



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

REPRESENTACIÓN SOCIAL DE DISCIPLINA ESCOLAR Y SU INFLUENCIA EN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR

Monica Elena Corrales Arango

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Departamento de Educación Avanzada
TESIS MAGÍSTER**

Monica Elena Corrales Arango

**Tesis Magíster para optar al título de
Magíster en Educación**

Línea de investigación: Democracia y Convivencia Escolar

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Asesora

**Claudia María Echeverry Jaramillo
Magíster en Educación**

Medellín, 2017



AGRADECIMIENTOS

Mi sincera gratitud a mi familia, por su apoyo durante todo éste tiempo y espera paciente en los momentos que no pude dedicarles. Además, por su escucha, consejo y amor en todo momento. A mi madre, quien fue mi amiga y confidente y a quien extrañaré siempre.

A mi esposo, ya que mucha parte de éste trabajo de investigación fue por su apoyo, entrega y positivismo, durante todo el tiempo, dándome fortaleza, para continuar en los momentos difíciles. A nuestro hijo Matias, nuestra nueva bendición.

A Luz Stella Mejía Aristizabal por su colaboración tan oportuna y adecuada en momentos puntuales y coyunturales.

A la institución educativa donde realicé la investigación, quienes me abrieron sus puertas y facilitaron todas las actividades en el transcurso del proceso.

También, se agradece a cada uno de los maestros (as) que participaron en la investigación con su respeto, paciencia, apoyo, generosidad y amabilidad frente a todas las actividades en que tuvieron que dedicar de su tiempo y estar abiertos a la mirada de otro, aunque en algunos momentos fuera incómodo para ellos (as).

Finalmente, agradezco a todos los maestros (as) de la maestría, de los cuales aprendí mucho y me permitieron abrir mi mente a otras realidades.



TABLA DE CONTENIDO

Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN 6

1. **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO** 8

1.1 Planteamiento y justificación del problema de Investigación 8

1.2. **OBJETIVOS**..... 20

1.2.1 Objetivo General. 20

1.2.2. Objetivos Específicos 21

2. **ESTADO DEL ARTE**..... 21

2.1. Representaciones Sociales y disciplina 22

2.2. Disciplina escolar 26

2.3. Disciplina y normatividad 30

2.4. Disciplina y conflicto en la escuela..... 32

2.5. Disciplina y convivencia escolar 35

3. **MARCO TEÓRICO/HORIZONTE CONCEPTUAL** 39

3.1. Representaciones sociales 39

3.1.1. Prácticas y representaciones sociales 46

3.2. Disciplina escolar 49

3.2.1. Conceptualización de disciplina escolar 50

3.2.2 Normas de disciplina 54

3.3. Convivencia y disciplina escolar 57

3.3.1 Conceptualización de convivencia escolar 58

3.3.2 Normatividad educativa colombiana y convivencia escolar 59

3.4 Conflicto y Disciplina escolar 60

3.4.1. Conceptualización de conflicto 61

4. **DISEÑO METODOLÓGICO**..... 64

4.1. Paradigma: investigación cualitativa..... 64

4.2. Diseño fenomenológico..... 66

4.3. Participantes de la investigación y criterios de selección 69

4.3.1. Perfil de los maestros (as) 70

4.4. Fases de la investigación 73

4.4.1. Etapa 1 74

4.4.2. Etapa 2..... 75

4.4.3. Etapa 3..... 75

4.5. Técnicas y registros de producción de datos 76

4.6. Análisis de los datos 81

5. **RESULTADOS Y DISCUSIÓN** 83

5.1. Categoría de Representaciones sociales de disciplina escolar 84

5.2. Categoría de convivencia escolar 122

5.3. Categoría conflicto escolar 155



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

6. CONCLUSIONES	182
7. RECOMENDACIONES	191
8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	192

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



La investigación *Representación social de disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar*, se realizó en una institución educativa del municipio de Bello con la participación siete maestros (as) de Básica Primaria y Secundaria y tuvo como objetivo identificar cuál era la influencia de las representaciones sociales de disciplina escolar en la convivencia. La investigación, surgió de la pregunta incesante durante el ejercicio de mi labor como maestra de comprender cómo cada maestro (a) trabajaba en el aula, específicamente la disciplina y cuál era la influencia en la convivencia entre todos los actores involucrados, tanto los estudiantes, como maestros (as), las directivas y padres de familia. La pregunta estaba muy relacionada, a conocer otras formas de interaccionar de los maestros (as) y de resolver los problemas que se le presentan a cada uno (a) en el aula y que a veces es irremediamente cada uno (a), quien termina asumiendo la situación, sintiéndose cuestionado por su labor, cuando las cosas no salen de la manera como pensaba que podía ser.

En el primer capítulo, se partió de una búsqueda de información preliminar para presentar el problema y justificar el por qué de su importancia, tanto a nivel nacional, como internacional, lo que mostró que muchos se han preguntando por el mismo tema y era meritorio como trabajo de investigación.

En el segundo capítulo, se recopiló una serie de investigaciones nacionales e internacionales que dieran cuenta de qué se había hecho alrededor del tema, específicamente en las tres categorías que se habían determinado trabajar, es decir, representaciones sociales de disciplina escolar, convivencia escolar y conflicto escolar.

El tercer capítulo, se encaminó a hacer una explicación de cada uno de los conceptos, es decir, de representaciones sociales de disciplina escolar, primero cada concepto por separado y luego, unidos, al igual que para convivencia escolar y conflicto escolar. En éste caso, se pretendió entender cada concepto a la luz del discurso de la escuela y cómo se interrelacionan entre ellos.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

En el cuarto capítulo, se habló de la metodología que caracterizó la investigación para alcanzar los objetivos propuestos. En este capítulo se partió de una investigación cualitativa y un enfoque fenomenológico, que estudia las experiencias tal como se presentan. Se aplicaron varias técnicas como los cuestionarios, observación no participante, entrevista semi-estructurada, diario pedagógico de los maestros (as) y elecciones sucesivas por bloques con la palabra inductora de disciplina escolar y se habló de cada técnica y de la importancia de usarla en la investigación. Además, se introdujo a cada uno de los participantes y el perfil que tienen como maestros (as).

El quinto capítulo, se centró en el análisis y la discusión de los resultados encontrados para cada categoría, específicamente, se habló de la categoría de representaciones sociales del concepto de disciplina escolar, de la categoría de convivencia escolar y de conflicto escolar, dando los hallazgos encontrados, al realizar la triangulación de la información con la teoría.

Los capítulos seis y siete, se dedican a las conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos encontrados del análisis, hablando a la vez, de las limitaciones y aportes que trae la investigación realizada.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Planteamiento y justificación del problema de Investigación

En el camino de la profesión como maestro (a), una pregunta ha surgido inevitablemente en dicha labor y es el tema de “la disciplina escolar” y los retos inherentes a su manejo dentro del aula de clase. De acuerdo a García (2008, p.p. 16-17):

La disciplina del aula ha sido y es una de las principales funciones del profesor. Este es un gestor del clima social y orientador del trabajo de los alumnos. Esta función es compleja al tener que integrar las conductas de los alumnos teniendo en cuenta el estadio evolutivo en que se encuentran y las tareas a realizar. Crear el clima propicio para el trabajo, facilitar la comunicación e interacción, potenciar el aprendizaje, interiorizar las normas sociales, son las variables privilegiadas en la gestión del aula y que ha de ejecutar el profesor. El objetivo de la disciplina no consiste en que el profesor imponga su autoridad sobre los alumnos sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el ejercicio efectivo de ese control, que lleva implícito toda gestión, vaya haciéndose cada vez menos necesario. A medida que los alumnos vayan dándose cuenta de la necesidad de estructurar sus conductas personales y someterlas a ciertas restricciones, van mejorando sus posibilidades de integrar esos principios y restricciones en sus propias vidas.

Si partimos de lo anterior, la disciplina en las instituciones educativas y dentro del aula de clase, ha sido un problema que se ha convertido con el tiempo, en algo que resuena con más fuerza entre los profesores, en donde:

La disciplina constituye uno de los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual los alumnos aprenden a vivir como miembros de una sociedad, por lo que se presenta como una cuestión relevante tanto en los contextos educativos como familiares y sociales. Los educadores, aunque están de acuerdo en que es necesario un cierto orden en las clases, coinciden en señalar que, en muchas ocasiones, actuaciones y estrategias



para mejorar la disciplina resultan inoperantes. Muchos asocian disciplina con rigidez y autoritarismo. Sin embargo, cuando vivimos en un país constitucionalmente libre y democrático, todavía algunos tienen una visión negativa y peyorativa de la disciplina en la escuela. Podemos entender la escuela como escenario de disciplina, orden, convivencia cuya meta consiste en desarrollar estrategias que permitan la interiorización disciplinaria que lleva a la “libertad de ser y elegir”. A medida que el individuo crece, necesita aumentar su libertad y autonomía, pero éstas estarán limitadas por la aptitud que tenga para razonar y asumir responsabilidades (García, 2008, p. 14).

A la vez, García (2008) explica el por qué la disciplina es importante en la escuela y cómo el maestro (a) y el estudiante están inmersos en dicha interacción, enfatizando en que debe verse de forma positiva:

La disciplina de la clase se debe basar en la comprensión inteligente de la conducta y norma por parte del alumno y en un auténtico interés por el desarrollo de su personalidad. Pero también se fundamenta en la comprensión del profesor sobre el desarrollo evolutivo del pensamiento del alumno para justificarle y razonarle el porqué de las normas (García, 2008, p. 17).

Hay múltiples definiciones del concepto de disciplina escolar, pero retomo la definición dada por Márquez, Díaz y Cazzato (2007), que habla de una disciplina escolar menos sancionatoria, pero donde se evidencia todo lo que debe tener en cuenta el maestro (a) al momento de manejar su clase y lograr una convivencia adecuada en el aula:

En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa. (...) La disciplina se puede definir entonces como el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal. Es decir, se parte de



la visión de que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto, se debe analizar la diversidad de aspectos o factores que le afectan (p.p. 127-129).

Facultad de Educación

Se enfatiza en la definición de disciplina escolar, la relación estrecha con la convivencia que se genera a partir de un trato de respeto entre todos los estudiantes y maestro(a), a través de normas específicas que promueven vivir en comunidad en el aula. Por éste motivo, las investigaciones de disciplina escolar y convivencia han aumentado como una preocupación creciente en los conflictos asociados a la disciplina, como una manifestación de conductas disruptivas dentro del aula de clase. Así lo menciona Simón y Alonso-Tapia (2016), al citar a varios autores que han trabajado el tema: La presencia de conductas disruptivas en el aula es uno de los problemas a los que el profesorado se enfrenta con más frecuencia (Almog y Shechtman, 2007; CluniesRoss, Little, y Kienhuis, 2008; Egyed y Short, 2006). Por ejemplo, Pérez-Díaz y Rodríguez (2009) encontraron que “hasta un 70% cree que el nivel de disciplina va a menos, y son muy pocos los que creen que se mantiene (18%) o crece (11%)” (p. 66).

Las conductas disruptivas generan conflictos que cuando no son resueltos de inmediato, pueden producir actos de violencia entre los actores implicados, lo que muestra la importancia de tener una disciplina escolar que promueva en los estudiantes un aprendizaje de regulación de sus conductas para una mejor convivencia. Al hablar de conductas disruptivas, “El Informe del Observatorio Estatal de la Convivencia que se publicó en julio de 2008, señalaba la disrupción en el aula como el problema que más preocupaba al profesorado en el ejercicio de su tarea profesional” (Como se citó en Gallego, 2012, p. 20).

El término “disrupción”, tal y como establece Uruñuela (2007), se relaciona con las conductas que desarrolla el alumnado en las clases, las cuales buscan objetivos, tales como llamar la atención, reclamar un lugar en el grupo o manifestar su deficiente historia académica, impidiendo que el profesorado pueda llevar de manera adecuada su tarea profesional (Como se citó en Gallego, 2012, p. 21).



A la vez, la investigación de Ruiz (2006), a través de un estudio realizado en la ciudad de México en la realidad de la educación, observo la relación de violencia en las instituciones educativas con la disciplina ejercida dentro de éstas y encontró que:

(...) en el caso de la primaria el índice de participación en actos de violencia alcanza sus niveles más altos en las dos situaciones más contrastantes, por lo que se refiere a la disciplina escolar percibida: cuando ésta es prácticamente nula y cuando es extremadamente exigente; en secundaria, a diferencia, predomina una tendencia hacia la baja en el índice de violencia ejercida conforme se percibe más estricta la disciplina escolar, aunque se observa un ligero repunte cuando ésta se torna extrema. (p. 143).

Conejo (2011), por su parte habla de la poca importancia que se le da a la conflictividad en el aula por la sociedad y lo solo (a) que se siente el maestro (a) ante ésta situación:

La llamada alta conflictividad (agresiones físicas, ataques a la propiedad, vejaciones públicas,...) si preocupa a todos. Sin embargo, la conflictividad de menor intensidad (faltas al respeto, menosprecio, insultos, desobediencias,...) no es objeto de atención por parte de nadie, no aparece en los medios de comunicación, las administraciones tratan de quitarle importancia, y rara vez se toman medidas adecuadas. Muchos docentes no han sido agredidos físicamente, no han sufrido ataques en sus pertenencias y no han sido vejados públicamente nunca, pero han sido sometidos a una serie continuada de pequeñas agresiones que han ido socavando su integridad psíquica y moral, hasta llegar a una situación cuya única salida es la baja médica. (...). La crisis del modelo educativo, ha puesto en evidencia falta de recursos profesionales de los docentes de cara a gestionar grupos diversos, desmotivados, que arrastran fracaso escolar año tras año, sin estrategias específicas para reconducirlos, y que además rechazan el sistema escolar como resultado de la educación obligatoria. Todo esto aparece en las aulas bajo la forma de problemas de disciplina, e incluso de violencia entre los distintos miembros de la comunidad educativa. La mayoría de los docentes refieren una creciente impotencia e indefensión ante niños y adolescentes, que son violentos en sus manifestaciones cotidianas hacia sus iguales y hacia sus propios profesores, lo que induce a algunos docentes a “mirar hacia otro lado”. (p. 36).



Por ejemplo, en la institución educativa en que se realizó la investigación se observó un aumento de los problemas en el aula cuando se ejerce la sanción y una disciplina de coerción, es decir, que se generan más comportamientos disruptivos entre los estudiantes e incluso de estudiantes con maestros (as). En éste caso, el maestro (a) pierde la autoridad frente a los estudiantes y tiene que mantener un control constante que desgasta y desmotiva. Así lo menciona Dussel (s.f.) cuando dice: “La autoridad pedagógica está en cuestión. Unos dicen que se ha perdido y que debe restaurarse” (p. 1). No obstante, la disciplina escolar y la autoridad ejercida por el maestro (a) en el aula no es aislado de la sociedad, ésta situación tiene un factor histórico que se debe tener en cuenta: “El debate debe enmarcarse en la transformación general de la autoridad en las sociedades. No empieza hace diez o veinte años: la historia está llena de luchas a favor y en contra de la autoridad” (Dussel, s.f., p. 1). Lo que significa que se ha dado una transformación de la forma en que se ha visto y manejado tanto la disciplina, como la autoridad, porque:

La autoridad tradicional tiene cada vez más problemas para imponerse, y las que tienen más eficacia son las formas sutiles, flexibles y adaptables a distintas situaciones. Estos “nuevos liderazgos” suelen renunciar a los símbolos reconocibles, y admiten que deben legitimarse a diario ante ciudadanos cada vez más parecidos a clientes. “Decir la ley”, enunciar una norma que quiere ser universal y no someterse al gusto del ciudadano-consumidor, se vuelve problemático (...). Las viejas formas de autoridad parecen estar en retirada (Dussel, s.f., p. 1).

Pero, ¿en qué radica la autoridad del docente?

(...) la base de la autoridad de un docente radica en que “cuando habla o actúa con autoridad, lo hace a partir de una potencia de origen que comenzó antes que él. Lo hace a partir de la autoridad de un Estado, de una institución, de una familia, de una sociedad, de un saber, de una tradición, de una cultura, que preceden a todo cuanto pueda decir o hacer. Por lo tanto, vuelve a activar el origen que allí está contenido”. (...) la autoridad no sólo tiene que ver con el origen, sino también con aquello que se gesta, pueda crecer y desarrollarse (Douailler, 2002, p. 87, como se citó en Diker, 2010, p. 29).



También, Diker (2010) menciona la importancia del reconocimiento como parte primordial de aceptar la autoridad:

(...) para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. (...) los alumnos reclaman de distintas maneras ese reconocimiento por parte de los profesores (el reconocimiento de que ellos “cuentan” como destinatarios de su palabra) como base para reconocer a su vez, autoridad en los docentes. (Diker, 2010, p.32). Es decir, que en algún momento en el futuro se tendrá la misma autoridad, lo que significa que se es reconocido como alguien legítimo.

Anteriormente, no se ponía en tela de juicio la autoridad del maestro (a), la tenía por ser maestro (a) y tenía el aval de los padres, el Estado, de la escuela como institución, pero en la actualidad se ha producido un cambio ostensible, donde se cuestiona cada vez más dicha autoridad por todos y las personas se creen en derecho de decir al maestro (a) cómo hacer sus prácticas pedagógicas. Para buscar el porqué de los cambios, se puede llegar a entender el inicio de dicho fenómeno:

La escuela, sus principios, valores, paradigmas y prácticas se han transformado como resultado de procesos externos e internos. Para Dubet (2007), son varios los factores que han conducido a esta metamorfosis. Paradójicamente, uno de los principales es el espíritu crítico, propio de la ciencia y la razón, que se ha vuelto contra éstas. Otra de las causas de la metamorfosis de la escuela es la masificación. Esta partió de considerar que las bondades de la escuela debían ser allegadas a todos los individuos, de esta manera, se tendría mejor capital humano, y en consecuencia, mejores sociedades. A pesar de ello, se produjo, por una parte, que el santuario del que se habló anteriormente explotará, pues todos los problemas y contradicciones de las clases sociales impregnaron la escuela; y por otra, que la escuela se insertara en las lógicas del mercado y la educación fuese vista como una mercancía o un servicio. Además, los medios de comunicación ofrecen y permiten vivir otros mundos, otros modelos culturales, con valores distintos, muchos de ellos desconocidos y contradictorios para los adultos, pero no para los jóvenes (...) (como se citó en Muñoz, 2012, p.p.27-28).



En Colombia, el acceso a la educación para todos, se dio a través de la Constitución de 1991 en su artículo 67 cuando dice:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Consejo Nacional de la Judicatura, 2010, p. 36).

De la cual se desprende la Ley General de la Educación 115 de 1994, que va de la mano de dicho artículo y que especifica en el artículo 1, 5, 13 y 14, la formación permanente, los fines de la educación, la orientación profesional y la obligatoriedad de la educación de los estudiantes en todos los niveles de formación.

Diker (2010), expone otras razones del porqué de la pérdida de autoridad del docente en la actualidad:

(...) la crisis de autoridad docente, aparece asociada a por lo menos tres cuestiones que interesa mencionar aquí: la crisis de la escuela como institución monopólica de transmisión de un saber legítimo y de socialización de la infancia; la emergencia de nuevas formas de subjetividad infantil y juvenil que resulta de la multiplicación de las interpelaciones sobre los más chicos que desbordan los límites de la familia y de la escuela y el cuestionamiento a lo que había constituido una de las bases de delegación de la autoridad en los docentes: la posesión de un saber especializado. (p. 35).

A la vez, Diker (2010) afirma:

(...) hoy parece ponerse en cuestión tanto el origen de la autoridad del docente (la validez de su universo de saberes de referencia, la legitimidad del Estado, la eficacia de la institución escolar), como su capacidad de generar algún desarrollo personal y social. Esto pone en crisis la eficacia de la autoridad docente para que los alumnos adopten como criterios de su propio



comportamiento, los mandatos o la orientación que les provee (Diker, 2010, 29). Por lo tanto, al cambiar la escuela como institución, también cambió el maestro (a).

Todos estos cambios, generan un malestar en el maestro(a) que ve disminuido su autoridad por el cuestionamiento constante de su papel como educador. Como lo menciona Dubet (2007):

El rol de la escuela y sus agentes también se ha transformado. Ésta ha entrado en el mundo del mercado, de la oferta y la demanda, como productora de títulos y mano de obra. Mientras que en el programa institucional era la escuela la que imponía las reglas a los usuarios, ahora es ésta quien debe responder múltiples demandas. La concepción, las funciones y sobre todo las maneras de aprender de los alumnos han cambiado. En este contexto el rol del maestro pasó de la vocación al oficio, de tal manera que “Ya no se pregunta a los profesores si creen” en Dios o en la Razón, sino si se sienten hechos para este oficio, si les gusta enseñar, si aguantan a los niños, si piensan que pueden realizarse con su trabajo. Su autoridad no proviene más de lo sagrado de su vocación, sino de sus competencias, cualificaciones y eficiencia. (Como se citó en Muñoz, 2012, p.p. 29-30).

Es así, como la labor del maestro (a) se traslada de sus objetivos de enseñanza-aprendizaje en un área de conocimiento, a un manejo de aula, donde se debe tener un control, que permita regular la disciplina y la convivencia. Batallán (2003) lo menciona al decir:

Desde una perspectiva general, los niños como “objeto” de trabajo y el mandato socializador entregado a los maestros dan la impronta al carácter “formativo” del vínculo pedagógico, en el que la figura del profesor debe encarnar intrínsecamente a la autoridad en forma previa a la misma interacción educativa. De este modo, el mantenimiento del orden, traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en la tarea principal (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula (p. 686).

Esto pone en evidencia, el hecho de que los maestros (as) deben tener conocimientos en su área del saber y a la vez, del manejo del aula de clase, es decir, del manejo de la disciplina, pero



(...) enfatiza el hecho de la confusión de los profesores sobre el significado del concepto disciplina escolar, lo cual deja claro la deficiencia en el conocimiento de los profesores respecto a estrategias adecuadas para manejar las dificultades en el aula y optan por usar su intuición o las creencias que tienen al respecto (p. 112).

Dichas creencias engloban las representaciones sociales, las cuales muestran la forma en que cada maestro (a) le da significado al concepto y cómo éstas influyen en la manera de ejercer la disciplina en el aula. El pensarse a sí mismo como maestro y hacer visible la forma de actuar ante ciertas situaciones, pone de relieve las dificultades a las que se enfrenta y las posibles opciones que se tienen para afrontarlas de una forma más eficaz. A su vez, pone de manifiesto todos los factores internos y externos que están involucrados alrededor de la disciplina escolar y cómo cada maestro lo asume en su práctica escolar. El cuestionamiento constante que se da en ésta época, sobre el desempeño del maestro (a) y la pérdida de autoridad en el aula por las razones expuestas crea inseguridad ante los eventos que se presentan o confusión de cómo actuar ante ciertas situaciones produciendo una actuación inadecuada.

Por lo tanto, el maestro (a) se ve obligado a usar métodos poco ortodoxos como la sanción y la coerción, en los cuales ha estado inmerso desde niño (a) para afrontar las situaciones difíciles que se le presentan en el aula, ya que no conoce otras formas diferentes de actuar.

No obstante, se debe reconocer que la disciplina escolar está asociada a las reglas como un medio para lograr una convivencia dentro del aula, ya que como lo expresa Sús (2005), “La democratización de la escuela requiere la instauración de ley, sin ley no hay democracia ni educación posible” (p. 988). Esto es primordial, ya que los conflictos son inherentes a la sociedad y se debe velar por una convivencia pacífica. Como sostiene Fernández (1992):

La escuela es un escenario permanente de conflictos y los que tienen lugar en el aula son el resultado de procesos de negociación informal que se sitúa en algún lugar intermedio entre lo



Por ejemplo, en la Institución educativa objeto de estudio se presentan situaciones que evidencian problemas de comportamiento de los estudiantes y donde cada maestro (a) asume de diferente forma la vía para solucionarlos o manejarlos. Desde que comencé a trabajar como maestra en dicha institución, me fue evidente el trato entre los estudiantes de forma violenta, es decir, en muchas ocasiones con patadas, puños o peleas en el descanso o incluso en los salones, a lo cual los maestros (as) y estudiantes se acostumbraron y la situación se volvió normal ante los ojos de todos, es decir, se invisibilizó, aunque para mí que era nueva en la institución, era algo de constante pregunta, de cómo cada maestro (a) asumía su compromiso en la convivencia dentro de la institución.

Con el tiempo, observé que uno de los maestros (as) era según los estudiantes muy bueno, porque su método consistía en asignar a cada fila del salón un número para revisar que todo estuviera bien, es decir, sillas alineadas, basura recogida, todos en completo silencio y orden y con la atención plena para poder participar. A cambio de esto, se les otorgaba un premio en la nota, pero si no se cumplía dicho compromiso, se iba rebajando la nota paulatinamente a la fila en cuestión y quienes se salían del comportamiento esperado, en algunas ocasiones se les dejaba afuera del aula. Otro (a) maestro (a), aplicaba el método de la coerción, es decir, que es la ley del más fuerte, porque si los estudiantes se portaban mal se les llamaba al acudiente y los trataba de forma firme y seca, para mantener el control y realmente lo lograba, porque los estudiantes se mantenían en un orden casi militar. Otro (a) maestro (a), trataba de forma persistente en mantener el orden dentro del salón, a través de levantar la voz, regaños y frases desmotivadoras, donde ellos obedecían en aras de no generar dicha situación.

Sin embargo, muchos de los estudiantes persisten en su comportamiento inadecuado que se refleja en un constante desafío a la autoridad, agresividad con sus compañeros, no realizar las actividades asignadas en clase y una actitud desenfadada ante los maestros (as) e incluso frente al Coordinador. Se trata de una institución, donde se acepta a los estudiantes de bajo rendimiento académico, repitentes, extra edad, de baja motivación académica y donde se afrontan los



conflictos a través de la sanción, es decir, la suspensión y las anotaciones ante el mal comportamiento de los estudiantes, lo que genera en los maestros (as) tensión ante la forma de afrontar ciertas situaciones, si en forma de sanción o con el diálogo y respeto. Incluso, cuando no se trabaja en la clase, a través de la sanción o el premio, los estudiantes tienen un mal comportamiento que refleja lo acostumbrados que están a una disciplina sancionatoria.

Esto muestra como las representaciones sociales ejercen una influencia marcada en la forma en que la sociedad espera que la escuela y por ende los maestros (as) trabajen en el aula. Rojas y Acuña (2013) apoyan ésta idea al decir:

(...) quizá uno de los mayores obstáculos para cambiar las formas de disciplina sea la idea del control disciplinar, el cual se justifica en la afirmación repetida por los distintos actores de que un mundo sin normas sería caótico y haría imposible la convivencia y por supuesto los aprendizajes. Así, el control y sus agentes (docentes, coordinadores, etc.) no solo deben ejercer control sino que se espera que así suceda: lo consideran necesario los estudiantes, los docentes, la institución, la familia y la sociedad, (...). Probablemente la respuesta se encuentre en la imagen que tienen los actores de sí mismos y de los demás, construidas en una autocaracterización permanente. Vale decir, los estudiantes como personas que necesitan control y los docentes como personas que deben ejercerlo. (p. 81).

Lo anteriormente expuesto, pone de manifiesto el hecho de que a pesar de tener como objetivo el lograr una buena convivencia escolar, se cae inevitablemente en formas de autoritarismo, donde la sanción rige la mayoría de las decisiones frente a los comportamientos inadecuados, lo que causa un comportamiento reiterativo de los estudiantes ante la falta de otra forma de afrontar los conflictos que se presentan. Así lo manifiesta Pineda y García (2014) al plantear:

Las normas pretenden “mantener un clima adecuado de convivencia en el Centro y el normal desarrollo de las tareas docentes”, pero todo conduce, cuando se trata de la convivencia, al mismo lugar: al establecimiento de prohibiciones, restricciones e interdicciones para limitar los movimientos y las interacciones de los alumnos. (...) La solución a los problemas de convivencia, en este modelo, pasa por el establecimiento de un rígido sistema de control que tiene



por objetivo la limitación de las interacciones para evitar las ocasiones de conflicto. Esto supone un empobrecimiento en cuanto a las oportunidades de aprendizaje, y al mismo tiempo configura

un estado de presión que hace estallar el conflicto de manera extemporánea, primando la acción sobre la reflexión, e impidiendo cualquier arreglo que no pase por el castigo y la culpabilización. Estas prácticas fomentan la dependencia del control externo en los alumnos y la subordinación a los adultos, exigiendo continuamente la vigilancia y manteniéndolos en un estado infantil de ausencia de responsabilidad y madurez y de cualquier capacidad de autorregulación de la propia conducta (p.p. 13, 17).

Por lo tanto, para éste proyecto, se toma como referente la disciplina escolar desde la norma que parte del acuerdo entre todos, de tal forma que se llegue a un diálogo que permita alcanzar un ambiente armónico. Así, lo menciona Boggino (2005):

(...) Las normas y los valores están presentes en todo momento y en todas las acciones en el aula. Por lo tanto, si no se trabajan conscientemente y con intencionalidad pedagógica, se corre el riesgo de generar, en la misma práctica pedagógica, valores diferentes a los propuestos. Toda práctica social está siempre delimitada por normas y valores y en ella siempre se manifiestan: actitudes y conductas, conocimientos e ignorancia, afectos y pensamientos, creencias e ideologías; por ello, los docentes tendrán que trabajar los contenidos actitudinales en todo momento, deliberadamente y en el marco de proyectos áulicos e institucionales. (...) Las normas sociales no se aprenden por la mera transmisión que realizan los docentes: son (re)construidos en su interacción con los otros, al crear y coordinar relaciones significativas. Cuando se utilizan sanciones y premios se estimula la moral de heteronomía. Mientras que, cuando se favorece el intercambio de puntos de vista entre los alumnos para la toma de decisiones, se favorece la construcción de una moral de autonomía. Proponemos que la práctica educativa apunte a generar una moral autónoma, de tal modo que los alumnos puedan gobernarse a sí mismos, en función de criterios, normas y valores propios (p.p. 7- 8).

Por lo tanto, el objeto de realizar la investigación en dicha Institución Educativa fue hacer conscientes a los maestros (as) de sus representaciones sociales, relacionadas a la disciplina



escolar y su influencia en sus prácticas pedagógicas, generando una auto-observación y a la vez, cambios en las prácticas que se manifiesten inadecuadas, mejorando la convivencia escolar en toda la institución educativa. Para esto, se requirió de una apertura del maestro (a) y la disposición a revisar la forma en que actúa frente a ciertas situaciones haciéndolas visibles, a través de la observación y las entrevistas que se realizaron, promoviendo un diálogo donde se dio la retroalimentación de lo percibido de las situaciones presentadas en el aula durante la investigación. El hacer manifiestas las representaciones sociales, permitió comprender cómo cada maestro (a) percibe la realidad, la cual es elaborada socialmente y hace que procedamos de una u otra forma. Las representaciones sociales, permitieron descubrir los factores que determinan que un maestro (a) utilice uno u otro tipo de estrategias en el manejo de la disrupción en el aula.

Finalmente, como se observa, el hilo conductor en la investigación lo da las representaciones sociales del concepto de disciplina escolar y su relación con la convivencia, que tiene vínculos con las normas que permiten prevenir o resolver los conflictos dentro del aula, generadores de posibles eventos de violencia cuando no son resueltos. De ésta reflexión realizada alrededor de los conceptos mencionados surgió la pregunta: ¿Cuál es la influencia de las representaciones sociales de disciplina escolar de los maestros (as) de Básica Primaria y Secundaria de una institución educativa del municipio de Bello en la convivencia escolar?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General.

Identificar cuál es la influencia de las representaciones sociales de disciplina escolar que tienen los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria en la convivencia escolar en una Institución Educativa del municipio de Bello.



1.2.2. Objetivos Específicos

Caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria de una institución educativa del Municipio de Bello sobre disciplina escolar.

Identificar cómo las representaciones sociales de la disciplina escolar de los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria en una institución educativa del Municipio de Bello influyen en la convivencia.

Indagar cuál es la relación de las representaciones sociales de disciplina escolar de los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria de una institución educativa del Municipio de Bello con el conflicto escolar.

2. ESTADO DEL ARTE

Uno de los aspectos más importantes en el desempeño como maestro, es el manejo de la disciplina y por supuesto su influencia en la convivencia, lo que implica que cada maestro durante su ejercicio profesional, va desarrollando habilidades y estrategias que le permiten alcanzar un exitoso control de la clase e impartir su área de conocimiento. Por su vital importancia, el tema ha sido motivo de numerosas investigaciones que intentan descubrir qué métodos usan los maestros y de qué manera, para ser usados por otros maestros en el aula. Ésta investigación, se centra en las representaciones sociales del concepto de disciplina escolar, la cual va asociada a la convivencia y el conflicto evidenciado en algunos casos en violencias en la escuela. A través de éste apartado, se pretende dar un recorrido por algunas de las investigaciones que se han realizado en torno de dichas temáticas.



Facultad de Educación

Al hablar de representaciones sociales, dos investigaciones se centran en la representación social del concepto de disciplina escolar: el primero, **“Las Representaciones Sociales de la disciplina escolar. Ciclo IV de educación básica de la IED Orlando Fals Borda, localidad de Usme”**, de Rojas y Acuña (2013), realizado en Bogotá, que tuvo como objetivo identificar cuáles eran las representaciones sociales sobre disciplina escolar que permitió precisar las prácticas sociales desde la propia perspectiva de los actores involucrados. La investigación fue de corte cualitativo con una muestra de ocho estudiantes y siete docentes del ciclo IV de educación básica. Como técnicas se partió del análisis crítico de discursos, entrevistas semiestructuradas, cartografía social y análisis de documentos como el observador y el pacto de convivencia, los cuales se fueron estructurando de acuerdo con los lineamientos de la teoría fundamentada (muestreo teórico, análisis comparativo constante, construcción de categorías).

Como conclusiones se llegó a que las RS de la disciplina escolar no son simplemente el reflejo de la realidad, sino que dependen de las experiencias y el contexto conformando un sistema de interpretación que se constituye y es constituido a través de tales intercambios; en la mayoría de los casos, la disciplina está influida por relaciones de poder, justificadas en la creencia de que unos tienen la capacidad y responsabilidad de velar por ella, mientras que otros son incapaces de asumirla. Situación que libera de responsabilidad a los actores de las interacciones en la institución educativa y fuera de ésta, en tanto las distintas actuaciones no se presentan por convicción o en beneficio colectivo o promoción del desarrollo humano, sino que están determinadas por lo expresado en las normas y el correspondiente castigo en caso de infringirlas (Rojas y Acuña, 2013, p.p. 86-87).

El segundo, **“Las representaciones sociales sobre la disciplina escolar en educación secundaria: los estudiantes en cuestión”**, de Demetrio y Ramírez, (2012) en México, que destacan la importancia de dichas representaciones en la construcción del concepto y su repercusión en la forma de actuar de los maestros (as) o estudiantes en el aula. Con el objetivo de

¹ A partir de ahora RS.



identificar cuáles eran las representaciones sociales (RS) que construyen los alumnos de educación secundaria con respecto a la disciplina escolar. La metodología fue mixta, en la que se incluyó el uso estadístico como instrumento cuantitativo, y el uso de la observación, el cuestionario y la entrevista a profundidad como instrumentos cualitativos. Dicha investigación fue de corte descriptivo-explicativo, enfocado en un estudio de caso. La institución elegida fue la Escuela Secundaria Técnica Industrial y Comercial E.S.T.I.C No.0108 “Tenochtitlán” ubicada en el Barrio Pescadores del municipio de Chimalhuacán, México.

Como conclusiones, se encontró que dentro de la normatividad oficial no se contó con una definición clara de disciplina escolar, donde su uso y definición ha generado una visión limitada de las implicaciones que conlleva una disciplina escolar, es decir, se concentra en una serie de normas que se tienen que acatar y no en la creación de una conciencia colectiva. Otro elemento encontrado es que aún prevalece en los sujetos involucrados, una representación; de la disciplina escolar, que son una serie de prohibiciones delimitadas a no tirar basura, no gritar, no correr, no pegar, no hostigar, no faltar al respeto, no faltar a clase, etc., volviéndose cotidiano como lo menciona Farr (2003) sin tener un concepto claro del aprendizaje que se busca con el ejercicio y práctica de la disciplina escolar. Finalmente, para el docente la disciplina escolar, es un aspecto fundamental para la formación del alumno, “para el alumno” que además es adolescente, es la vía que impide hacer lo que desea (Demetrio y Ramírez, 2012, p.p. 158-159).

Las concepciones que tienen los profesores sobre la disciplina escolar son un eje central en la investigación **“Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional?”** de Zamudio, Badía y Gotzens (2013) realizado en México, que tuvo como objetivos identificar que las creencias del profesorado de Educación Primaria rigen muchas veces la gestión de la disciplina escolar; analizar, las creencias del profesorado en relación a la disciplina en el aula y promover una propuesta futura para ayudar a los profesores a gestionar la disciplina en clase. Se aplicó encuestas a 504 profesores del Estado de México de tres zonas escolares adscritas al Subsistema Educativo Estatal de la Secretaría de Educación del Estado de México. Se utilizó un cuestionario elaborado en un estudio previo (Zamudio, 2009). En calidad de encuesta, el cuestionario está estructurado con base en la técnica



de los escenarios de clase con 15 preguntas. La interpretación de los datos se efectuó con el paquete SPSS en su versión 15 para Windows.

Los resultados demostraron que los docentes carecen de un referente como pauta para gestionar la disciplina en el aula, ya que sólo 12 profesores la reconocieron como el medio para alcanzar las metas escolares, mientras, otros maestros (as) la asocian con juicios morales (29) o no la consideran como un instrumento para el aprendizaje (37) (Zamudio, Badía y Gotzens, 2013, p. 106). Además, a falta de conocimiento teórico o formal sobre el tema, los docentes optan por utilizar el conocimiento de orden creencial, que han adquirido en otros contextos (Zamudio, et al., 2013, p. 116).

"Las representaciones sociales y su relación con la práctica docente", Tesis Doctoral de Galván (2011) de México, que tuvo como objetivo generar conocimiento sobre las representaciones sociales de profesores que cursan un posgrado en desarrollo docente y la relación que guardan con la práctica docente en su vida cotidiana escolar. La metodología fue investigación cualitativa y siguió la línea sobre los pensamientos del profesor y las representaciones sociales, dentro de un enfoque crítico a partir del reconocimiento de una realidad compleja. Esto se utilizó la elaboración de autobiografía de cada participante, aplicación de entrevista semi-estructurada individual y colectiva y finalmente un ejercicio grupal. La población de estudio fueron 10 estudiantes de la Maestría en Desarrollo Docente, sede Guanajuato. Los resultados indican que el reconocimiento de las representaciones sociales, no significan ninguna garantía para las acciones cambien, pero sí constituyen una base para reflexionar, discernir y hasta planear contenidos educativos diferentes, quizá más sugerentes y estimulantes de los que actualmente se desarrollan en las aulas educativas.

Entre las conclusiones están: entre los profesores entrevistados se percibe una actitud de temor de estar desarrollando prácticas que se acerquen a la práctica tradicional, la representación que se posee muestra una imagen de la práctica docente tradicional como obsoleta y anacrónica. (...) mientras no haya una apropiada actitud y disposición por parte del profesor, de reconocer en sus prácticas y representaciones en qué medida desarrolla el hecho educativo, sean prácticas tradicionales o no lo sean, quizá solamente logre



complementar o aderezar la práctica (...); los profesores responsabilizan de los
comportamientos indeseables de los alumnos a procesos degenerativos de la cultura, o (...)

a ámbitos fuera del escolar. En esta representación como puede apreciarse, quedan fuera actitudes autocríticas de los profesores sobre cómo la institución escolar (...) lejos de mostrar una postura crítica hacia diversos fenómenos culturales, pareciera un espacio donde se reproducen. En la categoría de “Autoridad”, se han asimilado de forma combinada la representación de la autoridad como poseer imperio y con una imagen o figura del orden, pero también, la representación social de autoridad se ha internalizado en los profesores de tal forma que la mayoría comparte la representación de que “*autoridad*” la otorga el prestigio, la personalidad y la competencia técnica que posea el profesor (Galván, 2011, p.p. 243-244).

La investigación de Batallán, (2003) habla desde las concepciones de los maestros (as) del poder y autoridad en el aula: “**El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia**”, realizado en Argentina. Este trabajo analiza la problemática del poder en la escuela. Se relacionan las concepciones y facultades que los docentes de infancia le atribuyen al poder con aquellas vinculadas con la identidad de su trabajo y a su eventual protagonismo en la transformación escolar en Argentina. La investigación de corte cualitativo se orientó en el enfoque etnográfico desplegando una situación de “campo” que tuvo lugar en la Argentina posdictatorial (1987), a fin de articular su análisis con algunos ejes de dicha discusión teórica. La información analizada fue producida en el marco de un *taller de investigación* con maestros, entendido como un campo “artificial” (por estar construido a partir de una convocatoria explícita dirigida a profesores para investigar su práctica laboral) en una instancia coparticipante dentro de un estudio sobre el trabajo docente y la escuela que incluye otras dimensiones de análisis.

Para las conclusiones, se encontró que:

En la perspectiva del poder como imposición (violencia y coerción), la acción de los docentes (...) es considerada más que como la de expertos pedagogos, como la de los responsables de la ejecución de los “infinitesimales dispositivos de dominación”, tales como



“examen” cuyos resultados son la inclusión o exclusión de los niños del sistema. (Batallán, 2003, p. 692).

Puede sostenerse que el sentido común en torno al significado del poder en el ámbito cotidiano escolar no logra apartarse de su connotación represiva o de imposición (de arriba hacia abajo), (...) se agrega el propósito de la misión de la escuela: introducir a las nuevas generaciones en las tradiciones hegemónicamente valoradas. (Batallán, p. 693).

Las fuertes prescripciones morales que emanan de la institución educativa, al investir a las funciones docentes de graduaciones de autoridad jerarquizada, contradicen la libre realización vocacional de la tarea, así como la ideología democratizadora de la función (formar hombres libres, creativos y solidarios). Por lo tanto, en el sentido común escolar, el director (indistintamente la directora) asume las características del padre arcaico, al representar el orden autoritario y arbitrario que provoca conjuntamente la rebelión y sumisión (del hijo) consustanciales a los vínculos familiares. En la búsqueda del lugar por el reconocimiento paterno, las interacciones escolares se tiñen de rivalidades entre maestros (hermanos), así como de conductas de resistencia y resentimientos hacia la autoridad inmediata superior (el director para los maestros, el supervisor para los directores, etcétera). En ese marco, la interacción maestro-alumno basada en el vínculo de dependencia resulta en alianzas, o bien en enfrentamientos mutuos. Esa difícil estabilidad necesita apelar, frente al desborde, a la costosa autoridad externa (simbolizada en el padre), restauradora del orden perdido. Sin embargo, dentro de la institucionalidad escolar, la autoridad burocrática (el director o directora) con poder para calificar o descalificar al trabajo y al trabajador conjuntamente, al apoyar al maestro frente a los alumnos, lo humilla por la misma necesidad de su presencia. (Batallán, 2003, p. 696).

2.2. Disciplina escolar

Lago y Ruíz-Roso (2000), en su investigación “**Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial**”, realizada en España tuvo como objetivos proponer



Los autores trabajan la metodología LIPMAN y la resolución constructiva de conflictos (Lago y Ruiz-Rosso, 2000, p. 86).

Como resultados proponen dos cosas:

(...) la respuesta institucional incide, sobre todo, en aspectos punitivos y/o excluyentes (partes, expedientes, más trabajos, expulsiones, etc.), es decir, son medidas que se viven como “castigos”, como correctivos y no como intervenciones educativas, como acciones que le ayudan a entender el porqué de lo incorrecto o inadecuado de su conducta y el porqué de la necesidad de cambiar de actitud o de comportamiento. (Lago y Ruiz-Rosso, 2000, p.77).

A la vez, mencionan:

En lugar de quitarnos de encima el problema y de traspasarlo a otros (jefe de estudios, director del centro, consejo escolar, familia y, como última gran instancia, servicios sociales del ayuntamiento o de la comunidad autónoma) la solución alternativa parte de asumir el conflicto y de vivirlo como parte del proceso educativo mismo. (Lago y Ruiz-Rosso, 2000, p.84).

