ausencia de gritos, todas las otras técnicas fueron observadas por las investigadoras.

En la **escuela 2**, los conceptos de disciplina del director y de la persona responsable del grupo, reflejan definiciones de disciplina teóricamente correctas. La diferencia evidente es que el director revela un concepto más ligado a los aspectos organizativos del trabajo de aula, con especial énfasis en el establecimiento de reglas y de su negociación con los alumnos. Por "negociación" inferimos que él se refiere a que las reglas deben elaborarse en conjunto con los alumnos.

Al destacar que la disciplina no está reñida con un trabajo participativo, activo y no pasivo, su concepto está acorde con la filosofía de la escuela activa.

Por su parte, el docente del grupo revela en su concepto de disciplina, su adhesión a una filosofía de escuela activa también, pero con un énfasis en el bienestar físico y

emocional de los niños. Este se hace evidente con expresiones como: “que los niños trabajen contentos, a gusto y con alegría; que los niños trabajen con libertad, motivación, interés y con el margen adecuado para su desarrollo”.

Los conceptos de disciplina elaborados por los niños, indistintamente de su sexo, están expresados en oraciones cortas que recuerdan el estilo en el que se formulan las reglas de disciplina en muchas escuelas costarricenses. Debe destacarse que las reglas formuladas con oraciones negativas, por ejemplo “no faltar el respeto a los demás”, reflejan un enfoque restrictivo de la disciplina, en tanto que las redactadas con oraciones afirmativas, por ejemplo “tener buenos modales”, reflejan un enfoque de disciplina que promueve el crecimiento y desarrollo de los niños.

El director de la escuela 2 no se refirió directamente a la disciplina del grupo en estudio; el concepto que el encargado del grupo tiene sobre la disciplina, es coincidente con el que las investigadoras obtuvieron de sus observaciones de campo. Esto es, que se trata de un grupo que trabaja bien aún en ausencia del maestro; los niños conversan pero no se atrasan en su trabajo.

El concepto de la conserje sobre la disciplina del grupo en estudio valida el del maestro y las observaciones de campo realizadas por las investigadoras.

El director de la escuela 2 no se refiere a los actos de indisciplina del grupo en estudio. La manifestación del encargado del grupo con respecto a actos de indisciplina en esta sección, valida lo observado por las investigadoras, esto es, que se trata de un grupo muy disciplinado.

Los tres niños entrevistados coinciden que el acto de indisciplina que recuerdan fue una guerra de papeles en el aula no estando presente el maestro. Dos niños hacen referencia a un acto de indisciplina que sucedió en el comedor. El Director también hace referencia a este tipo de actos de indisciplina, por lo que pareciera que el comedor es un sitio que propicia estas conductas inadecuadas.

En cuanto a la relación de la disciplina del grupo con la de la escuela, tanto el director como el encargado del grupo coinciden en que la disciplina de éste armoniza

con el clima disciplinario de la escuela, lo cual también coincide con lo observado por las investigadoras durante el estudio de campo.

Con respecto a las formas utilizadas por el maestro para lograr la disciplina, éste reconoce que utiliza el regaño, los recados al hogar, las miradas y las propuestas de privarlos del recreo; pero da un trato afectuoso y pide disculpas a los niños cuando reconoce que se ha equivocado.

Los niños confirman que su maestro utiliza el regaño, los priva del recreo, envía recados a la casa, se pone más serio cuando hay actos de indisciplina. Agregan como técnicas de disciplina: apuntarlos en la pizarra o en un cuaderno; alzar la voz; aumentar el trabajo; dar órdenes; amenazar y delegar en algún alumno el control de los que perturban.

Las investigadoras validan con sus observaciones el trato afectuoso, el tono bajo de voz, las amenazas y los regaños.

En la segunda fase de esta investigación, se preparará un modelo que los educadores pueden utilizar para manejar eficaz y eficientemente la disciplina.

