

UNIVERSIDAD METROPOLITANA
PROGRAMA GRADUADO DE EDUCACIÓN
RÍO PIEDRAS, PUERTO RICO

LA DISCIPLINA ASERTIVA Y SU IMPACTO EN LOS SISTEMAS DE
ENSEÑANZA: RETO PARA EL ADMINISTRADOR EDUCATIVO

Investigación documental presentada como requisito parcial para el grado de
Maestría en Administración y Supervisión Educativa

ZOE MERCADO CABRERA

DICIEMBRE, 2010

©

ZOÉ MERCADO CABRERA

DERECHOS DE AUTOR

DICIEMBRE, 2010

Prohibido la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión por cualquier
medio de recuperación de información

NOTA ACLARATORIA

Para propósitos de carácter legal en relación con la Ley de Derechos Civiles de 1964, el uso de los términos maestro, director, investigador, supervisor, estudiante y cualquier otro que pueda hacer referencia a ambos géneros, incluye tanto al femenino como al masculino

DEDICATORIA

“Recuerdo haber leído hace algunos años un pequeño folleto escrito por Frank Laubach, un gran hombre religioso, en el que él describía una de sus prácticas de oración. Cuando iba de viaje, incluso en un autobús urbano en un pequeño recorrido por la ciudad, trataba de encontrar a alguien a su alrededor que pareciera estar angustiado, o simplemente solo o cansado, y dirigía sus oraciones hacia esa persona, como si la presencia divina estuviera fluyendo desde él hacia ella.”

H.L. Puxley

Este principio de vida y sanación profunda lo aprendí de mi Madre, Minerva Cabrera de Mercado, quien ha sido la fuerza más elevada y extraordinaria de mi vida junto a la fuerza incansable de mi Padre, Miguel Ángel Mercado, a quien siempre admiré y respeté por su laboriosidad y lealtad unida a su gran inteligencia. Fue un padre maravilloso que trabajó hasta el sacrificio para cuidar de sus hijas e hijos. Muy a pesar de esta laboriosidad, mi padre mantuvo una visión limitada de la educación y de la fe en Dios por no tener padres ni maestros que lo amaran y lo reconocieran como el gran historiador que era. Mi Padre vivió siempre pensando que era ‘bruto’ porque así le decían las maestras de aquella época donde no existía una verdadera inteligencia sobre la Vida y sus Personas, y la disciplina era impuesta en forma de castigo corporal sin fundamento ni argumento que validaran tanto abuso.

Pero mi Padre tuvo tres razones para recuperar su fe cuando conoció el amor tan profundo que sentía mi Madre por la docencia, cuando sus hijos escogieron ser maestros, y cuando narraba el único recuerdo grato que tuvo sobre ese gran maestro que creyó en él.

AGRADECIMIENTO

Esta investigación documental se logró con la convicción de que todo es posible en la vida. No existen limitaciones sólo aquellas que nos son impuestas por ley y virtud de otros. Somos todo aquello que consciente e inconscientemente nos hemos creído ser o no ser por temor o costumbre.

A lo largo de mi vida, he convivido con el dolor del rechazo y el discrimen étnico que tanto lacera el espíritu. Aún así nunca dejé de creer en la vida. Me mantuve serena y confiada a pesar de las burlas y las intransigencias de ciertos elementos humanos que alcanzaban meramente una ligera noción de cuán grande es la vida en este mundo. Todo lo vivido sirvió su propósito de agrandar mi alma ante la adversidad y emprender la marcha dolorosa con nuevas razones para vivir e inspirar a otros.

Supe que existía Dios en toda su magnificencia. Entendí que en todo tiempo era guiada por una fuerza mayor que mostró una profunda compasión por mí. Esta fuerza indestructible la hallé en una epifanía que me dio vida y sabiduría profunda en la presencia constante de mi Madre.

Ella me enseñó a buscar la riqueza esencial, a rezar por alguien a mi alrededor que necesitara ayuda, a revisar diariamente mis acciones, y tratara de corregir un error cada noche antes de acostarme, que mirara fotografías de personas de distintas razas y culturas alrededor del mundo, y descubriera en ellas a mis hermanos y hermanas y, sobretodo, pensar en formas de ser bondadosa con alguien cada día. Mi Madre es mi milagro de vida. Me salvó.

SUMARIO

Esta investigación surge de la necesidad imperante de auxiliar al maestro y al administrador educativo en hallar modelos o programas que sugieran métodos o técnicas que aminoren conductas objetables o distorsionadoras que afectan adversamente el natural fluir de la sala de clases.

Este estudio explora las distintivas acepciones o percepciones que se tiene de disciplina en diferentes países por entender que tales conductas disruptivas son un reflejo de tendencias globales que han marcado la convivencia escolar de manera escalonada y puede dar la clara y errada visión de que los docentes no están capacitados para atender y controlar estas interrupciones o exabruptos en los estudiantes, a pesar de ser maestros y maestras con probado dominio de su materia de enseñanza y debidamente certificados por los respectivos departamentos de educación en sus países.

Con esta revisión de la literatura se quiere capacitar a los maestros para combatir de manera inteligente y legal la indisciplina. Se quiere contribuir con ejemplos de Programas de Disciplina Asertiva que den resultado en casi todos los casos y sea adecuadamente evidenciado mediante investigaciones de campo.

Los resultados arrojados por la investigación revelan que los maestros necesitan la dirección y apoyo del director escolar y de otros colegas maestros para conocer en detalle técnicas de disciplina e implementarlos correctamente. El rol del administrador educativo es proveer estos mecanismos con refuerzos y retroalimentación diaria, sin emitir juicios, sobre su manejo de la sala de clase. Los maestros deben saber si están o no logrando resultados positivos.

TABLA DE CONTENIDO

CERTIFICACIÓN.....	ii
DERECHOS DE AUTOR.....	iii
NOTA ACLARATORIA.....	iv
DEDICATORIA.....	v
AGRADECIMIENTOS.....	vi
SUMARIO.....	vii
TABLA DE CONTENIDO.....	x
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	
ANTECEDENTES.....	01
EXPOSICIÓN DEL PROBLEMA.....	09
OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	19
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	20
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	20
DEFINICIÓN DE TÉRMINOS	23
LIMITACIONES.....	25
CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
INTRODUCCIÓN	27
MARCO TEÓRICO.....	37
MARCO CONCEPTUAL.....	99
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
METODOLOGÍA.....	116

POBLACIÓN.....	117
MUESTRA DEL ESTUDIO.....	117
DISEÑO DE LA INVESTIGACION.....	118
INSTRUMENTOS.....	118
PROCEDIMIENTO.....	118
ANÁLISIS DE DATOS.....	119
CAPÍTULO IV: HALLAZGOS	
INTRODUCCIÓN.....	120
HALLAZGOS.....	120
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
CONCLUSIONES.....	121
RECOMENDACIONES.....	125
REFERENCIAS.....	130
APÉNDICES.....	140

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES O TRASFONDO HISTÓRICO

La investigadora auscultó las variadas interpretaciones y acepciones que se tienen sobre disciplina en el sistema educativo puertorriqueño comparando su significado con otras culturas y sistemas educativos e interesa auscultar la influencia que puede ejercer la disciplina asertiva como técnica para manejar conductas inadecuadas en las escuelas del país.

Se quiere, también, comparar su efectividad, o ineficacia, en otros países cuya particularidad cultural acentúa lo que puede servir o no servir en este modelo de afinación de la conducta que, a su vez, lleva a repensar cómo regiones tan distantes como Asia, Hispanoamérica, Estados Unidos y Europa manejan sus sistemas abiertos de enseñanza-disciplina tomando en cuenta las marcadas tendencias globales que rigen las sociedades pobres y ricas, urbanas e industrializadas, digitalizadas y automatizadas, espirituales y contraculturales y, de esta manera, convertir en punto focal la incesante preocupación que arroja la mentalidad de un creciente número de educadores en el país, sobre las dificultades y complejidades que confrontan día a día en manejar eficazmente las situaciones de conducta inapropiada en sus salones de clase.

ACEPCIONES

En su acepción más común la disciplina es la capacidad de enfocar los propios esfuerzos en conseguir un fin, acepción que preserva el sentido de la palabra original en latín (instrucción) cuya raíz significa aprender. Su propósito es amoldar el carácter y el comportamiento de un

individuo para conseguir una eficiencia máxima en alguna labor. (Pickett, Joseph P. et al., ed. (2000) Douglas, et al, (2007).

Según Cotera (2008), la disciplina es la capacidad de actuar ordenada y perseverantemente para conseguir un bien. Exige un orden y unos lineamientos para poder lograr más rápidamente los objetivos deseados, soportando las molestias que ésto ocasiona. La principal necesidad para adquirir este valor es la Autoexigencia; es decir, la capacidad de pedirnos a nosotros mismos un esfuerzo "extra" para ir haciendo las cosas de la mejor manera. El que se sabe exigir a sí mismo se hace comprensivo con los demás y aprende a trabajar y a darle sentido a todo lo que hace.

La disciplina es indispensable para que se opte con persistencia por el mejor de los caminos; es decir, por el que nos va dictando una conciencia bien formada que sabe reconocer los deberes propios y se pone en marcha para actuar. Este valor es fundamental y básico para poder desarrollar muchas otras virtudes, sin la disciplina es prácticamente imposible tener fortaleza y templanza ante las adversidades que se presentan día a día.

Cuando se habla de conducta definitivamente viene a la mente varias palabras claves como: control de grupo, orden, silencio y respeto. La palabra respeto es muy abarcadora y muchas personas la confunden con miedo. La disciplina es toda actividad que fomenta el aprendizaje y el crecimiento emocional de un niño. Conjunto de prácticas utilizadas para lograr que un individuo se comporte de acuerdo a lo que la familia y la sociedad considera correcto. Para una buena disciplina se debe tener presente la edad y la etapa de desarrollo del niño. ¿Por qué se disciplina? Para ayudar a los niños a desarrollar la autoestima de manera que puedan convivir con los demás en paz y armonía. Para mantener una conducta aceptable. La disciplina es una herramienta importante para el maestro ya que controla la conducta en el salón de clases.

Logrando que el estudiante tenga un comportamiento aceptable y correcto y se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (Morales, 2006).

De acuerdo con Lede (2008), la palabra disciplina significa regularizar, metodizar, ordenar, instruir, enseñar. No se puede enseñar donde no hay orden ni método. Para un maestro o maestra de escuela primaria o un profesor o profesora de colegio secundario mantener la disciplina en el aula es tarea difícil. Los chicos y adolescentes en la actualidad están sometidos a un gran caudal de estimulación que los han condicionado a estar constantemente entretenidos y su capacidad de concentración parece haber disminuido. La indisciplina de los niños y jóvenes no se reduce al ámbito escolar sino que también se experimenta en los hogares. Las obligaciones laborales de los padres los mantienen mucho tiempo lejos del hogar y los chicos no reciben una educación uniforme sino que son influenciados, en el mejor de los casos por personas que quedan a su cuidado, que piensan diferente, o peor aún quedan solos y aprenden a hacer lo que quieren, cuando quieren. En muchos hogares la organización familiar es anárquica y los niños pueden llegar a tener las mismas libertades que los adultos. No existen los límites, porque la firmeza y las convicciones firmes se han perdido y muchos padres no saben que lo único que educa a sus hijos es su ejemplo. Los padres son los modelos principales para la formación de una persona. Los hijos hacen y harán lo que sus padres hacen y no existe juez más cabal que un niño. Por eso es esencial en el hogar priorizar los valores y no emitir mensajes contradictorios.

Los maestros y profesores desde su ámbito deben instruir también a los padres que es probable tampoco hayan tenido la oportunidad de haber sido educados adecuadamente. En la escuela, además, los chicos generalmente se aburren y no pueden prestar atención. Un niño no se

puede quedar quieto y un adolescente tampoco, por lo tanto busca entretenerse conversando o jugando con sus compañeros mientras los maestros se esfuerzan en dar la clase en medio de un ensordecedor barullo. Sin embargo, hay maestros que cuando dan sus clases logran que nadie hable o moleste, confirmando este hecho que es posible mantener el orden en clase. Un maestro o profesor, para que sus alumnos lo respeten y no se olviden de él mientras hace su trabajo, debe primero ser una persona que se respeta a si mismo; siendo justo, honesto, sincero y recto.

Además tiene que tener ganas de enseñar y relacionar los conceptos que transmite con la realidad actual, tanto de los chicos como de la sociedad. Si un niño no participa en clase deja de prestar atención. La participación del alumno es indispensable porque permite que aprendan a expresarse, a usar más vocabulario, a confiar en ellos mismos y a ser más creativos. Para esto es muy importante colocarlos en círculo para favorecer la participación y mantener el control. Si esto no fuera posible, los niños o adolescentes difíciles deben sentarse en las primeras filas y los hiperactivos que no se pueden quedar sentados deben ser los ayudantes de su maestro. Los maestros deben derivar su atención a los peores alumnos e incentivarlos a participar.

Generalmente, un niño rebelde suele ser muy inteligente y esa inteligencia puede capitalizarse si se lo trata adecuadamente. El niño problema necesita más atención y más afecto, porque siempre tiende a ser rechazado no solo por sus compañeros sino también por los maestros y seguramente por sus padres y demás relaciones. Un maestro debe respetar su rol y no debe dar confianza a un niño, manteniendo las distancias y hasta podría ser de gran ayuda para él evitar tutearlos. Los niños se identifican con personas significativas y un maestro puede ser un modelo importante para su identidad. De sus maestros depende en gran parte el destino de un niño.

En palabras de Carrasco (2003), el principal propósito del profesor es que sus alumnos aprendan. La adopción de esta disposición por parte del profesor puede resultar fácil cuando se trabaja con alumnos aventajados y con interés por aprender. Sin embargo, la situación se vuelve mucho más complicada cuando el profesor se enfrenta a un grupo que tiene dificultades para aprender o poco interés.