También Muñoz, 2012, habla de la autoridad en su investigación: **“Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza”** realizado en Bogotá, Colombia. En el transcurso del documento se exploró y analizó, a partir del trabajo etnográfico en dos instituciones públicas de Bogotá D.C. la construcción de las relaciones de autoridad en el aula, identificó las concepciones y ejercicios de autoridad desde los docentes. El modelo metodológico utilizado fue la etnografía, con una mirada descriptiva y analítica. La investigación fue en dos colegios oficiales de la ciudad de Bogotá D.C., IE Eduardo Umaña Mendoza y la IE Francisco Javier Matiz. Las técnicas usadas fueron el diario de campo personal, conversaciones sobre lo observado; entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a docentes y cuestionarios a 245 estudiantes; observaciones a clase a 8 profesoras y 6 profesores, de las áreas de Ciencias



Por su parte, Zamudio (2010) en su Tesis Doctoral **“Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria”** realizado en la Universitat Autònoma de Barcelona, se centra en el profesorado de educación primaria para detectar sus conocimientos en relación a la disciplina escolar y posteriormente, examinar los cambios actitudinales y cognitivos manifestados en éstos a partir de su participación en un programa de formación referente a los temas del asunto en cuestión. La investigación, tuvo una metodología hipotético-deductiva y un diseño cuasi-experimental. Se usó la técnica de los escenarios. La encuesta incluyó seis escenarios, uno por cada grado de educación primaria, y en el programa de formación se describen cuatro más destinados al curso-taller.

Los resultados evidencian que las formas para establecer la disciplina en clase, no responden necesariamente a un campo de conocimiento formal en disciplina, lo que produce decisiones equivocadas del profesorado. A su vez, se concluye que el programa de formación influyó en los conocimientos, actitudes y habilidades del profesorado de educación primaria para explicar y operar la disciplina en clase, lo que demuestra la necesidad de capacitar a los maestros (as) en la disciplina en el aula, lo que genera cambios en su forma de actuar y mejora las condiciones en el aula. (Zamudio, 2010, p.p. 311-315).

Otra investigación es **"Autoridad y poder en la figura del profesor"** de Calisto (2006), de Santiago de Chile. La presente investigación busca desde la perspectiva cualitativa conocer sobre la relación educador – educando que se genera en un liceo científico – humanista de la zona sur de la región metropolitana en un marco de reforma educacional. Se pretende dar cuenta sobre la concepción sociocultural que presentan los distintos actores sociales que emergen de este espacio escolar sobre autoridad y poder. Este trabajo a través de la fenomenología buscó dar cuenta de esta realidad social, para lo cual se entrevistó a distintos actores y a través del proceso de triangulación se buscó conseguir una información confiable. El estudio de caso en que se centró esta investigación se desarrolló en un Liceo Científico – Humanista perteneciente a la



Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de menores de Puente Alto, ubicado en la zona Sur de la Región Metropolitana, llamado Liceo Pedro Lagos, A – 114. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la entrevista en profundidad individual y la entrevista grupal. Los participantes fueron 6 estudiantes, 2 auxiliares, 2 paradocentes, 4 docentes, 1 orientador, 1 inspector general, 1 jefe de unidad y 1 director.

Los resultados encontrados fueron los siguientes: de las entrevistas obtenidas, la mayoría de los docentes explícita o implícitamente señalan que los jóvenes del liceo son agresivos, violentos, desinteresados en su actividad académica, desmotivados, provenientes de familias monoparentales donde la figura paterna es poco conocida o simplemente inexistente (...); para los docentes la situación es más compleja, pues son ellos los que conviven cotidianamente con los estudiantes, por lo tanto, sus opiniones fueron reveladoras de situaciones sociales que debieron ser contempladas permanentemente, pues están conscientes que hacer clases o intentar hacerlo con alumnos que sufren grandes carencias no es trivial (...); algunos docentes cuando evalúan a sus alumnos en su rol de estudiantes consideran que están frente a personas que no tienen esperanzas en el futuro, ni en lo que la escuela les pueda aportar; los paradocentes e inspectores son los encargados de mantener la disciplina y el orden durante los ingresos, salidas, recreos, desayunos, almuerzos y cambios de jornada. Son ellos los que constantemente reciben los insultos y actitudes desafiantes de los alumnos al momento de llamarles la atención, sin embargo, son los primeros en tratar de brindar a los alumnos consuelo cuando los ven tristes, enfermos o desolados. (Calisto, 2006, p.p. 80-81).

García, Leal y Orozco (2009), en su investigación **“Manejo de la disciplina en el aula en 29 instituciones educativas de básica primaria del municipio de Dosquebradas, Risaralda”**, realizado en Colombia, investigaron la disciplina en el aula en 29 instituciones educativas de Básica Primaria del municipio de Dosquebradas, Risaralda, para indagar cómo la manejan los maestros en el aula. La metodología fue de corte cuantitativo-descriptivo, basado en la aplicación de un cuestionario elaborado por Isabel Fernández y adaptado para efectos de este trabajo con 14 preguntas divididas en 4 categorías a saber: disciplina y conflictos, agresiones entre alumnos, clima relacional profesor alumno y relación entre profesores; el cual se aplicó a



Como resultados, los investigadores encontraron que:

Los docentes señalan como la solución más apropiada para resolver los problemas el de detectar y llevar a cabo un tratamiento de los casos especiales y favorecer la convivencia como objetivo principal del proyecto educativo. Además, la problemática de disciplina y conflictos que se presenta dentro del aula, son generados a la falta de normas claras en las primeras edades y a las condiciones generales de la enseñanza. (...) [Sin embargo], se encuentran algunas incoherencias, ya que a pesar de que los maestros (as) refieren la disciplina escolar como algo muy importante, con el diálogo como la forma de resolver el conflicto disruptivo, estos invierten menos del 20% de tiempo en un día escolar, para solucionar temas relacionados con la disciplina, aspectos que no concuerdan. (...) [Finalmente, recomiendan] capacitar a los docentes en temas relacionados con el manejo de la disciplina escolar y los conflictos, para mejorar el clima escolar y los procesos de enseñanza – aprendizaje. (García, Leal y Orozco, 2009, p. 76).

Los temas en que se deben capacitar los maestros (as), incluyen la forma de solucionar problemáticas; qué causa las conductas agresivas entre los alumnos; medidas utilizadas por los docentes frente a hechos de indisciplina, conductas disruptivas en clase y normas de disciplina utilizadas en el aula de clase (García, et al., 2009).

2.3. Disciplina y normatividad

Al hablar de la norma, la investigación: **Convivencia o disciplina: ¿Qué está pasando en la escuela?** de Sús (2005), indagó sobre la manera como los maestros trabajan el tema de disciplina en el aula, ya sea desde la normativa de hecho o de derecho y tuvo como objetivo cambiar el tradicional modelo de disciplinamiento, por uno centrado en la convivencia democrática. La investigación fue realizada en Argentina entre 1999 y 2003. La indagación se basó en la observación de las acciones que los sujetos desarrollan cotidianamente en el aula, con el objeto



de tratar de describir e interpretar las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los autores en especial alumnos y docentes. La metodología se basó en el análisis de la normativa, la observación de clases y entrevistas a profundidad. Los resultados indicaron que, pese a los esfuerzos, el viejo modelo basado en la disciplina no ha podido ser superado totalmente, coexiste con el de convivencia, e incluso resurge frente al conflicto o situaciones de violencia.

Otra investigación que habla sobre las normas es la Tesis Doctoral: "**Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas**" de Gallego (2012), de Granada, España.

Esta investigación, pretende (...) la elaboración democrática de las normas de convivencia en el aula. Ésta presenta entre otras ventajas, la creación de un código de comportamiento común, creado por los actores principales de la acción educativa (familias, alumnado y profesorado), de manera, que las reglas no sean consideradas algo impuesto por otros, sino elaborado y, en consecuencia, asumido por todos de forma libre y responsable. (...) En el primer capítulo se trata de clarificar varios conceptos relacionados (...) se incluyen, convivencia, disciplina y disrupción, así como una categorización de comportamientos asociados a cada uno de ellos. Además se presentan los principales modelos reguladores de la convivencia en los centros educativos, tales como: modelo punitivo, relacional, integrado de mejora de la convivencia, ecológico-contextual, comunitario de resolución de conflictos y ecléctico. Finalmente, se desarrollan cuatro modelos de centros en función de la gestión de las normas de convivencia: mecanicista, arbitrario e injusto, sancionador y negativista, y creativo, dinámico, flexible y democrático. (...) El estudio se realizó en el IES Virgen de la Caridad situado en el municipio granadino de Loja y el objetivo fue fomentar la participación del alumnado, sus familias y el profesorado en la organización de la vida del aula a través de una implicación activa y democrática en la construcción de las normas y sus correcciones. La muestra seleccionada fueron 50 personas de 2º de Educación Secundaria Obligatoria con 34 alumnos/as y 16 profesores/as, de los cuales, 16 alumnos/as y 8 profesores forman el *grupo experimental* y 18 alumnos y 8 profesores constituyen el grupo de control. Las principales técnicas fueron el Plan de Convivencia del IES Virgen de La



Los resultados fueron que:

De los 20 comportamientos propuestos inicialmente se establecieron finalmente cinco, en los cuales no había diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado, y además conformaban una mayor frecuencia de aparición. Estos comportamientos son: “Perder el tiempo continuamente sin atender a las explicaciones”, “Llamar la atención, haciéndose el gracioso”, “Hablar, cuchichear con otros compañeros cuando el profesor explica o cuando se trabaja en clase”, “Llegar tarde a clase, a la entrada, entre clases o después del recreo” y “Faltar a clase con frecuencia”; es importante, que exista acuerdo entre el profesorado y el alumnado para así obtener una perspectiva más objetiva de la realidad de la convivencia en el grupo y poder realizar una adecuada planificación de la intervención y (...) puede afirmarse, la importancia de analizar los comportamientos que están dificultando la convivencia en un aula, con el fin de elaborar unas normas concretas para dicho espacio educativo, de forma consensuada y aceptada por el profesorado, las familias y el alumnado implicado, tomando como referencia los aspectos recogidos en el documento regulador de la convivencia en un centro educativo, el Plan de convivencia. (Gallego, 2012, pp. 225-235).

2.4. Disciplina y conflicto en la escuela

El concepto de conflicto está relacionado con el concepto de disciplina y convivencia escolar. A continuación, se menciona algunas de las investigaciones que hablan sobre éste concepto en el aula.

D'Angelo y Fernández (2011) en su investigación “**Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela**” realizado en Argentina, se centró en la formulación de políticas educativas que favorezcan una mejora en la convivencia escolar y que permitan trabajar preventivamente. Tuvo como objetivo analizar los modos en que la violencia repercute en los establecimientos escolares e identificar los conflictos que se generan en la escuela. Fue un estudio basado en técnicas



cuantitativas y cuantitativas, que utilizó encuestas por muestreo probabilístico a alumnos del nivel medio, Encuestas a directivos, entrevistas a directivos y docentes, entrevistas a padres de alumnos, grupos focales a docentes, y grupos focales con alumnos de escuelas secundarias públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires (Área Metropolitana de Buenos Aires). Para los instrumentos se trabajó sobre la base de la Escala de Clima Escolar (SES), diseñada originalmente por Kevin Marjoribanks para el contexto australiano y adaptado por Villa Sánchez para el caso español.

Como resultados:

Se muestra la problemática del conflicto y la violencia en las escuelas como algo muy preocupante, pero a nivel general, abstracto. En cuanto se comienza a hablar de la propia escuela el discurso cambia radicalmente, tornándose menos grave o incluso no problemático. (...) el maltrato, acoso y hostigamiento entre compañeros, (...) [predomina] en escuelas de gestión privada. (...) Además, (...) mayores porcentajes de hurtos y robos. (...) entre las escuelas de gestión pública [predominan] los hechos conflictivos más graves. (...) en las escuelas donde los alumnos perciben mejores relaciones entre alumnos, entre alumnos y docentes, personal no docente y directivos, se espera una percepción de menores niveles de conflictividad y violencia. Algo similar ocurre respecto del contexto regulativo y del contexto de calidad del aprendizaje. (...) Por el contrario, cuando estas condiciones no se producen se esperan peores condiciones de conflictividad y mayores niveles de violencia. (D'Angelo y Fernández, 2011, p.p. 200-201)

Por su parte, Arango, García y Moncada (2006), en su investigación titulada: **“Una mirada al conflicto escolar desde el maestro y su quehacer cotidiano”** realizaron el estudio en la comuna 20 de Cali, con los objetivos de identificar las estrategias que implementan los docentes de la escuela “Jorge E. González Rubio” para promover la convivencia entre los estudiantes de primaria. Así mismo, se buscó identificar el papel que ocupa la familia y la participación que tiene en la institución frente a la educación y a la formación de sus hijos con respecto a las normas y pactos de convivencia. Dicha investigación, aplicó las entrevistas no estructuradas a 5 maestros, abordando sus historias de vida, desde un corte etnográfico. Para las preguntas se tuvo



en cuenta los criterios de Patton (1980). Los resultados evidenciaron, que, en el intercambio recíproco con sus estudiantes, el modo de relacionarse con ellos, los maestros crean dinámicas de intervención en situaciones de conflicto que surgen de sus saberes previos, de sus creencias personales; pero, ante todo, de su propia experiencia (Arango, et al., 2006, p. 164).

(...) se ve claramente cómo en la institución educativa no existen directrices claras en cuanto a las normas de comportamiento que se deberían ejecutar al interior de ésta; (...) se evidenció cómo la mayoría de los maestros en sus discursos dejan entrever la autoridad como algo que ellos tienen y que no “debe perderse (...). (Arango, et al., 2006, p. 164).

"(...) los canales de comunicación entre la escuela y la familia, no se están procurando de un modo adecuado por la falta de apoyo que la familia le otorga a los procesos de formación" (Arango, et al., 2006, p. 166).

Treviño; Place y Gempp, (2013) en su artículo **“Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?”** realizado dentro del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) en 16 países de América Latina y el Caribe, donde se analizó las distintas dimensiones del clima escolar en 3° y 6° grado, por separado, con un tamaño de la muestra de 95.999 estudiantes de 3° grado y 90.463 estudiantes de 6° grado, tomando como primer lugar el análisis del índice de clima escolar del SERCE y las variables de los cuestionarios que teóricamente pertenecían a este constructo. Por último, se utilizó un análisis estadístico, para verificar si las hipótesis se ajustan a la estructura de los datos. De los resultados obtenidos, se relaciona el clima escolar con la convivencia, ya que un clima escolar positivo puede crear un ambiente adecuado de trabajo y una mayor productividad, debido a que como dicen los autores: “un aula con alta organización permite a los estudiantes sentirse tranquilos y seguros, y genera un ambiente favorable para el aprendizaje” (Treviño; Place y Gempp, 2013, p. 6).

Facultad de Educación

En cuanto al concepto de convivencia, son numerosas las investigaciones que tienen la disciplina escolar asociada a la convivencia. Algunos de los autores que trabajan el concepto más a fondo son:

Por su parte Campo; Fernández y Grisaleña, (2005) en su investigación **“La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos”** realizan la investigación, en el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, que tuvo como objetivos identificar y describir estrategias utilizadas por centros de Secundaria en su intento de mejorar la convivencia y clasificar los factores del clima escolar en relación con su incidencia en la convivencia. Para ello se basó en la experiencia de tres centros escolares, a través del estudio de casos. La metodología de investigación fue cualitativa, aunque con elementos cuantitativos de contraste. Se efectuaron entrevistas en profundidad, individuales y en grupo, a coordinadores del proyecto de convivencia, a equipos directivos, al profesorado, al alumnado y a las familias. También se hizo observaciones directas. Se concluyó que:

"(...) cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que realiza de la situación" (Campo et al., 2005, p.129).

"Las variables de tipo interno (el ambiente tranquilo y ordenado, el liderazgo, el trabajo coordinado del equipo docente, etc.) son determinantes en la construcción de un clima ordenado de convivencia. Las circunstancias de tipo externo (condición social del alumnado, entorno del centro, etc.) facilitan o dificultan la tarea, pero no la determinan" (Campo, et al., 2005, p. 127).

A la vez, Nail; Muñoz y Gajardo (2013) en su investigación **“Principios orientadores de la convivencia en el aula: estrategia de reflexión colectiva”** realizado en un establecimiento educacional público de la ciudad de Concepción, Chile tuvo como objetivos analizar los incidentes críticos de aula más representativos del establecimiento; identificar la gravedad que los actores le asignan a los comportamientos disruptivos de aula y construir en conjunto con los actores educativos, los principios y valores orientadores de la convivencia de aula. La investigación fue de corte cualitativo con un estudio de caso, donde participaron quince docentes,



veinte familias y veinte estudiantes. Para la recolección de la información se aplicaron tres instrumentos. Posteriormente se aplicó la pauta de registro de interrupción de aula. Finalmente se aplicó el cuestionario para la construcción democrática de normas, el cual está constituido de preguntas abiertas.

Entre las principales conclusiones se encontró que:

Existe un alto nivel de coincidencia entre los actores al considerar de alta gravedad los problemas de aula que implican las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor. (...) Además, resulta significativo el lograr que al interior del establecimiento los docentes construyan normas de aula sobre la base del consenso. No se trata en este caso de negar las particularidades en la normativa que cada docente aplica, sino que más bien de construir un piso común de normas de aula sobre el cual los docentes que lo deseen puedan agregar normas particulares. (Nail; Muñoz y Gajardo, 2013, p. 381).

Por otro lado, Muné (2012), **“El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar”** realizado en Universidad Nacional de San Luis, Argentina, analizó cómo interviene la autoridad en las relaciones entre docente-alumnos, docentes-dirección, escuela-familias, partiendo de la hipótesis de que la forma en que es ejercida la autoridad, determina la convivencia escolar en las instituciones educativas analizadas. La investigación fue de corte cualitativo y la población, alumnos, docentes, tutores, preceptores, personal directivo y familias de los primeros de tres escuelas públicas, de dependencia provincial, de tres localidades al norte de Rosario. Como instrumentos de recolección de datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas y observaciones participantes. También se trabajó con grupos focales de alumnos de segundo año. Como resultados se obtuvo que:

(...) la posibilidad de ejercer la autoridad docente de un modo óptimo para el vínculo con los estudiantes y la prevención de conflictos y fenómenos de violencia depende entonces de cada profesor en tanto persona y no como representante de una institución que lo excede”. (Noel, 2007, como se citó en Muné, 2012, p. 13).



(...) existe un vínculo entre los modos de ejercicio de autoridad y las relaciones entre pares, que están relacionados con la cultura de cada localidad y de las familias de quienes asisten a la escuela" (Muné, 2012, p. 13).

Otra investigación es la Tesis Doctoral de Conejo (2011): "**Disciplina y convivencia en los centros de secundaria. El procedimiento sancionador en los IES de Ceuta**" de Granada, España. La investigación gira sobre tres ejes fundamentales: La situación de la disciplina escolar, la aplicación de la normativa relativa al procedimiento sancionador en el seno de los centros docentes, y las medidas de mejora de la convivencia. El primero gira en torno al concepto de convivencia escolar, con un apartado dedicado al papel básico de la disciplina escolar; el segundo capítulo ofrece la evolución de la enseñanza en España desde un punto de vista socio-legal y desembocamos, como parte esencial de nuestra investigación, con el estudio detallado del procedimiento sancionador y de la casuística de los conflictos; en el tercer capítulo, nos adentramos en las distintas formas de afrontar los problemas de convivencia. nos trazamos objetivos en orden de averiguar las incertidumbres o carencias, el grado de coerción con que se plantea la disciplina, revelar aspectos que pueden aumentar la desavenencia, indagar cómo situaciones que afectan al sistema se generan o agravan cuando se alteran los procedimientos adecuados, y conocer la implicación de los miembros de la comunidad en la gestión de la convivencia escolar y pretendemos realizar un diagnóstico de la situación de la convivencia y el tratamiento de la disciplina en los centros de educación secundaria obligatoria, analizando con rigor las prácticas educativas y organizativas, las dificultades con que se encuentran.

Se diseñó la investigación en dos fases, la primera de cuatro cursos de duración en un instituto de enseñanza secundaria de Ceuta en el que participó la totalidad de su comunidad educativa, y la segunda centrada en el colectivo docente, ampliando la muestra a todos los institutos de la ciudad; en ambas se trabajó con la metodología cualitativa, cuantitativa o el enfoque de la investigación-acción. Como técnicas de recolección se incluyó entrevistas a equipo directivo, profesorado, personal no docente y padres; cuestionarios dirigidos a alumnos; obtención de datos descriptivos de los partes contra las normas de convivencia. Los resultados encontrados fueron:



El nivel de conflictividad se considera más grave en Ceuta que en el resto de España.

Siempre es más conflictivo el segundo trimestre, especialmente el mes de febrero, aunque también noviembre, abril o mayo. La conflictividad aumenta a partir de la cuarta hora lectiva, apareciendo siempre la quinta hora como muy conflictiva; (...) la edad de los alumnos más conflictivos es de quince años, y un colectivo de alto riesgo serían los alumnos repetidores de primero o segundo de ESO, que ya habían repetido un curso en educación primaria; son pocos profesores los que acumulan muchos partes [anotaciones], y un grupo reducido de alumnos los que mayoritariamente los reciben, lo que se manifiesta en una elevada reincidencia; (...) el principal problema son las conductas disruptivas, concretadas en falta de respeto y desinterés. Las conductas más frecuentes en el aula y en el centro la constituyen perturbar el normal desarrollo de las actividades de clase, impedir o dificultar el estudio a sus compañeros, faltas de puntualidad y de asistencia. (...) Todos consideran gravemente perjudicial la agresión grave física o moral contra los miembros de la comunidad educativa o la discriminación grave, y la gran mayoría dirigirse a otro alumno o al profesor de forma despectiva, maleducada, grosera o desafiante, así como la reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia en el centro. Le siguen en gravedad la suplantación de personalidad en actos de la vida docente, y la falsificación o sustracción de documentos académicos, así como el incumplimiento de las sanciones impuestas. (...) Los profesores tienen una percepción inferior de la frecuencia de las conductas contrarias a la convivencia y las localizan en las aulas, mientras las profesoras entienden que se dan con más frecuencia, las localizan en la totalidad del centro, y abusan más del parte disciplinario sobre todo en relación a las conductas graves. (...) Los profesores que cuentan con una experiencia entre 13 y 20 años, soportan mejor las situaciones conflictivas que los que cuentan con experiencia inferior o superior. (...) Cuando el profesor es testigo directo de una conducta antisocial, la reacción más frecuente es formular un parte disciplinario, seguida por reprender y amonestar a los responsables. La mayoría de profesores conoce la competencia para llevar a cabo la denuncia, y considera que debe comunicarse a los padres, pero no existe consenso a la hora de señalar quién debe hacerlo. (...) Un alto porcentaje de partes no dan lugar a expedientes ni actuación alguna, es decir quedan impunes, la mayoría de las veces por deficiente organización administrativa. Sin



3. MARCO TEÓRICO/HORIZONTE CONCEPTUAL

El marco teórico, profundiza en la conceptualización de términos como las representaciones sociales, disciplina, conflicto y convivencia escolar y a la vez, se habla de la normatividad, la cual está relacionada con disciplina escolar, introduciendo las leyes o decretos que hablan de la convivencia en la escuela, como una forma de alcanzar una gestión adecuada de la disciplina en las instituciones educativas.

3.1. Representaciones sociales

La investigación, parte de entender por qué es importante las representaciones sociales, cómo se construyen dichas representaciones y cómo influyen éstas en las prácticas pedagógicas del maestro (a). A través de ésta comprensión, se entiende el porqué de ciertos comportamientos en el maestro (a), los cuales influyen en sus acciones y que al no ser visibles al maestro (a), pueden llegar a generar problemas en el aula.

Para el propósito de la investigación, **se toma la posición de Moscovici** como uno de los ejes en el análisis de las RS de los maestros (as), ya que la forma en que define el concepto, concuerda con la forma en que las personas construyen realidad, a partir de lo vivido y experimentado durante su transcurrir en la cotidianidad y específicamente al hablar de los maestros (as), de cómo ellos construyen su realidad en el aula de clase. Para dar luces al respecto, se toma la obra de Abric (2001) de *Prácticas sociales y representaciones* para profundizar en el tema.

A continuación, se habla de los autores que han trabajado el tema de las representaciones sociales, con sus principales puntos de vista:

Por ejemplo, Durkheim (como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p 15), introducen el concepto de las RS, pero que lo llamó representación colectiva:



(...) denominó el concepto de representación a las formas de actuar y de pensar en general. En el mundo de lo social, a las formas de actuar y pensar en colectivo en relación con los objetivos que lo rodean, le nombró representación colectiva, que son universales, impersonales, estables, a diferencia de las representaciones individuales, que son efímeras.

Considerar las RS, nos remite al mundo de la simbología humana en dos tendencias:

Una como abstracción, deducción y operación lógica, y otra, desde el punto de vista de la semiótica social o la construcción de sentido. Esta última, a su vez desde dos enfoques: uno, las representaciones colectivas de Durkheim, y otro expuesto por Berger y Luckman, que entienden las representaciones sociales como sistemas de pensamiento que relacionan al sujeto con el mundo y con los demás, con el fin de interpretar y construir la realidad en función de inducir comportamientos y prácticas de los actores sociales. (Botero, 2008, p. 31, como se citó en Rojas y Acuña, 2013, p. 73).

Durkheim (2006), hace una distinción para explicar las representaciones sociales:

(...) distingue el ser psicológico (individual) y al ser sociológico (colectivo). El ser psicológico, es el objeto de estudio de la psicología, aquí, explica que el individuo tiene sus propias representaciones individuales, pero hace la diferencia de que el individuo tiene acciones sociales, es decir un ser colectivo a su vez, acciones que son compartidas colectivamente, y las denominaciones representaciones colectivas, que son el objeto de estudio de nuestra área, la sociología (como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 16). A la vez menciona:

(...) El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podía llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones



nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social (Durkheim, 2006, p. 16) como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 16).

Por su parte, Araya (2002), en su libro “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”, realizado en Costa Rica hace un rastreo de los autores que han trabajado el tema de las representaciones sociales, iniciando con Durkheim, que lo trabajo desde la representación colectiva, pasando por Moscovici, quien le incorpora el concepto de lo social y con otros autores como Banchs y Jodelet que retoman lo hecho por ellos, centrándose en las RS como el conocimiento del sentido común o la vida diaria.

Posteriormente, el concepto trabajado por Durkheim comenzó a ser utilizado por otros autores como:

Moscovici que en 1979 retomó el concepto de representación colectiva de Durkheim como el punto de partida para pensar que la vida social cuenta con un pensamiento constituido y clasificado que envuelve a los seres sociales. En éste podía descubrir cómo es que los conocimientos científicos se socializan e interiorizan hasta formar parte del conocimiento de su sentido común. Esto es, como piensa los colectivos y cómo actúan orgánicamente estructurados de forma que tal concepto fue importante para comprobar lo que hoy se conoce como representación social” (como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 16).

Para definir las representaciones colectivas Demetrio y Ramírez (2012) mencionan:

(...) son fenómenos sociales externos que influyen en los individuos formando la mayor parte de su cultura dentro su sociedad. El conocimiento colectivo se adapta a las características de cada individuo, esto lleva, a que la representación individual sea psíquica y la representación colectiva se genere en relación al pensamiento social. A través de ellos se explica cómo el pensamiento social transforma un conocimiento en representación; y a su vez, como ésta transforma lo social (p. 18).



La teoría de las representaciones sociales, es una aportación desarrollada por Serge Moscovici

a principios de los años sesenta del siglo veinte, concepto desarrollado en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* en 1979, expone las particularidades de esta teoría y nuevo objeto de estudio y que en las ciencias sociales constituye un nuevo enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción (Demetrio y Ramírez, 2012, p.20).

Moscovici, “aborda las representaciones como construcción de un conocimiento denominado *sentido común*, epistemología popular o interpretaciones y apropiaciones de la realidad de los sujetos sociales” (Botero, 2008, p. 37, como se citó en Rojas y Acuña, 2013, p.74). Para Moscovici (1979), “el sujeto reproduce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común a partir de todo lo acumulado en el proceso cognoscitivo, simbólico y cultural que pone la sociedad a su disposición” (como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 22).

Cuando los individuos hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, explican y, además, los evalúan, aquí se forma un concepto sobre dicho objeto permitiendo más adelante que se forme una representación social de ese objeto. Esto significa, como lo señala Jodelet (1993), representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia de imagen fotográfica, sino que, un objeto se representa cuando está mediado por un símbolo. Y es sólo en esta condición que emerge la representación y el contenido correspondiente. (...) Las representaciones sociales suelen interpretarse en la forma de categorías que permiten clasificar tanto a los fenómenos, como a los individuos, o bien, como imágenes que condensan un conjunto de significados. (Como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.p.21-22).

Las representaciones sociales son formas de conocimiento práctico, las cuales están determinadas por un contexto específico y los intercambios que se dan en la vida cotidiana. La función principal que tienen es la de permitir la interpretación, explicación y dominio de los hechos de la vida cotidiana. Estas se refieren a modalidades de conocimiento social, mediante el cual las personas interpretamos, comprendemos, pensamos y actuamos nuestra



Al mismo tiempo Ibáñez (2001) también concuerda que en las representaciones sociales existen cuatro funciones y éstas se construyen por medio del conocimiento de sentido común desarrollado en la vida cotidiana las cuales son: La función de la *comunicación social*, es fundamental, por medio de ella, se permite compartir un cierto código lingüístico de tal forma que se comparten significados para expresar opiniones, posturas, conceptos y significados, es decir, palabras comunes son el medio por el cual se comparte la información. A la segunda función, Ibáñez le denomina, *integradora de novedades*, en ella, se explica que se incorpora un nuevo conocimiento de tal forma que se vuelve familiar, es decir lo desconocido se vuelve conocido. La tercera función de las representaciones sociales, permite crear *identidades personales y sociales*, debido a que interpretan o ven al mundo de forma equivalente en colectivo, y esto conlleva a orientar acciones ante el objeto, concepto o significado representado, es decir una acción *grupal* conocida como la cuarta función. (Como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.26).

(...) la teoría de las representaciones sociales, permite sustentar que estas pueden promover y construir o modificar, nuevos pensamientos y comportamientos relacionados a un objeto en específico, no solo a nivel individual sino a nivel colectivo. Es así como las representaciones sociales se caracterizan por tres campos o dimensiones que estructuran y esquematizan a estas nuevas formas de pensar o actuar y son: información, campo de representación y actitud, a continuación se describe cada una de ellas. (Demetrio y Ramírez, 2012, p.28).

Al hablar de la información:

En nuestra vida cotidiana, estamos rodeados por una infinidad de informaciones o conocimientos, (...) estas informaciones las podemos ver materializadas desde (...) una creencia, opiniones, revistas, libros, portales web, los medios de comunicación como la radio, televisión y la educación, en donde todo este concentrado de información se hace visible con las actividades de la vida diaria. (...) nuestra interacción con otro, permite que obtengamos, cierta información, que sirve para que nuestra representación se formule, se concrete o se transforme,



y que al momento de entrar en un grupo se vuelva social y se genere un concepto de algún objeto a nivel social. (Demetrio y Ramírez, 2012, p.28).

De acuerdo con Cuevas (2010) la información, es referida también como un proceso de selección, proceso que está influido o determinado por el entorno en el que nos encontramos y el bagaje cultural del grupo o individual (...). Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones parciales. (...). Su característica se concentra en que a partir de la interacción con el entorno el sujeto obtiene información que acepta o rechaza, permitiéndole así formular una significación. (Como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.29).

Al hablar del campo de representación:

Para llegar a un nivel de significación, (...) el proceso y nivel de cognición es un elemento primordial debido a la cantidad de información que ya se tiene del fenómeno para representar, porque el hombre tiene la capacidad de “aprender y su capacidad de representar” (Moscovici y Hewstone, 1993, p. 693, como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.29). La primera designa su trabajo mental, destinado a almacenar y ordenar, por costumbre o de otra manera, los conocimientos recopilados por los sentidos, percibidos en el mundo de lo exterior. La segunda, se refiere a las actividades por medio de las que reproducen de una modalidad a otra -las palabras por imágenes, los dibujos, por ideas, las emociones por conceptos, y así sucesivamente- los diferentes conocimientos obtenidos a través de otra persona y de la realidad física (Moscovici y Hewstone, 1993, p. 693, como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.29). Así los procesos internos y externos se transforman en pensamiento informativo y este a un pensamiento representativo. (...) Esta dimensión comprende el significado que el sujeto tiene del objeto y se puede hacer evidente a través de nuestras opiniones y elementos culturales que se dan y todos los elementos que surgieron se organizan de acuerdo con el contenido de la reproducción. (Demetrio y Ramírez, 2012, p.30).

Facultad de Educación

Es la dimensión que significa la orientación postura o posición favorable, desfavorable o diferente en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación. Si bien, esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, el propio Moscovici lanza la hipótesis de su cronología que, al verse en conjunto, completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido. (...) La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular. (Demetrio y Ramírez, 2012, p.30).

Banchs (2000), menciona que existen “dos modos de abordar la teoría de las representaciones sociales (...) La procesual y la estructural” (p. 3.2).

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento las representaciones sociales se debe partir de una bordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados, del lenguaje a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, p. 3.6 como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.39).

Esto es, el enfoque procesual está dirigido a investigar, analizar, interpretar y profundizar los hechos para la construcción de una representación, esto es que los significados dados a ese hecho, o suceso tiene que ver con la historia, cultura, ideología y contexto de los participantes, sea el caso, donde la comprobación y profundización de este enfoque se emplean métodos de análisis de corte cualitativo para poder interpretar significaciones referentes teóricos como son la antropología, filosofía y sociología en este caso. (Demetrio y Ramírez, 2012, p.39). Para ésta investigación, se utilizará éste en enfoque para el análisis, ya



El enfoque estructural, en cambio pone su foco sobre la organización de los contenidos de las representaciones, y el objeto de investigación se define respecto a esa estructura y sus múltiples relaciones (Villarroel, 2007, p. 449 como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p.39). El enfoque estructural por su parte privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico y para ello, recurre a los postulados que se derivan del método experimental así como sofisticados análisis multi-variados. Asume características cercanas a la psicología social cognitiva. (Demetrio y Ramírez, 2012, p.39).

3.1.1. Prácticas y representaciones sociales

La noción de representación social que corresponde a la teoría elaborada en 1961 por Moscovici defiende que tienen dos componentes:

El análisis y la comprensión de las representaciones sociales y de su funcionamiento supondrán así, siempre, un doble enfoque, un acercamiento que calificamos de socio cognitivo y que integra los dos componentes de la representación. Su componente cognitivo, primeramente: la representación supone, (...) un sujeto activo, y tiene desde ese punto de vista una «textura psicológica» (Moscovici, 1976, p.40), sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos. Su componente social: la puesta en práctica de esos procesos cognitivos está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite y esta dimensión social genera reglas que pueden ser muy distintas de la «lógica cognitiva» (Como se citó en Abric, 2001, p. 13).

Además, Abric (2001) habla de cómo están organizadas las representaciones:

(...) la representación es constituida pues de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado. Además, este conjunto de elementos es organizado y estructurado. El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y



la de su estructura. Es decir, los elementos constitutivos de una representación son jerarquizados, asignados de una ponderación y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación, y lugar que ocupan en el sistema representacional (p. 18).

A su vez, Abric (1976, 1987) propone la teoría del núcleo central para explicar las representaciones:

Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central o núcleo estructurante de una representación garantiza dos funciones esenciales: *una función generadora*: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor y una *función organizadora*: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es, en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación. (...) Por otra parte tiene una propiedad. Constituye el elemento más estable de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos. Será en la representación el elemento que más resistirá al cambio. En efecto cualquier modificación del núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación. (p. 20).

Este núcleo central está constituido por uno o varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada: son ellos los que dan su significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra parte por la relación que el sujeto -o el grupo- mantiene con dicho objeto, y finalmente el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo. Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación el núcleo central podrá tener dos dimensiones distintas. Ya sea *una dimensión funcional*, como por ejemplo en las situaciones con finalidad operatoria: serán privilegiados entonces en la representación y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea. (...) O *una dimensión normativa* en todas las situaciones en que



Intervienen directamente dimensiones socio-afectivas, sociales o ideológicas. En este tipo de situaciones, se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de la representación (Abric, 2001, p. 22).

También, las representaciones están compuestas por elementos periféricos que hacen parte de su significación:

Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central. Están en relación directa con él, es decir que su presencia, su ponderación, su valor y su función están determinados por el núcleo. Constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible, pero también lo más vivo y concreto. Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación (Abric, 2001, p. 23).

Finalmente, Abric (2001), menciona:

Los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la representación, ya que constituyen la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación y responden a tres funciones esenciales. *Función concreción* que son directamente dependientes del contexto, resultan del anclaje de la representación en la realidad, y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Integran los elementos de la situación en la que la representación se produce, hablan del presente y de lo vivido del sujeto. *Función regulación* donde los elementos periféricos desempeñan un papel esencial en la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto. Pueden entonces ser integradas a la periferia de la representación tal o cual información nueva, tal o cual transformación del entorno y *función defensa*, donde el sistema periférico funciona como el sistema de defensa de la representación. (...)

La transformación de una representación se operará así en la mayoría de los casos



mediante la transformación de sus elementos periféricos: cambio de ponderación, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas, integración condicional de elementos contradictorios. Es en el sistema periférico donde las contradicciones podrán aparecer entonces y ser sostenidas (p. 24).

Para Abric (2001) hay cuatro funciones de la representación social, las funciones del saber, que permiten entender y explicar la realidad; las funciones identitarias, permiten salvaguardar la especificidad de los grupos, las funciones de orientación que guían los comportamientos y las prácticas; y las funciones justificadoras que permiten explicar y mostrar posteriormente las posturas y los comportamientos (p.p.15-17).

3.2. Disciplina escolar

Aunque el concepto de disciplina escolar es inherente en el ámbito educativo, a veces no se tiene claro cuál es su definición, lo que muestra que es difícil llegar a una sola, con la cual todos estén de acuerdo. Sin embargo, después de una revisión bibliográfica del concepto, se puede afirmar que no hay una sola acepción del concepto, lo que puede crear problemas en el momento de aplicarlo en forma adecuada en el aula de clase. Y aunque la mayoría de los autores, concuerda en hablar de la disciplina como control y orden en el aula, éste concepto partió de un significado muy diferente en su inicio. En ésta investigación, se busca trabajar desde el modelo de responsabilidad, donde los estudiantes actúen de forma consciente al trabajar dentro del aula, siendo responsables ante las actividades asignadas y comprometidos con su forma de actuar frente al maestro (a) y compañeros, para generar un espacio caracterizado por la paz y la convivencia entre todos. Por lo tanto, se tomará como referencia la investigación de García (2008), que plantea la disciplina cognitiva como una forma de que los estudiantes vayan alcanzando de forma progresiva las metas conductuales según su edad. A su vez, Márquez; Díaz y Cazzato (2007) proponen varios modelos psicológicos para entender el comportamiento del maestro (a) frente al concepto de disciplina que será de gran utilidad, en el momento de analizar las representaciones de los participantes.



(...) cada docente aporta a la relación sus propios marcos de referencia, expectativas, prejuicios y representaciones construidas en el entorno y en la misma institución, convirtiéndose las representaciones en constituyentes y constituidas a la vez, lo cual desvirtúa la condición natural e inamovible de la disciplina que en algunos contextos se pretende legitimar, y por el contrario, resalta el carácter histórico y social de la misma. Así, en la práctica, la disciplina conjuga aspectos como las concepciones del otro, las percepciones del castigo o sanción como consecuencia de conductas clasificadas como de *indisciplina* (...). (p. 72). (...) Es decir, estas no son simplemente el reflejo de la realidad, sino que dependen de las experiencias y el contexto conformando un sistema de interpretación que se constituye y es constituido a través de tales intercambios (p. 86).

A la vez, Olmedo (2005) menciona:

(...) el aula no es solamente un espacio físico, sino un contexto abierto, potencial, simbólico de la actividad educativa; un escenario sociocultural de interacción donde los sujetos pedagógicos efectúan la construcción/reproducción de sentido, que de una manera u otra representa o realiza la estructura social, más allá de los contenidos de las asignaturas (Como se citó en Rojas y Acuña, 2013, p. 82).

3.2.1. Conceptualización de disciplina escolar

El concepto de disciplina ha sido un pilar desde que se comenzó a trabajar en educación, ya que implica un orden de un grupo de personas reunidas en un espacio, para que se pueda realizar la labor asignada.

Hay varias definiciones alrededor del concepto por su evolución con el tiempo. Por ejemplo, Stenhouse (1974, p.24), manifiesta refiriéndose a este concepto: “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” (como se citó en Cubero, 2004, p. 2).

Cubero, Abarca y Nieto (1996, como se citó en Cubero, 2004, p. 3) mencionan:

La búsqueda de una disciplina adecuada y la importancia de ésta, radican prioritariamente en el hecho de que es imprescindible que exista, para que la organización del aula y de toda la escuela, facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje (...). Esta delimitación de lo permitido y lo no permitido en el aula o la escuela, proporciona mucha seguridad a los estudiantes, porque les dice en forma clara, lo que se espera y lo que no se espera de ellos y el por qué.

Por su parte, Márquez, et al., (2007) están en acuerdo al decir:

En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela (...), tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre sus miembros (p. 127).

A pesar de que el concepto de disciplina al inicio, estaba relacionado a aprender, como lo menciona Foulquié, en su Diccionario del lenguaje Filosófico (1967), “(derivado del verbo *discere*, aprender), acción de aprender, enseñanza, educación” (como se citó en Lago y Ruiz-Roso, 2000, p. 53), sin embargo, éste concepto ha sufrido un cambio de acepción al de control y orden, e incluso se estimulan ciertos comportamientos en los estudiantes que son considerados apropiados en el momento de estar en el aula. Así lo muestra Esteve (1977, p. 63) al plantear: “llamamos disciplinado al que es dueño de sí mismo y por ello puede reglar su propia conducta” (como se citó en Calisto, 2006, p. 33). Ésta acepción al término disciplinado deja ver el aspecto interno, es decir, la actitud que tiene el individuo frente a las normas y cómo las recibe al momento de estar con otros.

Calisto (2006), tiene en cuenta éste aspecto interno, al igual que el externo en su definición:



Se plantean dos tipos de disciplina, por un lado, una disciplina externa y por otro lado, una disciplina interna. La primera pretende regular todo el ámbito conductual de los individuos dentro de un espacio determinado, en este caso, al interior de la escuela. La segunda, está intrínsecamente vinculada a la voluntad individual, siendo la motivación a aceptar dicha disciplina, única e individual. (p. 33).

De la Corte (2000), define el concepto diciendo: “En parte, la disciplina escolar tiene que ver con ese tipo de reglas que, desde luego, varían de una a otra cultura, pero que constituyen un repertorio de comportamientos que posibilitan el trato social y la convivencia” (p. 39). Y Lago, Ruiz-Roso (2000), dicen “se trata de la instauración de un cierto número de normas que, respetando en todo momento al niño, le inciten a respetar a sus compañeros, a sus maestros” (p. 51).

De las definiciones relacionadas al concepto de disciplina, se repite de forma constante el concepto de la normatividad, que se destaca como necesaria en las aulas de clase y que el maestro (a) debe poner en claro en el momento de trabajar con los estudiantes, acuerdos que se espera repercutan en la convivencia. Lago, Ruiz-Roso (2000), concuerdan en el hecho de que:

El acento en todas las definiciones se pone en nociones tales como orden, control, conductas, normas, etc. Pero no sólo en éstas, sino que, en general, cuando se utiliza la palabra disciplina se suele entender que uno está hablando de orden y control, respeto a jerarquías y autoridades, acatamiento de reglas y normas. (p. 52).

Por su parte, García (2008) plantea que hay dos tipos de disciplina, la disciplina conductista y la cognitiva:

La disciplina conductista se concibe como un conjunto de programas disciplinarios o como una política de disciplina en el centro educativo. Es cierto que un conjunto de programas disciplinarios puede prevenir y controlar los problemas de conductas de los alumnos coordinando los procedimientos disciplinarios establecidos en el centro e informando a los



alumnos acerca de las que se esperan de ellos y cuales se consideran prohibidas. Trata de

Facultad de Educación

fijarle al alumno el buen comportamiento mediante la eliminación rápida de la conducta perturbadora. Tiene una dimensión sancionadora. Sin embargo esta concepción encierra limitaciones inherentes a ella misma. (...) La disciplina conductista constituye un ejercicio de dominación porque entre otras cosas, además de sancionar, promueve la culpabilización del alumno. En muchas ocasiones el profesor se muestra como un “poderoso” cuya misión es destruir, podar, eliminar la conducta indeseable de sus alumnos y para ello utiliza la “espada”, violencia. Tal vez, en muchas ocasiones, el profesor se muestra, ante el alumno como el “redentor” que elimina los actos fallidos y erróneos de sus alumnos a golpe de terapia correctora o eliminadora de conductas indeseables para restablecer el orden adecuado. Las técnicas y estrategias más utilizadas son las de “premios” y “castigos”. (...) **La disciplina cognitiva** es un proceso de creación de oportunidades para que los alumnos vayan alcanzando progresiva y sucesivamente las metas conductuales a su edad. Implica un conjunto de tareas cognitivas. Surge como un planteamiento y un modo de actuar cuya finalidad última es la construcción de formas adecuadas de comportamiento. Es un proceso constructivista que apunta en la dirección del cambio de las actitudes y de la cultura de las personas (pensamiento, emociones, conductas, creencias, etc.) y, por tanto, no puede perseguir resultados inmediatos o a corto plazo. Por esto la mejor actuación del profesor en pro de la disciplina cognitiva es la prevención. Cuando el centro educativo previene la aparición de indisciplina, promueve la acción de todos los integrantes en orden a la adquisición de las mejores formas de comportamiento tanto de sus alumnos como de profesores y padres. Por lo tanto, es básicamente un proceso constructivista de prevención continuado con un proceso de intervención y mantenimiento. Esta es la razón por lo que la disciplina cognitiva se entiende y ha de ser entendida como guía, promoción de la persona, y nunca como castigo. Trata de enseñar la conducta adecuada, no la sanción exacta. Ahora bien, esa conducta adecuada va ligada siempre al conocimiento y a la emoción. No se basa en el miedo, sino en la confianza mutua (p.p. 18-19).