REFERENCIAS

- Abarca, A. (1991). Ética profesional del orientador. Educación, 15. 91-100.
- Abarca, A. (1981). Orientación y disciplina. San José, Costa Rica: Editorial Fernández Arce.
- Abarca, S. (1992). Fundamentos de Pedagogía. Alajuela: Cipet.
- Becker. (1989) Los Padres son maestros. Programa de manejo infantil (2da. de.) México: Trillas.
- Benninga, J. S. et al (1991) Effects of two Contrasting School Tash and cucuitive structures on children's social development. The elementary School Journal, 92, 149-167.
- Benshoff, J. M.; Poidevant, J. M.; and Cashwell, C. S. (1994). School discipline programs: Issues and implications for school counselors. Elementary School Guidance & Counseling, 28, 163-169.
- Biehler R y Snowman J. (1990). Psicología Aplicada a la Enseñanza. México: Limusa.
- Brake, K. J.; and Gerler, E. R. Jr. (1994). Discovery: A program for fourth and fifth graders identified as discipline problems. Elementary School Guidance & Counseling, 28, 170- 181.
- Casanueva, E. H. (1979) Métodos para control de la conducta de los estudiantes en el salón de clase. Educación, III, (1), 47-51.
- Cummings, C. (1985) Managing to Teach. Snohomish Publishing Co. Washington.
- Curwin, R. L. y Mendler, A. N. (1983). La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Charles, C. M. (1989). Building classroom discipline. (3 rd. ed.) New York: Longman Inc.
- Dirección Nacional de Estadística y Censos (1984) Censo Nacional de Población de Costa Rica. Costa Rica.

- Dobson, J. (1990). Atrévete a disciplinar. Florida: Editorial Vida. Cuarta impresión.
- Dobson, J. (1989). Atrévete a disciplinar. México: Trillas, S.A. de C. V.
- Edwards, C. H. (1993). Classroom Discipline and Management. New York: MC.Milland Publishing Company.
- Gallager, J. (s.f.) Métodos Cualitativos para estudio de la Educación. Michigan State University. Documento de trabajo dado a conocer en el Instituto de Tecnología de Australia Occidental. Traducción de Corestanza C. Hazelwood y Judith Viveros. Pág. 1 a 18.
- García Lizano, N; y otras (1994). Conocimiento, participación y cambio. Comportamientos en el aula. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Glasser, W. (1972). Escuelas sin fracasos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Guinard, A. (1995) Capacidades y rendimiento en dos escuelas. En SIC, 572, 60-62.
- Hurlock, E. (1988). Desarrollo del niño. (6^{ta}. ed.) México: Mc. Graw Hill.
- Janesick, V. (enero 1989) Qualitative Research Methods: History, Foundations, Uses and Abuse. Facultad de Educación, U.C.R. San José Costa Rica.
- Kramer Schlosser, L. (1992). Teacher distance and student disengagement: School lives on the margin. Journal of Teacher Education, 43, 128-140.
- Luna Elizarrarás, M. E. (1994) Los alumnos y la normatividad en el salón de clase: una construcción colectiva. Ponencia presentada en el Congreso de Investigación Etnográfica, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Mata, A. (1993) Justificación de los factores personales y ambientales que facilitan el ajuste de la persona a la jubilación. Tesis de Maestría no publicada. Universidad de Costa Rica. San José Costa Rica.
- McGhee, R.L. and Short, R.J.(1991) The prevalence of social maladjustment among school-age children. Psychology School, 28, 285-289.
- McLaughlin, H. J. (1991). Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. Journal of Teacher Education, 42, 182-193.

- Miller, F. (1971). Principios y servicios de orientación escolar. Madrid: Magisterio Español.
- Montcusí, Sala Sureda, C. (s.f.) La vida cotidiana en el aula. En Cuadernos de Pedagogía, 183, 43-44.
- Murray P.V. and, Levitov, J. E., and Castenell, L., and Jouvert, J. H. (1987) Qualitative evaluation methods applied to a high school counseling center. Journal of Counseling Development, 65, 259-261.
- Mussen, Conger y Kagan. (1990) Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- Papalia, D. y Wendkos Olds, S. (1993) Psicología del Desarrollo. De la infancia a la adolescencia. México: Mc. Graw Hill.
- Richardson, E. (1978) El entorno del aprendizaje. España: Amaya.
- Skiera, E. (s.f) La Escuela adecuada al niño como lugar de encuentro instructivo con el mundo. Intento de una fundamentación antropológico-pedagógica. En Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias pedagógicas. Instituto de Colaboración Científica. (37) 68-81.
- Stenhouse, L. (1974). La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stickel, S.A.; and Satchwell, K.M.; and Meyer, E.C. (1991). The school counselor and Discipline: A three-state survey. The School Counselor, 39, 111-115
- Taylor y Boddman. (1992) Introducción a los métodos de investigación cualitativa. España: Paidós
- Valladares, B. y Alvarez, A. T. (1987). Guía de Orientación a padres en Técnicas de Comunicación con sus hijos. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Whalroos, S. (1978). La comunicación en la familia. Una guía hacia la salud emocional. México: Diana.