En estos casos, es normal que aún los profesores con la mejor disposición enfrenten momentos de decepción y frustración. Aquí hay un nudo crítico en los sistemas educacionales, ya que existe una gran cantidad de estudiantes que debido a su situación social y familiar no llegan al aula en las mejores condiciones para aprender. Este grupo de alumnos tiene, en la posibilidad de recibir una buena educación, una de sus mejores armas para salir de su situación de desventaja. Sin embargo, muchas veces, las dificultades que estos estudiantes generan, producen también, desmotivación y desinterés por parte de los profesores. Se da un círculo vicioso en el que la mala actitud de los alumnos baja la motivación docente, lo que a su vez refuerza la indisposición de los alumnos (Carrasco, 2003).

Carrasco (2003), señala que no son pocos los profesores que llegaron a esta profesión no por una predilección sino por no poder optar a otras opciones. En muchos de estos casos es posible que el docente no se planteé como el objetivo principal el aprendizaje de los alumnos. Por su parte los alumnos detectan con cierta facilidad la disposición real del profesor. Cuando los alumnos observan un profesor auténticamente preocupado por su aprendizaje, lo aprecian y desarrollan una mejor disposición para aprender.

El profesor debería mantenerse en la búsqueda de las alternativas pedagógicas que permitan que los alumnos, a pesar de sus dificultades, se involucren provechosamente en el proceso educativo. Esta actitud es la que con frecuencia algunos educadores añoran, llamándola vocación o mística docente. La recuperación de esta disposición ante el trabajo docente no es, en ningún caso, una decisión meramente individual dejada a la conciencia o al corazón de cada profesor (Carrasco, 2003).

En buena medida, esta actitud se fortalece en un contexto escolar que la aprecie y la apoye y, por otra parte, en una sociedad que reconozca el valor del trabajo docente y despeje el camino a aquellas personas que naturalmente muestran esta disposición. ¿Qué pasa cuando los valores del alumno no coinciden con los del profesor? En estos casos es posible que una o ambas partes no incluyan el diferencial valórico en la relación. Esto es muy común en los conflictos generacionales entre adolescentes y adultos. Similarmente, la integración muchas veces no resulta fácil para el profesor. Un proceso adecuado en este aspecto requiere de, en primer lugar, un esfuerzo introspectivo para clarificar la postura valórica personal (Carrasco, 2003).

Esta disposición no se da fácilmente a las personas porque implica, muchas veces, remover experiencias, ideas y/o emociones intensas. Además, una vez identificada la propia posición, no resulta fácil aceptar una postura distinta. Cuando esta situación se convierte en un conflicto para el profesor, éste puede experimentar angustia y/o enojo.

En esta encrucijada conviene que el profesor sea consecuente con sus propias convicciones siendo, a la vez, flexible al aceptar las diferencias del otro. Es importante que el profesor muestre las propias convicciones ya que al hacerlo el estudiante se percata de opciones que puede no haber considerado previamente, ampliándose así su campo de

decisión. Además, la experiencia da una luz distinta a un evento del pasado, por lo que es importante contar con un modelo o una referencia a la cual acudir. Por otra parte la apertura a los valores distintos es importante porque permite la variación, la experimentación, el aprendizaje por el error y la evolución. La intolerancia lleva a una situación donde profesores y alumnos han perdido el rumbo común. Aquí el profesor puede verse movido a imponer su opinión en virtud de su poder; es clara, en el caso de los adolescentes, la reacción de rebeldía que esto produce y lo poco conveniente para una óptima relación (Carrasco, 2003).

Con respecto a los conceptos psicológicos de transferencia y contratransferencia, Carrasco (2003) nos explica que entiéndase la transferencia como la proyección sobre el profesor, de los sentimientos del aprendiz para con alguna figura de importancia personal. Al igual que en la terapia, la transferencia es un fenómeno frecuente en la relación estudiante-profesor. Es muy común que los alumnos depositen en el profesor sentimientos que hayan tenido con otras figuras de autoridad; por ejemplo, con sus padres. Si la relación con el padre ha sido positiva, se puede dar una transferencia favorable para los momentos iniciales de la relación pero, en caso de que la relación con los padres haya sido negativa, puede traer resistencias iniciales.

No es responsabilidad del profesor analizar la dinámica de la relación; más bien debe permanecer atento a la dimensión transferencial, lo cual puede ayudarlo a comprender mejor a sus alumnos. En la mayoría de las situaciones lo principal es que el profesor reconozca la posibilidad de la transferencia y que, algunas de las reacciones de sus alumnos no se deben únicamente a su disposición y labor docente. La contra-transferencia también puede ser observada en la relación aprendiz-maestro (Carrasco, 2003).

Muchas veces ciertos alumnos despiertan cierta simpatía en el profesor porque les recuerda a él mismo cuando joven, porque lo relaciona con un amigo, un pariente o un hijo. Cuando estas asociaciones funcionan contra-transferencialmente pueden influir en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, si el profesor experimenta una contra-transferencia positiva de un pariente querido, esto puede predisponerlo para dar, inconscientemente, un tratamiento especial a un alumno. Para el afectado, esta puede ser una situación bastante conveniente y agradable pero, para el resto del curso, puede parecer una situación injusta. Al reconocer la existencia de este fenómeno, el profesor puede percatarse de las emociones que despiertan sus alumnos y tratar de controlarlas en función de la armonía grupal, la ecuanimidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carrasco, 2003).

Se han planteado hasta aquí algunas reflexiones iniciales en torno a la relación profesor-alumno. Con seguridad, continuar un análisis en esta línea llevará a reconocer otros aspectos relacionales. Sin embargo, las observaciones desarrolladas aquí son suficientes para incluir este tipo de reflexiones, así como un entrenamiento básico, en la formación de los profesores. También, se destaca la relevancia de la selección de los profesores basada no solo en los conocimientos sino en el auténtico interés por enseñar. Además, el reconocimiento de la complejidad del aspecto emotivo de la relación hace que sea importante que el profesor cuente con un genuino círculo de colegas con los cuales compartir sus reflexiones y sentimientos. Finalmente las ideas aquí presentadas demuestran la carga y la responsabilidad ética del docente frente a sus alumnos; este reconocimiento también argumenta en favor de un mayor reconocimiento social a la labor de todo buen profesor (Carrasco, 2003).

EXPOSICIÓN DEL PROBLEMA

La deshumanización en los procesos educativos es tema de gran relevancia para la reflexión en la sociedad en que vivimos. Herir la sensibilidad y la dignidad de un ser humano, en especial si éste es un niño(a), tiene un efecto decisivo en los procesos formativos y de ver la vida. En ocasiones, los adultos que controlan las instituciones y que ejercen posiciones de poder y privilegio respecto a los menores, con sus acciones promueven procesos deshumanizantes que se apartan de las metas u objetivos de la institución en la cual se sitúan. Con ello se convierten en instrumento de exclusión y marginación que perpetúa las estructuras de opresión tanto internalizada como externalizada (Hernández, 2007).

Aunque la autoridad es una de las bases de la educación, en el aprendizaje se sostiene por la necesidad de controlar al estudiante y conservar un ambiente seguro. Es por esto que se entiende la conexión entre dominación y violencia social, ya que la escuela ha asumido la responsabilidad de mantener el “status quo” por la fuerza.

Para muchos jóvenes la escuela es un espacio donde sus vidas, su salud y su integridad personal están en riesgo. La educación formal se convierte en espacios rígidos con limitaciones para el conocimiento crítico o para acomodar las diferencias físicas, personales, sociales y culturales de los jóvenes (Hernández, 2008).

Hernández, citando a Varela y Ziffer, (2002) dice que durante mucho tiempo, la escuela ha mantenido una ilusión de un afuera violento con un interior pacífico y armonioso, que de vez en cuando se opaca por algún hecho, en el cual basta con una rápida intervención para restablecer el clima de armonía. Esta idea de que el salón de clases es un espacio de relaciones sociales

armoniosas es una falacia. Al citar a Liliana Belinco (2004), Hernández dice que las sociedades contemporáneas, desiguales y multiculturales, plantean desafíos para la escuela que no se transforma con la misma rapidez que otras instituciones sociales y que muchas veces no está preparada para atender las demandas adicionales que el exterior le impone. En particular, atender el fenómeno de la violencia escolar es uno de los asuntos más difíciles que se plantea diariamente en las aulas del mundo contemporáneo. Si bien es cierto que en los últimos años la violencia parece haber aumentado, no se trata de una novedad en sentido estricto. El registro de esta problemática comenzó a adquirir cierta relevancia en los años setenta en países como Alemania, Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña, facilitando el análisis sistemático de la misma. No obstante, los análisis teóricos sobre la violencia escolar aún son precarios y dispersos, constituyendo éste un territorio insuficientemente explorado (Hernández, 2008).

La deshumanización de los (as) estudiantes convertidos en sujetos disciplinados es peligrosa, sobre todo para aquellos que son percibidos(as) como diferentes. Estas diferencias pueden ser en términos de color, origen nacional, orientación sexual, religión, habilidad, inteligencia, tamaño corporal, idioma, género y clase. Realmente todos éstos se constituyen en una mayoría, que es perjudicada por una cultura escolar discriminatoria que ignora las diferencias sociales, legales y económicas de los(as) estudiantes. Esta cultura oculta las circunstancias particulares de los(as) estudiantes, convirtiéndolas en invisibles, promoviendo un largo historial de prejuicio y discriminación. La expectativa escolar es que todos los(as) estudiantes mantengan un patrón uniforme de conducta. Los efectos negativos de esta expectativa cuando existen estudiantes con necesidades especiales, es el sentimiento de marginación y aislamiento.

Según Hernández (2008), la violencia sistematizada en la práctica educativa, no es un daño que se hace a propósito. Los docentes no enseñan con la intención de marginar ni de perjudicar al estudiante. Estos se encuentran trabajando en un paradigma tradicional, con una práctica que les parece productiva. La realidad es que muchos(as) estudiantes se perjudican por el currículo, por su contenido, por lo que deja fuera, o cómo esto es interpretado, las estrategias de las clases, las evaluaciones y las interacciones y métodos del maestro(a). Cuando todas estas prácticas son analizadas, se encuentra cómo obstaculizan el proceso de aprendizaje y cómo la pedagogía tiene el potencial para perjudicar al(a) estudiante en diferentes formas. La pedagogía tradicional considera al (a) estudiante como un sujeto pasivo que debe ser escolarizado por medio de la autoridad. El (la) estudiante debe ser introducido a la cultura escolar y para esto, la escuela cuenta con un variado arsenal de armas de coerción: suspensiones, abuso verbal, castigo físico, dejarlo sin afecto, negar privilegios, amenazas de perder el grado y dar malas referencias. Estas prácticas son más de control social, que una tarea educativa de liberación y apoderamiento. La pedagogía tradicional busca la armonía y evitar los conflictos. Esto perpetúa “la fantasía colonizadora” de que son gente con un sólo pensamiento, necesidades y habilidades. Se enfoca en el dominio cognitivo e ignora la parte afectiva de las diferencias. La marginación es el resultado de esta invisibilidad de lo que son los “otros”. Por otro lado, el uso de un currículo monolítico con enfoque positivista que busca la objetividad en el conocimiento, excluye la vida, la realidad y la percepción de muchos(as) estudiantes. Sólo por la autoridad y la enseñanza formal es que se adquiere el “conocimiento”.

Si la experiencia del (a) estudiante no coincide con este método, el mismo se ve carente de significado y veracidad. La violencia sistematizada se ha vuelto endémica en la escuela y ha sido el producto de años de repetición irreflexiva, que sólo tendrá solución cuando se adopten cambios como el desarrollo de un ambiente de aprendizaje más humanizado. De esta forma se logrará una educación basada en una “ética de cuidado”, centrada en el estudiante y en clases pequeñas. Ello debe ser acompañado de una preferencia por el trabajo cooperativo, en lugar del competitivo y de la creatividad y la independencia de criterios (Hernández, 2008).

Al citar a Pabón Roca y Rodríguez Orellana (2004), Hernández dice que la condición de la educación actual en Puerto Rico es la manifestación de promesas rotas. Desde la diversidad de opiniones, muchos reclamos simplifican la situación, reduciéndola a un fenómeno de relaciones interpersonales entre estudiantes, con el agravante de la comparación clasista entre la escuela privada y la pública, que sostiene que la violencia es característica de las escuelas públicas, mientras los estudiantes en las escuelas privadas están al margen de esta experiencia. Cuando se dictamina en la Constitución de Puerto Rico que toda persona tiene derecho a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales se incluye, por tanto, esa disposición con la esperanza de crear una sociedad digna y productiva que no aisle a los que por razones económicas se ven privados de la participación plena del disfrute de derechos que por ser miembros de esta sociedad se le atribuye y sobre todo, de tener una participación significativa en la formación de la sociedad.

Hernández al citar a Santiago (2004) comenta que se hizo una reflexión seria sobre estos asuntos, en un conversatorio en torno a la violencia escolar realizado con jóvenes en una escuela superior, estos manifestaron sentirse indignados por los recientes comentarios de políticos y educadores, en torno a las causas de la violencia en las escuelas. Los jóvenes indicaron que se magnifica demasiado los incidentes violentos ocurridos en las escuelas y que con frecuencia se resalta lo negativo que algunos jóvenes hacen. Los estudiantes señalan, que estos incidentes son similares al tipo de conducta que realizan muchos adultos, e inclusive, en mayor proporción que los jóvenes. Indican también, que como estrategias de prevención favorecerían medidas que atendieran la criminalidad en “la calle” para que ésta no llegue a la escuela. Estos jóvenes también entienden que la violencia que se manifiesta en la escuela, es reflejo de un comportamiento violento en la sociedad en general. Como se señala anteriormente, la agresión física entre pares es un asunto altamente discutido. No obstante, cuando el personal escolar no toma medidas para proteger a los estudiantes de este tipo de violencia, ello se convierte en violencia institucional. La violencia está relacionada con la calidad de la enseñanza que debe, entre otras cosas, educar para enfrentarse a los problemas en forma responsable y de respeto.