Podríamos resumir lo que llevamos visto en este epígrafe diciendo que el poder en el aula, en cuanto estrategia que pretende obtener la obediencia de los alumnos respecto al profesor y el cumplimiento de las normas impuestas por la institución, se apoya sobre tres mecanismos



diferentes pero complementarios: el castigo, la recompensa y la autoridad (“poder coercitivo”, “poder de recompensa” y “poder legítimo” en la tipología de French y Raven). El reconocimiento de estos tres factores permite desvelar algunos de los problemas que caracterizan a los procesos de interacción en el aula (De la Corte, 2000, p. 30).

3.2.2 Normas de disciplina

Las normas de disciplina son los acuerdos que cada maestro (a) hace con sus estudiantes al momento de trabajar con ellos en el aula, acuerdos que se espera repercutan en la convivencia. Pero las normas de cada maestro (a), pueden ser autoritarias o por el contrario, buscar la democracia en el aula. A continuación, se exponen algunas visiones de varios autores, que incide de forma directa en las prácticas pedagógicas del maestro (a):

Pero, ¿Qué normas son importantes para trabajar en el aula? Gómez (1993) dice:

Dentro del repertorio normativo del docente se observan normas que apuntan a regular el aprendizaje, otras de tipo institucional que tienden a ordenar el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y las formas de organización y, por último, aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el docente. (Como se citó en Sús, 2005, p. 989).

Es en éstas normas, en las que se basa la convivencia dentro del aula y la institución, porque sin normas no habría un proceder adecuado de la comunidad educativa y todo sería un caos. Al respecto Sús (2005) dice:

El docente es representante de la ley, está legalmente investido de autoridad y, como tal, debe coadyuvar al cumplimiento de las normas de la institución, no sólo en lo que respecta a la convivencia, sino en aquellas de carácter pedagógico donde asienta su profesionalidad y sobre lo que se esgrime su contrato laboral. (p. 989).



Por lo tanto, la norma en sí no es mala, a lo que se debe poner atención es en el uso de ésta, ya que hay una línea sutil que separa lo debido, de la exageración. Así lo expresa Calisto (2006) al decir:

Se debe partir de la premisa que toda sociedad requiere además de autoridades legítimas, de distintos mecanismos de control para que éstas pueden ejercer sus roles en un marco de veracidad. Estos mecanismos serán entendidos como normas sociales que obliga a los individuos a su cumplimiento, de lo contrario se recibirá un castigo (formal o informal). Educacionalmente, los alumnos deben regir su conducta a partir de un reglamento interno de disciplina, de lo contrario el alumno sufrirá una serie de castigos o amonestaciones dependiendo de la gravedad de la falta. (...) (p. 31).

Como se observa, hay numerosas normas al hablar de disciplina escolar, unas centradas en la conducta de los estudiantes y otras en el rendimiento académico, pero todas relacionadas con el cumplimiento de lograr un aprendizaje significativo y una buena convivencia. Stenhouse (1997), dice sobre las normas:

Desde un posicionamiento culturalista, establece cuatro tipos de normas de disciplina: aquellas que intentan mantener cierto tipo de conductas en la clase respecto de ubicaciones, atención, silencios, interacciones en general; de resultados: refieren al tipo y cantidad de producción que configura la clase; se convierten en norma social cuando el grupo trata de interpretar las exigencias de la situación en la que se encuentra; de contenidos: rigen la actitud ante los contenidos del currículum, se juzga el interés y la relevancia de lo que se enseña; y de calidad: constituye, a su juicio, la más importante, rigen los juicios mediante los que los alumnos pueden evaluar el valor y la claridad de sus propios trabajos. Estas normas coadyuvan en auspicio de la autocrítica (como se citó en Sús, 2005, p. 1003).

Las normas son un referente que guía el comportamiento y la actuación de toda la comunidad educativa, las cuales facilitan la convivencia y el respeto, evitando la injusticia y el abuso. Es importante analizar, los distintos planteamientos que se pueden hacer los centros educativos, en relación con las normas de convivencia (Aguado y de Vicente, 2006):



de las normas. Implica la aplicación mecánica de la sanción ante el incumplimiento de la norma, sin tener en cuenta otros factores, como las circunstancias y contexto en que se produce.

Modelo arbitrario e injusto (Antúnez, 1998), ya que la aplicación de las normas es la excusa para evitar analizar los problemas en profundidad, bajo la consigna de evitar responsabilidades al profesorado o al Centro.

Modelo sancionador y negativista, se basa en el incumplimiento de la norma, como aspecto negativo, y se sanciona, sin tratar de resolver los conflictos.

Modelo creativo, dinámico, flexible y democrático. Se basa en la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, los cuales reflexionan y elaboran una propuesta adaptada a las necesidades del contexto, la cual tiene como finalidad la mejora de la convivencia y de las relaciones interpersonales (como se citó en Gallego, 2012, p.p. 43-44).

Desde la perspectiva de los derechos humanos y la convivencia democrática, la importancia de los reglamentos escolares y de aula radica, entre otras cosas, en su carácter de documentos oficiales y públicos donde se asientan los criterios que pautan la convivencia y se regulan las relaciones de la comunidad escolar. Su análisis permite explorar cuáles son los principios educativos y éticos que los inspiran, a qué necesidades o concepciones educativas responden y, en suma, las principales características que configuran la normatividad en un conjunto de escuelas de educación básica responsables de hacer efectivo el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes (Landeros y Chávez, 2015, p. 41)

(...) al hablar de normas, algunos autores las han denominado como normas ónticas, técnicas y deónticas (Robles, 1998): Normas que establecen lo que ya es (ónticas), lo que está establecido y no depende de una acción. (...) Normas que describen procedimientos (técnicas), es decir, que indican cómo hacer cosas, qué método se seguirá para cumplir con alguna tarea o cumplir un propósito. (...) Normas que comprometen al sujeto a hacer algo (deónticas); esto puede implicar el cumplimiento de deberes, la adopción de compromisos e incluso el ejercicio activo de derechos (Como se citó en Landeros y Chávez, 2015, p. 49).



En el caso de los reglamentos escolares, es posible identificar tres sujetos claros de la normatividad: estudiantes, padres o tutores y docentes. En los reglamentos de aula, los docentes no aparecen como sujeto de normatividad, pero sí estudiantes (en mayor proporción) y padres de familia o tutores (en una mínima proporción) (Landeros y Chávez, 2015, p. 52).

Pese a esta diversidad en las funciones, en los reglamentos analizados se nota una profunda preocupación por una en particular: el control de la conducta. De ahí que los temas más frecuentemente abordados sean los relativos al Orden y disciplina, como el arreglo personal, la asistencia, la puntualidad y la prohibición de conductas que se consideran como no permitidas. (...) En sí misma, la presencia de normas de este tipo no contraviene los principios de los derechos humanos y la educación; sin embargo, éstos sí entran en tensión cuando el control disciplinario se vuelve la razón de ser más importante de los reglamentos analizados, cuando éste se acompaña de un enfoque puramente restrictivo sobre las normas, y cuando no se observa un mínimo reconocimiento de derechos. En estos casos se genera un desequilibrio que deja en desventaja los propósitos centrales de la educación (aprender a conocer, a hacer, a ser, a vivir juntos) y coloca como fin en sí mismo aquello que debe ser un medio o un recurso (Landeros y Chávez, 2015, p. 126).

3.3. Convivencia y disciplina escolar

Al hablar de disciplina escolar, hay una relación directa con el concepto de convivencia, ya que lograr un buen desarrollo en la clase, permite un trato respetuoso entre todos los actores involucrados y por ende un mejor aprendizaje. Por lo tanto, una adecuada disciplina escolar, generará una buena convivencia. Se parte del autor Sandoval (2014), que enfatiza la convivencia escolar desde la premisa de que toda la comunidad debe aprender a vivir de forma pacífica y el maestro (a) y la escuela como institución tienen un papel protagónico en la enseñanza de cómo hacerlo. Dentro de los modelos de convivencia propuestos por Gallego (2012), se busca llegar al modelo creativo, dinámico, flexible y democrático, que tiene como objetivo mejorar el clima de convivencia, las relaciones de todos los sectores de la comunidad educativa, y transformar el conflicto en ocasiones de aprendizaje.

3.3.1 Conceptualización de convivencia escolar

Sandoval (2014), define la convivencia escolar así:

Se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (p. 160).

Esto trae inherente, la necesidad de que todos los miembros de la comunidad educativa estén de acuerdo en el proyecto de convivencia y se comprometan con éste. Al trabajar todos juntos, son mejores los resultados y hay mayor credibilidad por todos los actores involucrados. Sandoval (2014), apoya dicha idea al decir:

Dicha concepción no se limita solo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo —profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación. (p. 160).

Sin embargo, el autor enfatiza en el hecho que la convivencia debe ser enseñada y aprendida, tanto por los estudiantes, como por los maestros (as):

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la formación integral de los/las estudiantes; los profesores/as deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión formativa de la convivencia escolar



Los modelos de regulación y tratamiento de los conflictos de convivencia en los centros educativos pueden ser diversos. (...) Por un lado, se identifican tres modelos de actuación ante los conflictos de convivencia escolar, basados en los teóricos de la paz: punitivo, relacional e integrado. Por otro lado, el modelo ecológico, ofrece un modelo de explicación multicausal de los problemas de convivencia en los centros educativos. A su vez, Flecha (2003), crea un modelo comunitario de convivencia, basado en la apertura y diálogo continuo entre el centro y el entorno, así como entre los diversos actores que los integran. Finalmente, el modelo ecléctico, se ha construido a partir de los aspectos positivos de cada uno de los modelos anteriores con el fin de elaborar una guía de actuación para prevenir y hacer frente a los problemas de convivencia en los centros educativos. (Gallego, 2012, p. 32).

3.3.2 Normatividad educativa colombiana y convivencia escolar

En las leyes y decretos promulgados por el Ministerio de Educación de Colombia, se ha abogado por la convivencia escolar y con el auge de la problemática de los conflictos y aumento de las violencias en la escuela, dicha legislación busca fomentar el respeto entre todos los actores involucrados en la comunidad educativa, además del acceso a la educación de todos los ciudadanos.

Al hablar de la normativa, se debe tener presente en Colombia la Ley General de Educación 115 de 1994, que en su artículo 5 define los fines de la educación y entre estos menciona la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, donde se introduce el concepto de convivencia como un factor importante para lograr una buena educación (Congreso de la República de Colombia, Febrero 8 de 1994, p. 2). A la vez, el Decreto 1860 de 1994, habla en su artículo 14 del Proyecto Educativo Institucional, el cual debe incluir la identificación de los problemas en la institución educativa,



las prácticas pedagógicas de los maestros (as) que guían la formación de los educandos, las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia y el reglamento o manual de convivencia, entre otros (Congreso de la República de Colombia, Agosto 3 de 1994, p. 5).

Por supuesto, se debe incluir la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, que en su artículo 43 habla de "la obligación ética fundamental de las instituciones educativas, particularmente sobre la formación integral en el respeto, la dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar" (Congreso de la República de Colombia, Noviembre 8 de 2006, p. 11).

Además, está La Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Este Sistema reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, y a la comunidad educativa en los niveles de preescolar, básica y media como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos, conforme a lo dispuesto en la Constitución Política Nacional, las Leyes 115 de 1994 y 1098 de 2006, las disposiciones del Consejo Nacional de Política Social y demás normas asociadas a violencia escolar, que plantean demandas específicas al sistema escolar. (Congreso de la República de Colombia, Marzo 15 de 2013, p. 2).

Ésta Ley se hace necesaria en el momento de hablar de disciplina escolar, ya que como se ha mencionado, ésta se asocia a la normatividad dentro del aula y va encaminada a propender por la convivencia entre todos los actores involucrados en la comunidad educativa.

3.4 Conflicto y Disciplina escolar

En la gestión en el aula, la disciplina escolar tiene como uno de sus puntos más importantes, el manejo de la dinámica e interacción de los estudiantes y el maestro (a) debe estar preparado,



porque se pueden generar conflictos, ante los cuales el maestro (a) debe actuar, ya que hacen parte de la cotidianidad y se debe saber reconocerlos y afrontarlos, porque pueden llevar a situaciones de violencia. No obstante, el conflicto debe ser mirado como una oportunidad de crecimiento y de aprendizaje para la institución educativa y no como un problema sin solución.

3.4.1. Conceptualización de conflicto

Para entender el concepto de conflicto se debe definir y llegar a un entendimiento de lo que lo caracteriza y determina. A continuación, se dan las definiciones desde varios autores y el porqué de su manifestación: Para Melero (2009)

(...) el clima escolar se define actualmente por la creciente conflictividad y afecta la labor educativa desde etapas tempranas. Además, la educación obligatoria hasta los 16 años y el objetivo de incorporación de toda la población en edad escolar agrava la situación. A la vez, afectan otros factores como el origen social, discapacidades, trastornos de comportamiento, género, repetidor de grado, pertenecientes a familias con tres o más hermanos, padres desempleados o en empleos que requieren baja cualificación, la evolución de los modelos de familia (monoparental, incorporación de la mujer en el mundo laboral); la falta de disponibilidad de tiempo de los padres, que repercute directamente sobre las demandas que estos hacen al sistema educativo, delegando la responsabilidad, cada vez más en la escuela; la escolarización obligatoria hasta cierta edad; perfil del maestro al que se le presenta indisciplina en clase o es agredido, que tienen parte dentro de la problemática (p.p. 10-14).

Cuando surgen situaciones de transgresión de la norma, usualmente se habla de conductas disruptivas o de indisciplina, refiriéndose al incumplimiento de la norma establecida, donde hay comportamientos inapropiados o como menciona Gotzens (1998, p. 31) “toda actividad del alumno que transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida” (como se citó en Lago, Ruiz-Roso, 2000, p. 54).

Aquí, es donde se asocia directamente los dos conceptos, por un lado, el de disciplina y por el otro, el del conflicto, ya que cuando se transgrede una norma, se generan situaciones difíciles



La disciplina y el conflicto surgen, pues, cuando se rompe la disciplina impuesta o establecida por la autoridad, cuando se altera el orden, cuando se produce un conflicto dentro del aula o del centro. Es una actitud de rebeldía o un acto de respuesta ante una situación dada o impuesta, ante una situación previa que provoca tal respuesta (Lago y Ruiz-Roso, 2000, p. 54).

Por su parte, Gallego (2012), menciona que:

[es importante] clarificar los conceptos de “conflicto”, “disrupción” y “disciplina”, ya que su uso en el ámbito de la investigación sobre convivencia en los centros educativos, es de uso constante. Sin embargo, aunque mantienen connotaciones de semejanza, la clarificación de sus matices será lo que nos permita utilizarlos de forma adecuada. La conducta de disrupción, genera conflicto y es una manifestación de carencia de disciplina. Así, un alumno que sistemáticamente habla con sus compañeros mientras el profesor explica en clase (conducta disruptiva), genera un conflicto con el profesor, al que interrumpe y con sus compañeros a los que distrae. En ese mismo momento, estaría incumpliendo las normas del aula, con lo cual no estaría siendo disciplinado (p. 13).

Otra definición de conflicto es dada por Luján (2009): “choque, lucha o pugna, de colisión o enfrentamiento entre dos partes” (p. 8). Otros autores que hablan del concepto son Welsh, (et al. 1999):

Quienes descomponen analíticamente la noción de conflictividad escolar y dividen los factores que contribuirían a su emergencia y mantenimiento en tres niveles lógicamente superpuestos: individual (psicológico), institucional (escolar) y comunal (social). Luego de un riguroso proceso de análisis estadístico concluyen que son los factores institucionales, fundamentalmente los relacionados con el *clima escolar*, los principales responsables del



Al hablar de disciplina, se debe mencionar las normas como medio para lograr una convivencia dentro del aula, ya que como lo expresa Sús (2005), “La democratización de la escuela requiere la instauración de ley, sin ley no hay democracia ni educación posible (...)” (p. 988).

Los motivos por los cuales se mantiene una idea del conflicto como algo negativo, tienen que ver con la forma en que se suelen enfrentar o resolver, por ejemplo, con prácticas violentas que conculcan los derechos fundamentales; o bien porque enfrentarlos significa un gasto de energía y tiempo con muy pocas satisfacciones. También se siente que no se ha sido formado y se carece de herramientas y técnicas para su abordaje, o se generan resistencias a un cambio que implica apropiarse de procesos de transformación en lo personal y colectivo, entre otras razones (Luján, 2009, p. 9).

Las causas del conflicto, de orden interno y externo a la escuela, (...) han llevado a que prime una concepción negativa sobre el mismo, considerándolo como algo no deseable y propio de manifestaciones violentas. En esta perspectiva, una escuela modelo no tiene conflictos y, si aparecen, es necesario combatirlos, porque ellos son un indicador de desajustes. (...) En las relaciones entre maestros y estudiantes aparece, con mucha frecuencia, la idea de que el conflicto hay que alejarlo de las aulas de clase, del patio de recreo, de la escuela; mejor se vive sin él y se debe evitar a toda costa (Salinas, Posada e Isaza, s.f., p. 257).

Finalmente, es importante mencionar que:

Existe una relación entre conflicto y violencia, pero no es bidireccional. Es decir, la violencia siempre va acompañada de algún conflicto, pero el conflicto no siempre entraña situaciones de violencia, ya que los seres humanos disponemos de un amplio abanico de comportamientos con los que poder enfrentarnos a las situaciones de confrontación de



4. DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación, se basó en un enfoque de investigación cualitativa y el diseño metodológico fue fenomenológico, haciendo énfasis en la hermenéutica, partiendo de las descripciones de las experiencias vividas por los maestros (as), quienes fueron los participantes, aplicando varias técnicas de recopilación de los datos, tales como entrevista, observación no participante, diario de campo, cuestionarios y palabras inductoras, para obtener la información.

4.1. Paradigma: investigación cualitativa

La metodología que guio ésta investigación, se inscribe en el constructivismo, que “según Lincoln y Guba adopta una ontología relativista (relativismo), una epistemología transaccional, y una metodología hermenéutica y dialéctica (...), que se orienta a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social” (Como se citó en Denzin & Lincoln, 2012, p. 29). Denzin & Lincoln (2012), concuerdan al decir: "el paradigma constructivista presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)" (p. 87). Al hablar de múltiples realidades, se refiere a la posibilidad de comprender las experiencias de los maestros (as) desde su realidad particular y donde no hay una única forma, es decir, que no se puede generalizar y partiendo del mundo real o sus vivencias en el la escuela, específicamente en el aula.

Es una investigación de corte cualitativo, ya que los maestros (as) que participan de la investigación, parten de su particularidad y subjetividad, ya que esta es percibida, experimentada y vivida por ellos/as, para acercarse a una comprensión y conocimiento de su realidad. Para éste enfoque Sandoval (1996) menciona que se requieren tres aspectos:



La recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (p. 35).

Denzin & Lincoln (2012), dan la definición de la investigación cualitativa haciendo énfasis en la importancia de la interpretación del mundo que hace el investigador y que requiere del estudio en el lugar que se presenta directamente:

La investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En éste nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (p.p. 48-49).

Como la investigación cualitativa se enfoca en el estudio de las personas en contextos naturales, trata de interpretar su realidad en dicho contexto. Denzin & Lincoln (2012), lo muestran al decir:

El término cualitativo implica un énfasis en las cualidades de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente (...). Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. Tales investigadores (...) formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar el *modo* en que la expresión social es creada y dotada de sentido (p. 62).



Facultad de Educación

El diseño de la investigación es la fenomenología, en el cual “es orientador el trabajo de Heidegger quien describió lo que él llamó la *estructura del mundo de la vida* focalizándola sobre la experiencia vivida” (Sandoval, 1996, p. 59, como se citó en Trejos 2012): "como el estudio de los fenómenos (o experiencias) tal como se presentan y la manera en que se vive por las propias personas" (p. 99), basándose en la observación, descripción, análisis e interpretación del fenómeno a estudiar. Para Husserl (1998), “la fenomenología es la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia” (como se citó en Trejos, 2012, p. 99). A la vez, Trejos (2012) lo define así:

La fenomenología se dirige al estudio de la experiencia vivida respecto de una circunstancia por el propio protagonista de la experiencia y busca describir los significados de los fenómenos experimentados por los individuos a través del análisis de sus descripciones (p. 99).

Con dicho diseño, se pretende llegar en profundidad a las representaciones sociales del concepto de disciplina escolar, que tienen los maestros/as. De acuerdo a Gurdían (2007):

El diseño metodológico basado en la fenomenología aporta la inter-subjetividad y la intuición en la comprensión de los fenómenos socioeducativos. Puede resultar particularmente útil para la interpretación de los hechos y procesos estudiados; para captar el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades socio-educativas. En este método la investigadora y el investigador tratan de describir la realidad vivida por otras personas. (p.152).

A la vez, Gurdían (2007) dice:

Es el estudio de un fenómeno tal y como es percibido, experimentado y vivido por una persona. Husserl acuñó el término *Lebenswelt* (mundo de vida, mundo vivido) y este término expresa la matriz: “este mundo vivido con su propio significado” (p. 150).



Resumiendo, el diseño fenomenológico: trata con significados y describe el mundo de la vida para comprenderlo; busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos; busca comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien; es una forma de practicar una forma diferente de ciencia; es descriptivo y reflexivo y siempre empieza con la experiencia concreta de las personas (Gurdián, 2007, p 152).

Las etapas del diseño fenomenológico según Trejos (2012): La descriptiva: “El objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio, lo más completa y no prejuiciadamente posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación en la forma más auténtica” (p.100), estructural:

En esta etapa, el trabajo central es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos; éstos están constituidos de varios pasos entrelazados, y aunque la mente humana no respeta secuencias tan estrictas, ya que en su actividad cognoscitiva se adelanta o vuelve atrás con gran rapidez y agilidad para dar sentido a cada elemento o aspecto, sin detenerse en cada uno los ve por separado, de acuerdo a la prioridad temporal de la actividad en que pone énfasis; es recomendable seguir la secuencia de éstos para tener un mejor análisis de los fenómenos estudiados (p.100).

Y de discusión

En esta se intenta relacionar los resultados obtenidos de la investigación con las conclusiones o hallazgos de otros investigadores para compararlos, contraponerlos o complementarlos, y entender mejor las posibles diferencias o similitudes. De este modo, es posible llegar a una mayor integración y a un enriquecimiento del “cuerpo de conocimientos” del área estudiada. (p.100).

En la investigación, al usar la descripción como uno de los aspectos más importantes para dar a conocer las experiencias de los participantes, se trabajó desde la línea de Max Van Manen:



(...) pedagogo neerlandés radicado desde hace algunos años en Canadá. Se le considera el autor pionero en la formulación de la Fenomenología Hermenéutica, desde ahora FH, como metodología de investigación educativa.

Aun cuando hay otros nombres asociados a este enfoque de investigación educativa como el de Vandenberg (1992) y el de Barnacle (2004), el protagonismo y el liderazgo de Van Manen es claro. Su trabajo teórico e investigativo se extiende a las áreas de la Salud, de las Humanidades y de las Ciencias Sociales además de la Educación. Su aportación fundamental es la traducción de la fenomenología y la hermenéutica desde la arena filosófica al contexto de la investigación educativa. Su modelo de investigación, basado en la noción de experiencia vivida, ha proporcionado una base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal como educadores, teóricos de la educación, directivos y responsables de la política educativa (Barnacle, 2004: 57, como se citó en Ayala, 2008, p. 410).

Para introducirse en la FH de Van Manen hay que partir del hecho de que “el método de la fenomenología es que no hay método” (Van Manen, 2003, p. 48, como se citó en Ayala, 2008, p. 411). El investigador FH está interesado primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos así como por el sentido y la importancia que éstos tienen. En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente. (Van Manen, 2003, como se citó en Ayala, 2008, p. 411).

(...) la FH asume como punto de partida y de llegada de la investigación el mundo de la vida. Este mundo de la vida es “el mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él” (Van Manen, 2003, p. 27, como se citó en Ayala, 2008, p. 413).

(...) Además, es necesario destacar que desde este enfoque no se plantean “problemas a resolver” sino interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia. En efecto, el investigador pretende dar respuesta a cuestiones como: ¿Cómo es vivida esta experiencia por los niños? ¿Cómo viven los educadores esta experiencia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de ser/experimentar/vivir...? (Ayala, 2008, p. 413).



(...) la FH aspira a responder a otra exigencia crucial de la pedagogía: desarrollar conocimiento de tipo fenomenológico que capacite al educador para afrontar lo particular y único de las situaciones educativas vividas con cada niño. Para ello, se propone desarrollar la teoría de lo único, es decir, un conocimiento que posibilite afrontar la unicidad de cada experiencia pedagógica a la que se enfrenta el educador (...) (Ayala, 2008, p. 414).

El propósito no es generalizar conocimientos, probar hipótesis, elaborar leyes, establecer relaciones entre variables, etc. Su contribución consiste en la profundización de los significados esenciales de la experiencia pedagógica. A nivel formal, el investigador llega a elaborar “una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Van Manen, 2003, p. 37, como se citó en Ayala, 2008, p. 414).

Por su parte, el conjunto de actividades de investigación o métodos propuestos por Van Manen son tanto de naturaleza empírica como reflexiva. Los métodos empíricos se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida. En ellos el interés desarrollado por el investigador es más claramente descriptivo. Algunos de los métodos empíricos propuestos por Van Manen son: la descripción de experiencias personales, las experiencias de otros u obtención de descripciones en fuentes literarias); la entrevista conversacional, y la observación de cerca. (Ayala, 2008, p. 412).

Para efecto de la investigación, se trabajó desde la fenomenología, con las etapas mencionadas, y se utilizó el enfoque de Max Van Manen de la fenomenología hermenéutica, evidenciado en las descripciones que se realizaron de las experiencias de los maestros (as) en su vida cotidiana.

4.3. Participantes de la investigación y criterios de selección

La investigación, se realizó en una Institución Educativa del municipio de Bello, con siete maestros: dos maestros (as) de la Básica Primaria, de los grados de segundo y quinto, y cinco maestros (as) de la básica secundaria: de los grados de sexto, séptimo, noveno y undécimo. Las



edades de los maestros (as) oscilan entre los 27 y 50 años y su experiencia está alrededor de los 5 a los 20 años. La participación de los maestros (as) fue de carácter abierto y voluntario, en una jornada pedagógica con los maestros/as y directivos docentes, donde se presentó la propuesta de investigación. A partir de dicha reunión, se habló con cada maestro (a) para concordar los días y hora en que podríamos reunirnos para las entrevistas y las observaciones en el aula. Al realizar las observaciones cada maestro (a) informó a los estudiantes de mi presencia con anticipación. También, se entregaron los cuestionarios y las palabras inductoras para ser trabajadas por ellos (as) y entregadas. En todo momento, los maestros (as) mostraron una excelente disposición a apoyar el trabajo de investigación y fueron muy colaboradores.

4.3.1. Perfil de los maestros (as)

A continuación, aparece la información de cada participante con el código asignado, para saber cuál es la antigüedad como maestro (a) y su profesión, entre otras cosas. De aquí se desprende la experiencia de cada uno (a), su área de trabajo y permite aproximarse a su vida como maestro (a). En el anexo, aparece la entrevista, cuestionarios, observación no participante de cada maestro (a) en una tabla.

1. ¿Cuál es la antigüedad en su labor como maestro (a)?						
AL	EX	IZ	NA	IO	XY	RI
8 Años	Desde el año 2009, casi 8 años	Hace 13 años	(...) estuve como maestro (a) por 8 años en la casa de la cultura, por extensión. Y un año y medio aquí.	Aproximadamente 20 años	6 años	20 años cumplí el mes pasado
2. ¿En cuántas instituciones educativas ha trabajado usted?						
AL	EX	IZ	NA	IO	XY	RI
En varias, trabaje en primera infancia. Luego estuve en Colegio de Medellín con niños trabajadores de la calle y ya luego aquí.	En 2	5 más o menos	En varias, pero por extensión y ahora aquí	20 años en educación he estado combinando educación normal con educación para adultos.	En cuatro	En varias



3. ¿Cuántos públicos y privados?						
AL	EX	IZ	NA	IO	XY	RI
Tres privadas , una pública por cobertura Y en la actual publica	Una privada y en la actual que es pública	Todas públicas		Llevo en el sector público 10 años, pero en el sector privado si he trabajado bastante formación de adultos.	Todas públicas	Siempre en pública
4. ¿Cuántos años lleva en ésta institución educativa?						
AL	EX	IZ	NA	IO	XY	RI
Un año y 5 meses	Un año y medio	Llevo 3 años	Un año y medio	Este es mi segundo año	Llevo 3 años	Tengo 12 años
5. ¿Qué nivel académico tiene usted?						
AL	EX	IZ	NA	IO	XY	RI
Licenciada en Básica con énfasis en humanidades y lengua castellana. Estoy haciendo una maestría en Ciencias e Innovación educativa.	Profesional Licenciado en Educación	Estoy estudiando la maestría en educación. Yo soy administradora de empresas	Yo soy licenciada en educación artística, con énfasis en música. Tengo una tecnología en música.	Soy profesional en ciencias económicas e hice el diplomado en pedagogía contemporánea	Profesional Socióloga	Terminando la licenciatura. Soy normalista superior.

La Institución Educativa, está ubicada en el Barrio Buenos Aires del Municipio de Bello, con 900 estudiantes aproximadamente en los grados de preescolar hasta once. La Básica Primaria está en la jornada de la tarde y la Básica Secundaria en la mañana. De cada grado hay dos, a excepción de noveno y once, donde es uno por grado.

Es una institución educativa de dos plantas, en el primer piso se encuentran la sala de profesores, la rectoría, la oficina del Coordinador y la secretaria, la cancha deportiva, el laboratorio, la biblioteca, el restaurante, la cafetería, el salón de preescolar, los baños del primer piso y los salones de décimo, undécimo y un noveno. La segunda planta, está dividida en dos bloques, uno al frente del otro. En uno de ellos está, la sala de informática, la oficina del psicólogo, y los salones de décimo, los dos octavos y séptimos. En el otro bloque, están los baños del segundo piso que están deshabilitados y los salones de los dos sextos.



Formar integralmente la niñez y la juventud en un ambiente de sana convivencia satisfaciendo las necesidades de la comunidad educativa y el medio ambiente en armonía con la sociedad, cualificando Permanentemente proceso educativo de la institución. (MC, 2012).

Y visión:

Se proyecta cómo una institución formadora de ciudadanía competente, comprometido por su proyecto de vida y la construcción de una sociedad más educada y justa, que responda a las exigencias de la globalización y contribuya al desarrollo del país. (MC, 2012).

El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo y el barrio en el pasado tuvo situaciones de violencia de algunos grupos al margen de la ley, fronteras invisibles, venta y consumo de drogas, situaciones que trascienden e irrumpen en el contexto escolar. Los grupos son numerosos, mixtos y es frecuente que los hermanos miembros de una familia, estudien en la misma institución. Además, la mayoría de los estudiantes viven cerca de la institución.

Se realizó en esta institución, ya que actualmente laboro allí y durante éste tiempo, he observado comportamientos disruptivos de los estudiantes dentro y fuera del aula, que cada maestro (a) asume de forma diferente, pero donde la mayoría de las veces es el maestro (a), quien debe afrontarlos haciendo uso de su pericia para solucionarlos de alguna manera y poniendo en evidencia, las representaciones sociales que tiene con respecto a la disciplina escolar en el aula. Ésta reflexión, fue preponderante en el momento de proponer ésta investigación. Además, por el compromiso de las/os maestros y directivos docentes en cambiar e implementar nuevas estrategias a nivel de la disciplina, para mejorar la convivencia en la institución educativa.

En la Institución Educativa, se trabaja la disciplina escolar desde la sanción a los estudiantes según las faltas cometidas, las cuales se encuentran en el Manual de Convivencia. Cuando la falta es leve, se puede resolver la situación por parte del maestro (a), según éste (a) lo considere.



Cuando son faltas más graves, se remite al Coordinador, quien hace una reunión con los padres de los estudiantes implicados, los estudiantes, el maestro con el que estaban durante el evento, el director de grupo y si se requiere, se llama a otros estudiantes para que den luces de cómo sucedió la situación. Posteriormente, es el Coordinador quien toma la decisión final de lo que se debe hacer. Se pretendió con la investigación, lograr una reflexión de la forma en que cada maestro (a) y directivos docentes aplican la disciplina escolar en la institución y el posible cambio de posición al respecto, si es necesario.

4.4. Fases de la investigación

Esta investigación siguió las etapas propuestas por Trejos (2012): descriptiva, estructural y de discusión. Las tres etapas, se realizaron en los semestres 2016/2 y 2017/1. La primera etapa, se realizó con la presentación de la propuesta de investigación a los maestros (as) y directivos docentes de la institución educativa, para darles a conocer en qué consistía el proyecto y recibir un aval más formal de parte de las directivas. Luego, de que los maestros (as) participantes en la investigación dieron su consentimiento informado, donde se les informó en qué consistía la investigación, es decir, objetivos, metodología y que el proceso era estrictamente confidencial y su nombre no sería utilizado, que era con participación voluntaria, es decir, que se podían retirar en cualquier momento. Además, se enfatizó la fortaleza de permitirle reflexionar en torno de sus prácticas pedagógicas dentro del aula. Luego, se procedió a iniciar el trabajo de campo, a través de un cuestionario con preguntas parcialmente estructuradas, abiertas y flexibles, como una forma introductoria de indagar por sus representaciones sociales sobre el concepto de disciplina escolar y hacer una matriz con dicha información. Después, se realizaron las observaciones en el aula y las entrevistas abiertas, que permitieron ahondar en el tema en particular, haciendo uso del diario de campo, donde se registró lo visto en clase, junto con grabaciones de audio que aportaron más datos relevantes al momento de analizar la información.

Finalmente, se elaboró un protocolo de lo visto en cada aula de clase con cada maestro (a) y se registró de forma sistemática. Adicionalmente, se le pidió a cada maestro (a) su diario pedagógico, para analizar las reflexiones de cada maestro (a) de sus prácticas pedagógicas, lo cual dio información preponderante de sus representaciones. También, se utilizó el método de



Identificación de la organización y de la estructura de una representación con el proceso de la asociación libre de palabras para determinar el núcleo y los elementos periféricos de la representación social para cada maestro (a) y llegar a una aproximación de dicha representación social para todos (as).

4.4.1. Etapa 1

Etapa 1	Actividades	Técnicas y registros de producción conjunta de Datos
Descriptiva	<p>Presentación de propuesta de investigación a maestros/as y directivos docentes en Jornada pedagógica</p> <p>Trabajo de campo</p>	<p>Técnicas</p> <p>La observación directa o participativa, en los eventos vivos (se toman notas, recogiendo datos, etcétera), pero siempre tratando de no alterarlos con la presencia del investigador.</p> <p>La entrevista coloquial o dialógica, con los participantes de estudio con anterioridad se estructuran en partes esenciales para obtener la máxima participación de los entrevistados y lograr la mayor profundidad de lo vivido por el sujeto.</p> <p>La encuesta o el cuestionario deben ser parcialmente estructurados, abiertos y flexibles, de tal manera que se adapte a la singularidad de cada sujeto en particular.</p> <p>Elaboración de protocolo: describe el fenómeno o la realidad tal como se presentó en su contexto natural.</p> <p>Proceso de asociación libre de palabras: permite determinar el núcleo y los elementos periféricos de la representación social.</p> <p>Registros</p> <p>Protocolos de observación: investigador</p> <p>Diario pedagógico: lo realizaron los maestros/as</p> <p>Diario de campo: lo realizó la investigadora</p> <p>Cuestionario</p>



Facultad de Educación

La etapa dos, se continuó con las mismas técnicas trabajadas en la primera etapa, aunadas con los registros de toda la información. Finalmente, se inició con el análisis en la siguiente etapa.

Etapa 2	Actividades	Técnicas y registros de producción conjunta de Datos
Estructural	<p>En esta etapa, el trabajo central es el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos</p> <p>Análisis y reflexión sobre el proceso realizado</p>	<p>Técnicas</p> <p>Para el análisis y verificación de datos, inicialmente se realizó una codificación abierta, es decir, agrupar la información obtenida en categorías (RS, disciplina escolar, conflicto escolar y convivencia escolar).</p> <p>Luego, se realizó una matriz donde se consignó toda la información que perteneció a la misma categoría. Se tomaron las categorías que se identificaron, para luego vincularlas o relacionarlas con las subcategorías de cada una.</p>

4.4.3. Etapa 3

Finalmente, se realizó el análisis de la información obtenida durante la investigación y se retroalimentó a los maestros (as) participantes con los resultados obtenidos. Además, se hará una presentación a la comunidad educativa de los alcances logrados durante la investigación y a qué conclusiones se llegaron producto del proyecto realizado para el contexto de la institución educativa y los maestros (as) objeto de estudio.

Etapa 3	Actividades
Discusión	<p>Discusión de los resultados.</p> <p>Se compararon los resultados con las conclusiones de otras investigaciones para comprender las diferencias y llegar a una mayor integración y enriquecimiento del área o tema estudiado.</p> <p>Presentación a la comunidad educativa.</p>



Facultad de Educación

La recolección de la información, se realizó a través del cuestionario, la observación, las entrevistas y la revisión de documentos como el diario pedagógico², de los maestros (as), que se consignaron en el diario de campo del investigador y los protocolos de observación en los semestres 2016/2 y parte del 2017/1, lo que permitió identificar las RS de los maestros (as) sobre el concepto de disciplina escolar y su influencia en la convivencia en el aula. A continuación, se describe brevemente cada una de las técnicas, comenzando por la encuesta:

“Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno” (Bizquerra, 2004, p. 233, como se citó en Aparicio, Palacios, Martínez, Ángel, Verdusco y Retana, s.f., p. 4). “El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que es un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Casas, et. al. 2003, p. 528 como se citó en Aparicio et al., s.f., p. 4). El propósito de utilizar el cuestionario, es hacer un encuadre inicial de los aspectos que tienen en cuenta los maestros (as) con respecto al concepto de disciplina escolar y acercarse a sus representaciones sociales. “En el estudio se deben tomar en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué quiero saber?, ¿A quién se lo voy a preguntar?, ¿Cómo lo voy a preguntar?” (Aparicio et al., s.f., p. 4).

En el caso de la observación, Martínez (2007) dice:

En la investigación social o de cualquier otro tipo, la observación y fundamentalmente los registros escritos de lo observado, se constituyen en la técnica e instrumento básico para producir descripciones de calidad. Dichos registros se producen sobre una realidad, desde la cual se define un objeto de estudio. Vale la pena destacar que tanto la observación como el registro se matizan en el terreno, en el que la experiencia y la intencionalidad del investigador imperan en sus cuestionamientos. Cuando nos cuestionamos sobre una realidad

² Anexo de cada instrumento.



u objeto, quiere decir que no la estamos mirando simplemente, ese cuestionamiento nos está indicando que a esa realidad la estamos observando con sentido de indagación (p. 73).

El propósito es registrar lo que ocurre en la cotidianidad de las aulas de clase con los (as) maestros (as) objeto de estudio y evidenciar sus prácticas pedagógicas. Martínez (2007) dice al respecto: “(...) en una cotidianidad, se capturan elementos constitutivos de la misma: los quehaceres cotidianos, las relaciones, las costumbres, lo normal y *lo no normal*” (p. 75), que es invisible a los ojos de los participantes.

Con respecto a la entrevista Campoy & Gómez (2009) dicen:

En la metodología cualitativa, la entrevista en profundidad se entiende como los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el entrevistado, que tienen como finalidad conocer la opinión y la perspectiva que un sujeto tiene respecto de su vida, experiencias o situaciones vividas (p. 288).

La entrevista no estructurada en profundidad, permitió indagar por las representaciones sociales del concepto disciplina escolar. Se pretendió, motivar la reflexión de los maestros (as) de sus prácticas pedagógicas, durante la retroalimentación generada en la entrevista. Los resultados de la entrevista aunados con la observación, dieron una visión más amplia del fenómeno, para determinar si había correlación entre lo observado y lo respondido a las preguntas.

La información se registró de forma descriptiva en los diarios de campo. Según Bonilla y Rodríguez “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (1997, p. 129, como se citó en Martínez, 2007, p.77). El diario de campo del investigador tiene tres aspectos fundamentales:

Descripción. Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción (donde se evidencia la situación



problema). (...) Argumentación. Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito en el ítem anterior. Cuando vamos a argumentar necesariamente tenemos que hacer uso de la teoría (aquí damos a la razón de ser del diario de campo) para poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio. (...) Interpretación. Es la parte más compleja de las tres. Estaríamos haciendo énfasis en dos aspectos principalmente: la comprensión y la interpretación. (...) se necesita argumentar desde la teoría, este aspecto hay que mezclarlo con la experiencia vivida en la práctica para poder comprender e interpretar qué sucede (Martínez, 2007, p. 77).

Las técnicas para la identificación de la organización y de la estructura de una representación utilizadas son los métodos interrogativos, de los cuales se habla a continuación basados en Abric (2001):

La entrevista: Considerada durante mucho tiempo, eventualmente con el cuestionario, la herramienta capital de identificación de las representaciones, la entrevista en profundidad (más precisamente la conducida) constituye todavía hoy un método indispensable para cualquier estudio sobre las representaciones. (...) La expresión discursiva favorece en una entrevista -conscientemente o no- la utilización de mecanismos psicológicos, cognitivos y sociales que vuelven problemáticas la fiabilidad y la validez de esos resultados: racionalizaciones, control, obligación más o menos fuerte de coherencia, filtrajes de todo tipo. (...). Las características de la situación de enunciación (contexto, objetivos percibidos, status e imagen del entrevistador, tipo y naturaleza de las intervenciones, por ejemplo) pueden determinar una producción discursiva específica en la que es difícil distinguir lo que se sujeta al contexto y lo que enuncia una opinión o una actitud asumida por el locutor teniendo un carácter de estabilidad (p. 55). **El cuestionario:** Todavía más que la entrevista, el cuestionario es hasta hoy la técnica *más* utilizada en el estudio de las representaciones. Este éxito parece poder explicarse por diversas razones: al contrario de la entrevista -método esencialmente cualitativo- el cuestionario permite introducir *los aspectos cuantitativos* fundamentales en el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las



respuestas, poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población. Entre ellas, se puede identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de sus ejes explicativos, etcétera (...). Otra ventaja -no despreciable- del cuestionario se vincula con su *estandarización*, que reduce a la vez los riesgos subjetivos de la recolección (comportamiento estandarizado del entrevistador) y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos (estandarización de la expresión de las encuestas: temas abordados, orden de los temas, modalidades de respuesta). (...) Sin embargo, al contrario de la entrevista, el cuestionario limita necesariamente la expresión de los individuos a las estrictas interrogaciones que les son propuestas y que pueden eludir las propias preguntas del sujeto. (p. 56). **Aproximación monográfica:** Mucho más ambiciosa, lenta y difícil de ejecutar que los métodos precedentes, la aproximación monográfica, cuando es realizable, es la vía regia del estudio de las representaciones sociales. Directamente inspirada de los métodos de la antropología, permite recoger el contenido de una representación social, referirla directamente a su contexto, estudiar sus relaciones con las prácticas sociales establecidas por el grupo (p. 58). Se parte, por ejemplo, de descripciones de enfermos, elementos de la vida cotidiana, explicaciones de comportamientos concretos o hábitos observados para facilitar la expresión de los interrogados y permitir así la actualización de representaciones que tendrían fuertes posibilidades de ser ocultadas en una entrevista clásica (p. 59).

Otra técnica son las elecciones sucesivas por bloques que:

(...) permite calcular los índices que se pueden revelar importantes para el estudio de las representaciones, en particular el de distancia.³ (cf. Degenne, 1985). Este índice permite estudiar a la vez las relaciones de Similitud y antagonismo o exclusión. A partir de una lista de veinte ítems, se pide a los sujetos efectuar una elección por bloques. (...) La ventaja de este método, además de los propios del análisis de similitud, es que da pie a una aproximación cuantitativa que permite comparar en grupos diferentes la importancia relativa de ciertos elementos de la representación (Guimelli y Jacobi, 1990, como se citó en Abric, 2001, p. 68).



las palabras para ellos, más cercanas al concepto de disciplina escolar o que por el contrario, se alejaban de éste.