Wielkiewicz, R. M.(1992) Manejo conductual en las escuelas. Principios y métodos.
México: Limusa.

Wittaker, J. (1971) Psicología. México: Editorial Interamericana.

Yelon, S. L. y Weinstein, G. W. (1988). La psicología en el aula. México: Trillas.

ANEXOS

Anexo N° 1

Carta Supervisor de la Región

4 de marzo de 1994.

Lic. Juan Ramón Vargas
Asesor supervisor circuito 14
Guadalupe
S.M.

Estimado señor asesor supervisor:

Con fecha 12 de diciembre de 1991, el entonces decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, Dr. Juan Manuel Esquivel, recibió el oficio número DIE 432-12-91, cuya copia adjuntamos, suscrito por el M.Sc. Ronald Arias Ocampo, director del Departamento de Investigación Educativa del Ministerio de Educación, en el que se solicita, se realicen investigaciones en diferentes campos.

Con el deseo de responder a esta solicitud, quienes suscriben, profesoras de la Escuela de Orientación y Educación Especial, comenzamos a preparar un proyecto de investigación, copia del cual también adjuntamos, y que titulamos "Percepción y manejo de la disciplina en el aula". Este proyecto se ajusta perfectamente al tema "proceso de interacción en el aula", sugerido por el señor Arias en el oficio mencionado.

Esta investigación se realizará en un quinto grado de una escuela urbana y otra sección del mismo nivel de una escuela urbano marginal, ambas secciones seleccionadas al azar. Deseamos solicitar su autorización para realizar este trabajo de campo en las Escuelas Pilar Jiménez y Luis Demetrio Tinoco, pertenecientes al circuito a su cargo. De abril a agosto de 1994, debemos realizar al rededor de 15 observaciones en cada sección, en diferentes días y momentos de la actividad escolar. Con el fin de que los niños y las(los) maestras(os) se acostumbren a vernos dentro de su sala de clase, los visitaremos en algunas ocasiones a partir del 14 de marzo pero el estudio de campo (grabación, entrevistas y observaciones) empezará aproximadamente el 8 de abril.

Al finalizar esta primera fase de la investigación (febrero de 1995) tendremos un modelo de manejo de disciplina en el aula, que difundiremos entre todos los maestros interesados, en la segunda fase, durante el año 1995. Creemos que este producto final será de gran utilidad para mejorar la educación costarricense, aspecto en el que todos los educadores estamos interesados.

Con agradecimiento por la cálida acogida que dio a nuestra propuesta en la entrevista que sostuvimos con usted el 3 de marzo de presente año, lo saludan cordialmente,

Lic. Carmen Cubero Venegas

MSc. Marisol Nieto Izaquirre

M.Sc. Angelina Abarca Molina.

Anexo N° 2

*Guía de entrevista**DIRECTOR*

- 1.- Fecha
 - Centro educativo
 - Nombre y cargo
 - Año de experiencia docente
 - Estudios específicos en educación
 - Años de experiencia en esa escuela

- 2.- a) Describa centro educativo en cuanto a:
 - Nombre
 - ubicación geográfica
 - Número de alumnos
 - Número de secciones y promedio de alumnos
 - Cantidad de maestros
 - Cantidad de conserjes y otro personal administrativo
 - b) Descripción de la comunidad:
 - Nivel socioeconómico
 - problemas sociales
 - servicios que tiene la comunidad
 - movilidad social

 - c) Recursos financieros
 - Con cuáles recursos financieros cuenta el centro
 - Cómo generan los recursos propios

 - d) Otros
 - Qué servicios se ofrecen a los niños y cómo se financian.