Como menciona el Dr. Cesar Rey, Ex-Secretario del Departamento de Educación, la formación ética y cívica obliga vincular los conocimientos, las actitudes, las capacidades y los valores de nuestros estudiantes con la experiencia educativa. De esta forma, el proceso de enseñanza será uno pertinente y sensible al individuo. Analizar críticamente los derechos y los deberes que tienen los seres humanos permite replantear la realidad social y re-encauzar los pasos hacia un mundo de justicia, responsabilidad, armonía, solidaridad y civismo. Sin embargo, la

medida usual para atender estas situaciones de peleas es la expulsión o suspensión de los estudiantes involucrados en el asunto.

El Reglamento Estudiantil del Departamento de Educación propone como parte de la disciplina escolar, que el (la) estudiante debe inhibirse de alterar la paz, agredir física o verbalmente o causar daño físico intencional en la persona de cualquier alumno, visitante, maestro, funcionario y/o empleado del sistema escolar. A este tipo de agresión física que por lo general se le atribuye a los conflictos entre pares hay que añadir, que en ocasiones la misma proviene de los educadores que aún en contra de los reglamentos del Departamento, consideran apropiado el castigo físico cuando la conducta del menor interrumpe los procesos y dinámicas del salón de clases. A ello se le suma una serie de prácticas disciplinarias más simbólicas como la que se manifiesta cuando los maestros insisten en leer los resultados de los exámenes en voz alta exponiendo públicamente a aquellos estudiantes con notas deficientes. Como consecuencia, las limitaciones de aprendizaje se hacen públicas, exponiendo al estudiante a una situación de vulnerabilidad basado en la burla y la crítica de sus compañeros. Las notitas constantes que envían los maestros a la casa (sustituyendo el diálogo entre padres, maestros y estudiantes), indicando avisos de deficiencia y dificultades de disciplina, exponen al estudiante a nuevos maltratos en el hogar causados por la ansiedad de los padres, que se siente impotentes ante los reclamos de los maestros. Todas estas prácticas disciplinarias, constituyen ejercicios de poder, que afectan el sentido de identidad del estudiante (Hernández, 2008).

La violencia dirigida a grupos particulares, alcanza legitimidad en el sentido de que es tolerada por aquellos que tienen la posibilidad de evitarlo. La indiferencia del sistema o la verbalización onstante de burlas y agresión física o verbal entre personal o estudiantes,

como sucede con la situación de muchos jóvenes dominicanos que llegan al sistema educativo, constituye un abuso ya que promueve el discrimen por razón de origen nacional y no permite una integración plena a la escuela o la sociedad a la cual vinieron para formar parte. En muchos casos se asume la diferencia como justificación para esa marginación, sin que las autoridades escolares intervengan para detenerla, a pesar de que el Departamento explícitamente prohíbe el discrimen contra los estudiantes inmigrantes. Los (las) docentes que se manifiestan indiferentes ante estas situaciones y se orientan más al desarrollo intelectual y la disciplina, pierden su capacidad para identificar el maltrato en sus estudiantes. La responsabilidad del docente va más allá de simplemente reportar el abuso, ellos(as) están en posición de ayudar al estudiante para que pueda identificar lo que es el maltrato. Muchos (as) estudiantes desconocen lo que es el abuso hacia ellos y ellas (Hernández, 2008).

Al citar a Bronski (2000), Hernández comenta que en una estructura escolar donde no se provea esta ayuda, el(a) estudiante tiene poca posibilidad para identificarla por él mismo y defenderse exitosamente o acercarse al sistema en busca de ayuda. Un problema sustancial de la violencia entre estudiantes es, que a menos que la Administración haga esfuerzos por intervenir y detenerla, la alternativa para los que la sufren es aguantarla. Al citar a Ornate y Pinuel (2006), Hernández expresa que la importancia de este asunto es que estos actos violentos pueden dejar consecuencias serias que pueden incluir el suicidio o llegar a la vida adulta con un daño crónico que los hará más vulnerables a otras formas de acoso. Los maestros que permiten, ignoran, o fomentan la violencia entre pares, o en el salón de clases, desprecian la importancia que las relaciones entre estudiantes tienen como asunto central para su formación e identidad social y emocional. Estos advierten que la “trivialización y la banalización” de la violencia física y

psicológica que hacen algunas instituciones, centros, padres, o profesores, reduciendo el acto violento y sus consecuencias como “cosas de niños”, o “es un caso aislado”, es un error fundamental que cometen, ya que asumen que la víctima es la principal responsable de lo que ocurre. Una estrategia común que utilizan muchos padres o estudiantes víctimas de violencia es tratar de ignorar o dejar atrás el problema. Con ello pretenden aliviar la carga emocional que la situación de maltrato ocasiona. Esto se manifiesta en un cambio de escuela o darse de baja totalmente. Es una forma que, aunque tiene un costo en la pérdida de amigos y del ambiente escolar conocido, al menos lo protege emocionalmente de continuar en el maltrato, especialmente cuando no se tienen los recursos para entender y trabajar con ello. La gran desventaja de esta estrategia es que priva al (la) estudiante de la oportunidad de aprender formas directas de enfrentar el conflicto. Otra de las desventajas es que ello asume que la experiencia de maltrato es un evento aislado y no se vincula con el modelo educativo, filosófico o administrativo de la escuela. También responde a la visión de la educación académica como deseable y buena y no como una estructura de relaciones de poder. Por ello se tiene la expectativa de que la nueva experiencia será mejor. El riesgo surge cuando se repiten los eventos y el estudiante carga con la etiqueta de problemático. Por otro lado, perder la oportunidad de aprender de los conflictos, es también violencia institucional.

Sin embargo, rara vez los procesos disciplinarios en la escuela dirigen a resolver los conflictos entre maestros y estudiantes y/o personal escolar, así como entre pares, garantizando una dinámica de diálogo, consideración y respeto mutuo. Citando a Hooks (1984), Hernández dice que muchos maestros (as) carecen de estrategias para trabajar con los antagonismos y conflictos presentados en el salón de clase. Lo que crea un ambiente que lesiona las fortalezas emocionales

para enfrentarse a la violencia y superar las consecuencias. Ante ello, Hooks indica que una educación comprometida con el desarrollo integral de los estudiantes, requiere inicialmente el compromiso de los maestros con su propio desarrollo profesional y personal. Esto sólo se puede lograr tras comprender que el desarrollo intelectual y personal se alcanza concurrentemente con el cumplimiento del compromiso de educar para la liberación de los estudiantes. Esto implica que la educación debe proveer al estudiante, las destrezas y conocimientos necesarios para el ejercicio pleno de sus decisiones y responsabilidades. De la misma forma señala, que el verdadero gozo de la formación, es el resultado de entender que los estudiantes no siempre tienen que aceptar el consejo o guía del maestro, y de permitirles asumir la responsabilidad por sus propias decisiones. La práctica de silenciar al estudiante para que sólo la voz y dirección del maestro prevalezca, es totalmente contraria a este postulado. La tarea de enseñar es un arte y un drama y es en este contexto que la escuela ofrece las oportunidades de cambio mediante la creatividad y el re-enfoque espontáneo, como catalítico para la manifestación de los elementos únicos en cada salón de clase. La enseñanza debe ser el arte de aceptar retos. Estos retos con frecuencia son la diferencia y el conflicto. Sin embargo, ello no es posible si la idea del salón de clases como centro armonioso logrado con el control y la disciplina estricta, impone un currículo rígido que no acepta el más mínimo cambio. La violencia hay que atenderla desde adentro, reconociendo las causas externas que la fomentan y la crean. La educación institucionalizada entra en una trágica ironía cuando obliga a los(as) estudiantes a participar de ella para mejorar sus vidas, pero no puede proveer recursos físicos, fiscales y/o curriculares para atender las expectativas de cada alumno. Cuando él (la) estudiante no logra acoplarse lo suficiente, la responsabilidad del fracaso es depositada sobre los hombros del (la) propio estudiante, sin

reconocer la responsabilidad institucional. De esta forma la escuela no sólo falla a los alumnos(as), sino a toda la sociedad, en la medida que impidió el aprendizaje, a causa de prácticas dañinas que incapacitan al estudiante para aportar positivamente a la sociedad (Hernández, 2008). Son estas prácticas las que precisamente han servido de marco para incentivar una propuesta educativa que auxilie al maestro(a) en saber disciplinar sin dañar, allanando el camino para que la disciplina ya no sea vista como indisciplina o violencia escolar sino como un proceso de pensar antes de actuar.

La investigadora quiere recoger primero las distintas vertientes que existen entre ciertos sectores de la sociedad socio-educativa sobre disciplina escolar que, por razones tan complejas y aterradoras, ponen en entredicho la preparación del maestro y el sistema por no habilitar técnicas, estrategias, metodologías ni enseñanzas profundas que permitan arraigarse en conciencia y acción en la mentalidad cultural, social, y espiritual del maestro(a) para que convierta la escuela y el salón de clase en un lugar dónde se crece a fuerza de razón, una fuerza que convierte la razón en un acto obligatorio del pensamiento; que lleve al maestro(a) y al estudiante a pensar, a indagar, a cuestionarse sus actos y los motivos e intenciones de los demás, dentro y fuera de la literatura o del contenido de la clase, aplicada como técnica de aprendizaje que lleve a resolver conflictos. A medida que aprenden mediante el diálogo que los conflictos se solucionan con palabras y con respeto, es en esta misma medida que evitarán que se agigante. Cuando las personas nunca han sido expuestas a un proceso de capacitación o a la experiencia de dialogar y aprender de lo que otros tienen que decir, los sistemas de civilidad y tolerancia se anulan.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Por tanto, se hace imperativo encontrar evidencia que reconozca la viabilidad y efectividad de un programa de disciplina asertiva que le otorgue herramientas claras realistas al maestro y al estudiante para aprender juntos a dialogar y asumir la debida responsabilidad de manejarse propiamente dentro y fuera del salón de clase sabiendo concretamente que tiene la metodología para conducirse sólo(a). Pues el saber resolver situaciones y mantener disciplina, en el sentido de educarse para la vida, es un proceso pausado, imprevisto que aunque ocurre a diario logra sorprendernos por su inesperada cualidad. Es una mirada continua hacia dentro, observando lo que ocurre afuera sin dejar de escuchar. Tiempo, paciencia y cuidado son las tres cualidades que requiere este aprendizaje social que trae consigo una disciplina de respeto y diálogo. No es tarea imposible o inalcanzable; hay maneras de lograrlo. Existen programas que te explican y ayudan.

El propósito de este estudio es explorar si la disciplina asertiva realmente otorga mecanismos suficientes para asegurarle al maestro (a) un espacio claro y contundente de aplomo y sabiduría.

El objetivo de este estudio es, también, investigar cómo ayuda la implementación de la disciplina asertiva en los salones de clases, la visión sostenida que tenga el Departamento de Educación en Puerto Rico y en los Estados Unidos o en otros hemisferios sobre el impacto de la disciplina asertiva en la enseñanza y el aprendizaje, y cómo los administradores (as), según la literatura, pueden asistir técnicamente a los maestros (as).

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Estas interrogantes guiaron el estudio sobre disciplina asertiva, su impacto en los sistemas de enseñanza y el reto que le impone al administrador o administradora educativa (o) de acuerdo a la literatura:

1. ¿Qué se entiende por disciplina asertiva?
2. ¿Es el concepto de disciplina asertiva una estrategia efectiva para aminorar el impacto de la conducta inapropiada en los estudiantes según la literatura?
3. ¿Cuál es la razón más común atribuída a problemas de conducta en el salón de clases según la literatura?
4. ¿Qué estrategias recomienda la literatura de diferentes países dirigida a los maestros y maestras para lograr una disciplina asertiva?

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio es importante porque se desea educar al maestro sobre las formas efectivas de manejar su salón de clase, sobre las formas asertivas, si se quiere, de manejar a grupos pequeños y grandes dentro del salón. Es necesario conocer en detalle el desarrollo de este sistema de disciplina en el contexto cultural del puertorriqueño (a). Toda la información que ha sido expuesta aquí puede asistir en identificar la perspectiva que se tiene sobre este sistema de disciplina en Puerto Rico, sus potencialidades y debilidades, formato de implantación y metas viables de alcanzar. La naturaleza de esta información puede ser de provecho para que todo candidato a maestro, iniciado o experimentado, o cualquier ser humano que genuinamente

necesita y desea educar con 'asertiva' disciplina, pueda comprender el verdadero alcance de este sistema y sus formas de implantarlas en cualquier escenario de la vida. También es imperativo hacer constar, que la información documental en este trabajo sirve de marco para genuinamente ayudar al administrador educativo cuya responsabilidad última recae en su persona pues según el Convenio Colectivo de la Federación de Maestros de Puerto Rico y el Departamento de Educación (2001) que el director o directora es el responsable inmediato de atender las situaciones de disciplina que surjan en la escuela. No obstante, es necesario igualmente aclarar que de acuerdo al Reglamento General de Estudiantes de Puerto Rico, el director, maestros, estudiantes, guardias escolares, oficial del orden público u otro personal escolar, miembros del Consejo Escolar, padres y voluntarios de la comunidad, serán responsables del orden institucional en los predios escolares y cien (100) metros en sus alrededores y en actividades patrocinadas por la escuela, según lo establece este Reglamento. Procurarán establecer las mejores relaciones en la escuela y realizarán el máximo esfuerzo para lograr un ambiente propicio para el desarrollo de hábitos de responsabilidad, cooperación y una buena disciplina escolar.

Según la investigadora, la importancia de este estudio radica en otorgarle a los (as) maestros y maestras estrategias para manejar conductas o situaciones discordantes en el salón de clase empleando las recomendaciones y técnicas que sugiere el Programa de Disciplina Asertiva propuesta por Lee y Marlene Canter a mediados de la década de los setenta sin dejar de considerar cuánto más ha evolucionado este programa en la vertiente de la educación del siglo XXI en Puerto Rico y en otras regiones del mundo.