El proceso de la asociación libre de palabras para este caso consistió en darle un término inductor, en este caso disciplina escolar, (...) de tal manera que permitiera identificar el valor simbólico que tiene. En el segundo paso, se le pidió al maestro (a) que lo asociará con 20 palabras y le diera una jerarquización [con un valor de 1 a 5 dependiendo de lo cercano o lejano de su relación con el término respectivamente], para obtener la primera aproximación acerca de la estructuración de la representación. (...) El tratamiento adecuado para este tipo de ejercicios es a través de las redes semánticas (Demetrio y Ramírez, 2012, p. 94).

La red semántica natural es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que le permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos, que se ha ido constituyendo como una de las técnica más potentes que se tiene para evaluar el significado de los conceptos (Valdez, 1998, p. 77, como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 94).

Si bien los postulados básicos de las redes semánticas marcan que ya existe una organización interna de cierta información contenida en la memoria a largo plazo, en forma de red donde toda esta forma relaciones que permiten dar ese significado al concepto, que ya está dado por un proceso de reconstrucción de ese conocimiento. El cual puede referirse a eventos, relaciones lógicas, de tiempo, afectivas, entre otras, permitiendo una clara idea de la representación de la información en memoria y que se vuelve un significado particular de un concepto. Esta técnica permite apreciar las características particulares que el individuo se genera y comparte, generando así una representación social compartida y posibles actitudes con respecto al fenómeno. (Demetrio y Ramírez, 2012, p. 95).



Facultad de Educación

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son:

- Darle estructura a los datos (Patton, 2002), lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Willig, 2008).
- Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones (Creswell, 2009).
- Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos (Daymon, 2010).
- Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones (Henderson, 2009).
- Explicar ambientes, situaciones, hechos, fenómenos.
- Reconstruir historias (Baptiste, 2001).
- Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema.
- Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o construir teorías (Charmaz, 2000). (Como se citó en Hernández, Fernández y Batista, 2010, p. 440).

En la mayoría de los estudios cualitativos se codifican los datos para tener una descripción más completa de éstos, se resumen, se elimina la información irrelevante, también se realizan análisis cuantitativos elementales; finalmente, se trata de generar un mayor entendimiento del material analizado. La codificación tiene dos planos o niveles: en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones (Hernández, et al., 2010, p. 448).

Para el análisis y verificación de datos, inicialmente se realiza una codificación abierta. “Codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador (...)” (Rubin y Rubin, 1995, como se citó en Fernández, 2006, p. 4).



Facultad de Educación

Recordemos que en esta codificación el investigador revisa todos los segmentos del material para analizar y genera —por comparación constante— categorías iniciales de significado. Elimina así la redundancia y desarrolla evidencia para las categorías (sube de nivel de abstracción). Las categorías se basan en los datos recolectados (entrevistas, observaciones, anotaciones y demás datos). Las categorías tienen propiedades representadas por subcategorías, las cuales son codificadas (las subcategorías proveen detalles de cada categoría) (p. 494).

Para ello se hizo una lectura de forma individual sobre los hechos descritos en los registros realizados en los diarios de campo obtenidos de la observación, las entrevistas y el cuestionario; escribiendo al margen derecho (de cada línea, frase, o párrafo) la categoría que lo identifique (RS, disciplina escolar, conflicto escolar y convivencia escolar).

Los códigos son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante una investigación. (...) Los códigos usualmente están "pegados" a trozos de texto de diferente tamaño: palabras, frases o párrafos completos. Pueden ser palabras o números, lo que el investigador encuentre más fácil de recordar y de aplicar (Fernández, 2006, p. 4).

Luego, se realizó una matriz donde se consignó toda la información que pertenecía a la misma categoría. Se tomaron las categorías que fueron identificadas, para luego vincularlas o relacionarlas con las subcategorías de cada una. Después, mediante un proceso interpretativo, se contrastó y ordenó la información que se obtuvo y se separó la información relevante de la irrelevante, con la intención de vincular toda la información en categorías núcleo. Este proceso de codificación, se llevó a cabo utilizando preguntas y comparaciones entre los datos de los instrumentos que se utilizaron con los maestros/as.

Al pensar en los datos se sigue un proceso en dos fases. Primero, el material se analizó, examino y comparo dentro de cada categoría. Luego, el material se comparó entre las



5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para iniciar la discusión, es importante recordar el objetivo general, el cual es identificar las representaciones sociales de disciplina escolar que tienen los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria de disciplina escolar de una institución educativa del municipio de Bello y su influencia en la convivencia escolar. Para lograrlo, la información fue recopilada a través de técnicas como observación no participante, cuestionarios, entrevista semi-estructurada, las elecciones sucesivas por bloques con la palabra disciplina escolar como inductora de otras palabras relacionadas y finalmente, el diario pedagógico de cada maestro (a). Es importante recordar que:

El proceso de análisis cualitativo, en general, consta de cuatro etapas: la determinación de unidades de análisis, la cual focaliza la atención de la investigadora o del investigador sobre la reducción/sistematización de las transcripciones en dimensiones manejables; la categorización/codificación, supone la materialización y extensión al conjunto de la información recabada: se agrupa y ordena sobre la base de categorías idóneas, para transformar la complejidad de las transcripciones originales en un formato más simple y manejable: los códigos; establecer posibles explicaciones o conjeturas, la cual es la operación principal, (...) que se materializa mediante las actividades de: enunciación/descripción de los datos y finalmente, la lectura interpretativa de los resultados y la elaboración y revisión de conclusiones (Gurdián, 2007, p. 236).

Al trabajar en el análisis de la información, se utilizó la fenomenología hermenéutica de M. Van Manen, partiendo de las descripciones de las experiencias vividas de los maestros (as) obtenidas de la observación no participante, de las entrevistas, los diarios pedagógicos, los cuestionarios y la palabra inductora de disciplina escolar. La información se trabajó a través de



Facultad de Educación

categorías y subcategorías³ y aplicando las técnicas mencionadas a cada maestro (a). Cada categoría fue analizada y los resultados de cada participante se colocaron como anexo⁴ para que se pueda tener acceso a la información. Para cada categoría, se muestran los datos cuantitativos encontrados de los cuestionarios y de las elecciones sucesivas por bloques de la palabra inductora de disciplina escolar y se dan los hallazgos de lo encontrado después de realizar la triangulación de la información, lo cual permitió identificar las representaciones sociales de disciplina escolar que tienen los maestros (as) de disciplina escolar."

5.1. Categoría de Representaciones sociales de disciplina escolar

Es importante recordar la definición de las representaciones sociales de disciplina escolar en los maestros (as) se centran según Rojas y Acuña (2013) en:

"(...) la idea del control disciplinar, el cual se justifica en la afirmación repetida por los distintos actores de que un mundo sin normas sería caótico y haría imposible la convivencia y por supuesto los aprendizajes. Así, el control y sus agentes (docentes, coordinadores, etc.) no solo deben ejercer control sino que se espera que así suceda: lo consideran necesario los estudiantes, los docentes, la institución, la familia y la sociedad (...)" (p. 81).

Como parte de los resultados de los cuestionarios, a continuación se muestran las actitudes disciplinarias puestas en marcha en el aula y la posición de todos los maestros (as) participantes frente a éstas.

Actitud disciplinaria	Acuerdo	Desacuerdo
a) Amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos	7	0
b) Duplicar el trabajo a quien incumpla con sus deberes y tareas	1	6
c) sancionar manifestando enojo para dar efectividad al castigo	1	6

³ Ver Anexo 7. Tabla de categorías y subcategorías de las representaciones de disciplina escolar y su relación con convivencia y conflicto escolar.

⁴ Información de cada participante extractada de las observaciones, entrevistas, cuestionarios, diario pedagógico y palabras asociadas a disciplina escolar.



d) Dialogar en sesión de tutoría con el alumnado que presente el problema de disciplina	7	0
e) Privar del recreo todo mal comportamiento del alumnado	1	6
f) Retirar temporalmente los alumnos indisciplinados del aula	4	3
g) Dirigir la entrada del alumnado al aula	6	1
h) Elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina	5	2
i) Sancionar todos los malos comportamientos	1	6
j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos	2	5
k) Solicitar la intervención del grupo para que éste opine sobre el problema	6	1
l) Supervisar Paralelamente las actividades de los alumnos	7	0
m) Dirigirse a los asientos de los niños para revisar el trabajo	7	0
n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse	7	0
o) La expulsión definitiva del aula es una medida sumamente efectiva	2	5

Según la tabla, la mayoría de los maestros (as) están de acuerdo con: amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos, dialogar en sesión de tutoría con el alumnado que presente el problema de indisciplina, dirigir la entrada del alumnado al aula, solicitar la intervención del grupo para que éste opine sobre el problema, supervisar paralelamente las actividades de los alumnos, dirigirse a los asientos de los niños para revisar el trabajo, una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse, elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina. Incluso, con retirar temporalmente los alumnos indisciplinados del aula con cuatro maestro (as) que están de acuerdo. Con las actitudes que la mayoría no están de acuerdo son duplicar el trabajo a quien incumpla con sus deberes y tareas, sancionar manifestando enojo para dar efectividad al castigo, privar del recreo el todo mal comportamiento del alumnado, sancionar todos los malos comportamientos, interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos y expulsar definitiva del aula. Estos resultados, permiten percibir las normas usadas dentro del aula y cómo asume cada maestro (a) los comportamientos disruptivos de los estudiantes, es decir, desde el



diálogo y la mediación o desde la sanción, la cual se plantea como una forma de afrontar las situaciones difíciles desde el manual de convivencia de la institución.

A continuación, se encuentran los resultados del cuestionario aplicado a los maestros (as), mostrando las acciones emprendidas por todos los maestros (as), es decir, las que consideran más efectivas para la disciplina de un grupo.

Actitud disciplinaria	Acuerdo	Desacuerdo
a) Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras	7	0
b) Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo	3	4
c) Emplear Amenazas	1	6
d) Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas		6
e) Confrontar a los alumnos del mal comportamiento	5	2
f) Solicitar la expulsión de los alumnos indisciplinados	0	7
g) Asignar la realización de trabajos académicos extras como castigo	3	4
i) La revisión y control de actividades	7	0
j) Participación del grupo en el problema suscitado	5	2
k) Rutinas de entrada y apertura de clase	7	0
l) Recomendar buenos comportamientos	7	0

Las acciones más utilizadas por los maestros (as) para manejar la disciplina son: guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras, confrontar a los alumnos del mal comportamiento, la revisión y control de actividades, participación del grupo en el problema suscitado, rutinas de entrada y apertura de clase y recomendar buenos comportamientos. Con las



acciones que no están de acuerdo son: emplear amenazas, levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas, solicitar la expulsión de los alumnos indisciplinados, aunque al comparar con los datos de la tabla anterior se da contradicción, debido a que todos (as) están de acuerdo con amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos y 5 de ellos (as) de elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina. Cuatro de los maestro (as) no están de acuerdo con castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo y asignar la realización de trabajos académicos extras como castigo. Igual que la tabla anterior, estos resultados apuntan a la forma de trabajar en el aula por parte de los maestros (as), pero permite ver que tanta coherencia tienen los maestros (as) para actuar ante ciertos comportamientos de los estudiantes.

A continuación, se muestran las conductas disruptivas que se presentan en el aula y cuáles son las más frecuentes para los maestros (as) que participaron.

frecuencia	muy frecuente	%	nivel intermedio	%	poco frecuente	%	nunca	%
a) Alboroto y desorden general	1	14.3	4	57.1	2	28.6	0	0
b) Incumplimiento y demora de tareas	1	14.3	4	57.1	2	28.6	0	0
c) Riñas entre el alumnado	0	0	2	28.6	5	71.4	0	0
d) Vagar por el salón	1	14.3	3	42.9	2	28.6	1	14.3
e) Molestar a quienes realizan su trabajo	0	0	6	85.7	0	0	1	14.3
f) Impertinencias y/o chistes (payasadas)	0	0	4	57.1	2	28.6	1	14.3
g) Ruido excesivo	1	14.3	3	42.9	3	42.9	0	0
h) Plática ininterrumpida	0	0	3	42.9	4	57.1	0	0

Facultad de Educación								
i) Rabieta y enfados violentos	0	0	1	14.3	5	71.4	1	14.3
j) Desafíos al maestro	0	0	0	0	5	71.4	2	28.6
k) Tomar alimentos en el salón	0	0	2	28.6	4	57.1	1	14.3
l) Falta de atención	0	0	4	57.1	3	42.9	0	0
m) Desobediencia al profesor	0	0	1	14.3	6	85.7	1	14.3
n) Jugar en el salón	0	0	5	71.4	2	28.6	0	0
p) Se presentan conductas disruptivas	1	14.3	3	42.9	2	28.6	1	14.3

Con respecto a las conductas disruptivas (perturbadoras) que se presentan en el aula, las más frecuentes según los maestros (as) son: jugar en el salón (71.4%); molestar a quienes realizan su tarea (85.7%); el alboroto y desorden general (57.1%), incumplimiento y demora de tareas (57.1%); falta de atención (57.1%); impertinencias y/o chistes (payasadas) (57.1%); vagar por el salón (42.9%); ruido excesivo y la plática ininterrumpida lo colocan, tanto en nivel intermedio, como poco frecuente, dependiendo del maestro (a). Además, los maestros (as) consideran que las conductas disruptivas se presentan con una frecuencia de un nivel intermedio. Como poco frecuentes colocan la desobediencia al profesor, tomar alimentos en el salón, desafío al maestro (a), rabieta y enfados violentos y riñas entre el alumnado. Todas éstas conductas disruptivas se presentan como un desafío para el maestro (a), ya que son una dinámica cotidiana en el aula, que éste (a) afronta desde sus representaciones sociales, las cuales están permeadas por sus vivencias en la escuela desde su ingreso en la profesión y a la vez, de sus vivencias en la niñez y adolescencia en la familia y la escuela, es decir, todas sus vivencias personales y colectivas. Además, muestra cómo para todos (as) los maestros (as) es una situación familiar, es decir, que todos (as) viven dichas situaciones en el aula y sus experiencias les permiten decidir cómo afrontarlas.



A continuación, está la tabla⁵ que corresponde al último cuestionario aplicado de análisis de la categoría de disciplina escolar que pregunta por aspectos más profundos sobre el tema y la respuesta que predomina para los maestros (as).

Preguntas de cada categoría	Frecuencia Mayor
1) El nivel de disciplina en la Institución Educativa es:	Media
2) El nivel de disciplina en su Institución Educativa	Se mantiene igual
3) ¿Qué aspectos afectan la disciplina en el aula? (Puede elegir varias)	Número de estudiantes
4) Usted prefiere una Institución Educativa que procure que:	los estudiantes den lo máximo de sí mismos
5) ¿Cuántas veces en el semestre un estudiante suyo intentó impedir dar clase?	1-3
6) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes tienen una actitud de rechazo o desafío de normas?	5-10%
7) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes tiene poca motivación en sus estudios?	5-10%
8) ¿Qué porcentaje de sus estudiantes tienen dificultad para concentrarse en clase?	11-20%
9) Grado de acuerdo con la frase: "Me siento orgulloso de trabajar aquí"	Bastante y totalmente de acuerdo
10) Grado de acuerdo con la frase "Mi opinión tiene poco valor en las decisiones en la Institución Educativa"	En desacuerdo y medio
11) En mi Institución Educativa los maestros (as) trabajan:	como un grupo de trabajo en la que se comparten los problemas
12) En mi Institución Educativa la disciplina: (Puede elegir varias opciones)	Depende del grado y del grupo
13) ¿Cuál es el compromiso de los padres de la Institución Educativa?	Medio
14)Cuál es su relación con los estudiantes?	Cercana

La tabla muestra un resumen del cuestionario de análisis de la categoría de disciplina escolar, donde se pueden ver parámetros relacionados con la disciplina escolar en la institución, donde los maestros (as) consideran que el nivel de disciplina es media, que depende del número de estudiantes, del grado y del grupo, donde los maestro (as) prefieren que los estudiantes den lo

⁵ Ver tabla completa en Anexo 9 y 10.



maximo de sí mismos, consideran que el porcentaje de los estudiantes que tienen dificultad para concentrarse en clase es del 11,20% y que el compromiso de la institución es medio, al igual que el acompañamiento de los padres de familia. De aquí, se extracta en forma general cómo es percibida la disciplina en la institución educativa y qué aspectos influyen de manera decisiva en su control o por el contrario, lo dificultan.

A continuación, también se incluye una visión global del método de identificación de la organización y de la estructura de una representación por la técnica de elecciones sucesivas por bloques, donde cada maestro(a) partió de una palabra inductora, en éste caso la disciplina escolar y coloco otras 20. En la siguiente información se habla de la técnica y se muestra para los maestros (as) cuáles son las palabras más relacionadas a éste concepto.

Las elecciones sucesivas por bloques

(...) permite calcular los índices que se pueden revelar importantes para el estudio de las representaciones, en particular el de distancia.³ (cf. Degenne, 1985). Este índice permite estudiar a la vez las relaciones de Similitud y antagonismo o exclusión. A partir de una lista de veinte items, se pide a los sujetos efectuar una elección por bloques. (...) La ventaja de este método, además de los propios del análisis de similitud, es que da pie a una aproximación cuantitativa que permite comparar en grupos diferentes la importancia relativa de ciertos elementos de la representación (Guimelli y Jacobi, 1990, como se citó en Abric, 2001, p. 68).

A cada palabra inductora se colocaron las palabras definidoras de acuerdo con el orden de importancia asignado por el informante, para posteriormente asignarle un peso (valor semántico), logrando tener una red representativa de la organización y la distancia que tiene la información obtenida a nivel de la memoria semántica, es decir, el significado de un concepto (Valdez, 1998:77, como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 95).

La asociación de palabras, aplicada a los maestros (as) de la Institución educativa analizada con la técnica de redes semánticas naturales dio como resultado una lista de 20 palabras por



maestro (a), por la palabra inductora disciplina escolar, con un total de 112 palabras por todos, teniendo en cuenta que sólo se cuentan una vez, las que se repiten.

Facultad de Educación

De los resultados encontrados, se puede hacer una tabla que muestra las relaciones entre las palabras propuestas por cada maestro (a):

	5	4	3	2	1	Total
Respeto	4	1		1		6
Conducta	2	1				3
Norma	2	1	1			4
Orden	2	1	1			4
Acompañamiento	1	1	2			4
Tolerancia	2	1				3
Seguimiento		1		1		2
Sanción		1		1	2	4
Control	1				1	2
Planeación		2		1		3
Comunidad		1	1			2
Compromiso	1		1			2
Escuchar	2					2
Metas		1	1			2

Para obtener los cálculos del núcleo central de la red, se hicieron los conteos necesarios y se obtuvieron las frecuencias, siguiendo las recomendaciones de Valdez (1998):

Valor J: es el total de palabras definidoras generadas por los sujetos, indica la riqueza semántica de la red; a mayores palabras mayor riqueza de la red. En éste caso, fue de 112 palabras generadas del concepto disciplina escolar.

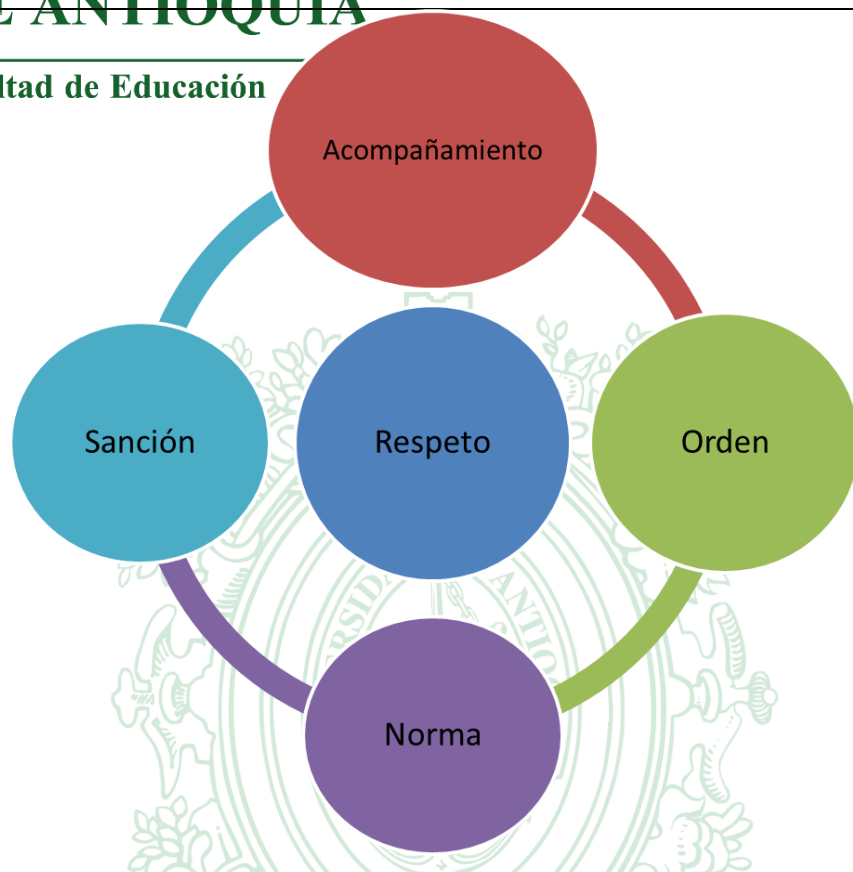
Valor M: resultado obtenido de la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquización obtenida o dada. Indica el peso semántico que cada palabra definidora obtenida. En éste caso, se incluye abajo la tabla con las palabras generadas y el número de veces que aparecen.

Valor FMG: resultado obtenido para todas las palabras, por medio de la regla de tres, tomando como referencia el **valor M** más alto, el cual representa el 100%, permitiendo indicar la distancia entre las palabras definidoras.



NÚCLEO CENTRAL DE LA RED (CONJUNTO SAM)			
Categoría semántica de disciplina escolar		Número de veces que aparece	Porcentaje
1	Respeto	6	100%
2	Norma	4	66.7%
3	Sanción	4	66.7%
4	Acompañamiento	4	66.7%
5	Orden	4	66.7%
6	Conducta	3	50%
7	Control	2	33.3%
8	Tolerancia	3	50%
9	Planeación	3	50%
10	Comunidad	2	28,57
11	Compromiso	2	28,57

(Tomado de Demetrio y Ramírez, 2012, p. 99).



El esquema anterior, muestra el núcleo central de la representación o campo de representación y sirve para mostrar que la disciplina escolar si es un objeto de representación, porque “es necesario que los elementos organizadores de su representación formen parte o estén directamente asociados con el objeto mismo” (Abric, 2001, p. 22-23, como se citó en Demetrio y Ramírez, 2012, p. 145). En este caso, es evidente que las palabras del núcleo tienen una relación entre ellas y están asociadas a las prácticas pedagógicas de cada maestro (a), otorgándole un significado al concepto de disciplina escolar, es decir, lo que ellos (as) entienden por disciplina escolar.

De las palabras obtenidas, se observó que la palabra central de las representaciones sociales de disciplina escolar para los maestros (as) es el respeto, lo que indica que es importante obtener el respeto de parte de los estudiantes, para que el maestro (a) perciba que hay una buena disciplina, además, muestra la relación con la convivencia escolar, la cual define Sandoval (2014), como: “(...) la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca” (p. 160).



Las palabras más cercanas al núcleo central son las normas, la sanción, el orden y el acompañamiento. La palabra norma muestra que es la palabra que los maestros más relacionan, debido a que aparece tanto en 5, 4 y 3. De igual forma, la palabra sanción aparece en 4, 2 y 1 una vez, lo que indica que en la primera significa que es importante para la disciplina escolar, pero en los dos últimos casos, es negativo o no se tiene en cuenta. Algunas palabras, como comunicación y diálogo son sinónimos y reglas, ley o normas también. Aquí, se hace evidente la importancia del manual de convivencia de la institución para todos los maestros (as), el cual tiene como justificación: “normas operativas claras y acuerdos precisos que permitan el ejercicio de una sana convivencia que contribuya al desarrollo integral de los miembros de la comunidad” (MC, 2012, p. 3). Además, plantea: “Si las relaciones al interior de la institución educativa son de confianza y respeto, los aprendizajes serán de mejor calidad (...) (MC, 2012, p. 3). Se reflejan las dos palabras de mayor peso, las cuales son el respeto y las normas para los maestros (as). Además, como deberes de los estudiantes está de primero “conocer y acatar el manual de convivencia del plantel” (MC, 2012, p. 23). Finalmente, la sanción ante faltas la define el manual como: “consecuencia que se debe asumir por no cumplir con las normas establecidas en el manual” (MC, 2012, p. 33). Lo que muestra que aunque se habla de integrar a la comunidad educativa para elaborar el manual de convivencia, la realidad es que éste se hace desde arriba y debe ser acatado por los estudiantes, sino hay sanción. En cuanto al acompañamiento, es algo que los maestros (as) mencionan durante toda la investigación como necesario para un buen trabajo en el aula, pero que consideran como una debilidad que afecta de forma negativa la disciplina en la institución.

De los resultados expuestos anteriormente y los incluidos en el anexo de las observaciones, entrevistas y diarios pedagógicos de los maestros (as), se obtuvieron los siguientes hallazgos, los cuales fueron triangulados con la teoría:

Para comenzar, se encontró en la investigación el hallazgo más importante que se refiere al hecho de que los maestros (as) de Básica Primaria y Secundaria participantes de la investigación, consideran que la disciplina escolar es un asunto directamente relacionado con el cumplimiento



de las normas de la institución educativa, acatar la norma. Normas que da la sociedad y que da la escuela. En las palabras de los maestros (as) la disciplina escolar es:

"Es todo lo que acoge el plantel educativo frente a la norma. Es todo lo relacionado con la norma". (Entrevista AL, 2016).

"Pues básicamente saber aceptar que uno hace parte de una sociedad donde hay unas normas de conducta y que si uno quiere hacer parte de la sociedad debe entender y funcionar correctamente debe acatar esas normas". (Entrevista, NA, 2016).

"Es el conjunto de normas que permiten conseguir las metas propuestas para cada clase": (Entrevista XY, 2016).

"Disciplina escolar eso vendría a ser como la capacidad que tienen los estudiantes de acatar la norma que se da en el manual de convivencia en un nivel más general y las directrices que el educador da dentro del salón". (Entrevista, RI, 2016).

Por lo tanto, para los maestros (as) de Básica Primaria y Secundaria la disciplina está estrechamente relacionada con las normas impuestas, las cuales deben aceptarse al pie de la letra, a pesar de que no son construidas por los y las estudiantes. Se dice por ejemplo, que es acatar y si vemos la definición de ese verbo, sabremos que se está hablando de sumisión. La palabra acatar tiene dos acepciones que van encaminadas a obedecer y ser sumiso a las órdenes de un superior. Acatar: tr. Aceptar con sumisión una autoridad o unas normas legales, una orden, etc. Acatar: tr. Tributar homenaje de sumisión y respeto (Diccionario de la Lengua Española).

A la vez, para los maestros (as) la disciplina escolar está ligada a la sumisión. Al respecto, Rojas y Acuña, (2013) dicen:

La disciplina en la institución cumple la función, no solo de garantizar la convivencia sino de formar en los estudiantes hábitos útiles para el trabajo y la vida ciudadana futura. Esta se expresa en normas (pactos de convivencia) que son el referente obligado para solucionar los



problemas y hacer seguimiento a las distintas actuaciones. Situación que libera de responsabilidad a los actores de las interacciones en la institución educativa y fuera de esta, en tanto las distintas actuaciones no se presentan por convicción o en beneficio colectivo o promoción del desarrollo humano, sino que están determinadas por lo expresado en las normas y el correspondiente castigo en caso de infringirlas. Esto se refleja en cierta despersonalización de las relaciones, haciendo que no haya acuerdos ni establecimiento de vínculos o compromisos entre individuos, sino unas relaciones puramente institucionalizadas, en cuanto se limitan al cumplimiento o no de las normas (p. 87).

Así, los maestros (as) desean tener el control del aula y sus estudiantes y lo reflejan en la imposición de las normas, aunque a veces pueden ser consensuadas.

(...) Los docentes y directivos mantienen el control, dado que por el carácter de sus cargos, tienen la capacidad de influir sobre la construcción de las normas, obligan su cumplimiento y tienen la facultad de sancionar. Aspectos como el poder del conocimiento, del cargo y la supuesta experiencia adulta, pesan por sobre el parecer de los estudiantes, el cual se limita a espacios de participación formal, en donde no se mantiene proporción entre la cantidad de estudiantes y su poder de decisión (Rojas y Acuña, 2013, p. 88).

A la vez, Rojas y Acuña (2013) dicen:

Las RS de la disciplina reflejan desconfianza mutua, evidenciada en una actitud de permanente vigilancia y control por parte de los docentes ante el proceder de los estudiantes, y una precaución de estos para no dejarse observar. Sin embargo, algunos estudiantes consideran que la autoridad docente debe ser ganada en las relaciones cotidianas, basadas en el comportamiento ético y el respeto por el otro. Esta contradicción refleja un espacio sociocultural de interacción conflictivo y ambiguo, en el que se desarrollan relaciones de opresión y resistencia que no permiten un desarrollo responsable y autónomo del estudiante. Dado que se espera del estudiante, más sumisión que autonomía (p. 86).



De manera genérica las actividades humanas se guían por determinadas normas. De acuerdo con Ortega y Gasset (2003), "éstas se hallan presentes en toda nuestra vida social y constituyen la garantía para una convivencia pacífica, por ello además de cumplir con su función social, pedagógicamente el profesor ha de descubrir la utilidad de las mismas en el aula de clase" (Como se citó en Zamudio, 2010, p. 87).

Sin embargo, ¿acatar la norma se refiere al hecho de que estén quietos y siempre callados o simplemente a trabajar dentro del aula y convivir de forma pacífica y de respeto entre todos? Probablemente, se puede llegar a confundir estos dos hechos y llegar a imponer hasta ser autoritarios con los estudiantes. Hay que ser cuidadoso para trabajar con unas normas, pero desde el respeto y el consenso.

También se encontró que para uno de los maestros (as) la disciplina es una herramienta.

"Es la herramienta que tiene el profesor, que tiene la institución y que maneja el mismo estudiante o que debería manejar para facilitar la esencia de este proceso que es la educación". (Entrevista EX, 2016).

Para iniciar se puede decir que la palabra herramienta puede considerarse como una norma: "(...) se plantea el reglamento escolar como una herramienta entre otras, indispensable para conseguir el orden disciplinario en las escuelas, entre ellas, el ocasionado por la violencia en el contexto educativo" (Guzmán, 2007, p. 23).

A la vez, herramienta es sinónimo de instrumento y mirándolo así el siguiente autor dice:

Definitivamente, la disciplina es un instrumento para el aprendizaje (...), y esta responsabilidad compete al profesor sin la menor duda. Para optimizarla y prevenir problemas de comportamiento en el aula existen los recursos de la planificación, ésta facilita la previsión de estrategias y procedimientos organizados en torno al aprendizaje de los alumnos. (...) El propósito de planificación en la disciplina consiste en prevenir y en lo



Por lo tanto, herramienta o norma pueden equipararse para llegar a concordar en una forma de lograr mantener un control dentro del aula. Esto se evidencia en el maestro (a) al decir que es la herramienta que tiene, tanto la institución, como el maestro y estudiante para facilitar la disciplina. Aquí, hace referencia a las normas que se tienen a nivel institucional, en el aula o personal por parte del estudiante. Finalmente, todos apuntan a poder trabajar en el aula y llevar a cabo la enseñanza de los contenidos y que la forma de lograrlo es que los estudiantes se comporten adecuadamente en clase.

Además, los maestros (as) muestran que lo que vivieron de niño o niña en su familia influyó en la forma en que maneja la disciplina en el aula. Así los demuestran al preguntarles ¿Cuándo eras niño (a) como eran las normas que se aplicaban en tu familia?

"Obediencia, ser organizado (a), hacerme responsable de mis cosas como mi ropa. Había una norma muy clara del desayuno, almuerzo y comida". ¿Quién dictaba las normas en tu familia?
"Mis abuelos, viví con ellos". (Entrevista AL, 2016).

"En la familia principalmente la disciplina estaba regida de lo que decía mi papá, mi papá era el que manejaba el asunto de los estrictos, de la norma, la sanción, el castigo, casi netamente, obviamente la mamá también tenía que ver en todo eso, la mamá aplicaba correctivos pero un 90% era el papá". (Entrevista EX, 2016).

"De castigo, sancionar sobretodo de correa. ¿Quién era el que daba esas normas? Mi papá fuerte, ¿y la mamá no? No, era en una actitud muy sumisa, entonces les tocaba hacer y cumplir todo? Jummm nos daba unas pelás, miedosas". (Entrevista, IZ, 2016).

"Mi papá era muy estricto, mucho, siempre muy estricto con todo desde que uno hacía sus tareas adecuadamente en el momento que era, hasta que ya empezamos a salir con novios no lo dejaba salir a uno hasta cierta hora, él antes se pasaba de estricto habían muchas reglas (...). ¿Y la



mamá". "Mi mamá si nos dejó cuando yo tenía 15 años, aunque también era muy estricta hasta el tiempo que vivió con nosotros, se pasaba más, era muy estricta, digamos que ya nos quedo fue la norma de mi padre, yo fui criada por mi padre prácticamente". (Entrevista NA, 2016).

"A mí me toco una familia digámoslo como término medio de 7 hermanos, (...) pero no teníamos como una norma muy concertada no, más bien era lo que los padres dijeran de hecho fue una formación rígida una disciplina basada en el castigo y en beneficio si se porta mal tiene su castigo y no sale a jugar o no se le da tal beneficio (...) entonces nos toco una disciplina más bien fuertecita entonces (...) padre y madre decían así se hace tuvieran o no la razón cierto había que hacer las cosas". (Entrevista IO, 2016).

"Las normas en general la hora de comer, el aseo, lo que le correspondía a uno hacer obligatoriamente porque había que hacerlo, la comida desde pequeña nos tocaba cocinar y teníamos unos horarios establecidos para cocinar desde los 8 años". ¿Quién dictaba esas normas? "Mi papá". ¿Y la mamá? "Pues también pero él era la imagen más bien poderosa". ¿Algún castigo? "Si a mí me pegaban, por ejemplo si llegábamos tarde, si nos pasábamos de la hora cuando ya estábamos preadolescentes". (Entrevista XY, 2016).

"Las normas en mi casa siempre fueron muy claras, el respeto hacia los hermanos los papas, incluyendo hasta los mismos vecinos, la colaboración, la solidaridad dentro de la casa también con los hermanos conmigo, oficios de la casa". ¿Y quién era el que daba las normas? "Mi mamá, porque mi papa por cuestiones laborales siempre estaba muy ausente". ¿Pero eran rígidas o eran flexibles? "Las de mi mama siempre eran, no podemos hablar de rígidas y tampoco flexibles eran muy asertivas, esto, esto y ya". (Entrevista RI, 2016).

Es decir, que al hacer alusión a su propia historia en la niñez se observa que cada uno de ellos (as) trabaja en el aula de una forma específica según lo vivido en la infancia y adolescencia: sumiso (a), estricto (a) o con el diálogo de consenso, dependiendo de lo que viví de niño (a). Surgen dos modalidades, la primera: "Lo repito como lo viví", la segunda: "Hago lo contrario a como lo viví". Al respecto, Mejía, Córtes, Toro, Parada, Palacio (2012) dicen:



(...) el maestro castiga [sanciona] a los alumnos en la intimidad de su aula de acuerdo con sus presentos más íntimos unos consentidos y argumentados a nivel consciente, y otros

derivados de la puesta en escena de dimensiones inconscientes, aquellas construidas en su historia personal. En este punto, el maestro actualiza el modo particular como él vivió la condición de ser castigado [sancionado] por un adulto (p. 176).

Entra aquí, el por qué de la forma de relacionarse del maestro (a) con sus estudiantes, dependiendo de lo que vivió y que hace de forma inconsciente, ya sea desde el diálogo o desde el autoritarismo.

Encontramos, respecto a las concepciones sobre educación, que los maestros se reúnen en un punto: educar a los niños es difícil porque, para hacerlo, hay que cuidar de no frustrarlo, de no maltratarlo de no ocasionarle sufrimiento, de que no pierda y de que los papás y las mamás no se sientan molestos para que no protesten y no demanden. En este sentido, hallamos tres tendencias en torno a las concepciones sobre educación infantil: una en la que la concepción consciente del maestro valora y cree en la posibilidad de dialogar con los niños en cuanto transgreden o para que no lo hagan; pero cuando dicha concepción se agota, emerge otra inconsciente, en la que una posición enérgica, autoritaria y drástica sale a la luz. Otra concepción, en la que la amabilidad es la alternativa consciente con la que cuentan los maestros al educar a los niños; amabilidad que suele caducar y emerge el castigo. Y otra concepción, en la que el amor es lo que el maestro tiene muy presente al educar, pero ese amor se agota y surge, en su lugar, un no todo amor en la relación entre maestro y alumno. (Mejía, et al. 2012, p. 175).

Al hablar con los maestros (as), también se hizo evidente que los maestros (as) que tuvieron en Básica primaria y secundaria influyeron en la forma en que trabajan en el aula.

"(...) yo creo que todos los profesores de música son mucho más tranquilos, no son tanto con la norma,(...)". ¿Qué profesor te marcó? "El profesor de música que me ponía a cantar en el colegio, que me ponía hacer actividades, lo que más marcaba era lo musical y lo teatral porque siempre hacia obras de teatro en el colegio". (Entrevista NA, 2016).



"Bueno, recuerdo mucho a la rectora de primaria doña Consuelo porque era una señora muy estricta pero muy cálida, uno se manejaba bien por respeto porque sabía que debía hacerlo. [También], Recuerdo mucho a la coordinadora de disciplina del bachillerato porque era muy mala clase, ella era de las que criticaba, autoritaria, te miraba feo y por encima del hombre, entonces uno como hay que pereza encontrarme con ella (...)" (Entrevista AL; 2016).

"Si recuerdo algunos aunque principalmente recuerdo a un profesor de matemáticas del bachillerato [por] lo estricto que era con la norma y severo también que era con el trato de los estudiantes (...)" (Entrevista EX, 2016).

"La profesora de Español, era más brava, sabe cómo le decíamos diablo rojo, cuando llegaba le gustaba mucho el color rojo en la ropa muy elegante muy inteligente ella, pues conocía mucho su materia eso le daba a entender a uno, pero muy estricta, horrible era como una militar". (Entrevista IZ, 2016).

"Si, recuerdo mucho al profesor de matemáticas un profesor que además de ser docente de bachillerato era docente de universidad, muy buen docente, excelente persona, más que la parte técnica de los números, la persona nos inculcaba mucho la responsabilidad que estudiáramos, que nos formáramos por nosotros". (Entrevista IO, 2016).

"Aah! el de educación física que nos hacía jornadas muy pesada para la edad que teníamos de ejercicio y eso que yo era deportista juego baloncesto desde los 9 años a mi me parecía duro, yo que jugaba tres o dos horas de baloncesto diarios, y lo que el ponía era a saltar unos muros entonces uno quedaba todo morado, era exagerado". (Entrevista XY, 2016).

"De pronto en primaria tuve un profesor el de educación física que había sido militar y manejaba mucho ese contexto, si más bien rígido, (...) [En la universidad] Si de pronto hubo un profesor pero él no es de acá, es francés entonces maneja mucha regla muy quisquilloso, la llegada tiene que ser a la hora que es, de hecho es tan quisquilloso que llama la atención si no le pones el puntico a la i, ya son cosas fuertes, son cosas muy llamativas". (Entrevista RI, 2016).



Por lo tanto, cada maestro tiene una forma de trabajar y esto puede impactar de forma positiva o negativa en sus estudiantes, ya sea para emular o para olvidar. Dependiendo como el maestro maneje la disciplina en el aula puede hablarse de varios modelos. De acuerdo con Torrego (2008) distingue varios modelos de afrontar la disciplina:

Profesor agresivo y dominante: percibe la disciplina como una agresión personal y reacciona de forma agresiva bajo el lema “esto se hace porque yo digo”.

Profesor Pasivo/ permisivo: no presta atención a los comportamientos disruptivos, puede incluso reinar el caos, el desorden, la irritación y el cansancio y el profesor asertivo/democrático: afronta la indisciplina con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto (como se citó en Zamudio, 2010, p. 60).

En respuesta a éstas formas de manejar el maestro (a) la disciplina en el aula y pertenecer a uno de estos modelos, los estudiantes reaccionan en clase.

Otro aspecto que surge es que los maestros (as) concuerdan al decir que se debe hablar muy claro de la norma para que los estudiantes aprendan los comportamientos adecuados e inadecuados en clase. Así lo expresan en la entrevista al decir:

"(...) al principio de clase uno da unas directrices al respecto y ya con eso es suficiente, (...). Claro por supuesto, porque los estudiantes muchas veces, eso se presenta en casi todas las instituciones educativas de acuerdo a como se maneje esa norma, (...)". (Entrevista EX, 2016).

"Cuando comenzamos un año académico involucro a los estudiantes para que construyamos las pautas mínimas de comportamiento desde su óptica se dan como las normas del aula. Nos reunimos en equipo y propongo vamos a escribir las pautas de comportamiento mínimas para este año, se escribe y luego se socializa algo en consenso (...)". (Entrevista IO, 2016).



"Me parece que la disciplina en el aula como docente, primero tiene que ser muy asertivo, muy claro, decir las cosas que los muchachos entiendan cual va a ser la dinámica de la clase, el comportamiento (...)" (Entrevista RI, 2016).

Todos los maestros (as) entrevistados consideran que es vital ser claro, ya que los estudiantes saben qué esperar y cuáles son las normas para trabajar en clase, lo que produce menos comportamientos inadecuados y permite un mejor aprendizaje. Cubero, Abarca y Nieto (1996) mencionan:

La búsqueda de una disciplina adecuada y la importancia de ésta, radican prioritariamente en el hecho de que es imprescindible que exista, para que la organización del aula y de toda la escuela, facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje (...). Esta delimitación de lo permitido y lo no permitido en el aula o la escuela, proporciona mucha seguridad a los estudiantes, porque les dice en forma clara, lo que se espera y lo que no se espera de ellos y el por qué (como se citó en Cubero, 2004, p. 3).

A la vez, CECODAP (2003) concuerdan con lo antes expuesto al hablar de la disciplina:

(...) como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la convivencia de la vida escolar. Igualmente señalan que las normas son importantes al inicio de toda acción que se emprenda, ya que las reglas de juego deben ser claras desde el comienzo, por tal razón, el reglamento de convivencia escolar, como ellos le llaman, es una herramienta normativa y pedagógica que tiene como propósito regular el funcionamiento, organización y convivencia de la vida escolar (como se citó en Márquez, Díaz y Cazzato, 2007, p. 129).

Otro punto importante, fue que persiste la imagen de que quien debe imponer la autoridad es un individuo masculino en la mayoría de los casos, ya que en la niñez fue el padre quien tuvo la autoridad en casa. De las entrevistas, se extrae que la mayoría de los maestros (as) tuvieron una figura de autoridad del papá, quien daba las normas e infringía las sanciones o castigos. Esto se refleja en la escuela con la actitud que cada maestro (a) asume según la influencia que ésta



vivencia tuvo para cada uno (a). Sin embargo, en términos generales se sigue viendo al género masculino como la autoridad. En el caso del contexto del barrio, ya que muchos de los estudiantes tienen familias donde la madre es cabeza de familia, lo que provoca el desafío de la autoridad por dicha carencia.

Algunos autores citan ésta situación que se da en otras investigaciones:

¿Qué diferencias ve entre profesores y profesoras?

La diferencia yo creo que, la diferencia profesional ninguna, ninguna sola, diferencia desde el punto de vista del alumno sí, la imagen paterna es una imagen que está muy perdida entre los alumnos, entonces el profesor, por el simple hecho de ser un hombre generalmente tiene más respeto que la profesora, y eso es un tema que tiene que ver con la familia del alumno, no hay imagen paterna, no hay imagen autoritaria y uno de alguna manera viene a cumplir ese rol acá al colegio (Entrevista a maestro de física) (Calisto, 2006, p. 95).

Si, son diferentes. Por ejemplo, los varones tratamos de ser más que los alumnos hagan lo que nosotros queremos, en cambio, las profesoras como la mayoría son madres, o tienen sobrinos o tienen experiencia con niños chicos los tratan un poco como niños chicos, los aprietan, les tiran las orejas cuando hay que airárselas, retan mucho más, es como una relación maternal (Entrevista a maestro de Biología) (Calisto, 2006, p. 105).