- 3.- Háblenos del concepto de disciplina escolar

- 4.- Háblenos de la disciplina del (grupo "X"⁷), en clases regulares y en las especiales, recreos, comedor, excursiones, actos cívicos, etc.

⁷ Con X señalamos el grupo correspondiente al estudio.

- 5.- De ejemplos de actos de indisciplina de la sección (grupo "X")
- 6.- Compare la disciplina general de su escuela con la del (grupo "X").
- 7.- Describa la relación que usted tiene con el maestro de la sección (grupo "X") con respecto a problemas disciplinarios de los niños.
- 9.- Ha visto usted con cuál de las siguientes formas de organizar el aula tiene el maestro del grupo "X" mejores resultados disciplinarios: círculo, grupo total, fila tradicional, parejas o pequeños grupos.

Anexo N° 3

Guía de entrevista

MAESTRO

- 1.- Fecha
 - Centro educativo
 - Nombre y cargo
 - Año de experiencia docente
 - Estudios específicos en educación
 - Años de experiencia en esa escuela

- 2.- a) Descripción de la comunidad:
 - Nivel socioeconómico
 - problemas sociales
 - servicios que tiene la comunidad
 - movilidad social
 - b) Recursos financieros
 - Con cuáles recursos financieros cuenta el centro
 - Cómo generan los recursos propios

 - d) Otros
 - Qué servicios se ofrecen a los niños y cómo se financian.

- 3.- Háblenos del concepto de disciplina escolar

- 4.- Háblenos de la disciplina del grupo "X"⁸, en clases regulares y en las especiales, recreos, comedor, excursiones, actos cívicos, etc.

- 5.- De ejemplos de actos de indisciplina de la sección "X"

- 6.- Compare la disciplina general de su grupo con la disciplina general de la escuela.

- 7.- Háblenos de las formas que usa más frecuentemente para lograr disciplina en su grupo.

⁸ con X señalamos el grupo en estudio.

- 8.- Describa la relación que usted tiene con el director con respecto a los problemas disciplinarios de los niños.
- 9.- ¿Con cuál de las siguientes formas de organizar el aula tiene mejores resultados disciplinarios: círculo, grupo total, fila tradicional, parejas o pequeños grupos?
- 10.- ¿En qué aspectos diría usted que radica su éxito o fracaso en el manejo de la disciplina escolar?
- 11.- ¿Cuáles son las frases y gestos que utiliza más frecuentemente para mantener la disciplina de su grupo?
- 12.- ¿Cómo son los niños más disciplinados de su clase en:
- Carácter
 - Rendimiento académico
 - compañerismo?
- 13.- ¿Cómo son los niños más indisciplinados de su grupo en cuanto a:
- carácter
 - rendimiento académico
 - compañerismo?

Guía de entrevista

NIÑOS

- 1.- Háblenos del concepto de disciplina escolar
- 2.- Dé ejemplos de actos de indisciplina
- 3.- Háblenos de las formas que su maestro utiliza más frecuentemente para lograr disciplina en su grupo
- 4.- Con cuál de las siguientes formas de organizar el aula tiene su maestro mejores resultados disciplinarios: círculo, grupo total, fila tradicional, parejas o pequeños grupos.
- 5.- Cuáles son las frases y gestos que utiliza más frecuentemente para mantener la disciplina de su grupo.
- 6.- Cómo son los niños más disciplinados de su clase en:
 - Carácter
 - Rendimiento académico
 - compañerismo
- 7.- Cómo son los niños más indisciplinados de su grupo en cuanto a:
 - carácter
 - rendimiento académico
 - compañerismo

Guía de entrevista

CONSERJE

- 1.- Nombre
Cargo
Años de servicio en escuelas
tiempo de trabajar en esta escuela
- 2.- Háblenos de la disciplina de la sección "X", en clases regulares, en las clases especiales, recreos : comedor, excursiones, actos cívicos, etc.
- 3.- Compare la disciplina general de la escuela con la disciplina de la sección "X"