La investigadora quiere, igualmente, aportar con ideas, estrategias y consejos que le dieron resultado a otros maestros (as) dentro del salón de clase al utilizar este programa y así desarrollar confianza y seguridad al relacionarse con sus estudiantes viendo en ellos y en ellas seres capaces de aprender, crecer, y celebrar lo que aprenden tanto en materia curricular, social y personal.

Permitiendo, de esta manera, un claro ambiente de sosiego en la sala de clases asumiendo la actitud adecuada para manejar reacciones, impulsos y opiniones imprevistas y chocantes.

La investigadora entiende que la enseñanza es de vital importancia cuando de disciplinar para la vida se trata. Cuanto más estimulante es la clase, su contenido o la destreza del día, mucho más ávidos están por aprender y dejan la “indisciplina” en un lugar olvidado de su mente y de sus vidas.

La investigadora quiere auxiliar a cada maestro y maestra en ofrecerles las estrategias que la literatura brinda para que la metodología que utilicen sea la adecuada. Se contempla estos conocimientos añadiendo todas las posibles técnicas que existen fuera del país y que han dado resultados positivos en la mayoría de los casos y así ofrecer a maestros y maestras todas las opciones educativas de sana disciplina que han sido aprobadas, y la libertad para escoger, modificar, buscar y crear su propia metodología o programa.

La investigadora quiere especificar que ciertas áreas del estudio necesitan mayores datos empíricos, tal vez, para clarificar, mejorar y realizar ajustes en los próximos capítulos de la investigación y honrar su validez dentro de la realidad y circunstancias con las que se ha circunscrito esta investigación documental.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Los siguientes términos han sido definidos en el contexto operacional en que se desarrolla la investigación.

1. **Adiestrar** - tr. Enseñar, preparar, hacer diestro. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe
2. **Administrar** – tr. Suministrar, proporcionar o distribuir alguna cosa:
Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe
3. **Disciplina** - Conjunto de normas que rigen una actividad o una organización.
Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe:
4. **Disciplinar** – tr. Imponer, hacer guardar las normas o la disciplina:
Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe:
5. **Disciplina Asertiva**- En este sentido, la disciplina asertiva es un método para controlar y motivar la conducta de los estudiantes de manera consistente con su crecimiento académico, social y psicológico. Basada en la relación que existe entre la conducta inadecuada y la baja autoestima, la disciplina asertiva ofrece estrategias correctivas, preventivas y de apoyo para lograr orden y control en los salones de clase en el marco de un adecuado clima educativo para todos los estudiantes. Blog de WordPress.com.
6. **Eficacia** – Capacidad de lograr el efecto que se desea o espera. Diccionario De la Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición. Año: 2001, p. 865, Tomo A-E

7. **Estrategia** – En un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. (Diccionario de la Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición. Año: 2001, p. 1002, Tomo A-E).
8. **Indisciplina** – Falta de reglas para mantener el orden entre los miembros de un grupo: Falta de obediencia y respeto a las reglas establecidas para mantener el orden entre los miembros de un grupo Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © Larousse Editorial, S.L., 2007)
9. **Innovación** – s. f. Cambio que supone una novedad, f. Acción y efecto de innovar. Novedad que se introduce en algo. (Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © Larousse Editorial, S.L., 2007), (Diccionario Enciclopédica Vox 1. © Larousse Editorial, S.L., 2009)
10. **Integrar** – v. tr. Formar o componer un conjunto. Determinar mediante cálculo una cantidad, conociendo solamente la expresión derivada. Incorporar a una persona a un todo y hacer que se adapte a él. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
11. **Método** - m. Modo ordenado y sistemático de proceder para llegar a un resultado o fin determinado. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
12. **Normativa** – conjunto de normas por las que se regula o se rige determinada materia o actividad. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
13. **Relación Maestro-Estudiante** – valora y reconoce los distintos perfiles de los estudiantes, viendo en la diversidad cultural y en las diferencias individuales de stos una

oportunidad para desarrollarse personal y profesionalmente, al mismo tiempo que promueve la aceptación, la tolerancia y la autoestima entre ellos. Atiende las necesidades individuales de todos sus estudiantes incluyendo aquellos con limitaciones físicas, mentales y emocionales.

14. **Refuerzo Positivo** - El que se utiliza para fijar el objetivo del aprendizaje y para elegir la respuesta adecuada a base de reforzarla. Diccionario Enciclopédica Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L
15. **Técnica** – f. Conjunto de procedimientos de que se sirve una ciencia, arte o habilidad. Diccionario Enciclopédica Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L.

LIMITACIONES

Al revisar la literatura cuidadosamente, la investigadora halló que las indagaciones hechas sobre el tema de la disciplina asertiva se han desarrollado en otros contextos o culturas, de influencia marcadamente estadounidense, no necesariamente aplicables al entorno del problema y de la investigación que aquí se han expuesto. La mayoría de los informes publicados se basan en estudios realizados en los Estados Unidos. En Puerto Rico se mencionan algunos estudios empíricos dentro de la rama psicológica para modificar conducta o proveerle a padres y madres ayudas particulares. Existe muy pocos datos sobre Latinoamérica y su conocimiento del programa de disciplina asertiva. De igual forma, es necesario reseñar que este estudio no recoge datos concretos que se pueden recopilar de forma mucho más directa si se le hubiese permitido a la investigadora extraer información más precisa y pertinente mediante la utilización de entrevistas al personal docente del sistema público y privado. Esta investigación sólo se

circunscribe a estudios de campo que publicaron otras personas con la necesidad de allanar el camino y permitirle a otros (as) un compartir de ideas y conocimientos sobre la situación educativa tan compleja que se experimenta en Puerto Rico y en otros hemisferios de pensamientos culturales un tanto distintos que acentúan tanto más sus peculiares circunstancias.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Esta revisión de literatura se limita a discutir la literatura sobre disciplina asertiva y sobre las consideraciones metodológicas de ésta. No sin antes detallar cómo se define y describe la disciplina y la disciplina escolar desde la perspectiva cultural de maestros y maestras colegas, de otros países y continentes, cuya experiencia con la disciplina asertiva permite confirmar si funciona en otros contextos, en virtud de lo expuesto por Lee y Marlene Canter, precursores del programa de asertividad en la disciplina, con un diseño o guía pragmático para auxiliar a maestras y maestros en adquirir unas formas adecuadas de control de grupo. Se presenta un trasfondo histórico en detalle, más adelante, para conocer las raíces y motivaciones de elaborar una propuesta sobre disciplina a la docencia.

Disciplina como Castigo

La disciplina le enseña al niño(a) como actuar, debe tener sentido para él/ella y tiene que ver con algo que el niño(a) hizo equivocadamente. La disciplina ayuda al niño(a) a sentirse bien consigo mismo, a corregir sus errores y le ayuda a tomar responsabilidad de sus acciones. El castigo por el contrario, únicamente le dice al niño(a) lo que él/ ella hizo mal, pero no le dice lo que debería hacer en cambio; por lo que el castigo muchas veces no tiene sentido para el niño(a) y usualmente no tiene que ver con lo que el niño(a) hizo mal (Cutz, 2010). Tal como lo expone García (2008), la disciplina constituye uno de los principales elementos del proceso de enseñanza aprendizaje a través del cual los alumnos aprenden a vivir como miembro 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 con los que trabajan, coinciden en señalar que, en muchas ocasiones, actuaciones y estrategias para mejorar la disciplina resultan inoperantes. Muchos asocian disciplina con rigidez y autoritarismo; incluso hoy, cuando se vive en un país constitucionalmente libre y democrático, todavía algunos tienen una visión negativa y peyorativa de la disciplina en la escuela. Se puede 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. Desde hace más de una década la gestión, control, gobierno y disciplina escolar viene siendo un fenómeno que preocupa tanto al profesorado como a los responsables de la administración educativa. Y la preocupación surge por la frecuencia con la que se suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centros educativos y por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar el problema (García, 2008).

Razones para la Indisciplina

Actualmente se escribe y publica mucho sobre las dificultades que entrañan las relaciones profesor-alumno, de lo complicado que resulta desempeñar las funciones docentes en un clima de convivencia, respeto necesario para que la enseñanza alcance la calidad conveniente. Nadie debe ignorar que este hecho no surge como un fenómeno típicamente escolar, ni se puede considerar como aislado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado en general

durante los últimos decenios en todo el mundo occidental y en España (García, 2008).

Investigaciones Realizadas

Esto quiere decir que si han cambiado las relaciones sociales también han cambiado las relaciones escolares. Si se analiza la literatura científica, sobre todo de lengua inglesa, en estos veinte últimos años se verificó la existencia de una gran pluralidad de trabajos e investigaciones referente al tema de gestión, control, gobierno y disciplina en el aula (García, 2008). Los paradigmas de investigación utilizados son diferentes haciendo casi imposible una integración coherente de los resultados obtenidos. El tema no es nuevo en la Psicología de la Educación sino que ha sido tratado de modo distinto e incorporado a otros temas y bloques según los momentos históricos. Así se haya dentro de dinámica de grupo, funciones del profesor, autoridad del maestro... Actualmente se encuentra en los libros de textos con autonomía propia utilizándose términos como gestión y control, gobierno, dirección del aula, convivencia, disciplina,... Indudablemente que todo esto nos está indicando y trasluciendo una evolución de concepciones pedagógicas y de ideologías y teorías psicológicas. De acuerdo con García (2008), una de las preocupaciones más importantes para todo profesor comprometido en la difícil tarea de educar es conseguir un nivel de orden necesario para que el grupo de alumnos a quienes se desea instruir y formar logre el funcionamiento adecuado y, con ello, los objetivos en el período de escolarización; dichos objetivos se refieren tanto al aprendizaje de contenidos y destrezas académicas como a la socialización de los alumnos. Si se fija 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 el tema es investigado como factor causante de perturbaciones psicosomáticas, sentimientos de impotencia, fracaso profesional, irritación, deseo de abandono, burnout. Aunque no se trata de ser exhaustivo y exponer todas las corrientes desde las que se define la disciplina escolar, se aspira a tener una noción clara de este concepto porque esto permitirá identificar lo que constituyen problemas de indisciplina en el aula. Es preciso, no obstante, desvincular la disciplina escolar de la disciplina en otros ámbitos y de restringirlo a sinónimo de autoritarismo. Desde una corriente autoritaria no es fácil que se desarrolle el deseado proceso educativo, pues la disciplina así concebida no puede considerarse como propia de un sistema educativo democrático en el que debe promoverse una noción de la misma basada en principios que animen desde dentro, desde la creencia de que las personas se encuentran capacitadas para decidir por sí misma y para aceptar las consecuencias derivadas de su comportamiento, eliminando el castigo como un medio de control y orientándose a la búsqueda de la acomodación del alumno a su grupo. La enseñanza de la disciplina es un proceso evolutivo. 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. Tanto históricamente como etimológicamente este concepto ha estado ligado al ámbito educativo, al profesor, al alumnado y a la enseñanza. En el aula, la disciplina se elige como un recurso instrumental para conseguir determinados fines: socialización del alumnado, autonomía, rendimiento, autocontrol, etc., (García, 2008).

Disciplina como Concepto Controvertido

En cualquier caso, se trata de un concepto controvertido en el que influyen dos formas de entenderlo: por un lado, la disciplina como correctora de conductas inadecuadas y, por otro, como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas. En los propios centros escolares, los equipos directivos, los profesores, los padres y los alumnos no entienden de igual modo el concepto de disciplina y la discrepancia se manifiesta tanto en los grupos citados como dentro de cada uno de ellos. Se define la disciplina de clase como el conjunto de actitudes desarrolladas por el profesor, dirigidas a conseguir que el alumno esté ocupado y trabajando en las tareas instruccionales y a minimizar los comportamientos disruptivos en el grupo. En fin, es el conjunto de actividades planificadas y destinadas a conseguir la disciplina en el aula. 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 (García, 2008).

Según Navas (1999), frecuentemente los maestros enfrentan problemas causados por niños cuya conducta interrumpe el orden de la clase. Los niños que molestan a sus compañeros, los que demandan atención, los que son distraídos o "incontrolables", se encuentran en realidad en todo salón de clase.

Disciplina Asertiva y Modificación de Conducta

Sin embargo, los maestros, padres, personas que tienen niños a su cargo, así como otros profesionales pueden cambiar o alterar positivamente la conducta de los niños y jóvenes haciendo un uso metódico de los conceptos para una Disciplina Asertiva y de los principios de la Modificación Conductual. El artículo está dedicado al desarrollo y exposición de una estructura filosófica disciplinaria que aclara el significado de la disciplina como un Proceso Educativo-Formativo y de lograr auto-control, opuesto a la creencia popular de que el significado de la disciplina es casi exclusivamente el de castigar a las personas y/o que la aplicación de un sistema disciplinario es solamente para los individuos que no se comportan apropiadamente (lógicamente esta premisa última es bajo la visión de la disciplina como castigo). Los conceptos expuestos sobre la disciplina transmiten la noción de que todas las personas vivimos en un sistema disciplinario (siguiendo normas de diferentes áreas de nuestro desenvolvimiento diario. Pues básicamente el concepto de la "disciplina" se refiere al cumplimiento de normas de conducta en situaciones específicas), y que no es algo únicamente necesario para aquellos que se comportan inapropiadamente (como si fuera un castigo), aunque sí pueden haber personas que necesiten mayor ayuda para poder comportarse de acuerdo a los requerimientos y expectativas de su medio ambiente escolar, familiar, social, etc., (Navas, 1999).