Esto podría explicar el por qué en algunos casos los estudiantes son más disciplinados con los maestros hombres que con las mujeres o éstas deben ser más estrictas para ganar su respeto. A continuación, Martuccelli, (2009) se vale de un ejemplo para explicar el por qué en algunos casos considera que una mujer puede tener menos autoridad en el aula de clases que el hombre:

(...) Utilicemos una caricatura: en una situación de este tipo, el ejercicio de la autoridad será así mucho más difícil para una profesora mujer, joven, enseñando música (y aún más si tiene la mala suerte de ser bonita...) que a un docente hombre, mayor, enseñando matemáticas (y que tiene además la suerte de poseer un muy mal carácter). La ilustración, por caricatural que sea —y lo es—, no tiene otro objetivo que permitir visualizar



rápidamente dónde está el problema. En un sistema de roles institucionalizados, poco importantes, rasgos personales del actor, es a su función a la que se le reconoce la autoridad. Todo cambia cuando la autoridad se desplaza y se deposita en la «persona» del actor. Por supuesto, (...) una profesora de música puede ser joven, de talla baja y bonita y tener mucha autoridad en su sala de clase... gracias, justamente, a su fuerza de carácter. Esto es, y de nuevo, por un rasgo personal que es independiente del rol social que desempeña. Y en el mismo sentido, un profesor mayor y de talla alta, enseñando matemáticas puede tener el «despelote» en su sala de clase... a causa, nuevamente, de la debilidad de su carácter. En último análisis, la autoridad se infiere —o no— desde los rasgos personales (p. 105).

Los maestros (as) participantes también consideran que la disciplina antes era más estricta y sancionatoria. Así lo expresan al preguntarles ¿Cuándo estabas en básica primaria y secundaria cómo era la disciplina?

"En básica primaria recuerdo que era muy estricta (...). Cuando comencé el bachillerato comenzó a flexibilizarse más (...)". (Entrevista AL, 2016).

"También era más que todo sancionatoria, las profesoras de mucha autoridad y (...). En básica secundaria eran más tranquilas no como tanta disciplina tan horrible yo estude en el instituto toda la primaria y todo el bachillerato, se le podía uno como acercar más". (Entrevista IZ, 2016).

"En la primaria que curiosa esa pregunta yo recuerdo que la disciplina era, a mi me toco en la época escolar donde las maestras utilizaban una regla, la regla era larguísima, si alguien se manejaba mal entonces saque la mano extiende la mano y unos tres reglazos, recuerdo que habían docente que jalaban de oreja a quienes se manejaban mal si lo jalaban de la oreja y se colocaba colorada, a mi de primaria me toco esa orientación para manejar la disciplina el docente era docente que gritaba tenía que hablar duro para que los estudiantes atendiéramos, (...)". (Entrevista IO, 2016).

"Muy estricta". (Entrevista XY, 2016).



Prácticamente en Básica Primaria se trataba de forma más fuerte al estudiante para implantar en éste los comportamientos adecuados en el aula. Luego, se volvía más cercano ya que se había instaurado en Primaria los comportamientos deseados y en Bachillerato sólo se debían mantener. Sin embargo, en aras de mantener la disciplina en el aula se usaban métodos poco ortodoxos, aunque no todos los maestros (as), y eran los maltratos físicos para que el estudiante entendiera que si se comportaba mal recibiría un trato fuerte. Esto fue cambiando con el tiempo, donde ahora se exige respeto al estudiante, aunque éste no sea recibido de forma recíproca por el maestro (a). Prácticamente los papeles se cambiaron y ahora es el maestro (a) quien recibe a veces maltrato por parte de los estudiantes, padres de familia, incluso de directivas.

Otro aspecto que se encontró, fue que en el pasado los maestros (as) usaban el castigo corporal, lo cual era permitido y bien visto por los padres incluso, aseguraba más control dentro del aula. Así, lo menciona Mejía, et al., (2012) al preguntarse qué pasa ahora:

¿Cómo se está castigando a los niños en la actualidad? ¿Qué medios eligen hoy los maestros? ¿Está exiliado el castigo físico de las aulas? Si bien en el siglo XX el cuerpo se desvanece como blanco del castigo, por efecto de las leyes que regulan esta acción, permanecen formas sutiles de intervenir lo corporal" (p. 171).

Esto no quiere decir, que era correcto castigar el cuerpo, lo que se vislumbra aquí es el hecho del por qué se tenía más autoridad sobre los estudiantes, aunque no se puede decir que todos los maestros (as) de antes lo hacían.

En las escuelas anteriores la autoridad era dominante y el aprendizaje se situaba en los contenidos, una frase que se distinguía “La letra con sangre entra” hoy en día la autoridad es operativa y el aprendizaje se sitúa en el alumno, en este caso la autoridad está por encima de los intereses egoístas del profesor, y por encima de la disciplina, vista como sumisión por parte de los alumnos y ambos tienen como fin común desinteresado los objetivos educativos. (Duarte y Abreu, 2014, p. 96).



Facultad de Educación

En el pasado la disciplina en las instituciones educativas se lograba a través del miedo, es decir, el uso del castigo, que llegó a ser incluso de tipo físico. Pero con el paso del tiempo esto se dejó atrás, y se hace referencia a que es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas (p. 127).

El anterior hallazgo, va de la mano del hecho de que la norma era importante en las escuelas y ahora la importancia ha disminuido. Así lo expresan algunos maestros (as):

"Yo soy de (...) un colegio privado, (...) donde la norma es muy importante, (...) tienes que tener el uniforme debajo de la rodilla, las medias tenían que estar altas, tienes que tener el uniforme bien organizado, ser muy disciplinado, muy organizado en el colegio, muy buena estudiante". (Entrevista NA, 2016).

"En mi época de estudiante, la disciplina era muy buena, (...) porque los estudiantes, nosotros éramos como muy conscientes del rol de estudiantes en el momento que estábamos estudiando era estudiando, se daban los connatos de charlas y todo eso pero nunca pues la mayoría de las veces muy centrados y en el momento que no se estaba haciendo nada hay si de pronto se charlaba o se molestaba". (Entrevista RI, 2016).

"(...) en Ocaña no se veía pues así como ahora... todo el mundo callado atendiendo la clase". (Entrevista XY, 2016).

Las normas como dicen los maestros (as) son necesarias, tanto en la sociedad, como en el aula, para llegar a un trabajo adecuado y una buena convivencia. "En la publicación (The Saskatchewan Teacher's Federation, 1987) la disciplina es referida como el control de la conducta de los alumnos que les permitan además de crecer como miembros de una sociedad, desempeñarse de acuerdo con tales atributos" (Zamudio, 2010, p. 36).



Las normas no son malas, lo que se debe enfatizar es que si se siguen éstas, se tendrá un mejor ambiente y respeto entre todos. Así, lo expresa Zamudio (2010) al decir:

A pesar del señalamiento de normas y reglas, en muchas ocasiones asociadas con represión; éstas van perfiladas hacia el conjunto de procedimientos y recursos asequibles al profesor para conservar el orden de su grupo y concomitantemente alcanzar los objetivos de aprendizaje. Por tanto, con una definición precisa sobre la manera de comportarse, el alumnado entra al aula de clase; de lo contrario el profesor por tratar de resolver problemas generados por las conductas disruptivas restará tiempo valioso requerido en el aprendizaje (p. 36).

Por lo tanto, los maestros (as) sienten que antes se respetaba las normas en clase, pero ahora es cada vez más difícil y tienen que valerse de varias estrategias para mantener la disciplina en el aula.

"En un aula bien estructurada, muchos conflictos y problemas de comportamiento son prevenidos porque los niños saben lo que se espera. Las reglas, procedimientos y órdenes del día son claros. Hay menos necesidad de dureza" (Mackenzie, 2003, p.1, como se citó en Zamudio, 2010, p. 36). Esto se enfatiza con la definición de disciplina que hacen varios maestros (as) centrada en las normas regidas para una sociedad que permitan vivir en comunidad.

Otro hallazgo importante, fue encontrar que la estrategia utilizada para manejar la disciplina en el aula es el premio y castigo para mantener el control de los estudiantes.

"Se observa que a través de su metodología de premio y castigo, EX logra mantener un control del aula. Por supuesto, tiene dominio de su área y esto apoya su forma de trabajar. Como la calificación se basa en el orden estricto de todo, los estudiantes se esmeran en cumplir, para alcanzar una buena calificación. El maestro (a) es consistente en sus acuerdos y no deja pasar nada por alto, cobrándolo al final en la nota". (Observación de aula, EX, 2016).



"Tu has visto la metodología que yo utilizo de los sellos, básicamente todo lo dirijo a esa metodología, tanto uso los sellos como una forma de premiar y también de castigar si no está funcionando los parámetros que yo les doy dentro de la clase". (Entrevista NA, 2016).

"(...) obviamente hay algunos momentos estudiantes que uno tiene que ir mucho más allá y buscar una sanción, ya sea una llamada de atención verbal, escrita, citación de acudiente, observador ahí cabe la llamada de atención escrita". (Entrevista RI, 2016).

Los maestro (as) hacen evidente la necesidad de utilizar algún mecanismo de control que permita que los estudiantes se comporten adecuadamente en clase, incluso los maestros (as) que tienen más dominio, hacen uso de éstas estrategias en el momento de estar en el aula. Estos consisten en premio o castigo para lograr orden, control y dar la clase planeada. Calisto (2006) dice:

Se debe partir de la premisa que toda sociedad requiere además de autoridades legítimas, de distintos mecanismos de control para que éstas pueden ejercer sus roles en un marco de veracidad. Estos mecanismos serán entendidos como normas sociales que obliga a los individuos a su cumplimiento, de lo contrario se recibirá un castigo (formal o informal). Educacionalmente, los alumnos deben regir su conducta a partir de un reglamento interno de disciplina, de lo contrario el alumno sufrirá una serie de castigos o amonestaciones dependiendo de la gravedad de la falta. (...) (p. 31).

Otros autores mencionan otra categoría de clasificación de los maestros (as) según su poder en el aula. Se trata de la tipología del poder de los docentes (adaptado de French y Raven, 1969):

1. El poder coercitivo se basa en la percepción de la figura del docente como mediador de castigos. Su fuerza depende de la magnitud de los castigos y de la probabilidad subjetiva (percibida por cada alumno) de evitar el castigo comportándose de la forma requerida.
2. El poder de recompensa se basa en la percepción del docente como mediador de recompensas. Su fuerza depende de la magnitud de las recompensas y de la probabilidad



probabilidad de ser recompensado si cambia frente a la
Facultad de Educación

3. El poder legítimo se basa en la percepción de los alumnos de que el docente tiene derecho a influir sobre él. Supone la aceptación de un determinado código o conjunto de normas según el cual el docente tiene derecho a influir sobre los alumnos, y éstos el deber de aceptar dicha influencia.
4. El poder referente se basa en la identificación del alumno con el docente. Cuanto mayor sea la atracción del alumno hacia el docente mayor será dicho poder.
5. El poder de experto se basa en la percepción del docente por el alumno como poseedor de un conocimiento especial en una materia determinada (Castro, 2009, p. 4).

Según lo dicho por el autor, se usan los castigos y premios, pero también tiene que ver con los conocimientos que tiene el maestro (a) que lo hacen ser respetado por los estudiantes. Esto se corrobora, con comentarios hechos por parte de estudiantes acerca del maestro (a) EX, que tiene un alto prestigio entre ellos (as), a pesar de ser estricto en las normas, pero esto se invisibiliza por sus conocimientos, convirtiéndose en un referente para los estudiantes, ya que tiene autoridad frente a ellos y disminuyendo el prestigio y autoridad de otros (as) maestros (as) al compararse con éste (a).

Dentro de la gestión del aula, la forma de organizar a los estudiantes para que trabajen es importante, para mantener la disciplina en el aula. De las observaciones y la entrevista se pudo llegar a éste hallazgo:

"Por lo general trabajamos en fila, (...) el salón tiene que estar limpio todo el tiempo (...) ya los niños saben que llegamos del descanso y está sucio ellos ya mismo saben que debemos organizar, recoger la basura, organizar las sillas en fila derechas, (...) me gusta mucho trabajar unir dos filas, esta fila con esta y esta fila con esta". (Entrevista AL; 2016).

"Yo les permito que trabajen en equipo, casi siempre trabajan en equipo y también trabajo individual, si ellos están en quipo pueden conversar con un volumen de voz digamos moderado,



no salirse del salón, no tirar papeles o cosas, dejar el salón limpio después de que terminamos la clase no gritar o pelear" (Entrevista NA, 2016).

"(...) trato de enfatizar mucho el trabajo en equipo, de pronto usted va a la clase y ve a un niño que esté trabajando solo porque quiere trabajar solo, porque los trabajamos de aplicación, sean en equipo porque para mí es muy importante como el trabajo colaborativo que aprendamos haciendo desde la experiencia que cada uno tiene el que sabe un poquito más le va ayudar al que sabe un poco menos y porque yo considero que el trabajo en equipo es mucho más productivo para mis clases de matemáticas que el trabajo individual obviamente que no todo es en equipo hay cosas que hay que hacerlas individualmente (...)". (Entrevista IO; 2016).

"(...) la organización de las sillas me parece fundamental que los estudiantes estén separados a una distancia considerable, donde no puedan conversar (...) [que] se cumpla lo que te digo del lugar que se debe ocupar en el aula las sillas como están ubicadas permiten que se puedan aplicar la norma, (...) que haya silencio,(...) si trabajo en equipo que no se estén parando a cada rato de su equipo de trabajo, porque cuando se trabaja en equipo, puede dar la sensación que hay como más soltura que pueden hacer y deshacer cosas (...)". (Entrevista XY, 2016).

Los maestros (as) consideran que la forma en que se organizan las sillas en el aula y donde se ubican a los estudiantes según su actitud, son importantes para mantener una buena disciplina en el aula. Esto se vio en las observaciones y se hizo evidente también en las entrevistas. Sin embargo, al responder en los cuestionarios a ésta pregunta la mayoría dicen que prefieren trabajar en grupos, aunque aún predomina la organización en filas, ya que se puede tener un mayor control de los comportamientos inadecuados en clase. Ledesma (2012) dice al respecto:

La organización del espacio educativo dependerá del modelo de enseñanza adoptado por el maestro: a un modelo tecnológico-conductista le corresponderá una organización del aula convencional; en un modelo cognitivo-interactivo el espacio del aula se dispondrá de tal forma que facilite al niño la interacción con los objetos y los compañeros, para ello se crearán, por ejemplo, zonas o áreas de actividad y de juego (p. 5).



A la vez, Yepes (1992) hace una explicación del significado de organizar a los estudiantes en filas y la relación con una actitud disciplinar que pretende tener controlado todo el tiempo al estudiante, como lo dice XY "(...) la organización de las sillas me parece fundamental que los estudiantes estén separados a una distancia considerable (...)":

La funcionalidad primaria que justifica la existencia y distribución de los salones de clase, es la posibilidad de agrupar fracciones homogéneas de estudiantes en un mismo espacio, para garantizar un desenvolvimiento organizado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como configuración centrípeta todo se dispone con dirección al espacio destinado al maestro puesto que el aula, como los diccionarios lo atestiguan, es la sala donde el profesor explica sus lecciones. Gracias a la percepción panóptica de que se dispone el profesor está en condiciones de hacer de la zona estudiantil (la de las sillas en filas) un repertorio de individuos dentro del cual es posible seleccionar, señalar, discriminar, vigilar, etc. (...) las sillas alineadas de cara al tablero, evidencia el papel asignado al estudiante dentro de la clase: escuchar, atender, anotar lo que escucha, y copiar lo que ve en el tablero. Está allí para ver al profesor y al tablero, y para oír lo que dice: en ningún caso, al menos en lo que al carácter distributivo se refiere, para comunicarse con los otros estudiantes. Diríamos que lo que el aula promueve en el alumno no es la expresión -sus movimientos quedan automáticamente limitados y no puede ser visto u oído cómodamente por todos-, sino la impresión, pues forma parte de una serie o fila destinada a recibir información. (p. 51).

Además, agrega Yepes (1992):

Pero aún al interior del salón mismo, cada individuo, siéntese donde se siente, queda ubicado en un cuadro que define un espacio analítico, táctica para evitar tres brotes de indisciplina básicos: la deserción, pues se pueden controlar las presencias y las ausencias según los puestos vacíos; el vagabundeo, porque se evita que los individuos estén por ahí caminando y es posible detectar si están trabajando o no; y la aglomeración, puesto que cada uno está en lo suyo. Esta cuadrícula se complementa con la percepción panóptica a la que tiene acceso el profesor desde el centro de las miradas que es su parcela. El maestro puede vigilar



En los diferentes grados dentro de la institución educativa, se hace evidente que para los maestros (as) hay diferencia en la forma de trabajar la disciplina en el aula según la edad de los estudiantes.

"(...) Con niños más grandecitos ya son acuerdos más establecidos, son acuerdos que se pactan al principio del año y que se deben respetar, yo siempre les explico porque los debemos cumplir y que implica si no los cumplimos a quien afectamos si no lo hacemos bien, (...)". (Entrevista AL, 2016).

"Depende del grupo, porque cuando son grupos de esta institución, cuando son grupos de edad entre 12 y 13 años, por lo menos yo la manejo diferente que con estudiantes de 16 y 17 años". ¿Cuál es la diferencia? "La diferencia es en la rigurosidad de la norma en cuanto con los estudiantes de ciertas edades hay que ser demasiado rigurosos (...) ser bastante digámoslo muy apegado a ciertas órdenes para que la clase funcione, con otros estudiantes más avanzados (...) se puede tener la clase más cercana a lo que uno por ejemplo vivía en la universidad (...)". (Entrevista EX, 2016).

"(...) dependiendo de los grados eso influye mucho, eso es muy diferente trabajar con sexto que con decimo. ¿Cuál es la diferencia? La atención que le coloquen a la norma, no le dan tanta importancia a la norma, porque apenas están en ese proceso de aprendizaje, de que es la norma, para qué es, para qué es tan importante, en cambio en decimo ya saben para qué es y cuál es la importancia, en cambio en sextico ellos apenas son niños y no entienden la importancia de la norma". (Entrevista XY, 2016).

Esto concuerda con lo respondido también en los cuestionarios, donde la mayoría de los maestro (as) dicen que la disciplina depende del grado y el grupo, refiriéndose específicamente a sexto, donde se dan los mayores comportamientos inadecuados, según lo visto durante las observaciones, incluso con maestros (as) que tienen mayor experiencia. Por esto, se debe



enfatizar más cómo se trabajara, para que quede claro para ellos (as) qué sucede cuando no se cumplen los acuerdos establecidos en clase. Al respecto, Zamudio (2010) dice:

En el campo de la disciplina escolar, la tutoría constituye un entorno idóneo tanto para la presentación como para la discusión de normas que van a regir la vida del grupo. La forma de esta presentación y discusión, obviamente dependerá de las particularidades del grupo, características relativas a la edad, sexo, rasgos cognitivos, sociales y afectivos los cuales han sido enunciados en páginas anteriores como agentes fundamentales de la disciplina escolar. Por ejemplo, si el maestro desea discutir la conveniencia de ciertas normas y reglamentaciones, no es lo mismo hacerlo con un grupo de adolescentes a quienes se les acredita mayor nivel discursivo, que discutirlo con niños de primaria; con éstos la sesión tomará cauces más informativos y de escasa contra argumentación, no por demeritar la capacidad de los escolares, sino porque su nivel madurativo no les permite incursionar en discusiones de este tipo (p. 91).

A la vez, se debe tener en cuenta que con los estudiantes van madurando con el tiempo y logrando un autocontrol que permite que los acuerdos sean respetados de una forma más consciente por ellos (as). Zamudio (2010) también dice:

La edad de los niños: aspecto indicativo de los niveles de madurez, intereses y capacidades. Así mientras los preescolares no demuestran quietud para escuchar al maestro por largos periodos de tiempo, los escolares van fortaleciendo su grupo de amigos, en tanto los adolescentes, van forjando su autonomía e identidad (p. 115).

Además, algunos de los maestros (as) consideran que el tiempo y contenidos que se deben ver son muy importantes, porque se debe cumplir con el trabajo de clase.

"(...) explicarle mucho a los niños ser muy clara desde el principio con lo que vamos hacer, yo trato de ser muy clara y muy concisa con lo que vamos establecer durante el día para que ellos también se vayan habituando con los tiempos, (...) entonces muchas veces ellos mismos dicen



profe nos manejamos tan mal que no alcanzamos hacer lo de matemáticas,(...) pero ellos saben que deben responder por un trabajo". (Entrevista AL, 2016).

EX considera que un buen estudiante "es alguien responsable y consciente de su papel de estudiante es decir (...) para aprender y facilitar de que los estudiantes aprendan, (...)". Por lo tanto, los estudiantes deben cumplir con los objetivos de la clase. (Entrevista EX, 2016).

El maestro (a), está bajo una serie de regulaciones que vigilan que los contenidos que debe dar en el año académico se den con la rigurosidad que se debe y dentro de los tiempos establecidos en los periodos de cada institución y calendario. Por lo tanto, desde las directivas, hasta el Ministerio de Educación, hasta los padres de familia, están constantemente regulando que se esté cumpliendo con lo estipulado, aunque se sepa que los estudiantes tengan diferentes estilos de aprendizaje que requieren de atención, para que todos (as) reciban los conocimientos necesarios en el área. Esto hace, que el maestro (a) se sientan presiona por cumplir a toda costa con los contenidos y esa sea una preocupación constante. Por ejemplo, "AL" lo muestra al decir: "(...) entonces muchas veces ellos mismos dicen, profe nos manejamos tan mal que no alcanzamos hacer lo de matemáticas, pero ellos saben que deben responder por un trabajo". Al respecto, Vital (2014) dice:

La constitución de los sistemas educativos y la conformación del modelo de la escuela graduada fue un acontecimiento fundamental relativamente reciente en la historia de la escolarización de las sociedades occidentales, proponiendo una "máquina de enseñar" (PINEAU, 2001) como un dispositivo eficaz para masificar y estandarizar la formación de los sujetos apoyada en la ilusión de la homogeneidad. La escuela graduada supone una organización particular del tiempo y el espacio escolar. Considera un tiempo de aprendizaje ideal, único, igual para todos promoviendo y reconociendo una única trayectoria escolar organizada en unidades de tiempo calendario, año, ciclos y niveles escolares; cuya organización está pensada en una secuencia estandarizada que marca la progresión de los aprendizajes en relación a las edades de los alumnos. En este modelo la repitencia o deserción escolar (tan asociados al fracaso escolar) rompe con esta ilusión de recorrido único, lineal, igual y consecutivo. La conformación del modelo de "escuela



graduada" consolidó la enseñanza simultánea y masiva, haciéndola más económica y encorsetando a los niños en un modelo rígido que regula el tránsito y la circulación de ellos por el sistema escolar. Se desconoce así que los tiempos de aprendizaje no son tiempos iguales ni los caminos recorridos son homogéneos ni están signados por la linealidad y previsibilidad. Es decir que los recorridos suelen ser heterogéneos, variables y singulares (p. 3).

También, los maestros (as) dicen que cuando no funciona la estrategia que se tiene para trabajar la disciplina en el aula, se requiere cambiar la metodología usada y mirar cómo funciona.

"Busco nuevas estrategias de hecho he cambiado, cuando vine acá no inicie con ese método de los sellos, era otra metodología con la que yo venía de las casas de la cultura y no me funciono para nada. La metodología con la que yo venía era lo que llamamos la metodología popular (...) todos estamos en círculo, todos tenemos la misma la voz, la voz del docente es la misma voz del estudiante y cambiar libremente la clase mucho más libre, (...) esa metodología funcionaba ahí, entonces cuando yo vine con esa metodología más relajada vi que no funcionaba dentro de la escuela pública, porque entonces ya veía que hacían lo que les da la gana, (...) porque yo era muy tranquila con la norma (...)" (Entrevista NA, 2016).

"(...) y que otra estrategia puedo mirar que ellos estén un poquito no quietos, pero uno hoy en día como va a mantener a un niño así tan callado como se pretende, como ahí sentados como unos entes no, pero si como mas entretenidos que les guste las actividades". (Entrevista IZ, 2016).

"(...) entonces replantee para la siguiente clase u otro tipo de ejercicio, de pronto si me fui por algo muy numérico entonces vuelvo y cojo algo de la vida diaria, (...) entonces ya empiezo a sacar promedios desde la experiencia del contexto, porque ocurre muchas veces de que el tema se les vuelve aburridor, llego a la puerta del salón y los muchachos dicen hay otra vez matemáticas porque seguramente la clase de ayer no les gusto, yo siento que tengo que replantear el ejercicio (...) pero si toca es rebuscarnos estrategias pero la más importante es mirar los intereses". (Entrevista IO, 2016).



Al hablar de diferentes metodologías, se busca trabajar la disciplina escolar desde varias

perspectivas hasta alcanzar una forma que funcione. Al respecto Martuccelli (2009) plantea:

Frente a esta situación, por el momento, dos grandes actitudes se destacan. Por un lado, un grupo importante de profesores se refugia en una posición nostálgica, inventando incluso el pasado. Una perspectiva que es tanto más fuerte y frecuente que ninguna capacidad de acción se vislumbra en el horizonte. Por lo demás, y cómo no indicarlo, esta actitud se acompaña muchas veces de una demanda por incrementar los controles y las sanciones. La nostalgia por el pasado se conjuga con una postura autoritaria. Por otro lado, un número incluso más importante de profesores, busca — y encuentra — una respuesta individual a este problema colectivo. El recurso más empleado es encontrar un estilo personal que permita enfrentar — y ganar — juegos de desafío y de escalada verbal con los alumnos. Cada cual, encuentra su manera, pero un apoyo importante se observa del lado del humor, e incluso, muchas veces, en un cierto uso de la vulgaridad. Lo importante es obtener — restablecer — la autoridad, incluso transitando por desvíos peligrosos que, más de una vez, se traducen en lamentables deslices (p. 107).

En éste caso, los maestros (as) tienen la necesidad dependiendo de lo que sucede en el aula y cómo los estudiantes asumen los acuerdos, de buscar la estrategia que mejor le funcione para trabajar la disciplina en el aula.

En términos generales, se encuentra que los grados sexto y a veces séptimo son los que con mayor frecuencia presentan comportamientos inadecuados en clase y van disminuyendo en los grados superiores. En primaria, aunque se presentan son menores. Así, se corrobora en las observaciones:

"Emanuel del grupo de atrás tira pelota hacia arriba y la mueve un poco por el costado izquierdo del salón y se queda de pie. NA: "Emanuel me hace el favor y me guarda el balón". Observación NA, grado 7°, 2016.



"Diego se levanta y hace morisquetas bailando al final de salón junto a la puerta. Luego viene y le da golpe a Miguel y se va y Miguel se ríe. Se reúnen atrás Miguel M., Miguel C., Diego, Santiago V. y Emanuel M. a reírse y no trabajan". Observación XY, grado 6°, 2016.

"Juan Pablo se levanta del puesto y le pega a Daniel y el profesor los sienta a ambos. Valeria se levanta y corre huyendo de Mildrey que le tira un papel. Luego se sientan de nuevo". IO: "Hagan silencio por favor... Silencio para poder hablar". Observación IO, grado 6°, 2016.

En la institución, al parecer se dan más comportamientos inadecuados en los grados donde se da un cambio radical para los estudiantes, como es entrar al bachillerato, donde tienen más maestros (as), tienen más libertad o eso sienten y se abren nuevas experiencias para ellos (as). Esto, se refleja en el salón al incrementarse estos comportamientos y generar en conflictos que causan malestar al maestro (a).

La edad es una variable determinante en la disciplina del aula. Es obvio que la disciplina del aula no puede ser lo mismo para unos alumnos de educación infantil, primaria o secundaria sino que las medidas y las estrategias deben adaptarse al nivel evolutivo de cada alumno al mismo tiempo que debe ayudársele a pasar al siguiente estadio o etapa. Lo verdaderamente educativo en nuestro tema consiste según Piaget (1932) y Kohlber (1970) y Tanner (1980) que el alumno deje de basar el cumplimiento de las normas en el deseo de agradar o evitar el castigo de los profesores y adultos y en cambio adquiera el concepto del bien y del mal en función de factores situacionales, sentimientos de justicia y en principios personales. Sería el paso de la heteronomía a la autonomía (como se citó en García, 2008, p. 26).

Esto se observa por ejemplo en clases de EX y RI, donde los estudiantes se comportan mejor para no recibir el castigo o sanción estipulada, pero que en algunas circunstancias hacen las cosas al escondido por no ser descubiertos, pero demuestra que aún no tienen una autonomía que les permita comportarse por una convicción, sino por algo externo a ellos (as).



más se repiten y concuerdan con los resultados de los cuestionarios y la entrevista y son: pararse del puesto, no trabajar y molestar a los otros, hacer chistes y payasadas, hablar, usar el celular.

NA se acerca al grupo de estudiantes que está junto a la puerta y tienen celulares y les dice: “niñas las que tienen celulares en la mano, se van a quedar sin sello hoy”. Observación NA, grado 7°, 2016.

"El grupo de Diego permanece atrás sin trabajar y hacen un pequeño círculo y miran el celular y se ríen en un volumen de voz más bajo". Observación XY, grado 6°, 2016.

"Mildrey está parada conversando junto a la ventana de la parte izquierda del salón y empieza a cantar y aplaudir". Observación IO, grado 6°, 2016.

"Hay unas estudiantes en la parte de atrás del salón tomando fresco y sin trabajar. IZ pregunta: ¿usted me va a entregar el taller al final?" Observación IZ, grado 5°, 2016.

Dentro de las observaciones y las respuestas a los cuestionarios, se hizo evidente que los comportamientos inadecuados de los estudiantes van desde vagar por el salón, como hablar, hasta molestar al otro (a) cuando hace su tarea.

Geiger (2000) *cit.* Calvo et al. (2005), definen las conductas disruptivas como las acciones de los alumnos que distraen, perturban, compiten o amenazan, y pueden ir desde las conductas benignas a actos graves de agresión. Las conductas calificadas como disruptivas tienen diferentes rangos de gravedad y Calvo *et al.* (2005) las clasifica teniendo en cuenta cuatro parámetros:

- ✓ Las normas: llegar tarde o faltar a clase, deteriorar el material, desorden del mobiliario, comer en clase, indumentaria estrafalaria, realizar ruido o gritos, falta de orden a las salidas y entradas de clase son muestras representativas.
- ✓ La tarea: no traer los deberes, rehusar hacer las tareas en clase, hacer comentarios vejatorios, falta de interés, pasividad e inactividad o preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, resultan casos característicos.



permisos de salir y amenazar al maestro, constituyen comportamientos frecuentes en el aula.

- ✓ La relación con los compañeros: pelearse con un igual, reírse de él o insultarlo y hacer gestos jocosos forman parte del hacer casi diario de los alumnos (como se citó en Badía, Gotzens y Zamudio, 2012, p. 66).

Además, en los diarios de IO, RI y IZ se hace evidente cómo estos comportamientos son repetitivos aunque se trate de diferentes maestros (as), lo cual causa frustración.

Otro hallazgo encontrado, fue la tendencia marcada en los estudiantes de ésta institución a reconocer que la autoridad está determinada por una actitud autoritaria en el maestro (a) que la ejerce y en su contraste, en menospreciar o subvalorar al maestro (a) que tiene una actitud más democrática. Los dos primeros ejemplos muestran que como XY y NA no tienen una actitud tan dominante en sus clases, tienen problemas de comportamientos inadecuados de los estudiantes.

"Un estudiante tira un avioncito y le llega a XY quien pregunta quién lo tiró y nadie responde". Observación XY, grado 6°, 2016.

"(...) el caso mío [es que tengo una] voz suave, [me] ha tocado buscar otras metodologías, otras maneras que no sean a través del grito para poder hacer que los muchachos se conecten con la disciplina de la clase y es complicadito (...)". Entrevista NA, 2016.

Los siguientes dos ejemplos muestran todo lo contrario, ya que EX y RI tienen una forma de trabajar más dominante y controlan mejor a los estudiantes.

EX: "Marín ¿por qué tiene ese papel de chocolatina?" EX se dirige al puesto del estudiante coge el papel y lo tira a la basura con actitud de enojo. Observación EX, grado 10°, 2016.



RI se sale un momento con la rectora y comienza a conversar. Cuando regresa se dio un poco de ruido y dice: “Cuando les cambio esa risa que tienen, ¿qué pasa ahí?”. Ssshhh. (los silencia con éste sonido). Observación RI, grado 7°, 2016.

En los estudiantes de la institución donde se llevo a cabo la investigación, está arraigada la idea de una disciplina autoritaria, donde el maestro (a) muestra su poder y tiene todo controlado y no deja pasar nada por alto en cuanto a comportamientos inadecuados en clase. Los mismos (as) estudiantes asienten y aprueban ésta forma de actuar del maestro (a), ya que cuando hay un maestro (a) que entra al salón con una forma diferente de actuar, se toma como falta de autoridad y se acentúan los comportamientos inadecuados en clase. Según García (2008), al hablar sobre éste tipo de actitud del maestro (a) en clase, dice que se guía por una disciplina conductista. A continuación, se explica en qué consiste éste tipo de disciplina:

La disciplina conductista se concibe como un conjunto de programas disciplinarios o como una política de disciplina en el centro educativo. Es cierto que un conjunto de programas disciplinarios puede prevenir y controlar los problemas de conductas de los alumnos coordinando los procedimientos disciplinarios establecidos en el centro e informando a los alumnos acerca de las que se esperan de ellos y cuales se consideran prohibidas. Trata de fijarle al alumno el buen comportamiento mediante la eliminación rápida de la conducta perturbadora. Tiene una dimensión sancionadora. (...) La disciplina conductista constituye un ejercicio de dominación porque entre otras cosas, además de sancionar, promueve la culpabilización del alumno. En muchas ocasiones el profesor se muestra como un “poderoso” cuya misión es destruir, podar, eliminar la conducta indeseable de sus alumnos y para ello utiliza la “espada”, violencia. Tal vez, en muchas ocasiones, el profesor se muestra, ante el alumno como el “redentor” que elimina los actos fallidos y erróneos de sus alumnos a golpe de terapia correctora o eliminadora de conductas indeseables para restablecer el orden adecuado. Las técnicas y estrategias más utilizadas son las de “premios” y “castigos” (p. 18).

Para finalizar, se puede concluir que la representación social de los maestros del concepto de disciplina escolar está relacionado con el respeto entre todos, la norma, es decir, los acuerdos que



se realizan en el aula para trabajar de forma respetuosa y armónica entre todos y que haya un ambiente adecuado que permita el aprendizaje. Así, lo expresa García (2008) al decir: "Las acciones disciplinarias han de ser entendidas como medidas normalizadas cuya finalidad debe ser fundamentalmente reconstruir, consensuar y elaborar normas específicas, fijando los objetivos y diseñando las estrategias que permitan la convivencia efectiva de todos los miembros del grupo" (p. 16). A la vez, del orden Stenhouse (1974, p.24), manifiesta: "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" (como se citó en Cubero, 2004, p. 2).

5.2. Categoría de convivencia escolar

La categoría de convivencia escolar, tiene la subcategoría, relaciones entre maestros (as), entre maestros (as) y estudiantes y entre los estudiantes. También, está dentro de las subcategorías, la participación de los estudiantes en el aula, la participación de las familias en el acompañamiento y de las directivas y finalmente, la subcategoría de ambiente, que tiene que ver con el ambiente de aula, de la institución educativa y del barrio.

Para iniciar, se introduce la definición del concepto de convivencia escolar. "La convivencia escolar alude a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, directivos docentes de cada establecimiento educativo" (Maturana, Pesca, Urrego, Velasco, 2009, p. 20). Es decir, que se tienen en cuenta todas las relaciones entre los actores de la institución, en éste caso, maestro (as), estudiantes, padres de familia, directivas y cómo se dan con cada maestro (a) o cómo son percibidas por cada uno de ellos.

En el caso de la categoría de convivencia escolar, se encontró que tiene una relación íntima con las representaciones sociales de la disciplina escolar, porque la técnica de las elecciones sucesivas por bloques permitió llegar al centro de la representación social, la cual es el respeto, lo que indica la importancia de las relaciones entre todos los agentes involucrados en la comunidad educativa. Además, la norma, el orden, el acompañamiento y la sanción fueron las palabras más



cercanas a dicha representación social, las cuales se relacionan en el momento de analizar la convivencia escolar como lo veremos al exponer los hallazgos encontrados:

Al hablar de los hallazgos, después de la investigación se encontró que:

La disciplina está relacionada con crear un ambiente adecuado en el aula, donde se promueva un ambiente de respeto y buen trato entre los estudiantes y el maestro (a).

"Es como el ambiente de grupo cuando uno llega como ve el ambiente, me parece a mí que es la disciplina". (Entrevista IZ, 2016).

"En el aula siempre procuro que los chicos manejen un ambiente de respeto les hablo mucho del respeto por el otro que no es fácil (...)". (Entrevista IO, 2016).

"(...) la forma de cómo una persona se comporta frente a los demás con respeto, tolerancia, solidaridad". (Entrevista RI, 2016).

Márquez, et al., (2007), hablan de la disciplina escolar centrada en lograr una convivencia adecuada en el aula, pero que a la vez, mantener normas para alcanzar éste objetivo:

En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa. (p. 127).

Esto demuestra que las normas se usan, tanto para la disciplina escolar, como para alcanzar una buena convivencia. Los autores citados, concuerdan en el hecho de que en la sociedad y en el aula, las normas son necesarias para un orden social y que es vital para un trato respetuoso entre sus miembros. Se observa, una idea muy arraigada creada desde lo social de las normas como una forma de control y por ende de mantener controlados a los ciudadanos por el Estado y por tanto, a los estudiantes en el aula. Incluso, la sociedad, directivas, estudiantes, entre otros exigen al



maestro (a) dichas normas que muestran su dominio del aula y que si no se cumple como se espera en la cotidianidad, se mira al maestro (a) como falta de control sobre sus estudiantes y su autoridad se ve cuestionada, incluso él o ella misma se siente vulnerable ante otros (as) maestros (as) que demuestran dicha capacidad de control. Por lo tanto, aunque el maestro (a) quiera plantear otras formas de trabajar en el aula desde una visión más democrática, se le torna difícil, ya que cambiar toda una representación social de la sociedad, es un camino tormentoso, por lo que el maestro (a) se ve abocado a seguir la corriente para no quedar afuera de lo estipulado y aceptado por la sociedad. Surge la pregunta: ¿Cómo motivar un cambio en dichas representaciones sociales en las directivas, estudiantes, maestros (as), padres de familia y en la sociedad en general?

Además, los maestros (as) reconocen que antes, se respetaba más al maestro (a), lo que le causa pregunta y desconcierto.

"(...) pues más respeto que ahora le tienen a uno los estudiantes (...)". (Entrevista IZ, 2016).

"(...) era de mucho respeto, como dirigirse al docente. (...)". (Entrevista AL, 2016).

Anteriormente, los estudiantes y la sociedad en general respetaba más a los maestros (as) y eran considerados personas de alto status, quienes eran un referente. Actualmente, se ha reducido la autoridad del maestro y no se le respeta. Incluso la posición del maestro (a) está en tela de juicio y todos se creen con el derecho de opinar y reclamarle ante sus actos dentro y fuera del aula. Incluso la profesión ha perdido el status que tenía y por ende el respeto de la sociedad hacia éste (a) es menor.

Ser un referente de autoridad no se consigue de una vez y para siempre. Si sólo en el vínculo es posible ser reconocido como autoridad, este reconocimiento exige, pues, que el maestro haga ver en la ley una promesa: la “promesa de las prohibiciones” que preparan para el futuro (Meirieu, 2004, p. 36). Hacer respetar la ley, pero sin dimitir, será posible si el maestro no olvida que, por bien que realice su tarea, no logrará regular todo del otro ni de sí



mismo, reconociendo así lo que de imposible tiene la educación, para que descubra lo que sí es posible, tener calidad (como se citó en Mejía, et al., 2012, p. 9).

A la vez, Federico (2003) menciona:

La historia nos muestra como el hombre ha vivido con autoridad, obediencia, respeto, jerarquías, poder; aún sin tener leyes, se regían por hábitos, rutinas, costumbres y tradiciones. Los jóvenes siempre han existido, y sus conflictos radican en su realidad y su contexto, ellos se forman continuamente debido a su espíritu renovador, confrontando su realidad. El término autoridad se ha concebido de distintas formas, desde que la autoridad sanciona hechos o pensamientos que se han establecido hasta como un derecho a dar órdenes de superior a subordinado de manera que estas se cumplan; sin embargo desde el punto de vista académico parecería que es lograr que el alumno realice las actividades escolares no por miedo sino por estar convencidos o motivados, que el profesor desde su autoridad haya logrado persuadirlos con la finalidad de lograr los objetivos del plan educativo (como se citó en Duarte y Abreu, 2014, p. 91).

El respeto que se le tenía al maestro (a) venía de la autoridad que se le otorgaba, como una persona de conocimiento y de valores que formaba a los hijos (as) de la comunidad educativa y tanto el Estado, como la comunidad le daban el aval, pero ahora se le disminuido dicho status del maestro (a). Al hablar de autoridad, Duarte y Abreu (2014), definen el concepto:

No es fácil definir el concepto de autoridad docente en el ámbito de la relación profesor-alumno ya que abarca diferentes percepciones; esta se vincula con conceptos como poder, disciplina, libertad y permisividad, valores y educación. En la actualidad se “reconoce” a los profesores por su autoridad pública solo por el hecho de ser contratado como tal desde el primer día de clases el profesor, sin presentarse como autoridad ya está revestido del título ya sea por tradición o costumbre, sin embargo la autoridad moral y el respeto se van adquiriendo por su capacidad intelectual por la convivencia, por la forma de guiar a sus alumnos en la construcción de su conocimiento y también por su influencia profesional y personal; así mismo la autoridad es una conquista que requiere de renovación en relación



docente. La gestión del conocimiento el logro de los objetivos, el desarrollo y la formación de ambas partes ya que aprenden, adquieren nuevos conocimientos y por ende se renuevan. La autoridad debe ser pensada como autorización, el observar las habilidades diferentes de los alumnos, les autoriza a llevar a cabo diversas actividades a trabajar en equipo o bien a enfocarse en aquellas que no tienen tan desarrolladas para potenciar de manera positiva su aprendizaje (p. 92).

También, se encontró que para los maestros (as) el diálogo es primordial para trabajar la disciplina en el aula.

"Pues sobretodo es como el diálogo, pienso que los niños son como más faltos de amor, uno los ve yo soy como más cercana a ellos, he bregado como enojarme pero no soy capaz, hay veces trato de enojarme ellos notan, pero se quedan un poquito callados, de todas maneras no soy como de estar gritando, no me nace". (Entrevista IZ, 2016).

"Me gusta mucho involucrar a los estudiantes y que ellos aprendan haciendo, yo entro al aula propongo el tema menciono cual es el propósito de lo que vamos a trabajar y hago una ambientación como tratando de que los chicos contextualicen lo que se va a trabajar en su vida diaria por decirlo así, si hoy voy hablar de gráficos de histogramas hablo de la cuenta de la factura de los servicios públicos, o sea les traigo un caso como que les toque a ellos empezamos hablar de eso entonces ya viene la intervención ya un niño o niña dice en mi casa llegan los servicios públicos muy caros y empezamos a involucrar, la estrategia mía es involucrar que los casos que colocamos como ambientación tengan que ver con el día a día de ellos (...)" (Entrevista IO, 2016).

"(...) siempre buscar la comunicación tratando de que la persona entre en conciencia de lo que está haciendo bien, de lo que está haciendo mal (...)" (Entrevista RI, 2016).

El maestro (a) propone una dinámica en el aula y es a través del diálogo que hace partícipe a los estudiantes y es aquí donde estos (as) proponen también y se sienten parte de algo,



importantes y valorados. Al escucharlos y dialogar con ellos (as) el maestro (a) aprende y se da una posibilidad de trabajar de una forma más democrática. Al respecto Bretones (1996) dice:

La vida de la clase se caracteriza por su complejidad, ya que suceden muchas cosas (multidimensionalidad), a la vez (simultaneidad) y de modo imprevisible o incierto (impredictibilidad); además son actos que normalmente tiene un pasado (historicidad), ocurren ante muchas personas (publicidad) y se trata de un encuentro que no es voluntario (obligatoriedad). Respecto a la toma de decisiones, entre profesores y alumnos es verdaderamente desigual (asimetría), resultando ser con frecuencia situaciones problemáticas, en un doble sentido porque hay personalidades e intereses muy diversos y porque están en juego valores educativos contrapuestos de diferente envergadura ética sobre los que conviene optar (conflictividad); en fin, en la concreción de todo lo anterior y por otros muchos rasgos específicos de índole personal, material, social, institucional y funcional (por ejemplo el que el trabajo de los escolares sea permanentemente evaluado, lo que le da un carácter competitivo y hasta cierto punto estresante), cada clase puede ser considerada como una realidad única (singularidad) (p. 82).

Al ser una realidad única, cada clase se puede crear con el sentir de los estudiantes y el maestro (a) en unión y dando la posibilidad de hablar entre todos (as), dando más dinamismo a la clase y aprendizaje más en ésta.