Objetivo de la Disciplina

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 vida. 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, como luego se verá. Así pues no es lo mismo la gestión de la clase que la disciplina de una empresa, fábrica, cárcel, ejército, tanto por sus objetivos como por su fundamentación, pues la educación tiene como fin el desarrollo del individuo y la adquisición por parte del mismo de las destrezas intelectuales y sociales como valor primario. La gestión no es un fin en sí mismo sino el marco donde se intenta hacer posible los objetivos señalados (García, 2008).

La disciplina es un fenómeno universal-cultural que desempeña cuatro funciones:

- La primera es de socialización o sea, el aprendizaje de los estándares del comportamiento aprobados y tolerados en una cultura determinada
- La segunda función hace referencia a la madurez de una persona normal considerando que el comportamiento no es un fenómeno espontáneo sino es la respuesta a las demandas y expectativas de una sociedad determinada.
- La tercera función consiste en la interiorización de estándares morales, siendo necesario ciertas sanciones externas para asegurar la estabilidad del orden social.
- La cuarta función hace referencia a la seguridad emocional del niño pues los controles externos le dan más seguridad en sus conductas ya que su

capacidad de autocontrol es limitada.

Disciplina Escolar

Así pues el control y la disciplina se ve como necesario para conseguir las cuatro funciones dichas. La disciplina escolar se define como un programa, o conjunto de actividades de los profesores que se orientan a guiar al alumno en la mejor consecución de los objetivos de su formación tanto académica como personal y social. Puede decirse que es un proceso de creación de oportunidades para que los alumnos vayan alcanzando progresiva y sucesivamente las metas que les pertenecen en cada uno de los momentos de la vida académica. La disciplina es útil para controlar los problemas de conductas de los (as) alumnas y alumnos que interfieren o dificultan la actividad normal del profesor en el aula. También es un instrumento eficaz para lograr que el alumno sea capaz de controlar su propia conducta, desarrollar el sentido de autocontrol, incrementar su autoestima, promoviendo de esta manera, su sentimiento de seguridad personal. Además de lo dicho la clase necesita de la gestión, control, orden, respeto y disciplina para poder conseguir sus fines y objetivos. Como se ha visto en las definiciones siempre aparece expresamente que para conseguir los fines educativos, para los aprendizajes, formación y socialización el cumplimiento de las normas escolares. La educación tiene como función disciplinar la mente, la imaginación, la atención,... y para conseguirlo es fundamental y básico el orden, la gestión y control(García, 2008).

Toda Clase Organizada

También para hacer personas disciplinadas, respetuosas y otra serie de valores y actitudes sociales. El orden y respeto a las normas enseña al alumno que el mundo responde de manera ordenada a sus actos y que ciertos comportamientos irán seguidos de aprecio y estima. Ayuda a comprender que hay un orden en el mundo. Luego podrá él mismo establecer prudentes decisiones de su propia responsabilidad y desarrollar su conciencia. Fundamentación en el rendimiento académico. Son muchas las investigaciones que ha demostrado que en las clases mejor organizadas y gestionadas se aprende más y se obtienen mejores resultados académicos. Toda la corriente de escuelas eficaces ponen el orden, respeto, normas disciplinarias como factor y elemento básico y necesario para una mayor eficacia escolar. Las clases mejor organizadas son las clases más eficaces. Los profesores más eficaces son aquellos que tienen la clase mejor organizada. Toda organización, orden, control y gestión se basa en la autoridad del docente.

Algunos trabajos e investigaciones parecen indicar que los alumnos mayores sobre todo en la Secundaria Obligatoria, crean más problemas de orden en clase que los más pequeños, y que el tipo de exigencia que plantean al profesor exigen un esfuerzo creciente para elevar el nivel de sus técnicas pedagógicas (García, 2008).

Técnicas de Disciplina para alumnos y docentes

Considerando la Edad

No obstante se debe aclarar que los alumnos requieren técnicas y dedicación especiales adaptadas a sus distintas edades, así como grandes dosis de paciencia por parte del profesor, de modo que la clave para una buena disciplina de la clase consistiría en

comprender lo que realmente desencadena las diversas conductas y los métodos más adecuados para encausarla. 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 que se pretende es poner de manifiesto que un buen profesor se da cuenta, a medida que crecen los alumnos, de la necesidad de modificar los mecanismos de la disciplina. Además de lo dicho 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, a continuación se desglosan 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.

Algunos trabajos e investigaciones parecen indicar que los alumnos mayores sobre todo en la Secundaria Obligatoria, crean más problemas de orden en clase que los más pequeños, y que el tipo de exigencia que plantean al profesor exigen un esfuerzo creciente para elevar el nivel de sus técnicas pedagógicas. No obstante se debe aclarar que los alumnos requieren técnicas y dedicación especiales adaptadas a sus distintas edades, así como grandes dosis de paciencia por parte del profesor, de modo que la clave para una buena disciplina de la clase consistiría en comprender lo que realmente desencadena las diversas conductas y los métodos más adecuados para encausarlas (García, 2008).

MARCO TEÓRICO

Conductas Distorsionadoras

El problema de las conductas distorsionadoras en el aula es uno de los temas que cada vez goza de mayor preocupación entre profesores, pedagogos y psicólogos. Los nuevos métodos de control y gestión en el aula se encuentran con dificultades serias y difíciles para poder llevar a cabo, con una eficacia totalmente rentable, los objetivos y contenidos propuestos por motivo de un número reducido de alumnos con problemas disruptivos. Las numerosas investigaciones que se han hecho sobre el análisis funcional de la clase han llevado a que se estudie detenidamente aquellos alumnos que presentan dificultades en sus relaciones con los profesores y compañeros, perjudicando así la buena armonía del aula. Los problemas distorsionadores en los centros educativos son fenómenos crecientes en los sistemas educativos occidentales (García, 2008).

DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

En España, aunque todavía no es alarmante, empieza a ser preocupante y las investigaciones llevadas a cabo son escasas teniendo que recurrir a la literatura americana e inglesa. Se entiende por conducta disruptiva aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula. No es fácil ofrecer una lista real de los comportamientos considerados problemáticos por los docentes de aquí y ahora; entre otras razones por la escasez de estudios. No obstante, se sintetizan algunos trabajos del país (García, 2008).

Los alumnos de peor rendimiento académico presentan las siguientes conductas:

- Charlatanes
- Rebeldes
- Agresivos
- Violentos

Éxito o Fracaso Escolar

Indudablemente que el éxito o fracaso difieren en el comportamiento escolar. Nada hay más desalentador ni desmoralizador para los alumnos que la realidad de un fracaso constante y pocas cosas que produzcan más a menudo problemas de conductas escolares. Los alumnos fracasados académicamente suelen defender su sentido de autoestima y autoconcepto positivo echando la culpa a la escuela y al profesor llevándoles a un sentimiento de hostilidad hacia ellos. En cambio los alumnos con éxito escolar tienden a adoptar un comportamiento positivo hacia el centro y suelen

identificarse con sus objetivos y estilos y trabajan con interés incluso en temas tediosos si se les convence que les servirán de ayuda para alcanzar buenos resultados en los exámenes y pruebas. Hay cierta relación frecuencial entre las conductas disruptivas del aula y la clase social de los alumnos tomando como indicadores de ésta: instrucción, profesión y estudios paternos. Una serie de razones puede avalar esta relación (García, 2008).

Valores Escolares No Concuerdan con la Realidad

Los valores y normas de las instituciones escolares suelen concordar más con los hogares de status socioeconómicos elevados que con los de nivel inferior. Esto significa que es más fácil un conflicto entre la casa y la escuela. Debe subrayarse que en algunos hogares de bajo nivel social se enseñan valores y actitudes similares a los de la escuela, pero también es cierto que tienen más probabilidades de verse envueltos en enfrentamiento. A medida que se hacen mayores los alumnos pueden rebelarse intencionalmente contra la escuela, debido a que los valores que se les pretenden inculcar no tienen paralelo con la vida de su entorno pues muchas veces saben por experiencia que él no mostrarse duros y agresivos están en desventaja con los demás chicos de su ambiente (García, 2008).

Discrimen Étnico-Racial:

Costumbres y Rituales Culturales

No debe sorprender que estos alumnos den origen más a menudo a problemas de control. A esto se le añade que las clases sociales más desfavorecidas obtienen peores rendimientos académicos como se ha demostrado en muchas investigaciones. Se refiere a

las conductas que están ligadas al grupo étnico o raza y a las costumbres tradicionales que afectan a este grupo. Según García (2008), en España están los gitanos, musulmanes y otros grupos reducidos. En los hogares los niños aprenden a respetar su herencia cultural, mientras en la escuela parece que se la ignora. Incapaces de reconciliar esos dos planteamientos los chicos pueden identificarse con su cultura y ver a la escuela como una amenaza a sus creencias y costumbres étnicas o bien se identifican con la escuela y rechazan su entorno familiar, esa parte de su propio yo, llevándoles a una inseguridad y no identidad. A continuación algunos puntos:

1. Los códigos religiosos y éticos de conducta pueden ser más severos en ciertos grupos culturales. Esto es evidente en los hijos de cultura islámica, sobre todo en las niñas, que están sometidas a presiones mayores en aspectos como vestimenta y conducta. El profesor ha de tener mucho cuidado en algunos aspectos delicados para evitar conflictos y malentendidos.
2. Los ritos y observancias religiosas pueden influir en la conducta escolar. Por ejemplo, los chicos que cumplen el Ramadán están más expuestos a tener sueño y mostrar falta de atención por la obligación estricta de ayuno en horas diurnas. Puede ser que estas prácticas religiosas den lugar a bromas y burlas entre niños de otros credos religiosos con los siguientes enfrentamientos y desórdenes pudiendo desembocar en actos de violencia y agresión.
3. Los problemas son más sutiles cuando se ridiculiza concretamente por motivos de color o etnia dando lugar a rivalidades interraciales que conducen a violencia, agresiones y conductas verbales no tolerantes.

4. Los grupos étnicos pueden sufrir problemas de lenguaje en clase al no entender las instrucciones, explicaciones y normas de clase llevándoles al incumplimiento de sus deberes no por una rebelión sino por una falta de comprensión lingüística.

Formación del Profesorado

En el contexto de la educación española (Dobon, 2002) se dice que la Encuesta sobre Calidad de Vida en el Trabajo (ECVT), que el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) de España realiza anualmente, permite obtener conclusiones sobre la formación del profesorado. Este análisis se puede contextualizar con un análisis histórico. Se aprecia, entre otras cosas, que el hecho de que los docentes perciban que no necesitan más formación puede ser un indicio respecto a su desmotivación sobre ésta. También prolifera el escepticismo sobre la formación continua. Ahora bien, estos enunciados quizás se puedan entender mejor si se leen como que los docentes estén desmotivados de «esta» formación y en «este» contexto. Ante un desconcierto educativo creciente es plausible aventurar que los docentes adopten una actitud que podría calificarse de conformista. Esta actitud, en tanto que no es reactiva pero tampoco proactiva, es adaptativa. Los síntomas de esta era son tan complejos como contradictorios, pero sin duda encuentran su reflejo, en la esfera educativa. De acuerdo con Jokin (2009), una encuesta de la OCDE (Organización Europea para la Cooperación y el Desarrollo) remarca que los alumnos españoles están a la cabeza de Europa en indisciplina. Sin embargo, los profesores de secundaria están entre los más formados.

País Europeo Con Más Problemas de Disciplina

Primera Encuesta a los Profesores

Esta nación se encuentra entre los países europeos con más problemas de disciplina en sus aulas, según la primera encuesta sobre las condiciones de trabajo de los profesores y el ambiente educativo de las escuelas. España es uno de los países donde son más frecuentes las interrupciones durante las clases, el absentismo de los alumnos o su retraso a la hora de llegar al aula, entre otros comportamientos que dificultan el trabajo de los docentes. Además, este país supera la media en otros problemas más graves como son los robos en los centros escolares, las intimidaciones o abusos verbales a profesores y alumnos, las agresiones entre estudiantes y el uso o posesión de drogas (García, 2008).

Resultados de la Encuesta

En el país, el 53% de los docentes consultados afirmó que el absentismo estudiantil en su centro educativo dificulta la enseñanza "mucho" o "hasta cierto punto", ante la media del 45% de los 23 países participantes. El mismo porcentaje de directores y profesores españoles citó como dificultad el retraso de los alumnos al llegar a clase, ante el 40% de media. España también supera al conjunto en disturbios más serios como son el robo (22%, ante el 15%), la intimidación o abuso verbal de los estudiantes (40%, ante el 34%) y de los profesores (27%, ante el 17%), el daño físico a los alumnos (23%, ante el 16%), y el uso o posesión de alcohol y otras drogas (20%, ante el 11%) (García, 2008).

Razón Principal del Problema Disciplinario

Las interrupciones o alteraciones del orden durante la clase fueron citadas por el 70% de los españoles, ante el 60% de media, mientras que el vandalismo fue señalado por el 28%, muy cerca del 27% del conjunto. Asimismo, los profesores españoles invierten un 16% del tiempo de clase en mantener el orden en el aula, ante la media del 13%.

Curiosamente, los docentes de este país afirman en general "estar capacitados" para hacer frente a los problemas disciplinarios en las aulas, pero estas dificultades parecen ser demasiado frecuentes, según dijo el coordinador del proyecto, Michael Davidson, tras presentar sus resultados. De hecho, frente a los malos comportamientos de los alumnos, los profesores españoles de Educación Secundaria están mejor formados que los de otros países europeos, según concluye el estudio, que refleja que mientras en Europa un 35% de los docentes están licenciados, en España ese porcentaje es del 90% (García, 2008)

Maestros Quieren Ser Evaluados Y Recibir Información

También puso en valor que los propios docentes quieren ser evaluados y desean recibir información. El estudio también refleja que un tercio de los educadores cuentan con más de 50 años y que hay un mayor porcentaje de profesoras que de profesores, una tendencia que no se repite a la hora de dirigir los centros ya que, en este caso, un 60% de los directores son varones. El 75% de los profesores consultados a nivel internacional creen que faltan medidas para incentivar la calidad de la enseñanza (Jokin, 2009). Los profesores españoles dedican cerca del 16% de su tiempo lectivo a tratar de imponer

orden en clase y otro 7,4% a tareas administrativas, según el informe realizado por la Organización para la Cooperación y del Desarrollo (OCDE) con el apoyo de la Comisión Europea para evaluar la calidad de la enseñanza en 23 países, que incluye a España pero deja fuera a Estados miembros como Francia o Alemania (García, 2008).

Conclusión de la Encuesta

El estudio señala la falta de incentivos y el mal comportamiento en las aulas como los dos elementos que dificultan la labor pedagógica de los profesores de educación secundaria obligatoria en los países estudiados. Tres de cada cuatro profesores consultados “sienten que les faltan incentivos para mejorar la calidad de su trabajo”, mientras que las aulas de tres de cada cinco centros escolares se ven alteradas por el mal comportamiento de los estudiantes. Durante la presentación del estudio en Bruselas, el jefe de la OCDE Michael Davidson llamó la atención sobre el perjuicio que supone para el profesorado español el hecho de que los docentes no reciban valoración o comentario alguno sobre la eficacia de la labor que realizan en el 45% de los casos, sólo por detrás de Italia. Sin una evaluación periódica por parte de la dirección del centro o de inspecciones externas, el maestro “está perdido” y no cuenta con indicaciones sobre cómo mejorar su enseñanza, explicó. Además, aplicar un sistema de evaluación repercute positivamente en la motivación del profesor y anima el sentimiento de satisfacción, según Davidson. En el caso de España, el 38% de los directores consideran que los profesores carecen de la preparación pedagógica necesaria para atender las necesidades de los alumnos, un problema que, a nivel general, es mencionado por el 24,1% de los directores consultados.

(García, 2008).

Macroencuesta Revela Intimidación Verbal Contra Maestros

Según Oliver (2009), tres de cada cuatro docentes aseguran que no tienen incentivos para mejorar la calidad de la enseñanza. Una macroencuesta en treinta países revela que el 27% de los maestros españoles han sufrido intimidación verbal. El 40% de los profesores españoles de primer ciclo de enseñanza secundaria aseguran que la intimidación y el abuso verbal de unos estudiantes sobre otros impiden el normal desarrollo de su actividad. En este país, el resultado del mal comportamiento del alumnado es que los maestros deben dedicar gran parte de su tiempo a mantener el orden en las aulas: alrededor de un 30%, si se suman también estudiantes con faltas administrativas.

La razón que los enseñantes dan en la encuesta Talis es que se ven desmotivados por la rebeldía de sus alumnos, pero también por la escasez de alicientes y estímulos para mejorar su labor. «Tres de cada cuatro profesores creen que les faltan incentivos para mejorar la calidad de su enseñanza», dice el estudio sobre la media de los treinta países, que corresponde a la posición española (Oliver, 2009).

Razones Para La Indisciplina e Intimidación Verbal

De acuerdo a Aunión (2009), en su artículo *La era del profesor desorientado*, los docentes se enfrentan a unos estudiantes menos obedientes pero que van por delante en ciertos conocimientos - ¿Hay que volver a la disciplina o lo que falta es modernizar la enseñanza? Unos creen que el problema es que profesores del siglo XX intentan educar a

jóvenes del siglo XXI en unas escuelas del siglo XIX, y por eso no termina de funcionar. Otros, que se han perdido valores básicos de la educación, sobre todo, la disciplina y el esfuerzo. En realidad, son dos maneras distintas de enfrentarse a un mismo hecho: que los docentes no tienen claro, no encuentran o no les ofrecen las herramientas necesarias para enseñar a unas nuevas generaciones de jóvenes que no responden de la misma manera que las anteriores a la educación escolar. Una generación que "ha crecido en un ambiente más amable y con más libertad", que aventaja "a los mayores y al profesorado en algunos aprendizajes", por ejemplo, en algo tan central hoy día como las nuevas tecnologías, explica el catedrático de Didáctica de la Universidad de Valencia José Gimeno Sacristán (Aunión, 2009).

El sociólogo de la Universidad de Salamanca Fernando Gil lo plantea de manera más cruda: "Los profesores se enfrentan a los alumnos, especialmente los adolescentes, más desorientados de la historia. Sin el apoyo de las creencias religiosas e ideológicas, flotan a la deriva del consumismo y de la Red. Tienen los padres más permisivos de la historia, con problemas para ejercer la autoridad, lo cual se observa cuando hay tensiones en el centro, porque se posicionan más del lado del hijo alumno que del lado del profesor". La percepción de los docentes españoles sobre el ambiente escolar (la disciplina en el aula, las relaciones profesor-alumno) es la peor de los que han participado en el Informe Talis de la OCDE, que ha encuestado a 90.000 profesores de 23 países. Mientras unos docentes se quejan de que se les han despojado de autoridad (reclaman más castigos disciplinarios, por ejemplo), otros explican simplemente que hoy la autoridad hay que ganársela en el

aula, como ocurre en todos los ámbitos políticos y sociales de una sociedad en la que el margen de decisión a todas las edades, no sólo en la etapa escolar, ha aumentado espectacularmente en las últimas décadas. Lo que es evidente es que eso ha cambiado en los institutos desde los años ochenta, cuando empezó a trabajar buena parte de los profesores actuales (Aunión, 2009).

Lo que se Enseña y Cómo se Enseña

Pero sin duda, por mucho que haya crecido el porcentaje de alumnos indisciplinados, por mucho que el profesor tenga que ganarse el respeto de sus pupilos en lugar de exigirlo sin más, las aulas de secundaria no son esos campos de batalla que se dibujan a veces en el imaginario colectivo. Y, sobre todo, el problema es que esa imagen distorsionada en muchas ocasiones distrae la atención del hecho de que el debate de la escuela va más allá de la disciplina; lo que se enseña y cómo se enseña, sobre todo en la educación obligatoria, también está en cuestión. Y desde aquí, todo tipo de tonos grises planean sobre dos maneras antagónicas de enfrentarse a un mismo problema. Hay quien pide adaptar los contenidos y las formas de enseñar para acercarlos a una generación que se aburre de muerte en las clases porque la mayor parte de lo que les ofrecen no tiene nada que ver con ellos “La falta de motivación por parte de los estudiantes es la consecuencia y no la causa del problema”, dice Andreas Schleicher, director del Informe porque es éste un debate que trasciende las fronteras españolas (Aunión, 2009).

El Internet y El Maestro

Schleicher asegura que lo que se enseña en la escuela cada vez está más alejado de lo sociedades modernas. "Los jóvenes dominan las tecnologías y los contenidos de la comunicación, pero cuando llegan a la escuela lo primero que les dicen es que apaguen ese botón. Cuando se inventó la escuela pública, todo lo que pasaba allí tenía sentido. A los jóvenes les ofrecían en la escuela conocimientos y destrezas que les iban a durar toda la vida", añade, pero ya no es así. El experto británico en didáctica de las ciencias, hoy en la Universidad de Stanford (EE UU), Jonathan Osborne considera que Internet ha puesto en cuestión el papel clásico del profesor, el de proveedor único de información y conocimiento. Con ese 100% de adolescentes escolarizados hasta los 16, "la enseñanza puede ser más heterogénea y los docentes se van a encontrar con una gran variedad de necesidades", esto es, que enseñar, algo que nunca ha sido fácil, se convierte en una tarea todavía más difícil (Aunión, 2009).

La Escuela Debe Volver a ser Autoritaria

Aunión citando a Ricardo Moreno, docente y autor del Panfleto Antipedagógico y cuya opinión está en el lado opuesto, dice los niños, de toda la vida, han preferido estar jugando con sus amigos que ir a la escuela". Para Moreno es claramente el sistema lo que ha fallado, pero no por falta de adaptación a las nuevas necesidades, sino por todo lo contrario. Hay que volver a la escuela autoritaria y conservadora. La escuela tiene que ser autoritaria (lo que no quiere decir andar con el cinturón) y conservadora, porque su

misión es transmitir el saber que debe ser conservado. En música hay que enseñar a Beethoven y no la canción del verano. Según él, hay que echarle la culpa a la ley educativa que aprobó el PSOE a principios de los noventa del siglo pasado. Dice que es un sistema que no educa, que no exige. Los alumnos necesitan rutina y disciplina y el profesor a veces tiene que ponerse ceñudo (Aunión, 2009).

Enseñanza Participativa:

Maestro Facilitador

Una y otra visión de la enseñanza tienen mucho que ver, además, con el clima escolar, según el informe Talis de la OCDE. Por ejemplo, en Hungría, Italia, Corea del Sur, Polonia y Eslovenia, los profesores que creen en una enseñanza más participativa del alumno son más propensos a decir que el ambiente en clase es bueno. Mientras, los docentes que prefieren la transmisión directa de los conocimientos, la clásica, la unidireccional en la que el maestro enseña y el alumno escucha y aprende, tienden a ver más problemas de disciplina. En la mayoría de los países la idea del profesor facilitador tiene más aceptación (en España, en realidad, están muy igualadas las dos visiones), pero otra historia es ponerlas en práctica, algo que, en general, les cuesta. Aunión citando a Manel Perelló, director de un instituto público y maestro, dice que desde hace veinte años, cree que el principal problema es que a los maestros no se les está formando para enseñar en la escuela de hoy, sino en la de hace muchos años. Citando también a Rafael Porlán, catedrático de Didáctica de las Ciencias y miembro de la Red Ires (formada por maestros de todos los niveles que promueven una enseñanza distinta de la tradicional),

Aunión señala como uno de los problemas la poca vocación entre los maestros de Secundaria. Dice que cuando se les pregunta qué son, muchos responden matemático o filólogo, en lugar de maestro. Porlán habla de cosas que han cambiado en los adolescentes. Es cierto que son menos dóciles", y de cosas que siguen igual la crisis de la adolescencia, la búsqueda de la identidad, la inconsciencia, pero insiste, como Gimeno Sacristán, otro autor citado por Aunión, en que no se puede criminalizar a unos jóvenes que no son más que el producto de una sociedad y de unos adultos que a lo largo de la historia han tenido dificultades para conectar con sus menores (Aunión, 2009).

Buscar lo Novedoso en la Enseñanza

Y sobre todo, "porque cuando tú les ofreces otro modelo distinto, hasta los alumnos más difíciles responden", asegura Porlán mencionando un proyecto que consiguió mejorar el ambiente en un instituto muy conflictivo de Sevilla a través de la asignatura de Plástica: pusieron a los chavales a reproducir obras de arte que hoy decoran el centro."Los métodos de transmisión son más atractivos fuera que dentro de la escuela. Es cierto que los hay que no quieren estudiar, pero si es así, preguntémonos qué se les ofrece. El profesorado no es formado en estos temas, afronta los retos como si fuesen riesgos.

Aunión citando a Gimeno (2009), comenta que probar a implicarlos en asuntos que les conciernen, que aprendan sobre sexualidad en lugar de hacerlo sobre el esquema del aparato reproductor. A mitad de camino, en esa zona de grises, está el director de instituto Manel Perelló, que según le cita Aunión, hay una visión conservadora a menudo es un discurso muy antiguo, pero lo otro [cambiar radicalmente contenidos, métodos, incluso los espacios escolares] muchas veces es simplemente ir a buscar lo más novedoso.

Está de acuerdo en que ha cambiado el concepto de disciplina, que la exigencia se va reduciendo, pero como reflejo de la sociedad, no por los hábitos escolares: "Durante muchos años ha sido fácil encontrar trabajo, incluso sin formación", dice desde una comunidad, Baleares, donde muchos han ligado sus altísimas tasas de abandono escolar temprano, del 44%, a la abundancia de trabajos en hostelería (Aunión, 2009).

Cambios en la Enseñanza No Deben Ser Muy Ambiciosos:

Otorgarle Sistemas de Apoyo a la Docencia

Por otro lado, Perelló, según citado por Aunión, cree que los cambios son necesarios, pero que no deben ser demasiado ambiciosos. Y, si parece que, como asegura el informe Talis de la OCDE, como coinciden tantos estudios y tantos expertos, la verdadera diferencia en educación la marcan los profesores, parece lógico empezar atacando su desorientación. Citando a Andreas Schleicher (2009), Aunión comunica que el reto de la escuela es crear buenos sistemas de apoyo para que cada maestro y maestra sea consciente de sus propias debilidades, y eso significa muchas veces cambiar lo que ellos creían que era mejor. Es necesario ofrecerles buenas prácticas en cada área específica y, sobre todo, motivarles para llevar a cabo los cambios necesarios, lo cual se puede hacer a través de sencillos incentivos materiales.

DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

En el contexto de la educación argentina, la palabra disciplina tiene un doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia. Un aspecto

positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodomínio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Alude al esfuerzo, al trabajo, a la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos (Sánchez, 2006).

Disciplina como Castigo

En su aspecto negativo la disciplina se orienta más a enseñar a obedecer que a ayudar a reflexionar. Tanto en la familia como en la escuela la prohibición, la censura y el castigo suelen ser los métodos pedagógicos privilegiados. Ante una situación en la que el docente decida sancionar, sería importante diferenciar entre un mero castigo y una acción que pudiera tener una finalidad educativa. La urgencia en tomar una medida disciplinaria, la creencia en el castigo ejemplificador, puede tener efectos indeseados. ¿Por qué no tomarse un poco de tiempo para evaluar la situación? Dar lugar a la duda aceptando la incertidumbre que provocan las situaciones complejas posibilita también reflexionar, con otros, sobre diferentes alternativas de solución (Sánchez, 2006).