Algo llamativo, fue el hallazgo de que la apariencia física y el tono de voz del maestro (a) influyen en el control de la disciplina en el aula y esto influye en la convivencia.

"(...) yo no soy una persona de temperamento en mi aula, ni digamos que soy muy fuerte en mi comportamiento, porque hay personas que solo inspiran respeto solo con entrar, hay docentes que solo con entrar a la institución por su tono de voz, por su presencia física ya generan un respeto, el caso mío (...) que tengo una voz suave me ha tocado buscar otras metodologías". (Entrevista NA, 2016).



(...) de acuerdo a como se maneje esa norma, el estudiante muchas veces se comporta, o sea hay estudiantes que son indisciplinados con todos los profesores, pero hay algunos creo que la mayoría que se comportan y son apegados a la norma de acuerdo a la persona que tengan al frente". (Entrevista EX, 2016).

"Utilizo varias, primero pues dicen que el tono de voz no importa, yo creo que sí, no es gritar pero si tener un todo de voz un poco más alto, el mismo sonido que ellos emiten son 40 o 50 personas en un aula, (...)". (Entrevista XY, 2016).

Es interesante encontrar que la apariencia sea importante en el momento de impartir la disciplina en el aula, así surge de la investigación y concuerda Zamudio (2010), al decir que hay otros factores del maestro (a) que pueden influir en lo efectivo de su trabajo en el aula, es decir, al aplicar la disciplina y estos son:

(...) además de lo evidente en polémicos recursos, hay factores que no por su sencillez, tienen menos influencia en el control de la clase por parte del maestro; nos referimos a los relacionados con su apariencia física y personalidad. Centremos la atención en el profesor cuando está frente a un grupo de alumnos, ¿Hay algo del vestido o del peinado del maestro que le pueda parecer ridículo a la clase? ¿Quizá algún hábito o gesto que moleste? ¿Camina clase arriba y clase abajo mientras explica, haciendo caso omiso de la presencia de la clase? ¿O es que mira a los niños cuando se dirige a ellos? ¿O da la lección repantigado en la silla detrás de la mesa? Otra razón de evidente peso, estriba en la voz, ¿Habla muy fuerte o muy bajo?, o ¿Hace silencios y puntúa las frases con largas pausas y una sucesión de “eh” y “um” (mientras los niños divertidamente se dedican a contarlos) ¿Tiene una voz monótona? (...) Una tercera cuestión, guarda relación con la forma en que el maestro da clase, ¿Es adecuada para el nivel de los niños, para su edad e intereses? ¿Contiene suficiente trabajo práctico y participación de los alumnos o se trata de una larga charla? (Fontana, 1994). (...) Un cuarto aspecto se refiere a la preparación de la clase y su organización para iniciarla y terminarla con puntualidad. ¿El maestro tiene las cosas dispuestas para dar a la clase una secuencia sin problemas, o parece pasar de una crisis a otra? Una quinta cuestión, se refiere a la manera como los maestros se dirigen a los niños ¿Muestran interés y cariño por los



ellos, o unas maneras secas y desdeñosas? ¿Se relacionan de manera apropiada individualmente con los alumnos y con todo el grupo o sólo con el grupo que comparte sus mismos intereses? El sexto aspecto se refiere a la utilización de amenazas, castigos y recompensas. ¿Se ve siempre al maestro como imparcial y coherente? ¿Es realista en cuanto a lo que cabe esperar de los alumnos? ¿Ofrece recompensas apreciadas por la clase? ¿Por regla general pone mayor énfasis en estas recompensas y en animarlos que en culpabilizarlos y acusarlos? (Fontana, 1994, como se citó en Zamudio, 2010, pp. 61-63).

Se ve con éste autor que son múltiples los factores que intervienen en aplicar la disciplina en el aula, desde el maestro (a) y su apariencia, hasta su método de trabajo. La apariencia del maestro (a), se toma como parte de la convivencia escolar, ya que hace parte de las relaciones que se dan en el aula de clase, partiendo del respeto por el otro (a) y la diferencia.

A la vez, los maestros (as) consideran que cuando estuvieron en Bachillerato a diferencia de la Básica Primaria, los maestros (as) eran más cercanos, no eran tan estrictos y sienten que ellos (as) actualmente son cercanos (as) a sus estudiantes también (En las respuestas al cuestionario todos los maestros (as) dicen que son cercanos a sus estudiantes).

"Cuando comencé el bachillerato comenzó a flexibilizarse más ya había una relación más cercana con el docente, entonces uno tenía más confianza y chacotiaba más, se paraba más, ya que el profesor se volvía más ameno" (Entrevista AL, 2016).

"En básica secundaria eran más tranquilas no como tanta disciplina tan horrible yo estudie en el instituto toda la primaria y todo el bachillerato, se le podía uno como acercar más". (Entrevista IZ, 2016).

Esto sucedía, porque ya se había interiorizado la norma y era más fácil para el maestro (a) trabajar en el aula, ya que permanecía el respeto hacia el maestro por su posición y además, los estudiantes tenían clara la norma. Además, a pesar de querer ser cercano (a) el maestro (a) debe ser a la vez, una figura de autoridad y de control en el aula, poniendo límites a los comportamientos inadecuados, lo que genera un distanciamiento lógico de los estudiantes, tal vez



los que permanecen más cercanos sean los que cumplen con estos acuerdos, es decir, que el maestro (a) no se ve contrariado(a) por éste (a) y también los estudiantes un poco más inquietos, en aras de mantener el control sobre ellos (as), lo que genera una relación a veces cercana y otras lejana, dependiendo de los comportamientos y como mencionaban los maestros (as), del grado y grupo que se trate, ya que el maestro (a) se puede sentir mejor en un grado que en otro. Al respecto Jackson (2001) dice:

A través del currículum oculto se transmiten las expectativas asociadas al papel de los/las estudiantes (sumisión, obediencia, etcétera), las cuales entran en contradicción con los objetivos del currículum explícito (autonomía, capacidad crítica), expectativas que con frecuencia resultan imposibles de entender para determinados estudiantes, a los que con frecuencia se denomina como «conflictivos». El autor destaca tres aspectos básicos del currículum oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía:

La monotonía de la vida escolar. Los/las estudiantes deben aprender a esperar, a tener paciencia, a permanecer inmóviles, durante largos periodos de tiempo, ignorando a sus compañeros.

La naturaleza de la evaluación educativa: Su carácter no explícito, sus contradicciones y la imposibilidad de que los estudiantes puedan discutirla. Los/las estudiantes deben aprender cómo funciona este complejo mecanismo para garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos, aprender a acomodarse a las expectativas de los demás y conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias, el profesor y los compañeros, que con frecuencia entran en conflicto.

La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en el profesor: Los/las estudiantes deben acostumbrarse a la diferencia de poder, sustituyendo los propios planes e iniciativas por los que el profesor (a) impone (como se citó en Sandoval, 2014, p. 156).

Es en ésta multitud de factores, donde se da la relación entre los maestro (as) y estudiantes, donde se quiere ser cercano (a), pero hay una serie de acuerdos que se deben tener en cuenta por parte del maestro (a), para no perder su autoridad en el salón.



Son dos mundos distintos por tratarse de dos actores diferentes, sin embargo, a diario, ambos actores —profesores y estudiantes— concurren a las aulas, donde se lleva a cabo el proceso de educación formal. Es allí donde interactúan estos sujetos socioculturales, entrelazando historias de vida, experiencias vitales, valores y expectativas, dando vida a un proceso de socialización secundaria. (Dubet, 1998, como se citó en Sandoval, 2014, p. 158).

Además, algunos de los maestros (as) coinciden en decir que la forma de organizar a los estudiantes, favorece un ambiente de aula agradable que beneficia el aprendizaje.

"Por lo general trabajamos en fila, (...) el salón tiene que estar limpio todo el tiempo (...) ya los niños saben que llegamos del descanso y está sucio ellos ya mismo saben que debemos organizar, recoger la basura, organizar las sillas en fila derechas, (...) me gusta mucho trabajar unir dos filas, esta fila con esta y esta fila con esta". (Entrevista AL; 2016).

"Yo les permito que trabajen en equipo, casi siempre trabajan en equipo y también trabajo individual, si ellos están en quipo pueden conversar con un volumen de voz digamos moderado, no salirse del salón, no tirar papeles o cosas, dejar el salón limpio después de que terminamos la clase no gritar o pelear". (Entrevista NA, 2016).

"(...) trato de enfatizar mucho el trabajo en equipo, de pronto usted va a la clase y ve a un niño que esté trabajando solo porque quiere trabajar solo, porque los trabajamos de aplicación, sean en equipo porque para mí es muy importante como el trabajo colaborativo que aprendamos haciendo desde la experiencia que cada uno tiene el que sabe un poquito más le va ayudar al que sabe un poco menos y porque yo considero que el trabajo en equipo es mucho más productivo para mis clases de matemáticas que el trabajo individual obviamente que no todo es en equipo hay cosas que hay que hacerlas individualmente (...)". (Entrevista IO; 2016).

"(...) la organización de las sillas me parece fundamental que los estudiantes estén separados a una distancia considerable, donde no puedan conversar (...) [que] se cumpla lo que te digo del



lugar que se debe ocupar en el aula las sillas como están ubicadas permiten que se puedan aplicar la norma (Facultad de Educación) si trabajo en equipo que no se estén parando a cada rato de su equipo de trabajo, porque cuando se trabaja en equipo, puede dar la sensación que hay como más soltura que pueden hacer y deshacer cosas (...)" (Entrevista XY, 2016).

Los maestros (as) manifiestan la importancia de organizar el aula y mantener en muchos casos a los estudiantes separados para controlar el orden o en otros casos, trabajar en grupos para intercambiar conocimientos, es decir, que el maestro (a) busca estrategias que le permitan favorecer espacios de aprendizaje y respeto entre los estudiantes y los estudiantes con el maestro (a). Así lo menciona algunos investigadores:

Para (...) investigadores como Casassus (2003); Hanushek y Rivkin (1997), es la escuela y el aula, como espacio físico, lo que favorecen el aprendizaje a causa del clima de aula afectivo que se obtiene a través de la interacción pedagógica, donde los profesores/as juegan un rol fundamental, puesto que el resultado obtenido por los/las estudiantes dependerá directamente de las acciones pedagógicas que dicho docente realice para el logro de un clima de aula favorable al aprendizaje; dicho de otro modo: en la medida que los profesores/as logren en el aula un clima de tranquilidad, relajación y confianza, sus estudiantes van a aprender más y mejor. (Como se citó en Sandoval, 2014, p. 158)

A la vez, Gómez (1993), enfatiza la importancia de tener acuerdos que permitan trabajar en el aula y entre ellos, están la organización del aula:

Dentro del repertorio normativo del docente se observan normas que apuntan a regular el aprendizaje, otras de tipo institucional que tienden a ordenar el manejo del tiempo, el espacio, los movimientos y las formas de organización y, por último, aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el docente (como se citó en Sús, 2005, p. 989).



Otro hallazgo importante fue que varios de los maestros (as) afirman que propician un ambiente tranquilo y de respeto. ¿cómo es el ambiente que propicias en el aula?

"Un ambiente tranquilo en lo posible, me gusta estar de buen ánimo, (...) trato de tener un ambiente tranquilo no en total silencio, si ellos son capaz de trabajar y hablar al mismo tiempo yo no tengo problema con eso (...). (...) y el respeto (...) el asunto del respeto es siempre ir en pro de que se traten bien de que compartan, (...)" (Entrevista AL, 2016).

"Pues brego a que estén tranquilos,(...). (...) que se tienen que respetar, (...)". (Entrevista IZ, 2016).

"En el aula siempre procuro que los chicos manejen un ambiente de respeto les hablo mucho del respeto por el otro, que no es fácil,(...)". (Entrevista IO, 2016).

"Mis clases por lo general son (...) los muchachos muy callados, me imagino que debe ser por lo mismo, uno habla muy claro y una de las claves tiene que ver en eso uno tiene que ser muy consciente del trato que se le da al estudiante, (...) lo que yo siempre trato de fomentar en los muchachos es la escucha a nivel cultural y a nivel académico la escucha, (...) la responsabilidad con el ambiente del salón, (...)". (Entrevista RI, 2016).

El ambiente de aula, juega un papel importante dentro de la convivencia escolar, ya que cuando es tranquilo, se da mejor aprendizaje y permite trabajar de forma agradable por parte de todos (as) los actores dentro del aula. Varios autores, se refieren al ambiente de aula como clima de aula o de la clase y concuerdan en decir, que un ambiente o clima de aula positivo mejora el comportamiento de los estudiantes.

De acuerdo con Evans et al. (2009), el *clima de clase* es un concepto multifacético, que incluye diferentes dimensiones: el *clima académico-instruccional* (AIC), definido por los factores pedagógicos y curriculares del entorno de aprendizaje; el *clima de gestión de la disrupción* (DMC), explicado por el conjunto de acciones o estrategias que el profesor pone en marcha para la prevención o resolución de los problemas de disciplina; y el *clima*



emocional-interpersonal de clase (CEC), definido por las interacciones implicadas en los intercambios emocionales entre profesores y alumnos (como se citó en Simón y Alonso-Tapias, 2016, p. 2).

También, se hace claro que el clima del aula está íntimamente relacionado con la disciplina, debido a que se busca manejar unas normas que permitan, que los estudiantes trabajen con motivación y aprendan.

En el marco del estudio de los factores contextuales que afectan a la motivación y al aprendizaje, Ames (1992) introdujo el concepto de clima motivacional de clase (CMC), relacionado con los componentes académico-instruccionales del CC. Ames considera que el CMC puede favorecer la orientación a metas de aprendizaje o de resultado y, por ello, el aprendizaje y la disciplina en el aula, en función de los patrones de actuación del profesorado en seis áreas representadas con el acrónimo TARGET: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupamiento, evaluación y tiempo. Esta autora propone que los patrones de enseñanza relacionados con cada una de esas áreas pueden favorecer la orientación hacia la tarea y, de esta forma, la motivación, el aprendizaje y el clima positivo de clase. Mientras que la ausencia de estos patrones o el empleo de patrones opuestos a ellos pueden obstaculizar tales procesos. Así pues, de acuerdo con Ames, hay muchos y diferentes patrones de enseñanza que deberían tenerse en cuenta si se pretende explicar y cambiar el CMC (Como se citó en Simón y Alonso-Tapias, 2016, p. 5).

Otro hallazgo, fue que para los maestros (as) la convivencia en el aula es un reflejo de la sociedad y la familia. Así lo expresan en la entrevista:

"(...) el aula es un reflejo de lo que vivimos a nivel familiar, a nivel comunidad, y digamos en nuestro caso en nuestra institución (...) entonces como va a dar uno una clase de factorización cuando el alumno (...), el muestra que fue maltratado ayer en su casa eso se refleja (...) porque hicimos una reflexión y considero que es primero la persona que lo técnico, (...) hay que darle como un poco de énfasis a la parte humana". (Entrevista IO, 2016).



(...) porque pues ellos vienen de una cultura que viene de sus casas su forma de expresarse, los papas se expresan igual que ellos (...)" (Entrevista AL, 2016).

En la forma como se eduque a los niños (as) en las familias va a repercutir en la escuela y su ambiente escolar. Luego, en la escuela se inculcan valores y se enfatiza en el respeto y la convivencia entre todos. "En este sentido, la educación para la convivencia es una prioridad educativa, un factor de calidad (Ortega y Del Rey, 2004), que se basa entre otros aspectos, en lograr un clima positivo de convivencia en todos los centros y aulas" (como se citó en Peñalba; López; Vega y Satrústegui, 2015, p. 10).

Las relaciones positivas o negativas de convivencia van a incidir en el desarrollo del clima del centro, en el sentido que expresan Molina y Pérez (2006), cuando indican que un clima favorable ofrece más oportunidades para la convivencia armónica, y un clima desfavorable incide negativamente en la convivencia y el aprendizaje. (Como se citó en Peñalba, et al., 2015, p. 10).

Es decir, que la convivencia es un aspecto colectivo que implica que todos trabajen de la mano para buscar un ambiente favorable en la escuela.

Además, los maestros (as) consideran que la convivencia es un reto, ya que el grupo con el que se esté en clase, es un factor que influye.

"(...) hay algunos grupos que lo descontrolan a uno por la disciplina, por la necesidad, sobretodo en estos últimos días muy necios, que yo me siento, me relajo yo cierro los ojos y digo hay Dios mío dame paciencia para uno no ir a cometer alguna injusticia con algún niño, pero si hay unos niños muy necios que a veces uno se sale de las casillas y le provoca a uno como sacarlos del salón de la clase, si es muy difícil". (Entrevista IZ; 2016).

"Depende del grupo, por que cuando son grupos de esta institución, cuando son grupos de edad entre 12 y 13 años, por lo menos yo la manejo diferente que con estudiantes de 16 y 17 años". *¿Cuál es la diferencia?* "La diferencia es en la rigurosidad de la norma (...) con los



Sin embargo, se observa que los maestros (as) no actúan de forma compaginada, es decir, que cada uno tiene su forma de trabajar y enfrentar los problemas sólo (a) dentro del aula, por lo que en muchas ocasiones lo hace desde sus creencias e intuiciones y de las representaciones sociales que ha formado de sus vivencias y experiencia. Además, no hay capacitación que forme para éste aspecto en particular al maestro (a), lo que deja vacíos. Por esto, ante grupos que se muestran difíciles, a veces resulta un desafío incluso para maestros (as) que son muy experimentados.

Estamos indudablemente ante un problema, la disciplina es necesaria para el aprendizaje, pero el maestro no cuenta con los elementos para establecerla en clase. Como profesional carece de un marco científico, producto de la inexistente formación en este rubro, y cuando su intervención docente es requerida, se guía por la experiencia, sentido común e intuiciones al respecto (Zamudio, 2010, p. 27).

En cuanto a su labor como maestro (a) dentro de la investigación, se pudo observar que la profesión de maestro (a) crea desconcierto, tristeza y frustración, porque aunque quiera implementar la democracia en el aula, no es posible.

"Buenos a veces uno cae en el desespero, (...) también surge que paso por qué nos manejamos así, reflexionar de a nos llevó eso mire que no rindió el día mire que no pudimos hacer tal cosa, (...)". (Entrevista AL, 2016).

"Sentarme un momentico a pensar que voy hacer a mirarlos haber como para donde voy a coger (...)". (Entrevista IZ, 2016).

"Me lleno de tristeza porque es que hay días en que uno viene armado de herramientas de trabajo, trae sus ejercicios y no hubo interés, lo que uno creía que iba a impactar a los muchachos no fue, la estrategia que uno planteo no funciono cuando ocurre eso yo hago mi reflexión (...)". (Entrevista IO, 2016).



Por lo tanto, el maestro (a) siente que toda la responsabilidad recae sobre él o ella y cuando las expectativas que tiene frente a su profesión no son recibidas, la desilusión de no recibir lo que espera, lo hacen perder el entusiasmo en lo que hace y más cuando es poco el apoyo de las directivas, padres y los estudiantes.

(...) el concepto de autoridad y poder en el aula, pues, se advierte que hoy la legitimidad de la autoridad del profesor y el poder que éste tiene implicado por su rol, está siendo constantemente cuestionado y desafiado por sus propios alumnos y por ende, por los apoderados, pues, pareciera que ellos no comprendieran cabalmente la idea de realizar una educación de calidad en un marco de democracia, lo que por consiguiente, no permite avanzar en los planteamientos básicos que la reforma señala y lo que es peor, se genera en el cuerpo docente una sensación de frustración y pérdida del control por no poder sancionar ni corregir a sus alumnos ya que sus decisiones pueden no ser respaldadas por el resto de la comunidad educativa pues, se confunde democracia con “un dejar hacer” o lo que es peor, el gobierno a través de las leyes que existen en torno a la obligatoriedad de la educación, no permite que ningún alumno perteneciente a un establecimiento municipal sea expulsado del sistema, a lo más, el menor puede ser reubicado en alguna escuela (...) en caso de cometer una falta de proporciones, por lo tanto, los estudiantes al momento de quebrantar alguna norma estipulada, saben que pase lo que pase, ellos siempre podrán seguir estudiando y así la autoridad y por ende, el poder del profesor son constantemente cuestionados y confrontados por éstos (Calisto, 2006, p. 8).

Además, los estudiantes se comportan según el maestro (a) y le miden su capacidad de autoridad en el aula. Así, lo expresa Calvo *et al.*, 2005:

Los alumnos se han mostrado bastante hábiles en este sentido, identificando fácilmente los rasgos distintivos de personalidad pedagógica de cada docente al grado de comportarse y responder de acuerdo con el profesor en turno; o bien mostrar predilección por determinados maestros. Esta situación se presenta desde los años escolares, pero con mayor énfasis por supuesto en la escuela secundaria. Se observa continuamente como los niños



modifican sus conductas dependiendo del profesor en turno; conocen hasta donde llega la paciencia y comprensión de cada uno y no dejarán de corroborar algunos supuestos. Sus conductas varían en función de la personalidad del profesor, su capacidad de adaptación, la asignatura, la hora del día, el sexo del maestro, su prestigio y autoridad, los niveles de confianza que se aprecien en la clase, la experiencia docente, la metodología y la didáctica utilizada (Como se citó en Zamudio, 2010, p. 59-60).

A lo anterior, se suma el hecho de que el maestro (a) siente que debe ser él o ella quién trabaje en la imposición de la norma, porque en la institución educativa no se tiene apoyo de las directivas.

"(...) aunque aquí no es tan efectiva porque no hay el apoyo de las directivas entorno al proceso que se debería seguir ahí, (...)". (Entrevista XY, 2016).

No hay compromiso y acompañamiento por parte de las directivas, lo que ocasiona en muchos casos que las estrategias no funcionen.

(...) en el discurso de los maestros está presente el otro de la institución educativa, representado por los directivos, pares y padres de familia de la institución en la cual trabajan. Estos interlocutores pueden ser un apoyo o un estorbo en el ejercicio docente. Los pares académicos en ocasiones los apoyan, sugiriéndoles nuevas estrategias educativas cuando la imposibilidad hace presencia en las aulas; pero, a su vez, la mirada de los pares se vuelve reguladora de sus actos, es decir, algunos maestros se abstienen de utilizar ciertas prácticas de castigo [sanción], por temor a ser vistos por los pares y, en consecuencia, sancionados por las directivas (Córtes, et al., 2012, p. 172).

Según Calisto (2006):

La autoridad en el colegio, al igual que en cualquier institución organizada, está claramente jerarquizada, legalizada y legitimada, en donde el director del establecimiento escolar



representa la máxima autoridad y el alumno, la persona que debe obedecer y acatar lo que cualquier adulto que pertenezca a dicha realidad le diga (p. 35).

Finalmente, a pesar de todo en la mayoría de los casos es el maestro (a) en el aula quien debe trabajar los acuerdos, ya que falta la presencia activa de las directivas para apoyar.

Por otro lado, al igual que para la disciplina escolar, los maestros (as) consideran que las normas están socialmente establecidas y deben cumplirse para vivir en sociedad.

"Buenos las normas son unos principios que rigen el comportamiento en determinado lugar uno siente que no tiene que ser de la misma manera en todas partes, si estoy en el colegio abran momentos para reír, estudiar, jugar, si estoy en la iglesia tengo que estar en silencio, escuchar, si voy en el bus tengo que manejarme de una manera es de la forma en que uno se sienta tranquilo y que uno pueda estar en un lugar de manera tranquila sabiendo que hay unos acuerdos y unas normas por cumplir". (Entrevista AL, 2016).

"(...) una persona sin normas y disciplina es una persona que no va a tener una vida ordenada, una vida como se espera por parte de la sociedad y que no va a cumplir con las metas que esa persona tenga personalmente". (Entrevista EX, 2016).

"De todas maneras hay que establecer normas, porque todo en la vida es una sociedad de normas, si los muchachos salen de aquí como libre albedrio pues imagínese, si así está la sociedad ahora... ". (Entrevista IZ, 2016).

"Son parte de todo, están en absolutamente todo, desde tu vestuario, están en tu día cotidiano, están en tu familia, están en lo que haces, una persona sin normas es una persona social que no va a ser aceptada desde el momento de que uno interviene en un proceso social acepta que hace parte de unas normas para poder precisamente entrar en comunidad". (Entrevista NA, 2016).



"Las normas para mí, son las que permiten que socialmente podamos avanzar como sociedad, como grupo desde el aula que podamos aprender, que podamos cumplir cualquier meta, sino hay normas la sociedad sería un desastre, un caos. (Entrevista XY, 2016).

"Es una guía, que le permite a la persona, porque una norma no existe solo acá en el colegio, la persona debe acomodarse en los diferentes lugares donde está, en cualquier parte hay normas que uno debe asumir". (Entrevista RI, 2016).

Todos los maestros (as) entrevistados, concuerdan en decir que socialmente hay normas y estas también se encuentran en la escuela y debemos regirnos por ellas para poder vivir juntos. Otros autores concuerdan al decir:

De manera genérica las actividades humanas se guían por determinadas normas. De acuerdo con Ortega, Mínguez y Saura (2003), éstas se hallan presentes en toda nuestra vida social y constituyen la garantía para una convivencia pacífica, por ello además de cumplir con su función social, pedagógicamente el profesor ha de descubrir la utilidad de las mismas en el aula de clase (como se citó en Zamudio, 2010, p. 87).

Pero las normas se enseñan y por tanto se aprenden. "Los procedimientos, como reglas, son expectativas de comportamiento. Éstas por lo general se aplican a una actividad específica, y son dirigidas al logro, más que a prohibir algún comportamiento" (Jones y Jones, 1990, p. 280, como se citó en Zamudio, 2010, p. 87).

A la vez, Zamudio (2010) dice:

Las normas representan patrones conductuales, es decir, pautas fundadoras de los límites a las acciones humanas y en el caso de un grupo, demarcan lo permitido en beneficio del mismo. Las normas indican mensajes de acción exigidos al alumno para evitar comportamientos calificados de obstáculos para su progreso propio y ajeno (p. 88).



esto determina cómo cada maestro (a) se relaciona con sus estudiantes, lo cual depende de su forma de trabajar la disciplina y la convivencia en el aula y la forma cómo es percibido por los estudiantes.

XY: “Antes de empezar Vamos a cantar el cumpleaños a César”. ¿Cuántos años está cumpliendo César? 15. (Observación XY, 2016).

EX: "Le damos la palabra a Arteaga y damos la conclusión". Una estudiante aparte de Arteaga quiere hablar y EX no le da la palabra, debe esperar. Arteaga: "Ya no voy a hablar". EX hace referencia al respecto un poco molesto. (Observación EX, 2016).

RI: "Ramírez García: presente". Un estudiante no responde y RI le dice: “¿es que no viniste?” (repite varias veces). "Se dice presente". (Observación RI, 2016).

Es primordial, que el estudiante se sienta importante para el maestro (a), que se sienta escuchado, valorado y que el maestro (a) se interesa por su realidad, así se puede tener una mejor relación con cada estudiante. Algunos autores, hablan del reconocimiento de los estudiantes para mejorar las relaciones en clase:

La necesidad de la primera prerrogativa, insiste en el conocimiento del alumnado, pues “la clave del control eficaz de la clase en las diferentes edades radica en la comprensión de qué es lo que realmente desencadena el comportamiento de los niños y en la comprensión de las estrategias más apropiadas para guiarlos y orientarlos”. Un conocimiento sobre algunas características de los niños, familiariza a los maestros con las características específicas de éstos y sus posibles maneras de comportarse durante la interacción en grupo. Con este panorama cognitivo-conductual del alumnado el maestro está en condiciones garantizadas de controlar las conductas disruptivas. Se recomienda también al maestro, acercarse a sus alumnos con la finalidad de estructurar un conocimiento sobre las circunstancias personales de éstos. Lo cual implica conocer sus gustos, entretenimientos, opiniones y sus puntos de vista. (...) [Igualmente se resalta] la importancia capital de conocer el nombre de los niños,



porque tal disposición les hace saber el interés en ellos. Otra ventaja de llamar a los alumnos por su nombre, está en la oportunidad de enviarles preguntas directas durante el desarrollo de la clase, o bien, centrarlos cuando están próximos a presentar problemas de comportamiento (Fontana, 1994, p. 25, como se citó en Zamudio, 2010, p. 94).

Por lo tanto, el papel de cada actor es predeterminado, es decir, el maestro (a) como quien da la clase y dirige todo lo relacionado a ésta acción y el estudiante, como un receptor de toda la información y ejecutor de las actividades asignadas.

Desde el punto de vista de lo que se da el rol o función conductual del profesor en el aula - tareas interactivas- y de acuerdo con la tradición de la investigación empírico positiva Biddle (1992, p. 4777) afirma lo siguiente: “Resumiendo podemos decir que hoy día se dispone de una considerable información en relación con la función conductual del profesor. El retrato de esa función es el de una forma de conducta relativamente estable y tradicional, en la cual el profesor dirige una clase, mantiene la disciplina y dirige la difusión de la asignatura a los alumnos a través de la explicación, la interacción con los alumnos y los deberes”. (...) Ante todo lo anterior resulta fácil entrever el papel que le queda al alumno en clase: el correlato o complemento lógico del rol del profesor. (Como se citó en Bretones, 1996, p. 89).

En cuanto a las relaciones entre los estudiantes, éstas tienden a ser más bruscas y agresivas en sexto y séptimo y va disminuyendo hacia los grados superiores.

"Diego se levanta y hace morisquetas bailando al final de salón junto a la puerta. Luego viene y le da golpe a Miguel y se va y Miguel se ríe". (Observación XY, grado 6°, 2016).

"Juan Pablo se levanta del puesto y le pega a Daniel y el profesor los sienta a ambos". (Observación IO, grado 6°, 2016).



Esteban que está adelante va al grupo de atrás y le dicen: “ey care pipi que hay?” El responde: “Es que ustedes son una mala influencia y se vuelve a sentar adelante”. (Observación NA, grado 7°, 2016).

Éste tipo de relación entre los estudiantes se da en algunos momentos, pero ellos (as) van aprendiendo a convivir en grupo y respetar al otro (a) con el tiempo, ya que reciben presión de parte del grupo, para que se comporten adecuadamente. Además, van entendiendo que pueden recibir apoyo de sus pares en tareas asignadas, por lo que comportarse tiene sus beneficios, al igual que sentirse parte del grupo que le da bienestar. Así lo expresa García (2008) al decir:

(...) el profesor ha de tener en cuenta que en estas edades se dan ciertas modificaciones y transformaciones psicológicas que repercuten enormemente en la disciplina del aula, veamos algunas: 1) La naturaleza de las necesidades de los alumnos y las expectativas sobre el profesor cambian con la edad de los alumnos. 2) Las relaciones entre iguales evolucionan hacia una mayor cooperación. Así en la Educación Secundaria Obligatoria el grupo se vuelve más importante. La presión para ajustarse a las normas del grupo y conseguir ser aceptado aumenta notablemente. 3) La necesidad de reputación y prestigio de los chicos aumenta notablemente. Les gusta y necesitan que sus compañeros de clase piensen bien de ellos. Según van creciendo, esa necesidad se va haciendo más intensa, sobre todo en la adolescencia. 4) Se vuelven con el paso de los años más críticos y exigentes con los comportamientos de los profesores (p. 27).

A la vez, Souto (2000), habla del grupo desde dos aspectos, el primero como parte de la regulación, ya que han aceptado las normas del aula y el segundo, como parte del grupo que se apoya:

a) En el aula se genera esta serie en la relación grupo-clase centrado en el docente con escasa interacción entre los miembros. La escasa comunicación es vista como ilegal dado que va contra la norma del completo silencio y por ello son controlados, incluso por los mismos alumnos que han internalizado la necesidad de la regulación institucional. Además se utiliza la exclusión como mecanismo para expulsar a los que no cumplen con las pautas



de disciplina y así mantenerlas (o se amoldan o parten). El docente describe al grupo en función del cumplimiento de las exigencias o por la caracterización de miembros provocadores de indisciplina o por su unidad, algunos plantean desconocer al grupo.

b) El otro tipo de formación que se encuentra en las escuelas es el de las formaciones larvarias. En ellas el grado de grupalidad alcanzado está en función de la duración de los grupos, la cual es reducida a lo ocasional y a lo breve. Aparece como intercambios para ayudarse, soplarse copiarse en las evaluaciones, explicarse lo que no entienden, charlar algún tema de interés no escolar. Si bien inicialmente aparecen estas instancias grupales de dos o tres personas, que escapan al control y que por momentos intercambian opiniones y sentimientos, en la realidad áulica se transforman en individuales como objeto y resultado de la disciplina. Los alumnos incorporan las normas; el orden impuesto, dice Souto, no es cuestionado explícitamente; aunque las críticas son expresadas con debilidad entre los alumnos o, en algún caso durante la clase donde el docente olvida el contrato de las buenas maneras generando agresión que se devuelve con descontento y ruptura del “orden interno de la clase” (como se citó en González y Rojas, 2004, p. 28).

Al hablar de la participación de los estudiantes en clase, se encontró que la enseñanza está centrada en el profesor y la participación de los estudiantes en la mayoría de los casos es regulada por el maestro (a).

EX sigue hablando de cada concepto. EX: “Vamos a empezar a preguntar en 2 minutos a cada fila. Comenzaremos con la primera fila, entre los compañeros de la fila se pueden ayudar...”. EX: “atención fila 1 me van a contestar por si la tienen que corregir y pasan”. EX les pregunta por “Tutela”. No responden. (Entrevista EX, grado 6°, 2016).

IZ: “¿quién más quiere continuar? Escribamos en el tablero los nombres de las parábolas”. “Vamos a leer el Buen Samaritano”. IZ comienza a leer y da mensaje. (Entrevista IZ, grado 4°, 2016).

IO: “salga Cristian y escriba $4x + 6 = 10$ ”. IO: “recuerden que están repasando para el taller”. (Entrevista IO, grado 8°, 2016).



"XY reparó las sillas. En el taller y varios se paran a recoger la hoja y mueven las sillas para trabajar en grupo. Cuando inició la clase, los estudiantes estaban organizados en filas, ahora están en grupos para trabajar". XY: "cada uno en su cuaderno. Tema: sostenibilidad". (Entrevista XY, grado 8°, 2016).

En las observaciones, se tuvo la posibilidad de ver cómo los maestros (as) en la mayoría de los casos, son quienes manejan la clase, quienes hablan la mayor parte del tiempo y regulan la participación de los estudiantes, es decir, que ellos(as) dicen cuándo, quién, cómo y para qué, lo que impide una participación más libre, donde los estudiantes puedan aportar desde sus aprendizajes y se dé una autonomía de parte de ellos (as).

Según Walberg y Waxman (1989) el poder de decisión -en lo referente a la determinación de los objetivos, actividades (ritmo o velocidad y secuenciación) y medios de enseñanza- puede estar en el profesor (enseñanza centrada en el profesor, por ejemplo la llamada enseñanza directa), en el alumno (enseñanza antiautoritaria, por ejemplo el método de enseñanza no directiva de C. Rogers), (...). (p. 2279-2280, como se citó en Bretones, 1996, p. 83).

Al hablar de la participación, Bretones (1996) dice: "La participación de los estudiantes en clase es con mayor frecuencia por motivación extrínseca, es decir, participación como simple colaboración y muy poca por motivación intrínseca o participación como codecisión" (p. 86).

Según Edwards y Mercer (1988) y Edwards (1990) dicen que la participación puede ser pasiva o activa, dependiendo de la libertad que se dé a los estudiantes:

(...) el protagonismo del profesor es casi total en detrimento del alumno, (...). [La participación puede ser] participación pasiva o de colaboración con las decisiones que el profesor ha tomado unilateralmente, y (...) una participación activa o de decisiones compartidas. Sin embargo, (...) está implícita o explícitamente relacionada (...) al mantenimiento del "statu quo", y supone un cambio alternativo en las relaciones y roles de profesores y alumnos, (...) (como se citó en Bretones, 1996, p. 91).



Entre los hallazgos de los copiristas, también llamados los categorizadores, - Bellack y Flanders, por ejemplo- tenemos que los profesores acaparan el habla que se produce en la clase, (...); que la pauta verbal o ciclo interactivo más frecuente es que el maestro o profesor pregunta, el alumno responde y el profesor reacciona evaluando; que las preguntas casi siempre exigen una respuesta memorística en lugar de reflexiva; en fin, que el método utilizado es en gran parte expositivo y verbalista. (...) los papeles del maestro o profesor y del alumno cambian muy poco. Resulta obvio que con este tipo de comunicación verbal la participación del alumno brilla por su ausencia, a lo más que se aspira es a que el alumno esté atento a las explicaciones y directrices del profesor, escuchando, respondiendo o realizando la tarea marcada (como se citó en Bretones, 1996, p. 88).

Además, Bretones (1996) propone alternativas para hacer la clase más participativa:

La participación de los alumnos en la comunicación del aula para que sea activa requiere bastante más que limitarse a responder y a seguir punto a punto los requerimientos del maestro, es necesario que se intercambien los papeles de emisor y receptor en el más pleno sentido de estos términos. Por ejemplo, los alumnos pueden exponer el informe de una investigación realizada y contestar a cuantas preguntas les planteen el profesor y el resto de los compañeros. (p. 21).

También, RAE. Young, R. Arnold y K. Watson (1991) hablan de la importancia de dar libertad a los estudiantes para participar:

Al estudiar la comunicación y el aprendizaje de los chicos de 13 años que trabajan en grupos pequeños y sin la presencia de un maestro, Barnes y Tood demostraron la importancia de conceder al alumno el control de sus estrategias de lenguaje. Liberados de la necesidad de dar respuestas que obtuvieran la aprobación del maestro, se sintieron capaces de plantear problemas, formular hipótesis, pensar en voz alta. Lo calidad del debate de los chicos por lo general superó ampliamente el calibre de sus contribuciones cuando el maestro se hallaba presente” (p. 4079, como se citó en Bretones, 1996, p. 21).



De la Facultad de Educación, están las relaciones entre los estudiantes que también son limitadas por el maestro (a) en aras de un mayor control de la disciplina y la convivencia en el aula. Esto, se observó en la forma en que se organiza el aula por el maestro (a), lo cual promueve o dificulta la relación entre los estudiantes.

"Al llegar a la observación todos los estudiantes están en filas de 1 a la 6 y cada fila aparece en el tablero (...)". (Observación EX, 2016).

"RI explica el verbo to be and have got y los estudiantes están escuchando atentos y en filas organizadas (de 1 a 6)". (Observación RI, 2016).

"XY reparte hojas para el taller y varios se paran a recoger la hoja y mueven las sillas para trabajar en grupo. Cuando inició la clase, los estudiantes estaban organizados en filas, ahora están en grupos para trabajar". XY: "cada uno en su cuaderno. Tema: sostenibilidad". (Observación XY, 2016).

Según varios autores como Cazden y Pérez organizar a los estudiantes en grupos permite que compartan conocimientos y tengan una mayor familiaridad.

Precisamente Cazden (1990 y 1991) es una de los pocos autores que trata esta cuestión de las relaciones entre iguales con cierta extensión, (...). Distingue esta autora entre conversación oficial (relacionada con las tareas académicas) y extraoficial (la que tiene lugar de manera inevitable en el aula y al margen de dichas tareas); a su vez, la primera la divide en tres tipos: 1) ayuda espontánea en actividades individuales, 2) colaboración en planes o proyectos grupales de clase y 3) enseñanza mutua o recíproca, cuando un alumno enseña a uno o varios compañeros (como se citó en Bretones, 1996, p. 100).

Sin embargo, el maestro (a) puede ver como una amenaza el organizar a los estudiantes en grupos, ya que pueden darse más comportamientos inadecuados en clase.



Si planificamos de forma cooperativa el trabajo, contamos con un magnífico medio de integración, inclusión, motivación y de desarrollo de valores. Pero, como sucede con toda actividad participativa, cuesta mantener el control del aula. (...) Si el grupo funciona bien (trabaja con atención suficiente, el clima es relajado, respeta las normas y las relaciones interpersonales son aceptables), se puede pedir al alumnado que se coloque en clase con libertad, aceptando de antemano que el profesor revocará cualquier decisión de parejas, tríos o aislamientos que no funcionen (Pérez, 2012, pp. 17-18).

A la vez, Yepes (1992), habla del significado de organizar el salón con filas para el maestro (a) y el estudiante:

En efecto, traduciendo al código lingüístico la indicación connotada por ese alineamiento de sillas ante un informador, resultarían más o menos las siguientes afirmaciones: usted forma parte de un grupo homogéneo, los jóvenes deben recibir y aprender lo que el adulto tiene para enseñar, (...). Como se ve el salón de clases es un mensaje para la vida que informa de la identidad acrítica y predominantemente receptiva que nuestra civilización asigna al individuo. Hay un desconocimiento de la interioridad del joven, por parte del maestro-Estado, cuya palabra es la única que merece ser dicha y escuchada por todos (p. 52).

Otro hallazgo importante, fue que predomina el método tradicional de enseñanza, lo cual influye en la convivencia en el aula, ya que genera motivación e interés o por el contrario, aburrimiento y tedio por parte de los estudiantes.

EX: “Deben copiar todos los conceptos que aparecen en el tablero y poner relación entre ellos”. EX escribe palabras en el tablero numeradas y todos los estudiantes toman nota. (Observación EX, 2016).

RI: “sacamos el cuaderno de matemáticas por favor y continuamos con lo que estábamos trabajando”. “Entonces continuamos aparte. Se utilizan mucho los logaritmos de base 10, (comienza a dictar). Llamamos logaritmos vulgares...”. (Observación, RI, 2016).



A pesar de que se habla constantemente de implementar estrategias diferentes para dar la clase, muchas veces los maestros (as) se quedan con el método conocido por comodidad o por desconocimiento. Al respecto, Jordán (2009) dice:

Aunque ha habido abundante literatura pedagógica y riqueza de experiencias prácticas en la línea de los aprendizajes activos, lo cierto es que la evidencia muestra que la tendencia general es seguir primando los métodos tradicionales de enseñanza, en los que imperan la clase expositiva docente y la recepción pasiva de conceptos por parte de los alumnos. Es decir, las metodologías más comunes, especialmente a partir del comienzo de la secundaria, suelen funcionar de manera deductiva: se explica la teoría y al final –si queda tiempo– se hacen algunos ejercicios ‘prácticos’ (Knapp, 1990). La consecuencia lógica de tal proceder, puesto en práctica habitual y rutinariamente por los docentes, es por supuesto la poca motivación que genera en los alumnos además de una especial frustración en los que sufren, por distintas razones, la experiencia negativa acumulada de notorias dificultades o desconexiones con la cultura ‘académica’ aún vigente en el sistema educativo. Ahora bien, la falta de motivación, el aburrimiento y la frustración son factores siempre favorecedores de conductas agresivas en sus múltiples formas de manifestarse (p. 70).

Se mantiene como una constante en el tiempo, el hecho de que los maestros prefieren a los estudiantes que den lo máximo de sí mismos, ya que en el cuestionario realizado a los maestros (as), 6 de ellos (as) respondieron de forma afirmativa ante esta pregunta. Cuando los maestros (as) hablan de que los estudiantes den lo máximo, esperan que sean buenos académicamente, es decir, que cumplan con todas las actividades propuestas en el área que éste (a) maestro (a) trabaja y que se comporten bien en clase, con el maestro (a) y con todos los estudiantes. Bretones (1996) habla al respecto diciendo:

Entre los factores diferenciadores en el rol del alumno se encuentran, por ejemplo, las expectativas del profesor, si el alumno responde a lo que se espera de él, en cuyo caso es considerado como “cumplidor” de las tareas asignadas y por tanto es un alumno “cooperador”. “participar” no es ni mucho menos tomar decisiones sino cumplir fielmente



las que han sido tomados por otros (en este caso los profesores), siendo ese el significado real con el que usan los términos “colaborar” o “cooperar” (cumplir lo establecido, obedecer lo ordenado, dar el consentimiento a lo que se les propone y/o realizar la tarea prevista en todos sus extremos), y no el significado que en principio -aparentemente- pudiera pensarse con dichos términos: como decisión autónoma o compartida (p. 90).

Otro aspecto importante, relacionado con la convivencia escolar fue que el ambiente de la institución y el aula está influenciada por el espacio físico disponible, su apariencia y el contexto del barrio.

"(...) también la dificultad del espacio, siento que es un espacio muy pequeño para una población tan numerosa, entonces claro el hacinamiento genera mayor irritabilidad en los niños mayor cercanía, mayor contacto eso lleva a peleas, (...) el hecho de que el colegio este desorganizado, no sea visualmente llamativo eso no convoca". (Entrevista AL, 2016).

"Porque hay cosas que de generación en generación no han cambiado acá en el colegio, por decir algo el manejo de las basuras en los descansos (...)". (Entrevista RI, 2016).