Escuelas: Generadoras de Malestar

Las escuelas, como toda institución, son generadoras de malestar, pensarlas sin conflictos es ilusorio, los alumnos y docentes van con ideales, ilusiones e intereses que muchas veces son incompatibles. El maestro va al salón ha enseñar pero no siempre es así con los estudiantes. Aprender no es su motivación. En muchas ocasiones admiten que van a la escuela por que se lo ordenan o que lo más entretenido son los periodos libres, o

por que les gusta estar en la escuela con sus amigos. Los años escolares suelen concebirse como pasaje para acceder a la sociedad de los adultos, tanto que muchos niños y adolescentes se ven restringidos casi exclusivamente al rol de alumnos. La maquinaria escolar tiende a establecer una exageración de ese rol al estar observando, registrando, calificando y estigmatizando diciendo que ese estudiante no puede o no sabe hacer el trabajo escolar, o no obedece, es indisciplinado, tiene mal comportamiento. Más allá de diversas cuestiones relacionadas con condiciones de trabajo y escaso salario, para los maestros uno de las razones del malestar se refiere al comportamiento de los alumnos: dicen que es difícil motivarlos para el aprendizaje. Se maltratan, se golpean, se faltan el respeto, y no reconocen la autoridad. La representación de niño y adolescentes ávidos de aprender todo lo que les enseñan y proceden sin molestar, sin “problemas de conducta”, conforman un ideal que la realidad desmiente. En muchas ocasiones los docentes se sienten impotentes y desamparados, considerando que su tarea no está respaldada, ya sea desde el propio sistema educativo o por falta de acompañamiento de la familia de los alumnos. Sienten que deben soportar en soledad la relación con padres y alumnos que presentan problemas, percibiéndose sobrecargados en múltiples tareas y exigencias(Sánchez, 2006)

Disciplina Enfocada Meramente en Contenido Curricular

Otra tensión se produce cuando los docentes ponen el acento en el aspecto instructivo de educar y pretenden ajustarse estrictamente a contenidos curriculares, sin tener en cuenta a sus alumnos reales. Se provoca un abismo entre lo que creen que deben enseñar y lo que realmente pueden llevar a cabo, desconociendo lo importante del aspecto

formativo de su función. La transformación en un funcionario implica que el docente torne su trabajo en rutinario, repetitivo, falto de creatividad y deseo. Esta actitud repercute en los alumnos con diversos efectos. Citando a Souto (2002), Sánchez comenta que entre esos efectos se destaca la "ficción pedagógica" consistente en un como sí: como sí se transmitieran conocimientos por parte del docente y un como sí se aprendiera por parte de los alumnos. El docente puede quedar atrapado en el malestar si sostiene como ideal cumplir con todo lo que se le demanda, pero también podría tener un aspecto transformador si lo conduce a interrogarse sobre su deseo, su función y sus prácticas. El modelo de la globalización de la economía y de los valores tiene como consecuencia la marginalidad y exclusión de un número importante de personas, haciendo evidente una dolorosa desigualdad. Al respecto Duschatzky y Corea (2002) optan por el concepto de "expulsión social" para hacer visible el acto de expulsar, como un movimiento que produce el sistema, que en su dialéctica precisa de integrados y expulsados.

DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

En el contexto de la educación colombiana (Vasco, 2010), se define la didáctica como una reflexión sistemática, disciplinada, acerca del problema de cómo enseñar, cómo aprenden los niños; del por qué se tienen tantos fracasos al tratar de que aprendan lo que uno cree que enseñó. Según Vasco es una reconstrucción del problema de la comunicación entre maestros y alumnos, a partir de los fracasos del aprender y enseñar. Hay un enemigo grave de los maestros, que es la rutina.

La Rutina: Enemigo Primario del Maestro

Al comienzo, el docente se pregunta, se preocupa, pero llega un momento en que uno, como educador, casi por ciertas reglas de la economía, empieza a minimizar costos de tiempo, de preocupación, de sacar uno de su propio bolsillo para los libros, para las fotocopias, para los materiales, y la práctica se vuelve más rutinaria. Esa es la gran diferencia entre lo que se distingue como práctica y la práctica reflexiva o praxis más personal, pensada y consciente del maestro. Es un gran peligro que, con el pasar de los años, la experiencia del maestro se resuma en una sucesión de años un poco estériles, si no existe el acompañamiento de la reflexión, tanto personal como grupal, para que de esta forma su carrera se vuelva una práctica productiva; en el sentido que la didáctica debe ser, más que un libro con unas instrucciones, una práctica reflexionada, innovadora, que tenga su componente investigativo, evaluativo y que vaya acompañada de prácticas de sistematización y de escritura.

Críticas a la Enseñanza Tradicional

A Vasco (2010) se le preguntó ¿cómo ve la evolución de la didáctica en Colombia? Respondió diciendo que cree que la evolución ha sido muy lenta, en el sentido que el maestro continúa enseñando de la manera como él aprendió, como cree que han tenido éxito los maestros que han estado en buenos colegios. Hay una serie de aspectos en los que uno se detiene y dice "sí, critican mucho a la enseñanza tradicional, pero no se salió tan mal formados, se pudo entrar a la universidad, se pudo tener una profesión con cierto lucimiento o, por lo menos, con una seriedad en el trabajo"; por lo tanto, en caso de estas rupturas, de estos malestares, uno acude a lo que está más seguro de que va

funcionar.

Críticas a la Innovación Pedagógica

Los experimentos de cambio en la didáctica retroceden a lo que uno sabe que, por lo menos, ya ha dado resultado en el pasado; y ahí es donde se evidencia por qué hay una especie de contrato implícito, por qué los padres de familia vuelven a presionar para que el profesor enseñe lo mismo que enseñaba antes o para que ponga las tareas.

En matemáticas, la hermana Margarita Barbosa desarrolló el método "alexima", y una de sus características es entusiasmar a los niños por los números antes de ponerlos a escribir; pero su método se ve constantemente atacado por la presión de los papás para que al niño le dejen tareas; se preocupan porque no hay cuaderno de matemáticas, no les dejan planas de números, y todos esos reclamos hacen que el profesor que quiere innovar en la didáctica vuelva otra vez a normalizarse dentro de los parámetros tradicionales.

Muy pocos colegios han logrado que los rectores, coordinadores, maestros y padres de familia mantengan las innovaciones. Hay demasiadas fuerzas que conspiran contra las innovaciones didácticas. Sin embargo, he notado que la idea de trabajo en grupo y puestas en común, la idea de talleres, guías, proyectos integrados entre dos o tres áreas, han ido haciendo su ingreso en los colegios. Esa primera crítica tan terrible que hubo contra la clase magistral llevó a que muchas personas ensayaran estos proyectos y vieran que era mucho mejor alternar métodos que abandonar por completo los tradicionales. Por eso muchas de estas innovaciones, impulsadas por tareas incluidas en ciertos textos escolares, sobre todo los que fueron traídos de otros países, propusieron muchas actividades interesantes y motivadoras y lograron una serie de pequeños cambios (Vasco, 2010).

Inventar Nuevos Modelos o Teorías

A Vasco(2010) también se le preguntó ¿cómo puede un docente aplicar exitosamente sus propuestas didácticas, alejándose de lo que se conoce como "misconcepciones"? Respondió que en este campo le gusta hablar de "concepciones alternativas" para referirse a la forma en que cada uno se apropia de la didáctica. Uno se inventa ciertos modelos, ciertas teorías distintas a las aceptadas por la comunidad académica a la que pertenece; ahí nace el problema de ver hasta dónde esos modelos intuitivos, esas teorías, realmente funcionan en ciertos ámbitos, y a partir de allí tratar de erradicar las concepciones equivocadas. Se trata de reubicar y rearticular estas ideas con otras más potentes; por eso habla de concepciones alternativas y no de equivocadas o "misconcepciones". Esas concepciones alternativas representan, por lo menos desde el punto de vista constructivista, un intento que hizo el estudiante de sintetizar lo que había aprendido y armarse un modelo mental y una teoría propia; eso es muy positivo, aunque no sea muy potente (Vasco, 2010).

Aprender con los Estudiantes

Por lo tanto, al profesor que quiere enseñar algo y no está muy seguro de si tiene la teoría o el concepto apropiado, le conviene empezar a trabajar en el mismo grupo para aprender con los estudiantes. La Escuela Francesa de la didáctica ha evolucionado mucho hacia lo que llama teoría antropológica de la didáctica. El profesor puede considerar que el aula de clases es como una comunidad, en donde estas aprendiendo y en donde las preguntas que le hace el estudiante, si las toma en serio, le cuestionan sus propios conceptos. El trabajo de mirar en Internet otras propuestas didácticas para el

aprendizaje, como las que se encuentran en portales educativos, le ayudan al docente a aprender. Él cree que la única manera de neutralizar ese tipo de concepciones muy limitadas, acerca de los métodos de enseñanza, es someterlas a la crítica pública de colegas y estudiantes y seguir estudiando. La conciencia de no saber por completo al nos hace convertirnos en lo que llamo el "aprendedor permanente", el que nunca se queda con lo que sabe, sino que sabe que tiene todavía mucho que aprender, aunque se sienta muy seguro (Vasco, 2010)

DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN PERUANA

Es necesario dejar atrás el castigo como consecuencia de una conducta inapropiada en el alumno y convertir la ocasión en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal para el educando. Apartar a los "niños problema" de sus compañeros de clase es una forma de segregación que se practica en algunas instituciones educativas con la creencia de que así "preservará" a los demás de tan mala influencia. Esta estrategia con frecuencia produce conductas absentistas o de deserción escolar. El alumno discriminado se ve menoscabado y elabora un concepto negativo de sí mismo. Ante esta situación nada de lo que haga después será peor, el ya es "muy malo" y obrará como tal.

Por ello PADRES POR LA EDUCACION cree muy importante que los Docentes revisen sus prácticas pedagógicas al respecto. Aún se denuncian ante el CADER castigos físicos (cachetadas, jalones de orejas, posturas físicas forzadas) maltrato psicológico (insultos degradantes, comparaciones negativas, apodos y sobrenombres vergonzantes), sanciones degradantes (pública mención de su conducta, amarrar las manos a los más pequeños, pegarles los labios con cinta adhesiva para que no hablen, encerrarlos en el

aula, dejarlos sin recreo) y un largo y oprobioso etcetera. Y no es raro comprobar que los propios Padres y tutores (víctimas en su niñez del mismo abuso) alienten y aprueben estas prácticas aberrantes. Que la IE y sus profesionales de la Educación no estén preparados para abordar este delicado tema, no significa que no se deba cuestionar y erradicar estas formas de maltrato escolar. Los menores con conductas en riesgo son sujetos de derecho y tan niños o adolescentes como los demás, si la Escuela o el Colegio no asume el reto de resolver sus problemas conductuales estará echando a la calle a un resentido social sin ninguna oportunidad de labrarse un futuro de un ser humano. Aquí se le muestra una sección de la resolución sobre normas para el fortalecimiento de la convivencia y disciplina escolar, el uso adecuado del tiempo y la formación ciudadana, cívica y patriótica de los estudiantes de las instituciones y programas de la educación básica” de acuerdo a ella las sanciones que se aplican a los alumnos deben guardar las siguientes características: Las sanciones se establecen de acuerdo a las faltas cometidas las que pueden ser: leve, moderada y grave. Las sanciones no deben afectar el desarrollo pedagógico, la integridad física, psíquica y moral del estudiante sancionado. Los estímulos tendrán un carácter ejemplificador, destacando los comportamientos y actitudes positivas de los estudiantes. Las sanciones deben ayudar a desarrollar la toma de conciencia por la falta cometida. Estímulos y sanciones se aplican oportunamente de acuerdo a las edades de los estudiantes (Angeles, 2008).

DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN ASIÁTICA

En el contexto de la educación asiática, se quiso indagar a fondo las maneras de educar y disciplinar en este continente que respondieran a la interrogante: ¿Qué tiene Asia que no tenga Estados Unidos?

Comparaciones sobre la Educación Asiática con la Estadounidense

Los resultados de las pruebas internacionales de los escolares de Asia Oriental revelaron que obtienen sistemáticamente los mejores rendimientos. La Revista Estudios Públicos 76, responde en parte publicando tres capítulos del libro de los expertos norteamericanos Harold W. Stevenson y James W. Stigler*, *The Learning Gap***, en el que se recogen diez años de investigación, más de cuatro mil horas en salas de clases a nivel de enseñanza básica, en Chicago, Minneapolis, Sendai, Beijing y Taipei.

De la comparación Asia-EE.UU pueden extraerse interesantes lecciones para nuestro país por cuanto el sistema educacional chileno se asemeja mucho al norteamericano. El tema presenta especial relevancia en la actualidad cuando en su primera declaración como nueva ministro de educación, Mariana Aylwin, señaló a un diario de la tarde que "la reforma ahora se juega en lo que pasa en el aula (...)". "quiero encarnar la reforma en la sala de clases", destacó (Hinzpeter, 2001).

Matrícula y Infraestructura

Se le preguntó si había menos alumnos por curso y respondió no ha lugar. En las escuelas chinas y japonesas es común encontrar cursos de treinta y ocho a cincuenta alumnos, un número muy superior al que en EE.UU. y la mayor parte de Occidente se

considera razonable. También se le preguntó si las escuelas eran espaciosas con moderna infraestructura y completo equipamiento y respondió que las escuelas asiáticas son edificios sobrios, funcionales más que cómodos, con escaso mobiliario y poco espacio.

No se encontró ninguna que contara con lo que en este hemisferio se considera indispensable: calefacción central, aulas grandes, una biblioteca, un buen autoservicio para las comidas, gimnasios bien equipados y salas de computación. En Asia no se aspira a estos lujos (Hinzpeter, 2001).

Disciplina Asiática Centrada en los Alumnos

Los educadores y expertos indagaron igualmente sobre la disciplina, particularmente si era disciplina compartida entre profesores, alumnos y padres. Sí. Ya sea por un problema cultural o porque los métodos que se aplican para imponer disciplina son inadecuados, lo cierto es que los maestros en EE.UU. pierden mucho más tiempo en hacerlo que sus colegas de Asia. De hecho los niños estadounidenses pasan un 20% del tiempo en clases fuera de sus asientos y los asiáticos un 5% (Hinzpeter, 2001).