La institución educativa es pequeña y puede influir en la convivencia, al igual que la falta de conciencia con los residuos sólidos, lo que se trabaja constantemente, pero como dice RI, no se ha podido mejorar. Con respecto, al espacio escolar Ledesma (2012) dice:

El espacio escolar está condicionado por dos factores principalmente: -Factores externos: situación geográfica del centro, teniendo en cuenta el clima, ya que de éste depende la orientación, iluminación, ventilación, calefacción, materiales a emplear, etc. El número de alumnos, el crecimiento vegetativo de la zona, los factores económicos, los cuales limitan, ya que se han de buscar centros cuyos costes sean bajos en la construcción, el mantenimiento y conservación; las condiciones acústicas, acceso, plan de evacuación, etc. - Factores internos: el centro educativo ha de poseer espacio suficiente, en cuanto a la cantidad y variedad para conseguir una formación de calidad, teniendo en cuenta las nuevas metodologías didácticas y los adelantos; ha de disponer espacios que faciliten y propicien



relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa; ha de dar cabida a oficinas, despacho de dirección, secretaría, tutorías, sala de profesores, aulas, sala de usos múltiples, gimnasio, biblioteca, etcétera. En base a los anteriores condicionamientos, el espacio escolar ha de ser: ampliable (flexible en cuanto a su extensión), convertible (que posibilite modificaciones para que se pueda adaptar a la variedad de situaciones que plantea cada curso escolar y cada grupo de alumnos/as), polivalente (que permita diversidad de posibilidades dependiendo de las necesidades de cada día), variado para garantizar el desarrollo integral del alumnado y, a la vez, comunicable para favorecer el intercambio entre todos los elementos que conviven en el centro (Lesdesma, 2012, p. 11).

Además, como los maestros expresaron en las entrevistas la institución educativa está en un barrio de clase socioeconómica media a baja, con problemas de expendio de drogas, bandas delincuenciales y donde hay muchas madres cabeza de familia o padres solos, que incide en el ambiente de la institución educativa.

Durante la investigación, salió a relucir que la mayor debilidad de la institución educativa es la falta de la presencia de las directivas para apoyar en los procesos.

"La principal es la ausencia en ocasiones de una cabeza visible respecto en ese sentido, muchas veces dentro de la institución no hay una figura de autoridad en ese sentido, la rectora, o no está el coordinador, y siempre en algunos momentos considero que alguno de los 2 debe estar". (Entrevista EX, 2016).

"Las debilidades que yo veo en el colegio digamos la ausencia en ocasiones de las directivas docentes permiten que no se haga un debido proceso bien organizado (...)". (Entrevista RI, 2016).

"(...), la metodología de llevar al estudiante a coordinación no funciona acá tampoco, porque yo saco al estudiante vaya a coordinación y vuelve profe es que no hay coordinación, yo hay no Dios mío, vaya donde la rectora, no hay rectora, entonces no puedo delegar no puedo mandar, no me funciona ese sistema tampoco (...)". (Entrevista NA, 2016).



Cuando faltan apoyo de las directivas en los procesos, los estudiantes de dan cuenta de esto y se aumentan los conflictos internos, influyendo de forma negativa en la convivencia.

Si las consecuencias son esencialmente visibles, como lo hemos indicado, a nivel de las experiencias personales, el origen del problema se encuentra, empero, en otro nivel. Es la fragilidad institucional de la escuela el corazón del problema. Por ende, es solamente paliando esta dificultad cómo es posible pensar que habrá una respuesta indicada y suficiente. (...) El objetivo es lograr que la autoridad, que ya no se apoya sobre la institución, repose sobre el colectivo de trabajo y no solamente sobre las espaldas de los actores individuales. ¿Cómo hacerlo? (...). Algunas reglas parecen necesarias: a) Definir un conjunto mínimo de reglas y normas disciplinarias comunes al cuerpo docente, el que éste asume que deben ser respetadas en todo momento. Sin este primer consenso, el establecimiento escolar no podrá jamás ser objeto de una acción eficaz. b) (...) El siguiente desafío es lograr que la autoridad se ejerza, sin excesos, de manera ordinaria en la vida del colegio. Y ello supone, (...) que se logre ayudar y respaldar a los miembros más frágiles de la escuela (...) (Martuccelli, 2009, p. 106-108).

Es decir, que la disciplina y convivencia escolar estarán determinadas en última instancia por el trabajo colaborativo de todos los actores y que deben darse normas claras y colectivas que permitan que se hable el mismo idioma por todos (as).

A la vez, otra debilidad es que falta apoyo de los padres para trabajar de forma conjunta en la convivencia escolar.

"(...) hay un 90% de apoyo pero ese 10% de apoyo de los padres de familia frente al manejo de la disciplina es muy sentido, porque ese 10% por lo general son los papas que no tienen acompañamiento con los estudiantes que resulta a veces el problema en un aula de clase a nivel académico y como de comportamiento, (...)". (Entrevista RI, 2016).

"(...) hay mucho ausentismo de las familias y la disciplina no la construye únicamente para mí la institución, la disciplina es una construcción colectiva, en esa línea pienso que a la institución



requiere mucha participación de la familia, el llamado a la familia se hace constantemente pero por el contexto social que viven las familias precisamente que tienen que estar ausentes de los muchachos, estos muchachos se están educando solos, (...) necesitamos involucrar mucho más a nuestras familias, (...)" (Entrevista IO, 2016).

La responsabilidad no se debe delegar en la escuela solamente, porque los padres también tienen un papel importante en el proceso de formación. Así, lo dice Sandoval (2014):

La disciplina es un componente central del clima escolar. La disciplina entendida como el cumplimiento de los roles que a cada miembro de la comunidad educativa le compete. Por tanto, la indisciplina no debe ser vista exclusivamente en relación a los/las estudiantes, sino también respecto de los adultos que forman parte de la comunidad escolar: docentes, padres, madres y apoderados, directivos, etc. Cada miembro tiene responsabilidades que cumplir y dar cuenta a los demás para alcanzar una meta común (p. 170).

A la vez, es importante enfatizar en el hecho de que las familias influyen en la convivencia escolar, ya que cuando no transmiten unas normas en casa, se dan problemas en la institución. Mejía, et al., (2012) dicen:

Por su lado, los padres de familia aparecen, la mayoría de las veces, como un obstáculo, en tanto desautorizan a los maestros como figuras de autoridad y no transmiten con cierta consistencia una norma en la casa, que le permita al infante unos mínimos de regulación cuando llega a la escuela (p. 7).

A pesar de las debilidades, se encuentra que una de las fortalezas es que los maestros (as) trabajan de forma colaborativa y esto ayuda a mejorar la convivencia escolar.

"Pues yo no sé cómo serán en las otras jornadas, pues en la jornada de primaria nosotros sí nos colaboramos mucho, preguntamos mira tengo este caso con este niño que podemos hacer, le pregunto a los otros profesores si lo han tenido los otros años si lo conocen, nos sentamos como a organizar unas estrategias de acompañamiento". (Entrevista AL, 2016).



"Nosotros los de primaria sí trabajamos mucho en eso, nos colaboramos mucho, miramos que casitos, entre todos". (Entrevista IZ, 2016).

"Si creo que hay más apoyo entre los docentes con la disciplina". (Entrevista XY, 2016).

"Creo que no en toda la medida que se debería, no se produce tanto eso, que se trabaje en forma mancomunada o cooperativa (...)". (Entrevista EX, 2016).

Como se hace evidente, los maestros (as) de la jornada de la tarde enfatizan en que trabajan de forma colaborativa. Sin embargo, en la jornada de la mañana, aún falta una mayor colaboración entre todos (as), para mejorar la convivencia. Algunos autores hablan del clima laboral y su efecto sobre la convivencia:

(...) el «clima laboral» corresponde al medio humano y físico en el que se desarrolla el trabajo cotidiano de los/las profesores y otros trabajadores de la escuela. Se relaciona con la manera de trabajar y de relacionarse entre profesores/as, con la institución y con las autoridades. El clima laboral como grado de satisfacción y percepción de bienestar con el trabajo y la organización afecta fuertemente el desempeño docente y, por ende, repercute en su trabajo con los niños y jóvenes (Arón y Milicic, 2004; Vail, 2005; UNICEF, 2005; Rodríguez, 2004, como se citó en Sandoval, 2014, p. 172).

Además, agrega Sandoval (2014):

Uno de los efectos positivos de un clima laboral adecuado es que contribuye a una convivencia escolar armónica y relajada, generando profesores/as motivados, con sensación de bienestar con su trabajo, ayudando a todos sus estudiantes a lograr sus objetivos de aprendizaje (p. 172).

Para concluir, para los maestros (as) participantes las representaciones sociales del concepto de disciplina escolar, están relacionadas con el respeto entre todos (as) y la norma, que al igual



que en la convivencia escolar, son las que hacen parte de la sociedad y por ende de la escuela, ya que debemos regirnos por éstas a nivel social, para vivir de forma respetuosa con el otro (a). Al respecto González y Rojas (2004):

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el deseo y la ley. Esto implica una renuncia de los sujetos en pro del bien común, del colectivo institucional: ésta, necesaria para la construcción de la convivencia escolar, provoca malestar. La convivencia no se puede separar del conflicto (institucional, grupal, singular). La convivencia escolar es entonces, una construcción y es sinónimo de prevención de conflictos que, al incidir directamente sobre la convivencia institucional, afectan los vínculos interpersonales que se establecen, repercuten en las interrelaciones entre los actores de la escuela, e influyen en los procesos de socialización de los alumnos (p. 34).

5.3. Categoría conflicto escolar

La categoría de conflicto escolar tiene una subcategoría, que se refiere a la resolución de conflictos y tiene dos indicios o indicadores: medidas tomadas frente al conflicto y tipos de conflictos.

Ésta categoría surge de la relación entre disciplina y convivencia escolar, ya que cuando se dan diferencias entre dos o más personas, se debe en la mayoría de los casos a que se trasgredieron los acuerdos pactados en el aula o en la institución educativa. Para introducir el término Torrego (2000) lo define así:

(...) en el texto Mediación de conflictos en instituciones educativas dice que el conflicto es: “una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles, o al menos, se perciben como tales. Además para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Un elemento que ayuda a entender las situaciones conflictivas es la



También, Cerrón (2000), habla del conflicto haciendo énfasis en la falta de políticas claras en la institución para resolverlos:

El conflicto surge cuando hay una ineficacia del sistema para hacer frente a esas demandas del contexto, que puede expresarse en innumerables características de comunicación y juegos de poder entre los miembros del grupo. Así, el conflicto viene definido como un problema del sistema que debe ser abordado por todo el sistema (p. 10).

Para la discusión y los hallazgos de ésta categoría ésta parte de la investigación se basó en la investigación de González y Rojas (2004) que hablan sobre los tipos de conflictos y dan una definición, haciendo énfasis en la relación que se presenta entre maestros (as) y estudiantes.

Como marco general del análisis, los conflictos se pueden agrupar en distintos niveles: intrapersonal, interpersonal, intergrupala, e institucional los cuales definen una forma de abordaje y comprensión del mismo. En esta investigación se hace énfasis en la relación alumno-profesor y cómo los conflictos que refieren ambos actores configuran la convivencia escolar. El conflicto lo identificamos como los contenidos manifiestos y latentes, conductas verbales y no verbales que evidencian una contraposición entre valores, necesidades, intereses y/o deseos entre dos o más sujetos o grupos (p. 64). Los conflictos que se revisarán en la información recogida serán los siguientes:

Conflicto maestro (a)	Con su rol de maestro (a)
	Con el rol del estudiante, expectativa que tiene de éste (rendimiento y el comportamiento del alumno)
	De poder del maestro sobre estudiante (la sumisión, coartación y/o manipulación del otro a través de la amenaza, ironía, sarcasmo, castigo, anotación, nota, etc.)
	Con padres por falta de apoyo



	Con la institución (falta de apoyo, verticalidad, falta de recursos)
Facultad de Educación	
Conflicto estudiantes	Entre estudiantes por rendimiento, la situación de origen y el comportamiento, incluye los conflictos de género (bromas de índole sexual)
	Del estudiante con el maestro por expectativas no satisfechas (la indiferencia o evasión del maestro (a) hacia el estudiante)
	De poder del estudiante sobre el maestro.
Actitudes hacia el conflicto	situación amenazante, problemática, violenta
	minimización, naturalización, indiferencia o negación del conflicto
	el reconocimiento del conflicto como potencial de cambio, enfrentamiento o resolución
Medidas tomadas frente al conflicto	Sancionatorio, correctivo, preventivo, mediación, ignorar el problema.

(González y Rojas, 2004, pp. 64-66).

Como en el caso de la categoría de convivencia escolar, se evidencia que las representaciones sociales de disciplina escolar influyen en el conflicto escolar, porque de las palabras encontradas como núcleo central y cercanas a éste, como fueron el respeto, la norma, el orden, el acompañamiento y la sanción, están relacionadas con ésta categoría también.

Primero, se mostrarán los resultados de los cuestionarios aplicados en la categoría de conflicto escolar y después se pasarán a los hallazgos encontrados:

Se retoman los resultados de los cuestionarios de las actitudes disciplinarias puestas en marcha en el aula y la posición de todos los maestros (as) participantes frente a éstas, ya que muestran la forma de actuar ante comportamientos disruptivos en el aula.

Actitud disciplinaria	Acuerdo	Desacuerdo
a) Amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos	7	0
b) Duplicar el trabajo a quien incumpla con sus deberes y tareas	1	6
c) sancionar manifestando enojo para dar efectividad al castigo	1	6



Facultad de Educación		
d) Dialogar en sesión de tutoría con el alumnado que presente el problema de disciplina	7	0
e) Privar del recreo todo mal comportamiento del alumnado	1	6
f) Retirar temporalmente los alumnos indisciplinados del aula	4	3
g) Dirigir la entrada del alumnado al aula	6	1
h) Elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina	5	2
i) Sancionar todos los malos comportamientos	1	6
j) Interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos	2	5
k) Solicitar la intervención del grupo para que éste opine sobre el problema	6	1
l) Supervisar Paralelamente las actividades de los alumnos	7	0
m) Dirigirse a los asientos de los niños para revisar el trabajo	7	0
n) Una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse	7	0
o) La expulsión definitiva del aula es una medida sumamente efectiva	2	5

Según la tabla, en la categoría de conflicto escolar lo más destacable es que los maestros (as) están de acuerdo en amenazar hasta lograr intimidar a los alumnos; dialogar en sesión de tutoría con el alumnado que presente el problema de indisciplina; solicitar la intervención del grupo para que éste opine sobre el problema; una vez señalado el castigo, éste debe cumplirse; elevar el volumen de la voz, a medida que el alumnado se indisciplina y retirar temporalmente los alumnos indisciplinados del aula. Esto evidencia, la forma de resolver los conflictos que surgen el aula, aunque en las observaciones no fue visible. Con las actitudes que la mayoría no están de acuerdo son duplicar el trabajo a quien incumpla con sus deberes y tareas, sancionar manifestando enojo para dar efectividad al castigo, privar del recreo el todo mal comportamiento del alumnado, sancionar todos los malos comportamientos, interrumpir o disminuir el castigo ante las súplicas de los alumnos y expulsión definitiva del aula. Es decir, que no están de acuerdo con usar sanciones, aunque en la institución se usa la sanción en los casos donde interviene el coordinador y en el manual de convivencia aparece como la forma de dar resolución al conflicto.



A continuación, se encuentran los resultados del cuestionario aplicado a los maestros (as), mostrando las acciones comprendidas por todos los maestros (as), es decir, las que consideran más efectivas para la disciplina de un grupo.

Actitud disciplinaria	Acuerdo	Desacuerdo
a) Guiar el aprendizaje del grupo por estrategias didácticas precisas y claras	7	0
b) Castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo	3	4
c) Emplear Amenazas	1	6
d) Levantar la voz para eliminar conductas indisciplinadas	1	6
e) Confrontar a los alumnos del mal comportamiento	5	2
f) Solicitar la expulsión de los alumnos indisciplinados	0	7
g) Asignar la realización de trabajos académicos extras como castigo	3	4
i) La revisión y control de actividades	7	0
j) Participación del grupo en el problema suscitado	5	2
k) Rutinas de entrada y apertura de clase	7	0
l) Recomendar buenos comportamientos	7	0

Aquí, se percibe a algunos maestros (as) que dejan entrever que están de acuerdo con sancionar, lo que en el cuestionario anterior no se logra leer. Por ejemplo, tres de los maestros (as) están de acuerdo con castigar a los alumnos como ejemplo para el grupo y con asignar la realización de trabajos académicos extras como castigo. A veces, es incómodo mostrar que se hace en el aula, ya que es un proceso personal, donde el maestro (a) está con sus estudiantes y se crea una dinámica especial, que los estudiantes respetan dependiendo de la autoridad que tenga el



maestro (a) y una vez que funciona se continua aplicando. Además, es apoyado por el manual de convivencia en el cual se dan comportamientos disruptivos, hay sanción.

A continuación aparece la tabla resumen del cuestionario⁶ sobre la categoría de conflicto escolar con la respuesta más frecuente en cada caso.

Preguntas de la categoría convivencia y conflicto escolar	Frecuencia mayor
1) ¿Cuál es la frecuencia de los conflictos en su Institución Educativa entre los estudiantes?	Medio
2) ¿Cómo ve usted el conflicto?	de forma positiva porque permite aprender de éste
3) ¿Qué tipo de conflictos se dan en su Institución Educativa? (Puede elegir varias)	En mayor proporción la agresión verbal y física y en menor el bullying y el engaño
4) ¿Entre qué individuos se presentan los conflictos en su Institución Educativa? (Puede elegir varias)	Estudiantes
5) El número de personas implicadas en el conflicto en su Institución Educativa usualmente están entre?	Dos estudiantes
6) Los conflictos en su Institución Educativa se dan entre:	Estudiantes del mismo grupo
7) Los lugares donde se presentan los conflictos o agresiones son: (puede elegir varias)	El patio y el aula de clases
8) ¿Usted ha tenido la oportunidad de presenciar un conflicto en el aula de clase?	si
9) La información que llega a usted acerca de los conflictos en el aula de clase está en:	10-20%
10) ¿Cuáles han sido las formas para resolver los conflictos?	Correctivo-pedagógico
11) Tiempo para resolver los conflictos	Inmediato
12) Estrategias para trabajar en la resolución de conflictos en la Institución Educativa	Mediación y conciliación
13) Eficacia del proceso de resolución de conflictos en la Institución Educativa	Bueno

⁶ Ver Anexo 10.



llama la atención que el nivel de conflictos en la institución es medio, es decir, considerable y

donde más se da es en el patio y en el aula de clase, entre estudiantes del mismo grupo y es frecuente la agresión verbal y física, sin embargo, durante la entrevista pocos referencian éste hecho. Parece que hay vacíos al respecto y cuando se habla del apoyo de las directivas en las entrevista se evidencia que es poca, pero cuando hablan de la resolución de los conflictos en el cuestionario dicen que es buena, lo que infiere que hablan de la resolución hecha por ellos (as) mismos (as) en el aula, que se da de forma inmediata, pero cuando es algo más difícil, se remite a las directivas, aunque mencionan en las entrevistas que en los procesos se puede demorar, pero aquí en el cuestionario dicen que se da una buena resolución, lo que muestra contradicciones en el tema. Por lo general, abordar éste tema causa incomodidad y se prefiere obviar, para evitar que se le tilde al maestro (a) como mal maestro (a), ya que si tiene problemas de éste tipo de forma frecuente en su aula su imagen se ve afectada. Por otro lado, si se ve a otro (a) maestro (a) con problemas, lo usual es que éste (a) mismo (a) lo resuelva sólo(a), pero cuando es más complejo, como le pasó a NA que lo mencionó durante la entrevista, tuvo que pedir ayuda de sus pares, para tratar de solucionarlo.

Después de revisar los resultados de los cuestionarios, se mostrarán los hallazgos encontrados en la categoría de conflicto escolar:

Para iniciar, dentro de los hallazgos se encontró que el conflicto del maestro (a) por las expectativas que tiene de sus estudiantes es usual, ya que se espera demasiado de ellos (as).

"(...) digamos que a mí me indispone mucho que uno se esfuerce tanto y que estos pelaos aprendan y uno llegar a un final de periodo y ver tanta mortalidad académica, a veces llega uno enseña un día o dos días, y a la siguiente semana pregunta lo que ya se entendió y evaluó y el muchacho ponga cara de serio que no sé nada, eso cuestiona tanto, entonces por eso digo yo que es una labor muy malagradecida". (Entrevista RI, 2016).

"Me lleno de tristeza porque es que hay días en que uno viene armado de herramientas de trabajo, trae sus ejercicios y no hubo interés, lo que uno creía que iba a impactar a los muchachos no fue, la estrategia que uno planteo no funciono cuando ocurre eso yo hago mi reflexión (...)



replantee para la siguiente clase u otro tipo de ejercicio, (...) porque ocurre muchas veces de que el tema se les vuelve aburrido. Llego a la puerta del salón y los muchachos dicen hay otra vez matemáticas, porque seguramente la clase de ayer no les gusto yo siento que tengo que replantear el ejercicio hay que tratar de tocar intereses (...)" (Entrevista IO, 2016).

Éste tipo de conflicto, se da por comportamientos inadecuados, no realizar actividades de clase y bajo rendimiento de los estudiantes. El maestro (a), siente frustración frente a todo su esfuerzo y la poca respuesta de algunos de los estudiantes.

(...) la escuela [es un], lugar donde la autoridad del profesor está siendo cuestionada constantemente por el alumno, quien se resiste de diversas formas a una estructura jerárquica que le es impuesta y en la cual no ve acogidos sus intereses, críticas y propuestas.

(...) Según un estudio realizado por Edwards y Assaél (1991) la estructura jerárquica escolar en sí misma es conflictiva porque genera disputas de poder, de status y roles con diversas consecuencias en las relaciones que se establecen entre los distintos actores (como se citó en González y Rojas, 2004, p. 21).

A la vez, éste conflicto se une con el de rol del maestro (a) en momentos de desinterés de los estudiantes, no cumplimiento con tareas asignadas o comportamientos inadecuados, ya que lo cuestiona de su rol como maestro (a) y en algunos casos, de querer seguir en dicha labor. Al respecto Conejo (2011) dice:

Uno de cada diez profesores cree que debería abandonar la docencia y dos de cada cinco no recomendaría su profesión a nadie, siendo el deterioro de su salud psíquica proporcional al tiempo que llevan trabajando. Según los últimos datos del servicio sindical Defensor del Profesor (Informe 2007), el 70% de los profesores denuncian la imposibilidad de impartir clase por las perturbaciones generadas, en la mayoría de los casos, por un reducido número de alumnos; (...). (p. 35).

Esa insatisfacción a veces del maestro (a) ante su labor, causa problemas dentro del aula, ya que él o ella muestra su malestar durante las clases. García (2008) dice al respecto:



Si no fuesen en los trabajos de investigación sobre satisfacción-insatisfacción y "stress" docente publicados en estos veinte últimos años aparece siempre como variable analizada, estudiada y correlacionada la indisciplina, el descontrol y la falta de gobierno del aula. También [la disciplina] es investigada como factor causante de perturbaciones psicossomáticas, sentimientos de impotencia, fracaso profesional, irritación, deseo de abandono, burnout,... En las investigaciones francesas sobre salud mental del profesor aparece nuestro tema como variable influyente. En una investigación llevada a cabo en nuestro país promovida y subvencionada por el CIDE (1995) el 72 % de los profesores manifiestan que la indisciplina escolar es un problema grave (p. 15).

Esto, genera desazón al maestro (a) y no permite que promueva un ambiente adecuado y esto afecta la convivencia del aula.

Por otro lado, al hablar de los conflictos que se presentan entre estudiantes, estos son casi siempre por comportamientos inadecuados en clase, es decir, que unos estudiantes molestan a otros (as) en la ejecución de sus actividades. A veces, también se observó por competencia y rendimiento académico.

(...) un estudiante le hace un gesto a AL y AL le pregunta: ¿Haber Justin qué pasa? Justin responde: "El me movió la silla" señalando a otro compañero. AL: ¿A usted le gusta lo que le hizo? (Refiriéndose a que Justin lo ha hecho otra veces también) "Los dos tienen que aprender". (Observación AL, 2016).

"Juan Pablo se levanta del puesto y le pega a Daniel y IO los sienta a ambos". (Observación IO, 2016).

Un estudiante llama a XY y le dice: "profe me pisó el cuaderno y había jugo de naranja". El otro estudiante se ríe se levanta para otro grupo y no se hace nada al respecto (...). (Observación XY, 2016).



Los conflictos entre estudiantes incluye a la vez al maestro (a), debido a comportamientos inadecuados en las aulas y viene dado por varios factores, como llamar la atención, interrumpir la clase o desafiar la autoridad del maestro (a). Y digo que incluye al maestro (a), porque esto afecta el ambiente del aula y por ende, la convivencia escolar. A respecto, Tattum (1989) dice:

El estado de inquietud dentro del aula se denomina disrupción. Para el autor, puede interpretarse como un conjunto de conductas inapropiadas que incluyen falta de cooperación y mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, agresión, hostilidad, abuso, impertinencia, amenazas, etc. También se puede mostrar con estrategias verbales como repetir que se explique lo explicado con ánimo de retrasar la tarea, hacer preguntas absurdas, reaccionar desproporcionadamente a una agresión, vestir de forma grotesca, demostrar expresiones desmesuradas de aburrimiento (como se citó en Conejo, 2011, p. 62).

Además, Conejo (2011) agrega:

Se refiere al comportamiento que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implícita o explícitamente, provoca que este no llegue a establecerse, y va contra la tarea educativa propiamente dicha. Hace que el aprendizaje resulte más difícil, incide en el clima de clase, y suele entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea entre profesores y alumnos. La disrupción afecta a todos los estamentos, no solo a los alumnos o profesores; Todos los que están en el centro están implicados, deben plantearse como abordarlo y buscar alternativas. (p. 62).

Otro tipo de conflicto encontrado en la investigación fue que los estudiantes tienen conflicto con los maestros (as) por sus expectativas no satisfechas (la indiferencia o evasión del maestro (a) hacia el estudiante).

Llega el coordinador y dice: “este es 8º, traje un regalito para el que haya mostrado más compromiso: todos gritan y levantan la mano: XY, yo.... XY mira, mira y mira y le pregunta al coordinador: ¿que haya mejorado? Vuelve a mirar y elige a un estudiante y los otros no les gusta.



"Profe, no.... Es que perdí 5". XY responde: "es que haya mejorado en el comportamiento".

Después del rato, los estudiantes se vuelven a quejar: "profe siempre los mismos, por eso estamos jodidos" (refiriéndose a la entrega del regalo). XY responde: "es que usted siempre ha sido bueno". Estudiante: "si ve profe, yo siempre he sido bueno y por eso no me dan...". (Observación XY, 2016).

Varios estudiantes piden ir al baño y AL les dice en tono molesto: ¿Es que voy a tener que traer la bacinilla para todos? (refiriéndose a que no puede dejar ir al baño a todos al mismo tiempo y deben esperar). Luego, viene otro estudiante y pide permiso para ir al baño. AL dice: "Eh... Nadie más va a salir... Les da ganas a todos al mismo tiempo". (Observación AL, 2016).

Los maestros (as), están compartiendo el aula todo el tiempo con sus estudiantes y estos (as) esperan ser vistos, escuchados, valorados y que el maestro (a) se interese por sus situaciones. Cuando esto no sucede, los estudiantes pueden sentirse insatisfechos y mostrar su inconformidad con el comportamiento u optar por callar. Así, lo expresa García (2008):

El profesor que siempre está dispuesto para los alumnos sin quitarles tiempo ni lugar, los alumnos sienten así que sus asuntos y problemas son importantes y merecen la dedicación del profesor, quien puede fijar un momento más oportuno para atenderlos si no lo tiene en ese momento. De este modo se establece una buena relación entre profesor y alumnos que terminan proyectándose en un mejor control de clase. El alumno se da cuenta que el docente quiere ayudarlo realmente y, a su vez, se siente motivado para colaborar con él. Suele ocurrir que el profesor interesado en el mundo del alumno y que posee conocimientos psicológicos es el más preparado para pasarse tiempo hablando con él y escuchar lo que éste tiene realmente que decirle. Esto no es sólo válido durante la clase sino en cualquier momento (p. 30).

A la vez, se encontró que el maestro (a), utiliza en algunos momentos el poder dentro del aula con sus estudiantes, tales como la amenaza, ironía, sarcasmo o la nota, para mantener el control.



AL: ¿Entonces cuánto más los voy a esperar? “yo no puedo esperar más”. Juan Manuel y Juan José se van para primero de que haya si los pueden esperar 10 años”. (Observación AL, 2016).

EX: "nota adicional para todos, a excepción de Kevin que entró tarde y Arteaga que fue extrañamente...irrespetuoso (...)". (Observación: EX, 2016).

Luego, le habla a Emanuel: “usted ya perdió el año”. “se quejaron de usted de nuevo... para qué viene si no hace nada. A nosotros nos conviene que si no van a hacer nada, que mejor cancelen.” “Decile a tú acudiente que venga mañana”. (Observación RI, 2016).

En éste caso, se hizo evidente en las observaciones amenazas, sarcasmo o castigos en casos, donde no se veía otra opción de controlar ciertos comportamientos inadecuados en clase o cuando eran repetitivos y del mismo (a) estudiante, lo que ponía en jaque al maestro (a) y su autoridad, por lo que debía poner énfasis en sus palabras o castigo, para que los otros (as) estudiantes sintieran que no era conveniente hacer lo mismo. Al respecto González y Rojas, 2004 dicen:

Podemos observar también conflictos de poder y disciplina que tienen que ver con la sumisión, coartación y/o manipulación del otro a través de la amenaza, ironía, sarcasmo, castigo, anotación, nota, etc. Es decir, éstos serían medios de control de la libre expresión del alumno que lo ponen en una posición de desventaja para su desarrollo psicosocial, ya que se somete a los designios de otro, la autoridad, quien no encuentra otras formas efectivas de realizar su clase (p. 79).

Además, no se habla de lo que se hace en el aula con los otros (as) maestros (as), ya que no se quiere ser juzgado (a), lo que crea inconformidad en el maestro (a) y los estudiantes.

Esto ocurre en un contexto en que profesores no comparten, revelan ni discuten su compleja posición y función de educador grupalmente ya sea en el curso, o con sus pares en consejo, lo cual lo transforma en una potencial víctima de dolencias físicas y psicológicas (que se hace evidente en las entrevistas cuando manifiestan stress o se quejan de las normas



Otro conflicto que es evidente es que en la institución educativa en la mayor parte de tiempo, son los maestro (as), solos cada uno en su aula, quienes resuelven los conflictos, si lo hacen o simplemente los ignoran. Es decir, que las directivas no apoyan y esto crea en el maestro (a) malestar y sensación de soledad y falta de amparo.

"(...) la rectora me apoyó mucho con el asunto de la sanción y de eso, pero si siento que falta una persona como muy encargada de acompañar esos procesos porque entonces a veces ellos no están entonces uno se queda sin saber que hacer como actuar, que hacer en un caso de violencia que un niño le pegue a otro uno no tiene autoridad para sancionar, para mandarlo para la casa, entonces a veces al no haber una figura constante entonces genera como mucho desorden en los procesos". (Entrevista AL, 2016).

"(...) se ha hablado mucho en las reuniones de docentes de hablar y guiar a los pelaos en un solo sentido de que uno moleste y el otro no, tratamos de que la disciplina en sentido sea general grupal, en ese sentido se ha tenido en ocasiones muy poquito apoyo de la administración, otras veces se cuenta con mucho apoyo me parece que hay que mejorar también en ese sentido para que se unifique lo que se busca". (Entrevista RI, 2016).

"(...) tener una coordinadora o un coordinador que realmente este en la institución y que tenga unas normas bien claras y uno se puede apoyar en eso en todos los procesos que se vayan realizando". (Entrevista NA, 2016).

Por lo tanto, el maestro (a) muchas veces no se siente preparado (a) para afrontar situaciones de conflicto en el aula, ya que le toca afrontarlo sólo (a) y se esto se manifiesta dependiendo de la forma en que lo asume.

Por lo general, antes de empezar un ciclo escolar y aún antes de abordar la clase, los maestros planifican sus actividades, realizan una previsión del tiempo y los recursos



dedicados a sus asignaturas, no sucede lo mismo con las estrategias disciplinarias a emplear, es más, en muchas de las ocasiones su pensamiento no está centrado en la disciplina.

Cuando realizan la planificación consideran contenidos, propósitos, estrategias, evaluación y recursos entre otros, pero en sus planes de clase, la disciplina está ausente; por ende, cuando se presenta un problema de esta índole, el maestro responde de forma improvisada. Si el maestro tiene experiencia tal vez resulte efectiva su intervención, pero eso no sucederá siempre, porque cuando los problemas de indisciplina no tienen una solución adecuada, se tornan más graves. Piénsese también, en los profesores inexpertos, ante un caso similar, difícilmente tendrán las habilidades para enfrentar exitosamente el problema procediendo sin la previsión requerida (Zamudio, 2010, p. 78).

Esto muestra, que el maestro (a) actúa desde sus representaciones sociales, para poder afrontar muchas de las situaciones difíciles que le surgen en el aula.

Planificar la disciplina del aula demanda por tanto, prever el conjunto de reglas y normas orientadoras del comportamiento de los alumnos. Cuando existen normas reguladoras en las acciones para los miembros del grupo, el ambiente tenderá a ser más propicio para el aprendizaje y su ausencia, representará una amenaza en el desarrollo del mismo (Zamudio, 2010, p. 82).

Por falta de ésta previsión, el maestro (a) se siente a veces inseguro o con falta de autoridad para manejar ciertas situaciones y requiere apoyo, aunque se debe reconocer que las directivas tienen un papel importante dentro del proceso y dependiendo de su presencia ante los estudiantes y maestros (as), la disciplina se reducirá o mantendrá.

Un hallazgo importante, fue encontrar que la sanción es la herramienta cuando no funcionan las estrategias (como la anotación o el castigo). Recordemos, que fue una de las palabras relacionadas o cercanas al núcleo central de la representación social de disciplina escolar, lo que muestra lo unidas que están en el momento en que el maestro actúa frente a ciertos eventos y que tiene interiorizado que es normal sancionar ante un mal comportamiento o por lo menos es un recurso.



"(...) entonces a veces cuando todo está muy claro y no sucede nada, entonces surge el regaño, el llamado de atención fuerte, surge la anotación, como otras veces también depende del estado de ánimo del docente (...) y a veces cuando ya se vuelve caótico lo más sencillo es la sanción, mire que no vamos a educación física, no vamos a sistemas, o no vamos hacer tal cosa, o vamos a llamar a tu mamá". (Entrevista AL, 2016).

"Es depende de lo que haya hecho, claro va desde llamados de atención, y ya depende de la respuesta del estudiante si contesta de manera desafiante ya uno toma ciertas medidas, puede ser desde cambiarlo de puesto, puede ser desde asignarle un trabajo extra o una exposición o hasta llegar a citar a los acudientes, o acudir o aunque muy rara vez lo hago de acudir al coordinador para que establezca una sanción que llegue hasta posible a la suspensión (...)". (Entrevista EX, 2016).

"Cuando no funcionan recorro a la anotación, (...) recorro a la anotación para poder seguir otro nivel con ellos, primero les hago el llamado de anotación verbal dos o tres veces hasta cuatro pero si continua la misma situación, ya la hago en el observador y si continua la misma situación entonces lo remito a la coordinación". (Entrevista XY, 2016).

"(...) cuando ya son cosas que atentan contra el otro hay que hacer el seguimiento como lo que tiene estipulado la institución que es un observador, llevar todo a que quede la evidencia por escrito y si no se resuelve hay un comité de convivencia y hay una persona en la institución que lidera esos procesos y se maneja mucho la comunicación, (...) miramos como le damos salida a esos incumplimientos de las pautas mínimas de comportamiento". (Entrevista IO, 2016).

"Cuando eso se sale de las manos, siempre me dirijo al conducto regular, la llamada de atención al pelao, si el pelao no hace caso a lo que uno le está diciendo o sigue infringiendo la ley entonces ya paso al director de grupo, al coordinador o muchas veces a la rectora si esta". (Entrevista RI, 2016).



Además, aunque se habla de la mediación, correctivos pedagógicos, conciliación, en la teoría de resolución de conflictos, aún persiste en la institución educativa analizada la resolución de forma sancionatoria, ya que a pesar de que se escuchan las partes, la decisión es tomada por una persona y ésta no se discute. Además, esto es apoyado por el manual de convivencia, es decir, que las normas deben ser acatadas y sino en su defecto hay sanción. Al respecto, Sús (2005) dice:

En las diversas instituciones se visualizan graves problemas tanto para lograr consenso, como para considerar un acuerdo básico que se respete frente a los distintos conflictos. Dicha situación representa la falta real de participación, la imposibilidad de discutir sin que ello se torne un tema personal y la imposibilidad de trabajar propuestas convergentes a partir de las divergencias, de lo distinto (p. 999).

El problema estriba en el hecho de que cuando no está esa persona, pasa mucho tiempo para resolver algunos conflictos que se presentan e incluso, pueden quedar sin resolver. Es decir, que se debe buscar que la resolución sea colectiva y varios puedan tener la posibilidad de aportar para hacer del proceso algo más participativo. Sandoval (2014) concuerda al decir:

La disciplina es un componente central del clima escolar. La disciplina entendida como el cumplimiento de los roles que a cada miembro de la comunidad educativa le compete. Por tanto, la indisciplina no debe ser vista exclusivamente en relación a los/las estudiantes, sino también respecto de los adultos que forman parte de la comunidad escolar: docentes, padres, madres y apoderados, directivos, etcétera. Cada miembro tiene responsabilidades que cumplir y dar cuenta a los demás para alcanzar una meta común. De acuerdo a lo anterior, los establecimientos educacionales juegan un rol clave en la prevención de conductas de riesgo y/o de delitos. La efectividad de estas acciones preventivas dependerá de la gestión y liderazgo educativo, del concepto de disciplina incorporado en el Reglamento de Convivencia y del desarrollo de habilidades y competencias sociales en los/las estudiantes (Sandoval, 2014, p. 170).



Por lo tanto, se debe buscar, que los estudiantes entiendan el por qué de ciertas normas y que hay normas en la sociedad, incluso en la escuela y son una manera de vivir en comunidad de forma respetuosa.

El objetivo de la disciplina no consiste en que el profesor imponga su autoridad sobre los alumnos sino en facilitar la evolución hacia una situación en la que el ejercicio efectivo de ese control, que lleva implícito toda gestión, vaya haciéndose cada vez menos necesario. A medida que los alumnos vayan dándose cuenta de la necesidad de estructurar sus conductas personales y someterlas a ciertas restricciones, van mejorando sus posibilidades de integrar esos principios y restricciones en sus propias vidas (García, 2008, p. 17).

Con respecto a la actitud de los maestros (as) frente a los conflictos se observa que a veces pueden evadirlos, es decir, que se limitan a las funciones de su cargo como maestro (a) y tratan de no inmiscuirse demasiado cuando hay un conflicto.

¿Has estado presente en conflictos en el aula? "No dentro del aula sino en zonas de acompañamiento dentro de los descansos me ha tocado". ¿Y qué has hecho? "En el caso que tuve que era un connato de pelea, tuve que ir a intervenir y separar a las personas que estaban en el connato". ¿Pero tuviste seguimiento de eso? "Simplemente como era una zona de acompañamiento fui, intervine y luego informe, y la persona encargada del grupo y la persona encargada de la disciplina en ese momento se hicieron cargo". (Entrevista EX, 2016).

En general, se nota que aunque se puede ver implicado en un conflicto, si puedes, es mejor tratar de enterarte lo menos posible, quedando sólo algunos inmersos en la resolución, es decir, que no es un proceso colectivo, sino de unos pocos.

La frustración y el desgaste de lo no resuelto llevan a que el docente retome viejos esquemas autoritarios o, por el contrario, caiga en una especie de renuncia a constituirse en la autoridad áulica. En ambos casos la indisciplina emerge como proceso contestatario y denuncia las incongruencias entre las pautas y normas vigentes con la propuesta que el



Además, como maestro (a) se debe ser consciente que formamos no sólo en el área de especialidad, sino también en valores y esa labor, no se puede delegar, porque es inherente al ser de maestro (a).

El docente, por un lado, reglamentariamente es responsable de mantener el orden en la clase, aunque muchos de ellos reniegan de ese papel. Sostienen que deben enseñar, no ser vigilantes. Se olvidan que parte de ese aprendizaje que orientan está relacionado con contenidos actitudinales que involucra valores, razones que la norma representa y que ello es también texto del aprendizaje (Sús, 2005, p. 989).

En la institución educativa, las manifestaciones más comunes que se observan cuando hay un conflicto entre los estudiantes son la agresión verbal y física, como las que predominan, dándose con mayor frecuencia en el patio y aula de clases y entre estudiantes.

"Entra la profesora Helena de la mañana, para pedir un favor a AL. Mientras tanto, se pelean dos niños al frente y se dan golpes y patadas y AL no se da cuenta, porque está hablando con la profesora". (Observación AL, 2016).

Sebastián junto a mí, esconde cuaderno de Cristian debajo de mi puesto. Cristian: ¿Dónde está mi cuaderno? Sebastián: "Yo no lo tengo...". Cristian: ¿Dónde está el hijueputa cuaderno? Le señalo al estudiante que está bajo mi puesto. (Observación IO, 2016).

"Miguel M. le pega a Santiago V. y éste le responden y así empiezan a pegarse uno a otro". (Observación XY, 2016).

En las observaciones se hizo evidente algunas agresiones físicas o verbales entre los estudiantes, ante un conflicto en el aula. Lo que llamó la atención es que en los casos mencionados, muchas veces el maestro (a) no se dio cuenta o los ignoró, tal vez para que no los



El maltrato entre iguales presenta como características el desequilibrio de poder físico, psicológico y/o social, la intencionalidad o repetición, y la indefensión o personalización. Puede adoptar la forma de exclusión y marginación social, la agresión verbal, la agresión física indirecta (esconder cosas) o directa (pegar), y la intimidación, amenaza o chantaje (p. 63).

A los maestros (as) se les presentan estas manifestaciones como un desafío y por esto a veces los ignoran, ya que no sabe qué hacer al respecto o no quiere verse implicado en situaciones de éste tipo.

A pesar de lo expuesto anteriormente, los maestros (as) dicen ver el conflicto como algo positivo de lo que se puede aprender. En la respuesta al cuestionario, 6 de 7 maestros (as) estuvieron de acuerdo en que el conflicto es algo positivo, porque se aprende de éste. Así, los maestros (as) al reconocer el conflicto como algo positivo, dan el primer paso en su resolución y la apertura ante un trabajo colectivo que permite fomentar una mejor convivencia escolar.

Podemos decir que el conflicto, según Álzate (1998) tiene muchas funciones positivas: “evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales” (p. 16, como se citó en González y Rojas, 2005, p. 15).

Además, es entender que parte de todos (as) el comenzar a trabajar en un proceso de aprendizaje del conflicto, con su beneficio para toda la comunidad educativa. "Avanzar hacia una comprensión del conflicto como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, es crítico para mejorar nuestras respuestas al conflicto. Así, comprender el conflicto es un primer paso hacia su resolución productiva" (Conejo, 2011, p. 59).



Facultad de Educación

En los prejuicios asociados al conflicto en el ámbito educativo, no se percibe el aprendizaje que puede proporcionar el cometer un error. El sistema educativo no es una institución que facilite y motive el conocimiento a partir de los fallos, sino la vergüenza y el temor a cometerlos. (...) Es bueno entender que los conflictos son oportunidades de aprender, ya que la compulsión a hacer siempre lo correcto reprime la iniciativa; Por ello, una posibilidad al enfrentarnos a este es transformar el conflicto en una oportunidad de crecimiento (p. 71).

Al hablar de la reducción de los conflictos, los maestros (as) consideran que la disciplina, representada en la norma y su aceptación es vital para prevenir el conflicto.

"(...) cuando un estudiante siente que la disciplina es algo que se tiene muy en cuenta en la institución el estudiante se cohibe a la hora de emprender situaciones que puedan llevar a un caso de indisciplina, (...)". (Entrevista EX, 2016).

"(...) porque cuando una persona no acepta la norma ahí empieza el conflicto (...)". (Entrevista NA, 2016).

"(...) pero un conflicto puede generar problemas y tener relación con la disciplina, si claro si eso no se sabe mediar se va agrandando, se va agrandando, se va volviendo en un asunto de violencia de Bullying, en asunto que sale al exterior o sea que ya no se vuelve solo en la institución educativa sino que se exterioriza". (Entrevista AL, 2016).

"Una persona que crea conflicto es indisciplinada, o sea uno por experiencia ve que un estudiante que es disciplinado que se centra en lo que está haciendo, que está trabajando dentro del aula no crea conflicto, con algunas personas que crean conflicto, personas que no estén estudiando, que se le pone una actividad y no la hace porque esta distraída haciendo otras cosas, buscando juego de alguna manera crea conflicto, (...)". (Entrevista RI, 2016).



En general, cada institución educativa debe tener claras las normas, así se puede prevenir los conflictos.

Facultad de Educación
Por lo tanto, todos los miembros de la comunidad educativa saben en qué consisten y qué sucede en caso de incumplimiento. Además, cuando todos los actores actúan de forma congruente con esas normas, hay un consenso que genera a un ambiente agradable.

Verdaderamente, cualquier propósito de enseñanza requiere, para ser alcanzado, de la disciplina escolar. En sentido amplio incluye dos partes: Por un lado está vinculada a la convivencia regulada por normas y reforzada por actitudes y hábitos de urbanidad que le dan un valor positivo, pues para muchos la urbanidad es la primera virtud del individuo (A. Comte-Sponville, 1996 como se citó en Conejo, 2011, p. 70). Por otro lado, la disciplina viene dada por una correcta y eficiente disposición ordenada de todas las actividades que tienen lugar, principalmente en las aulas pero también en otros espacios del recinto escolar, pues para otros la enseñanza bien preparada y ejecutada en un buen clima de relación humana es el más importante aglutinante del orden en la clase. (Conejo, 2011, p. 70).

A la vez, la aceptación del otro (a) permite reducir los conflictos y mejorar la disciplina.

"(...) una de las cosas de aceptar la norma es entender al otro que la norma viene del otro es lo que otro impone entonces. El conflicto y la norma se relacionan íntimamente porque yo entro en conflicto porque no acepto al otro de que el otro tenga unas normas de ver el mundo diferente, entonces la medida en que yo aprendo a entender al otro, dar al otro empiezo aceptar la norma también y se empieza a disminuir el conflicto". (Entrevista NA, 2016).

"Mucho porque puede haber conflicto y concertación no tenemos todos que hablar el mismo lenguaje puede haber diferencias cuando los conflictos no se solucionan de la manera más apropiada no va a ser bueno, como va haber disciplina para el trabajo cuando las diferencias no las hemos saldado entonces primero es saldar las diferencias para que el trabajo académico sea productivo". (Entrevista IO, 2016).

"Que no reconocen la diferencia en el otro, cuando hay un conflicto yo pienso de una forma y el otro piensa de otra y tiene relación con la disciplina cuando el conflicto es natural del ser



humano, pero se vuelve un problema con la disciplina cuando no se trata de resolver ese conflicto y desde que las partes se entiendan que es natural que yo piense diferente al otro, pero que hay que poner un punto de equilibrio entre los dos para poder seguir en sociedad". (Entrevista XY, 2016).

La aceptación del otro (a) en la escuela es importante, porque determina cómo será la convivencia escolar. Además, se debe entender que aunque hay diferencias de pensar, siempre se puede llegar a un acuerdo, donde todos (as) aprenden algo de la experiencia. Para lograr esto, se parte según García (2008) de unas normas de convivencia:

La escuela y colegio como institución social, la clase como grupo y como parte de la escuela y como ser social necesita para poder cumplir sus funciones y para poder existir humanamente...unas normas de respeto y convivencia y que haya un control del cumplimiento de las mismas. Además como lo que desea un alumno con frecuencia está en contradicción con los deseos de los compañeros, la institución educativa debe sentar las bases de unas reglas y normas que facilite el bien común al cual todo miembro del grupo debe adherirse. Los métodos usados para alcanzar este bien común dependerán de las ideologías pedagógicas y proyectos educativos del centro. La función principal en este punto es enseñar a aceptar de buen agrado los canales que el centro y la clase imponen al alumno para su conducta social. Todo el mundo necesita reglas de conducta para ajustar sus deseos y necesidades a los demás, y para conservar la afección y aprobación de la gente que le rodea. Se le enseña a conocer lo que está bien y se hace presión para que actúe como exige la sociedad (p. 20).

A la vez, De la Corte (2000), concuerda al decir: "En parte, la disciplina escolar tiene que ver con ese tipo de reglas que, desde luego, varían de una a otra cultura, pero que constituyen un repertorio de comportamientos que posibilitan el trato social y la convivencia" (p. 39).

También, se encontró que los maestros (as) consideran que la convivencia escolar está relacionada con la solución de los conflictos.



"Ese mismo conflicto tratar de llevarlo a una solución pacífica porque el conflicto en sí es natural, pero como llega el conflicto a que avance a que se convierta en algo mucho más complicado depende principalmente de los adultos que estén ahí, serían los docentes y las directivas". (Entrevista XY, 2016).

"Tratar de mediar, de solucionar, mirar que paso, por qué". (Entrevista RI, 2016).

Es importante entender, que los conflictos no son generados solamente por los estudiantes, sino que hace parte de un todo, ya que el conflicto es natural cuando hay relaciones entre los seres humanos, sobre todo en una institución educativa. Al respecto, González y Rojas, 2004 dicen:

Basándonos en lo planteado, la relación que podemos establecer entonces entre las formas de abordar los conflictos y la convivencia es directa, ya que una define y dinamiza a la otra. Es decir que, un cierto tipo de convivencia va a facilitar un determinado enfrentamiento del conflicto y éste, a su vez, irá definiendo una convivencia particular. Al entender conflicto a todo nivel y no reducido a los alumnos, lo establecemos como un eje que caracteriza las interacciones que se dan en una institución que per se es conflictiva, ya que por un lado su función es mantener un orden social y por otro, generar cambio y movilidad. Esta tensión entre lo instituido y lo instituyente se expresa constantemente en la función que cumplen tanto profesores como estudiantes (p. 45).

Sin embargo, también se observó que se tiende a normalizar el conflicto, ya que el maestro (a) lo ve como algo cotidiano.

¿Has estado presente en conflictos en el aula? "Yo no, pero si me ha tocado por ejemplo yo estuve en estos días como en 8°, G un estudiante coge voy llegando yo a clase y coge y le va dando un puño al otro pero de improviso, cuando le da el puño al otro, el otro empieza a responderle entonces ya se vuelve una guerra de puños y se levantan otros cuatro a meterse en la pelea, entonces ya se volvió un montón ahí metidos en ese inconveniente". (Entrevista NA, 2016).



"Buena en el salón de Educación 2 niños que son casos muy específicos, si me ha tocado separarlos porque en el salón a veces se agarran, se ponen a pelear y no hacen caso al llamado del docente porque obviamente están en un estado de irritabilidad tremendo. (...) Lo que he escuchado de bachillerato que se agarraron no sé quien, pero no es tan frecuente que se dé". (Entrevista AL, 2016).

El ver el conflicto como algo cotidiano, hace que el maestro (a) lo invisibilice, es decir, que aunque suceda, lo ignora o lo evade como una manifestación de amenaza para él o ella y por ende, lo ve como algo negativo en su labor, tal vez por la falta de acompañamiento de las directivas, ya que recae en él o ella toda la responsabilidad y prefiere estar al margen de esto. Al hablar del tema González y Rojas (2004) enfatiza en la forma constructiva o no constructiva de ver el conflicto y su resolución:

El clima que se pueda generar en el aula está estrechamente vinculado al estilo de relación que el profesor pueda fomentar con sus alumnos, aunque esto se da dentro de un contexto institucional que favorece o coarta ciertas interacciones. (...) Es por esto que un profesor que enfrente los conflictos en formas más constructivas, ya sea cuando es parte del o cuando se manifiestan entre alumnos, promoverá una convivencia que se hace cargo de las tensiones y las aborda. Esto implicará el predominio de estilos cooperativos y de instancias para el aprendizaje de estrategias de negociación y mediación que permitan a las partes en conflicto encontrar soluciones no violentas a las dificultades. En cambio, un clima social escolar poco constructivo en relación a la resolución de conflictos es aquel en que éstos son evitados o fuertemente reprimidos (p. 45).

Esto demuestra, como se había expuesto antes que se requiere de un trabajo colaborativo, donde intervengan todos los actores de la comunidad educativa, para implementar un proyecto de resolución de los conflictos.

¿Entonces qué hiciste? "Pues ahí mismo llame a otros profes como tres o cuatro profes, porque yo ahí ya no me podía meter era un montón de hombres, ellos de todas maneras son muy



grandes, uno para meterse con un montón de hombres queda muy complicado, pero ya llegaron como tres profas solo con veón que ya había docentes, ellos se separaron cogí ya con ellos bajamos a rectoría esperamos a la rectora, se llamaron a los papas, (...)". Entrevista NA, 2016.

Una debilidad de la institución educativa, que se repite en palabras de todos (as) los maestros (as), es la falta de presencia de las directivas en momentos de problemas en el aula, específicamente en el caso, de conflictos que degeneran en agresión física, donde el maestro (a) debe resolver sólo (a) la situación y a veces puede pasar mucho tiempo, para resolver el proceso, generando reincidencia en los estudiantes que fueron los responsables de dichos conflictos.

Los estudios de Rutter (1979), entre otros, demuestran que los propios colegios pueden a veces constituir un factor clave a la hora de determinar el comportamiento más o menos distorsionador de algunos alumnos. La naturaleza del régimen interno, el sistema de sanciones, la facilidad o dificultad de acceder a las instancias superiores, el estilo de autoridad del director, del equipo directivo y del claustro, la actitud ante los problemas académicos y sociales de los alumnos, así como las características distintivas del centro son variables que desempeñan un papel determinante en el aula (como se citó en García, 2008, p. 32).

Es decir, que la falta de acompañamiento puede ser el productor del mayor número de comportamientos inadecuados y afectar de forma directa, la convivencia escolar. Por lo tanto, el trabajo conjunto es vital, para que se alcance un ambiente armonioso dentro de la institución educativa. Sin embargo, si continúa esto puede generar conflictos con la institucionalidad, ya que el maestro (a) y los estudiantes no se sienten apoyados por ésta.

Al hablar de conflicto escolar, los maestros (as) dicen que el diálogo, a través de la mediación es importante en la resolución, aunque falta mucho para llegar a implementar una verdadera mediación.

"Si y yo he tratado de que se resuelva a través del diálogo". (Entrevista IZ, 2016).



"Si claro, hemos tenido clases donde nos ha tocado parar la clase como decimos en el lenguaje educativo se perdió la hora, entre comillas se perdió la hora de clase porque tuvimos que resolver un conflicto, finalmente no se pierde la hora porque lo que se gana es la conexión de esa diferencia, entonces en las estadísticas podemos decir se perdieron 100 horas en el semestre resolviendo conflictos pero cuanto se gana a nivel social". (Entrevista IO, 2016).

"Depende del caso, si es una situación que un estudiante se siente ofendido porque el otro dijo trato de mediar, es como que traten entre ellos de buscar un punto de equilibrio y perdonarse si se sintió ofendido, si el conflicto ya es más grave que pueden llegar a la agresión física ya si lo remito a las directivas". (Entrevista XY, 2016).

"Tratar de mediar, de solucionar, mirar que paso, por qué". (Entrevista RI, 2016).

Al hablar de mediar, se hace alusión al diálogo entre todos los actores de la comunidad educativa y eso requiere de la escucha atenta a las opiniones de todos (as), para poder llegar a una resolución oportuna de los conflictos. Así lo menciona Sandoval (2014) al decir:

La participación, la capacidad de escuchar y compartir opiniones hacen de [la escuela] un lugar de vivencia y de práctica democrática, donde «aprender a convivir» es un eje central. De allí que la responsabilidad por la convivencia escolar en el establecimiento educacional sea de todos quienes participan en ella. En la escuela los/las estudiantes aprenden sobre la vida y aprenden a convivir, siempre que este ambiente sea propicio para desarrollar sus capacidades, habilidades, competencias y talentos (p. 168).

A la vez, prepara a los actores de la comunidad educativa para resolver los conflictos que se presenten:

El aprendizaje de la convivencia escolar tiene una dimensión preventiva, ya que pretende formar en los/las estudiantes un pensamiento crítico y autónomo, con el fin de que tomen de decisiones personales responsables, anticipándose a situaciones que amenacen o alteren la convivencia pacífica con sus pares (Sandoval, 2014, p. 166).



Para finalizar es importante entender que el conflicto es natural al ambiente escolar y que la forma en que la institución educativa vea el conflicto, influirá en la convivencia. Además, al darse diversas interacciones en la comunidad educativa, ya que son muchos los actores que pertenecen a ésta, se pueden generar múltiples conflictos por las diferentes formas de pensar, pero si se ven como una oportunidad de crecimiento, serán beneficiosas para el mejoramiento de la convivencia en la institución educativa. En palabras de Márquez, et al. (2007):

Hay ocasiones en las que los alumnos escogen no seguir las reglas del salón de clases. Cuando este comportamiento indebido ocurre, el maestro debe estar preparado para tratar con él de manera tranquila y rápida. Conocer de antemano lo que el maestro hará cuando los alumnos se comporten mal significa que serán tratados justamente. Consecuencia no es igual a castigo. Las consecuencias son una elección, cuando el maestro da ocasión de elegir al alumno, coloca la responsabilidad donde corresponde, en el alumno. Cuando los alumnos eligen, saben que tienen el control de lo que les suceda. Las consecuencias no tienen que ser severas para ser efectivas: La clave de la efectividad de las consecuencias es que sean utilizadas consistentemente, no es su severidad lo que las hace efectiva. Por mínimas que sean, pueden lograr su propósito (p. 146).



6. CONCLUSIONES

La investigación se realizó en una institución educativa del municipio de Bello con 7 maestros (as) de Básica Primaria y Secundaria que tenía como objetivo identificar cuál era la influencia de las representaciones sociales de la disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar, para lo cual se buscó caracterizar las representaciones sociales que tienen los maestros (as) del concepto de disciplina escolar; identificar cómo las representaciones sociales de la disciplina escolar de los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria en una institución educativa del Municipio de Bello influyen en la convivencia y determinar cuál es la relación de las representaciones sociales de disciplina escolar que tienen los maestros (as) de los grados sexto, séptimo, noveno y undécimo de Básica Secundaria y Media Vocacional y de segundo y quinto de Básica Primaria de una institución educativa del Municipio de Bello con el conflicto escolar. Para alcanzar éstos objetivos, se partió de una investigación cualitativa y un diseño fenomenológico, "como el estudio de los fenómenos (o experiencias) tal como se presentan". Además, se trabajó con las categorías de representaciones sociales de disciplina escolar, la convivencia escolar y conflicto escolar, cada una con unas subcategorías específicas.

De la investigación realizada, se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

Las representaciones sociales de la disciplina escolar, tienen como núcleo central el respeto y tiene cuatro palabras cercanas o relacionadas que son la norma, el orden, el acompañamiento y la sanción. El respeto, como eje que permite interaccionar entre todos los agentes de la comunidad educativa y hace que se dé una buena convivencia entre todos (as). La norma es vista no sólo como la forma de trabajar la disciplina en el aula, sino como un pacto de convivencia, donde se minimicen los conflictos y se dé un ambiente armonioso y de respeto. El orden, lo entienden los maestros (as) como la forma de organizar el aula, y crear una dinámica adecuada para trabajar. El acompañamiento, lo traducen en el apoyo de las directivas, pares y padres de familia para poder realizar su labor, partiendo del respeto y acuerdo de toda la comunidad educativa. Finalmente, la



sanción, la ven como el recurso de que disponen para mantener la disciplina en el aula y la cual utilizan en momentos de comportamientos disruptivos, ya que aparece en el manual de convivencia, como forma de resolver los conflictos. Además, al ser una representación social se relaciona a lo que vivieron en la niñez en la familia y en la escuela, ya que influyó en la forma en que cada maestro (a) maneja la disciplina en el aula en la actualidad.

En medio de las entrevistas, fue inevitable que los maestros hicieran alusión a su propia historia cuando hablaron sobre las normas en su hogar y en la escuela con la imagen de algunos maestros (as) que los inspiraron o por el contrario, rechazaron. Es decir, que cada uno de ellos (as) trabaja en el aula de una forma específica según lo vivido en la infancia y adolescencia: sumiso (a), estricto (a) o con el diálogo de consenso, dependiendo de lo que vivió. Surgieron dos modalidades, la primera: "Lo repito como lo viví", la segunda: "Hago lo contrario a como lo viví". Esto, luego se ve plasmado en la forma en que aplican la disciplina en el aula, ya que cada uno (a) tiene una forma característica que lo identifica y es particular, ya que han tomado herramientas de lo que vivieron y de sus experiencias en los años que han sido maestros (as) y las han usado como la forma de implementarla en el aula.

Como los maestros (as) tienen como representación social de la disciplina escolar el cumplimiento de las normas, ellos (as) enfatizaron que se debe hablar muy claro de ésta para que los estudiantes aprendan los comportamientos adecuados e inadecuados en clase, ya que los estudiantes saben qué esperar y cuáles son las normas para trabajar en clase, lo que produce menos comportamientos inadecuados y permite un mejor aprendizaje. Además, llamó la atención el hecho de persistir la imagen de que quien debe imponer la autoridad es un individuo masculino en la mayoría de los casos, ya que en la niñez fue el padre quien tuvo la autoridad en casa y quien daba las normas e infringía las sanciones o castigos. Ésta representación social es compartida por la comunidad educativa al parecer, ya que los estudiantes se comportan mejor ante los maestros (as) de género masculino que femenino, tal vez ayuda en esto, que en el caso del contexto del barrio, muchos de los estudiantes tienen familias donde la madre es cabeza de familia, lo que provoca el desafío de la autoridad por dicha carencia.



que la autoridad está determinada por una actitud autoritaria en el maestro (a) que la ejerce y en su contraste, en menospreciar o subvalorar al maestro (a) que tiene una actitud más democrática, ya que los mismos (as) estudiantes asienten y aprueban ésta forma de actuar del maestro (a) y cuando hay un maestro (a) que entra al salón con una forma diferente de actuar, se toma como falta de autoridad y se acentúan los comportamientos inadecuados en clase.

Es usual que los maestros (as) apliquen la estrategia del premio y castigo para mantener el control de los estudiantes como una forma de controlar los comportamientos inadecuados y los maestros (as) ponen de relieve que para trabajar la disciplina en el aula, se debe buscar la estrategia que le funcione a cada uno (a), ya que no todas las formas de trabajar funcionan y la misma estrategia no es útil para todos (as) los maestros (as), ya que influyen variados factores como la presencia física, la voz, la personalidad que son leídos por los estudiantes, buscando la forma de desafiarla, probando al maestro (a). Por esto, se requiere cambiar la metodología usada hasta encontrar un estilo personal, que permita enfrentar los dilemas que se presentan en el aula y salir airoso (a).

Otro aspecto, que resaltan los maestros (as) para trabajar la disciplina en el aula es la forma de organizar a los estudiantes para que trabajen, es decir, que se dé un orden determinado, ya que permite un trabajo adecuado y disminuye los comportamientos inadecuados de los estudiantes y aunque la mayoría de los maestros (as) dicen que prefieren trabajar en grupos, aún predomina la organización en filas, ya que se puede tener un mayor control, porque el maestro (a) puede apreciar mejor a cada estudiante y lo que está haciendo, reduciendo los comportamientos disruptivos.

Los maestros (as), también hablan de la diferencia en la forma de trabajar la disciplina en el aula según la edad de los estudiantes, específicamente porque los pequeños aún no tienen tan interiorizada la norma, en cambio los más grandes ya son más conscientes y no se tiene que estar recordando dichas normas todo el tiempo, como si se debe hacer en otros grados. Se habla especialmente del grado sexto como de alta conflictividad y donde se debe estar regulando todo el tiempo los comportamientos.



También hablando de el tiempo y contenidos que se deben ver son muy importantes, porque se debe cumplir con el trabajo de clase. En éste caso, se hace énfasis en llevar a cabo todo lo planeado, ya que el maestro (a) está bajo una serie de regulaciones con respecto a los contenidos y el tiempo que se verifica desde las directivas, hasta el Ministerio de Educación, sin embargo, no se tiene en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y los contratiempos que suceden todos los días y a veces entorpecen ésta planeación, lo cual hace que el maestro (a) se sientan presionado (a).

Como segunda categoría se trabajó la convivencia escolar, con tres subcategorías, la primera, las relaciones entre maestros (as), entre maestros (as) y estudiantes y entre los estudiantes. La segunda subcategoría, fue la participación de los estudiantes en el aula, la participación de las familias en el acompañamiento y de las directivas y finalmente, la tercera subcategoría fue ambiente, que tiene que ver con el ambiente de aula, de la institución educativa y del barrio.

Como se dijo anteriormente, los maestros (as) tienen como representación social de la disciplina escolar el respeto, que se relaciona con la convivencia, ya que habla de la interacción entre todos los agentes involucrados de la comunidad educativa. Además, aparece la norma como una palabra cercana al respeto y muestra que la influencia de ésta representación social sobre la convivencia escolar, se manifiesta en que las normas están socialmente establecidas, al igual que para la escuela y deben cumplirse para vivir en sociedad, ya que nos guían y están presentes en nuestra vida y van encaminadas a garantizar una buena convivencia.

Uno de los aspectos vitales en la convivencia escolar que se encontró fue que para los maestros (as) el diálogo es primordial para trabajar la disciplina en el aula, ya que permite hacer partícipes a los estudiantes para que puedan proponer y se sientan parte de algo, importantes y valorados. Además, consideran que la disciplina está relacionada con crear un ambiente adecuado en el aula, donde se promueva el respeto y un buen trato entre los estudiantes y el maestro (a), partiendo de un conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela, lo cual demuestra que las normas se usan, tanto para la disciplina escolar, como para alcanzar una buena convivencia.



Además, se tiene en cuenta que las representaciones sociales de disciplina escolar influyen sobre la convivencia escolar, ya que según las vivencias de cada maestro (a) se determina la forma en que trabaja en el aula e imparte la disciplina y por ende, se ve reflejado en la convivencia escolar. A la vez, son múltiples factores los que se ven afectados ya que influye en la forma de relacionarse con sus estudiantes, cómo permite que se dé la participación de estos (as) en el aula, cómo organiza el aula para trabajar y la actitud que toma frente a sus estudiantes ante comportamientos inadecuados.

Las representaciones sociales de la disciplina escolar, también han influido en la sensación del maestro (a) ante su labor, ya que consideran que actualmente, se ha reducido la autoridad del maestro, ya que el respeto que se le tenía venía de la autoridad que se le otorgaba, como una persona de conocimiento y de valores que formaba a los hijos (as) de la comunidad educativa y tanto el Estado, como la comunidad le daban el aval, pero ahora como ha perdido esa figura de autoridad que se le otorgaba, en el aula se dan desafíos de los estudiantes, e incluso de los padres de familia, lo que hace que se afecte la disciplina en el aula y por ende la convivencia. Ésta situación, crea en el maestro (a) desconcierto, tristeza y frustración, porque no se cumple con las expectativas que éste (a) tiene frente a su profesión y a veces la desilusión de no recibir lo que espera, lo hacen perder el entusiasmo en lo que hace y más cuando es poco el apoyo de las directivas, padres y los estudiantes.

Con respecto al ambiente, los maestros (as) consideran que propician un ambiente tranquilo y de respeto en el aula, lo cual juega un papel importante dentro de la convivencia escolar, ya que cuando es tranquilo, se da mejor aprendizaje y permite trabajar de forma agradable por parte de todos (as) los actores dentro del aula, Además, la convivencia en el aula es un reflejo de la sociedad y la familia y en la forma como se eduque a los niños (as) en las familias va a repercutir en la escuela y su ambiente escolar.

La convivencia es un reto, ya que el maestro (a) es quién impone la norma en el aula, porque en muchas ocasiones no tiene apoyo de las directivas, ya sea porque están ocupadas o porque no están presentes en el momento que se requieren. Además, se observa que los maestros (as) no



actúan igual, es decir, que cada uno tiene su forma de trabajar y enfrentar los problemas sólo (a) dentro del aula. Por lo que se hace desde las representaciones sociales que ha formado de sus vivencias y experiencia. A la vez, no hay capacitación que forme para éste aspecto en particular al maestro (a), lo que deja vacíos en el momento de actuar. A esto, se une el hecho de la falta de acompañamiento familiar, que hace que recaiga toda la responsabilidad en el maestro (a) y esto afecte su modo de desenvolverse en el aula y recordemos que ésta fue otra de las palabras cercanas al respeto, el cual fue el núcleo central de la representación social de disciplina escolar, lo que muestra que para los maestros (as) tener el apoyo de la comunidad educativa es esencial para un buen trabajo en el aula. Sin embargo, un aspecto a destacar es que los maestros (as) trabajan de forma colaborativa y esto ayuda a mejorar la convivencia escolar, ya que se sienten apoyados en momentos difíciles.

Finalmente, el ambiente de la institución y el aula está influenciado por el espacio físico disponible, su apariencia y el contexto del barrio, ya que la institución educativa es pequeña y hay falta de conciencia con los residuos sólidos, lo que se trabaja constantemente, pero no se ha podido mejorar. Además, la institución educativa está en un barrio con problemas sociales que la afectan, tales como expendio de drogas, bandas delincuenciales y padres y madres cabezas de familia, lo que influyen en la convivencia escolar. Es decir, que la disciplina y convivencia escolar estarán determinadas en última instancia por el trabajo colaborativo de todos los actores, donde se debe trabajar con normas claras y elaboradas de forma colectiva, que permitan que se hable el mismo idioma por todos (as).

La tercera categoría fue conflicto escolar, la cual tiene una subcategoría, que se refiere a la resolución de conflictos y tiene dos indicios o indicadores: medidas tomadas frente al conflicto y tipos de conflictos (incluye conflictos del maestro (a), conflictos entre estudiantes, y actitudes hacia el conflicto). Ésta categoría surge de la relación entre disciplina y convivencia escolar, ya que cuando se dan diferencias entre dos o más personas, se debe en la mayoría de los casos a que se trasgredieron los acuerdos pactados en el aula o en la institución educativa. Además, como se había expuesto anteriormente los maestros (as) relacionan las representaciones sociales de disciplina escolar y la convivencia con el respeto y la norma y a la vez, consideran que la disciplina, representada en la norma y su aceptación es vital para prevenir el conflicto.



El primer conflicto que surge del análisis es el conflicto del maestro (a) por las expectativas que tiene de sus estudiantes, ya que se espera demasiado de ellos (as). Éste tipo de conflicto se da por comportamientos inadecuados, no realizar actividades de clase y bajo rendimiento de los estudiantes, debido a esto, el maestro (a) siente frustración frente a todo su esfuerzo y la poca respuesta de algunos de los estudiantes. A la vez, éste conflicto se une con el de rol del maestro (a), ya que lo cuestiona de su rol y en algunos casos, de querer seguir en dicha labor, lo cual no permite que se promueva un ambiente adecuado y esto afecta la convivencia del aula. Además, el maestro (a), puede utilizar en algunos momentos el poder dentro del aula con sus estudiantes, tales como la amenaza, ironía, sarcasmo o la nota, para mantener el control, lo cual es un conflicto de poder sobre sus estudiantes. En éste caso, se opta por éstas actitudes para controlar ciertos comportamientos inadecuados en clase, cuando son repetitivos o del mismo (a) estudiante, lo que pone en jaque al maestro (a) y su autoridad y al usar éstas estrategias pone en claro que se debe acatar la norma y que todos (as) los estudiantes sientan que no es conveniente hacer lo mismo.

Otro aspecto importante en los conflictos asociados al maestro (a) es que la mayor parte de tiempo, son los maestros (as), solos cada uno en su aula, quienes resuelven los conflictos, si lo hacen o simplemente los ignoran, ya que no se siente preparado (a) para afrontar situaciones de conflicto en el aula y se esto se manifiesta dependiendo de la forma en que lo asume. Esto muestra, que el maestro (a) actúa desde sus representaciones sociales, para poder afrontar muchas de las situaciones difíciles que le surgen en el aula. Además, muestra que los maestros (as) pueden optar por limitarse a algunas de las funciones de su cargo y pasar desapercibidos los conflictos dentro del aula, es decir, que si puedes es mejor tratar de enterarte lo menos posible, lo que muestra que no es un proceso colectivo, sino de unos pocos. Otro peligro, que se observa es normalizar el conflicto, ya que el maestro (a) lo ve como algo cotidiano, es decir, que lo invisibiliza y aunque suceda, lo ignora o lo evade como una manifestación de amenaza para él o ella.

Aquí, sale a relucir que a pesar de que en los cuestionarios los maestros (as) dijeron que ven el conflicto como algo positivo de lo que se puede aprender, algunos de ellos (as) aún le tienen



miedo y desearían estar alejados de estos. Sin embargo, al motivar en ellos (as) la reflexión sobre el tema, es el primer paso de entender que parte de todos (as) el comenzar a trabajar en un proceso de aprendizaje del conflicto, con su beneficio para toda la comunidad educativa, donde se parte de la aceptación del otro (a), para reducir los conflictos y mejorar la disciplina.

Cuando las directivas están y apoyan en el proceso, la resolución de conflictos es basada en la sanción, cuando no funcionan otras estrategias como los llamados de atención verbal. Es decir, que aunque se habla de la mediación, aún persiste en la institución educativa analizada la resolución de forma sancionatoria y recordemos que la palabra sanción está relacionada o es cercana al núcleo central de la representación social de disciplina escolar y es aceptada en el manual de convivencia de la institución, por lo cual se acepta por todos (as) los maestros (as). Además, cuando sucede un conflicto aunque se escuchan las partes, la decisión es tomada por una persona y ésta no se discute. Por lo tanto, lo que se debe buscar es que la resolución sea colectiva y varios puedan tener la posibilidad de aportar para hacer del proceso algo más participativo, es decir, que se requiere de un trabajo colaborativo, donde intervengan todos los actores de la comunidad educativa, para implementar un proyecto de resolución de los conflictos.

Dentro del conflicto escolar, están los conflictos entre estudiantes, debido a comportamientos inadecuados en clase, es decir, que unos estudiantes molestan a otros (as) en la ejecución de sus actividades. A veces, también se observó por competencia y rendimiento escolar, lo cual se da por factores, como llamar la atención, interrumpir la clase o desafiar la autoridad del maestro (a), lo cual también afecta el ambiente del aula y por ende, la convivencia escolar. Otro conflicto en el aula, se da por las expectativas que tienen los estudiantes de sus maestros (as), ya que esperan ser vistos, escuchados, valorados y que el maestro (a) se interese por sus situaciones y cuando esto no sucede, los estudiantes pueden sentirse insatisfechos y mostrar su inconformidad con el comportamiento u optar por callar. Las manifestaciones más comunes que se observan cuando hay un conflicto son la agresión verbal y física, como las que predominan, dándose con mayor frecuencia en el patio y aula de clases y entre estudiantes. Sin embargo, lo que llamó la atención es que en los conflictos que sucedieron en el aula durante las observaciones, muchas veces el maestro (a) no se dio cuenta o los ignoró, tal vez para que no los afecte y deshacerse de responsabilidades frente a estos. Además, a los maestros (as) se les presentan estas



manifestaciones, como un desafío y por esto a veces los ignora, ya que no sabe qué hacer al respecto. No quiere verse implicado en situaciones de éste tipo.

Las limitaciones de la investigación, se centraron en el tiempo disponible de los maestros (as), ya que se planeaba hacer un trabajo de retroalimentación de forma grupal para motivar la reflexión y aprendizajes del proceso de forma colectiva, pero como habían tanto maestros (as) de la jornada de la mañana y como de la tarde, no fue posible, porque no se conto con un espacio disponible para hacerlo.

Los aportes de la investigación son:

Primero para mí, porque siempre me había preguntando desde que empecé como maestra, cómo aplicaba cada maestro (a) la disciplina en el aula y qué hacía que lo hiciera de ésta u otra manera, es decir, las representaciones sociales que tenía y lo hacían actuar de dicha forma. Además, de comprender cómo influía en la convivencia escolar, ya que ambas están directamente relacionadas.

Además, deseaba motivar en los maestros (as) una reflexión de su práctica pedagógica y que se cuestionaran con las preguntas, cuestionarios y observaciones, poniéndolos a veces incómodos, pero a la vez, preguntándose por qué de su labor, de su significación ante las dificultades en el aula. Considero que mucho de esto se logro durante la conversación que se tuvo y después, de manera informal en los pasillos y espacios de la institución, donde se dio un acercamiento que no se hubiera podido de otra forma.

A la Universidad, el deseo de que al ver la falta que hay de capacitación frente a asuntos tan importantes como lo es la disciplina y la convivencia en la escuela, dediquen una materia dentro de sus planes de estudio, para los futuros maestros (as) que les permita estar un poco más preparados para su labor.



Se considera importante, en futuras investigaciones incluir la opinión de los estudiantes para tener una visión más amplia de las representaciones sociales de la disciplina escolar y su influencia en la convivencia.

Se podría pensar, en replicar la investigación en otras instituciones educativas, para identificar si hay factores comunes o diferenciadores en los hallazgos encontrados respecto a las representaciones sociales de disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar.

La investigación permitió ver la falta de capacitación que tienen los maestros (as) frente al tema de disciplina y convivencia escolar, que aunque son temas que crean debate a nivel mundial y de los que se hablan continuamente en las escuelas como cosas apremiantes que constantemente mueven los cimientos de los maestros (as) y la comunidad educativa cuando no se saben manejar, se presenta como retos que se deben incorporar en los pensum de las universidades para dar a los licenciados en formación herramientas para trabajar en la escuela y para que no tengan que aprenderlo solamente de sus experiencias en el aula, que pueden desmotivar a muchos (as) de ellos (as) y producir su retiro de la profesión.



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
Recuperado de:
[http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403019/Entorno_de_Conocimiento/Lecturas_Complementarias/Abric- JC Practicas Sociales y Representaciones.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403019/Entorno_de_Conocimiento/Lecturas_Complementarias/Abric-JC_Practicas_Sociales_y_Representaciones.pdf).
- Ayala C., Raquel. 2008. La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26: (2), pp. 409-430. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Aparicio, A., Palacios, W. D., Martínez, A. M., Ángel, I., Verduzco, C., Retana, E. (s.f.). *El cuestionario Métodos de Investigación Avanzada*. Recuperado de [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_\(trab\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf).
- Arango Q., L.; García A., A. y Moncada G., C. (2006). Una mirada al conflicto escolar desde el maestro y su quehacer cotidiano. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 4 (2), 155-168. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1053/105316853010.pdf>.
- Araya U., S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: Sede Académica Costa Rica. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>.
- Badía Martín, M.M., Gotzens Busquets, C., y Zamudio Villafuerte, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 679-704. Recuperado de http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_608/a_8278/8278.pdf.
- Boggini, Norberto. (2005). Como prevenir la indisciplina y la violencia en la escuela. En: *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Rosario: Homo sapiens Ediciones. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/39/39BOGGINONorberto-CapV-Como-prevenir-la-indisciplina-y-.pdf>



Calisto Y, Claudia de. (2006). *Autoridad y Poder en la Figura del Profesor*. (Tesis de pregrado). Santiago de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/cs-calisto_c/pdfAmont/cs-calisto_c.pdf.

Campoy A., T. J. y Gomes A., E. Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Amapá: Editorial EOS. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf.

Campo, A., Fernández, A. y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38):121-145. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=70659>.

Cerrón J., L. A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (25), 7-20. <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1epoca/25.pdf>

Conejo Rodríguez, P. A. (2011). *Disciplina y convivencia en los centros de secundaria. El procedimiento sancionador en los IES de Ceuta*. (Tesis Doctoral). Granada: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/21618#.WU547OvyjIU>

Congreso de la República de Colombia. (Marzo 15 de 2013). Ley 1620 de 2013. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (Noviembre 8 de 2006). Ley 1098 de 2006. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf.

Congreso de la República de Colombia. (Febrero 8 de 1994). Ley 115 de 1994. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Congreso de la República de Colombia. (Agosto 3 de 1994). Decreto 1860 de 1994. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf.

Consejo Nacional de la Judicatura. (2010). Constitución política de Colombia 1991. Actualizada con los Actos Legislativos hasta 2010. Recuperado de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf/8b580886-d987-4668-a7a8-53f026f0f3a2>.

Christians, Clifford. (2012). La ética y la política en la investigación cualitativa. En: Denzin, Norman y Lincoln Yvonna. (Coordinadores). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol I. Barcelona: Gedisa. Págs. 283 – 331.



- Cubero V., C. M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2): 1-39. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/comunicacion_02.pdf
- D'Angelo, Luis A. y Fernández, Daniel R. (2011). *Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf.
- De la Corte I., L. (2000). Poder y conflicto en la escuela: una dimensión polémica de la educación. *Tarbiyá. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (25): 21-47. Recuperado de <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/1epoca/25.pdf>.
- Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En: Martínez B., A. y Álvarez G., A. (2010). *Figuras Contemporáneas del Maestro en América Latina: 30 años del grupo de historia de la práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Demetrio O., E y Ramírez R., E. (2012). *Las representaciones sociales sobre la disciplina escolar en educación secundaria: los estudiantes en cuestión*. (Tesis de pregrado). México: Licenciatura de Sociología de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://200.23.113.59/pdf/28543.pdf>.
- Denzin, Norman y Lincoln Yvonna. (Coordinadores). (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*, Vol II. Barcelona: Gedisa
- Duarte Carmona, Ana Laura & Abreu Quintero, José Luis. (2014). La autoridad, dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9(2), 90-121. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9\(2\)90-121.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n2/A9.9(2)90-121.pdf)
- Dussel, I. (s.f.). ¿Qué es la autoridad en la escuela? *Cuaderno de discusión* (5). Buenos Aires: Universidad Pedagógica (UNIPE). Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/08/Qu%C3%A9-es-la-autoridad-en-la-escuela.-UNIPE.pdf>.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Hernández, Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Recolección y análisis de los datos cualitativos. Metodología de La Investigación* 5 ed. México: McGraw-Hill / INTERAMERICANA EDITORES. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf



Gallego A., M. A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas.* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/21852479.pdf>

Galván Martínez, M. G. (2011). *Las representaciones sociales y su relación con la práctica docente.* (Tesis Doctoral). México: Facultad De Estudios Superiores Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4554658.pdf>

García C., A. (2008). *La Disciplina Escolar.* Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.coddehumgro.org.mx/cedh/archivos/bullying/publicaciones/disciplina-escolar.pdf>.

García Castaño, E. M.; Leal Bedoya, A. M. y Orozco García, A. (2009). *Manejo de la disciplina en el aula en 29 Instituciones Educativas de básica primaria del municipio de Dosquebradas, Risaralda.* Risaralda: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1412/3715G215.pdf;jsessionid=61B5138DA50E04DAF2626C9B9DC5225C?sequence=1>

González Gallegos, Paola y Rojas Aguirre, Daniela. (2004). *Convivencia escolar y conflicto en el aula: un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de enseñanza media.* Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134943/Paola%20Gonzalez%20Gallegos.pdf;sequence=1>

Gurdián F., A (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) San José: Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Recuperado de <file:///E:/MAESTRIA%20EN%20EDUCACION%20C3%93N/TRABAJO%20DE%20GRADO/TRABAJO%20DE%20GRADO%20BORRADORES%20Y%20REVISIONES/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>.

Jordán Sierra, José Antonio. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre Educación*, 17, 63-85. Recuperado de http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/E3C57268-D641-4F62-8D51-C3013D2EA59E/266467/Cultura_escolar_conflictividad_y_convivencia.pdf

Lago, J. C. y Ruíz R., L. (2000). Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. *Tarbiyá. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (25): 48-93. Recuperado de <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/iuceweb/publicaciones/tarbiya/lepoa/25.pdf>.

Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México.* México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>



- Ledesma Aragón, Carla. (2012). *Uso y distribución de espacios escolares*. Tesis de pregrado. Palencia: escuela universitaria de educación de Palencia, universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2911/1/TFG-L155.pdf>
- Luján Villegas, Luis Orlando. (2009). *La mediación en el crisol de la convivencia escolar. Una estrategia para la transformación de los conflictos*. Serie conflicto y escuela. Número 5. Medellín: Instituto Popular de Capacitación. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123834.pdf>.
- Márquez G., J.; Díaz N., J. y Cazzato D., S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades Única*, 8(18): 126-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf>
- Maturana M., Gerson A.; Pesca B., Ana Milena; Urrego P., Ángela L. y Velasco R., Adrian. (2009). *Teoría sustantiva acerca de las creencias en convivencia escolar de estudiantes, docentes y directivos docentes en tres colegios públicos de Bogotá D.C.* Tesis de maestría. Bogotá: Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis76.pdf>
- Mejía, María Paulina; Cortés, Marlon; Toro, Gloria Luz; Parada B., Michael y Palacio, Leidy M. (2012). Concepciones sobre el castigo en maestros y maestras: entre la dimisión y el deseo. *Pedagogía y Saberes*. (37), 169-176. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1892>
- Melero M., J. (2009). *Conflictividad escolar y la nueva profesión docente. 10 estrategias para mejorar la convivencia en los centros educativos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martínez R., L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf.
- Martuccelli, Danilo. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *DIVERSIA* (1), 99-128. Recuperado de http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Martuccelli_La_autoridad_en_las_salas_de_clase_Diversia.pdf
- Muné, L. S. (2012). El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. Proyecto Culturas Juveniles. 16 (30), 153-178. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4349073.pdf>
- Muñoz H., L. V. (2012). *Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza*. Tesis de Maestría. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8928/1/04868196.2012.pdf>.



Nail K., O.; Muñoz R., M. y Gajardo A., J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: estrategia de reflexión colectiva. *Educ. Pesqui*, 39 (2), p. 367-385. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a06v39n2.pdf>.

Observatori de Bioètica i Dret. (s.f.). *El informe Belmont*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de (<http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>).

Peñalva Vélez, Alicia; López-Goñi, José Javier; Vega-Osés, Asunción y Satrústegui Azpíroz, Cristina. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre educación*. 28, 9-28. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2728>

Pérez Casajús, Leonor. (2012). *Normas de aula y proactividad. Hacia la disciplina positiva*. BIENTRATANDO. VI Campaña para la mejora de la convivencia en los centros escolares de la Comunidad Foral de Navarra. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. Recuperado de http://b08elkarbizitza.wikispaces.com/file/view/normas_proactivas.pdf/415124964/normas_proactivas.pdf

Pineda A., J. A. y García P., F. F. (2014). *Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades*. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Antonio%20Pineda%20Alfonso.pdf>

Quiroz G., J. G. (2012). Violencia y conflictos escolares: definiciones conceptuales para la construcción de una nueva cultura de la legalidad. *Revista Rayuela*, (3): 5, 175-185. Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Art.%20Julio%20Gerardo%20Quiroz%20G%C3%B3mez.pdf>

Rojas, L. G. y Acuña R., G. (2013). Las representaciones sociales de la disciplina escolar. Ciclo IV de educación básica de la IED Orlando Fals Borda, localidad de Usme. *Revista Aletheia*. 5 (1), 68-89. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/download/89/87>.

Ruiz, C. G. (2006). Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias. En: *La calidad de la educación en México 2006*. Capítulo 4. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. p. 135-161 <http://observatorioperu.com/lecturas%202010/julio%202010/Violencia%20y%20disciplina%20en%20escuelas%20primarias%20y%20secundarias.pdf>.

Salinas S. M. L.; Posada G., D. M. y Isaza M.; L. S. A. (s.f.). A propósito del conflicto escolar. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 245-265. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/3089/1/SalinasMarta_2002_apropositoconflictoscolar.pdf



Sandoval M., M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década, Proyecto Juventudes*, (41), 153-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/195/19536988007.pdf>.

Sandoval C., C. A. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf.

Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2016). Clima positivo de gestión del aula: efectos del clima de gestión de la disrupción en el comportamiento y en la satisfacción con el profesorado. *Revista de Psicodidáctica*, 21: 1-19. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/13202/13507>

Sús, María Claudia. (2005). Convivencia o disciplina: ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 10 (27), 983-1004. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002702.pdf>.

Trejos M., F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11 (2), 98-101. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>.

Treviño, Ernesto; Place, Katherine y Gempp, René. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago de Chile: Coordinación Técnica del LLECE OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/analisis-del-clima-escolar-poderoso-factor-que-explica-el-aprendizaje-en-america-latina-y-el-caribe/#.VjTgelUvfIU>.

Vital, Susana Noemí. (29, 30 y 31 de octubre de 2014). *La organización del tiempo y el espacio en el aula escolar. La propuesta de enseñanza de la lectura de Luis Iglesias*. En: I Encuentro Internacional de Educación. V. 4. Espacios, cultura y curriculum escolar. Tandil – Argentina: NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA. Recuperado de <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/401/21541.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Yepes C. Enrique (1992). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Revista Educación y Pedagogía*. (7), 47-58. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/17049/14766>

Zamudio V., R.; Badía M., M. del M. y Gotzens B., C. (2013). Referentes del profesorado de educación primaria al establecer la disciplina en el aula: ¿mantienen un esquema preconcepcional? *Campo Abierto*, 32 (2): 97-116. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4838075.pdf>.

Zamudio V, R. (2010). *Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. (Tesis de Doctorado). Barcelona: Facultad de Psicología. Universitat Autònoma de Barcelona.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Recuperado

de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/32144/rzv1de1.pdf;jsessionid=1EB6D6A9DA8930B8B64D14ED416DC47F.tdx1?sequence=1>

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3