Por lo general, en Occidente las técnicas que se utilizan para mantener la disciplina se centran en el maestro. Es él quien debe tranquilizar al curso y reprender al alumno de mala conducta (Hinzpeter, 2001).

En Asia en cambio los maestros entregan la vigilancia de la disciplina a los propios niños. Siempre hay uno de ellos encargado, cuando el profesor se lo solicita, de llamar la atención a los que estén generando desorden. Además de contar con los niños, los maestros asiáticos tienen la cooperación de los padres. Los padres en EE.UU. no

respaldan a los maestros e incluso los culpan de la mala conducta del niño. Tal vez defiendan al niño, debilitando la autoridad del maestro (Hinzpeter, 2001).

Padres Atienden Aseo y Problemas Emocionales en sus Hijos:

No la Escuela ni el Maestro

Se quiso saber también si existía un amplio apoyo extraacadémico y respondió que en Asia no entienden por qué destinar tanto dinero a aseadores, cuando los alumnos pueden ayudar a mantener la escuela limpia. A su vez, los padres asiáticos piensan que ellos y no la escuela son los encargados de hacer frente a los problemas emocionales o de aprendizaje de los niños (Hinzpeter, 2001).

Asia Prefiere Textos Poco Ilustrados:

Estudiantes se concentran en lo Esencial

Con respecto a los textos, los textos asiáticos son libros delgados (no más de 100 páginas), en rústica y de bajo costo. Es un libro por cada semestre en cada asignatura, las portadas son atractivas, pero las páginas interiores tienen pocas ilustraciones. Es decir, nada de gruesos volúmenes empastados, que abarcan el trabajo escolar de todo un año con coloridas ilustraciones, fotos, dibujos o gráficos en casi todas las páginas como lo son los textos estadounidenses. Este trabajo artístico, junto con material histórico o biográfico anexo busca despertar interés en el niño, pero quizá distrae su atención de lo central de la lección. Además de la presentación, los textos de estudio asiáticos y los norteamericanos tienen una importante diferencia en cuanto a la claridad con que analizan los conceptos

(Hinzpeter, 2001).

Los primeros ofrecen poca información que no sea la indispensable, la esencia de la lección, en cambio en EE.UU. los textos repiten mucho. En Asia piensan que proporcionar experiencias diferentes a distintos niños conduce a desigualdades que luego dificultan la competencia por empleos. En EE.UU. en cambio ponen de relieve lo importante que es descubrir las necesidades especiales de cada niño y tratar de satisfacerlas. En Asia no aplican el agrupamiento por niveles. Los alumnos no se dividen en grupos según su destreza o rapidez. Ningún alumno se ausenta de la sala de clases para asistir a clases especiales (Hinzpeter, 2001).

Evaluación del Estudiante:

¿Debe ser Elogiado Por su Buen Proceder o Señalado por sus Errores?

La forma de evaluación que utilizan más a menudo los maestros norteamericanos es el elogio, método que rara vez se utiliza en Taiwán o Japón. El elogio pone fin a la discusión y pone de relieve el papel del maestro como autoridad. Además, alienta al niño a contentarse con su desempeño, en vez de informarle sobre lo que tiene que mejorar (Hinzpeter, 2001).

Discutir los errores ayuda a aclarar las ideas erradas, estimula la argumentación y la justificación y hace participar a los alumnos en el proceso de evaluación de las ventajas e inconvenientes de las diversas soluciones ofrecidas. Hay una gran diferencia en la forma en que reaccionan los maestros asiáticos y norteamericanos cuando los alumnos cometen

errores (Hinzpeter, 2001).

En EE.UU. generalmente los interpretan como una señal de que los alumnos no aprendieron la lección; en cambio, en Asia los errores son un índice de lo que aún queda por aprender (Hinzpeter, 2001).

Esto conduce a reacciones muy distintas: turbación en el caso de los niños norteamericanos y aceptación relativamente tranquila en el de los asiáticos. También se traduce en diferencias en cuanto a la forma en que los maestros sacan provecho de los errores. En vez de pasar por alto las respuestas erradas para no avergonzar y centrar la atención en la solución acertada, en Asia se saca provecho ingeniosamente de los errores de los alumnos para disipar ideas erradas (Hinzpeter, 2001).

Formación del Maestro Principiante:

¿Debe estar más tiempo en la Universidad o en los Salones de Clase?

Cuando se comparan los sistemas de formación de los maestros queda de manifiesto que los maestros norteamericanos no reciben la formación adecuada. En Estados Unidos, la formación de los maestros tiene lugar casi exclusivamente en colegios y universidades. Algunos incluso tienen grados de magister, mientras que ninguno de los asiáticos pasa del grado de bachiller. Por lo general, los maestros asiáticos tienen menos años de educación académica que los norteamericanos, pues no pretenden que su formación tenga lugar principalmente en las universidades (Hinzpeter, 2001).

En Asia los maestros se capacitan principalmente sobre el terreno, después que se han graduado del colegio. En EE.UU. esta experiencia nunca ha sido un elemento importante en la formación. En Asia, los egresados de los programas de formación pedagógica

siguen considerándose novatos, que necesitan la orientación y el apoyo de sus colegas experimentados (Hinzpeter, 2001).

En EE.UU., la capacitación prácticamente se interrumpe una vez que han obtenido su título. En Japón, el sistema de formación de los maestros se asemeja mucho a un sistema de "aprendiz". Se realiza un esfuerzo sistemático por traspasar la sabiduría acumulada en la práctica docente a cada nueva generación de maestros y por seguir perfeccionando esta clase de práctica procurando que los maestros estén permanentemente en interacción profesional. El primer año de trabajo del maestro marca el comienzo de un proceso prolongado y complejo (Hinzpeter, 2001).

De acuerdo con la legislación japonesa, los maestros principiantes deben cumplir un mínimo de veinte días de capacitación en el servicio durante su primer año de trabajo. Supervisan esta capacitación maestros experimentados, seleccionados por su capacidad de enseñar y su buena disposición a ayudar a sus jóvenes colegas. Haciendo uso de licencias de un año en que permanecen alejados de sus propios cursos, dedican su tiempo a observar a los maestros principiantes, a formular sugerencias para que mejoren su desempeño y a aconsejarlos acerca de los métodos de enseñanza más eficaces (Hinzpeter, 2001).

Interacción con otros Maestros

Además, los maestros japoneses, tanto principiantes como experimentados, deben perfeccionar sus técnicas de enseñanza mediante la interacción con otros maestros. Las discusiones son muy pragmáticas y tienen por objeto a la vez mejorar los métodos de

enseñanza y elaborar planes para clases concretas. Es posible que se dedique una reunión completa a discutir las formas más eficaces de formular preguntas sobre un tema o la manera más atrayente de captar el interés de los alumnos en una lección (Hinzpeter, 2001).

Los maestros trabajan con sus colegas en planes de clase. Cuando finalizan un plan, uno del grupo dicta la lección a sus alumnos y los demás observan. Después, el grupo vuelve a reunirse para evaluar el desempeño del maestro y formular sugerencias para mejorarlo. Además en las escuelas se celebra anualmente una "feria de la enseñanza" a la que se invita a maestros de otras escuelas para que asistan a las clases. Los visitantes evalúan las clases y se premia al maestro que ha dictado la mejor. Esta interacción es lo que el sistema docente norteamericano les ha negado a sus maestros (Hinzpeter, 2001).

Ninguno de nosotros permitiría que nos atendiera un médico que no haya permanecido varios años trabajando en un hospital bajo la supervisión de médicos experimentados. Sin embargo, estamos dispuestos a entregarles nuestros hijos a maestros que, tras completar sus estudios, sólo han tenido un breve período de práctica (Hinzpeter, 2001).

Encuesta a Maestros Asiáticos y Norteamericanos:

Currículo o Creatividad en la Enseñanza

La idea que se tiene en EE.UU. acerca de lo que es el maestro ideal, es muy distinta de la que se tiene en Asia. En una encuesta realizada por los autores, las cualidades más citadas por los maestros norteamericanos fueron la sensibilidad y la paciencia. En el caso de los maestros chinos, menos de un 10% las eligió. Más bien, escogieron factores relacionados más directamente con la enseñanza de la materia: la habilidad para dar

explicaciones claras y el entusiasmo por enseñar (Hinzpeter, 2001).

Menos de un 10% de los maestros norteamericanos eligió la claridad en las explicaciones, lo que indica la falta de énfasis en la enseñanza académica como función primordial del maestro. En Asia, el maestro ideal es un actor consumado. El contenido básico del plan de estudios se convierte en el guión; la meta consiste en desempeñar el papel en la forma más eficaz y creativa posible. En vez de cumplir con el plan de estudios como una simple rutina, la maestra avezada procura perfeccionar la presentación de cada lección. En Estados Unidos no basta con que el maestro exponga bien una lección corriente, y esto incluso puede menospreciarse como indicación de falta de talento innovador (Hinzpeter, 2001).

Es como si se pretendiera que día a día los maestros norteamericanos escribieran su propia obra de teatro y luego la ejecutaran con pericia y delicadeza. Ambos modelos, el del ejecutante experto y el del innovador, tienen un valor muy diferente en oriente y occidente. En occidente cuesta reconocer que la innovación no exige que la presentación sea totalmente original, sino que puede consistir en agregar detalles acertados, en ofrecer interpretaciones nuevas y en introducir modificaciones inteligentes (Hinzpeter, 2001).

Para enseñar bien hay que utilizar ejemplos; pero no todos los ejemplos son igualmente eficaces. En Asia, los maestros a menudo utilizan ejemplos que han sido perfeccionados por terceros y han pasado a ser parte de la tradición de la ciencia de la docencia. A los maestros norteamericanos les cuesta decidirse a tomar ideas de otros maestros. Para ser innovadores, muchos maestros estadounidenses se empeñan en crear sus propios ejemplos. Por desgracia, estos ejemplos no probados a menudo son un

fracaso, ya que desorientan al alumno en vez de ayudarlo a comprender (Hinzpeter, 2001). En los Estados Unidos se cree que los alumnos aprenden mejor resolviendo un gran número de problemas y no centrando la atención en unos pocos. Se hace hincapié en el hacer más que en el pensar. Los maestros norteamericanos atribuyen mucha importancia a su capacidad de abarcar un gran número de problemas e incluso consideran que ello es señal de que son profesores expertos (Hinzpeter, 2001).

Esto contrasta con lo que sucede en Asia, donde los maestros se concentran en un número reducido de problemas. No es raro que estructuren toda una clase en torno a la solución de un solo problema. El hecho de tratar únicamente algunos problemas no significa que el contenido de la clase sea pobre (Hinzpeter, 2001).

Memoria Árida o Reflexión y Entendimiento

Cuando se plantean menos problemas, queda tiempo para el tipo de debate que transforma la solución de los problemas de algo que hay que memorizar en algo que se entiende. El énfasis que ponen los japoneses en la reflexión no sólo se da en las matemáticas. Se ha observado el mismo fenómeno en las clases de lectura. El ritmo con que se avanza a lo largo de los cuentos es muy pausado. Por ejemplo, en un curso de primer grado al que asistimos, se destinó la totalidad de una clase de 40 minutos a 29 palabras que describían un solo episodio de un cuento de 252 palabras (Hinzpeter, 2001).

Todas las escuelas chinas y japonesas tienen clases todos los días salvo los domingos. De acuerdo con este calendario, en ellas el año escolar tiene 240 días de clases y en EE.UU. 180. En Asia los alumnos llegan a la escuela entre las 8 y las 8.30 de la mañana

y se van a sus casas alrededor de las cuatro de la tarde, salvo el sábado cuando lo hacen a mediodía. En EE.UU. generalmente llegan a la escuela alrededor de las nueve y se van a su casa antes de las tres (Hinzpeter, 2001).

Esta clase de estadísticas ha convencido a muchos de que lo primero que hay que hacer para mejorar la educación en el país es prolongar la jornada y el año escolares. Sin embargo, si se examinan más de cerca, las razones para dedicar más tiempo a la escuela se debilitan. Por ejemplo, los escolares de Beijing tienen unos cincuenta minutos al día de tiempo de recreo, contra los diez minutos de que disponen en Chicago, y destinan casi una hora y media al almuerzo, lo que triplica con creces el tiempo que se contempla en la mayoría de las escuelas estadounidenses. De esta manera, si bien es cierto que los escolares asiáticos pasan más tiempo en la escuela que los niños estadounidenses, la diferencia en cuanto a la cantidad de instrucción académica que reciben no es tan pronunciada (Hinzpeter, 2001).

Por consiguiente, quizá más importante que el tiempo total pasado en la escuela es la forma en que se distribuye el tiempo a lo largo del año. En vez de los fines de semana de dos días y las prolongadas vacaciones de verano que rompen la continuidad del año escolar en Occidente, en las escuelas chinas y japonesas el tiempo transcurre en forma más o menos ininterrumpida. En Asia, las vacaciones escolares son más breves y están distribuidas más equitativamente a lo largo del año. El aprendizaje es un proceso permanente. Hay que agregar las oportunidades de practicar y repasar que tienen los niños asiáticos durante las vacaciones (Hinzpeter, 2001).

En los períodos de vacaciones, las escuelas asiáticas no están abiertas, lo que no

significa que dejen de funcionar. Salvo por sus propias y breves vacaciones, los maestros japoneses se encuentran en la escuela durante todo el año. Los niños tampoco se alejan de su vecindario, ya que las familias de Asia rara vez salen juntas en viajes de vacaciones.

Durante los períodos de vacaciones, los clubes y grupos de actividades siguen reuniéndose, los escolares pueden seguir recibiendo tareas de sus maestros para trabajar en sus casas y se inician nuevos proyectos académicos. Así pues, los escolares asiáticos efectivamente tienen un año "escolar" más largo, pero gran parte del tiempo complementario no transcurre en las aulas (Hinzpeter, 2001).

Las clases en Asia siguen el modelo de un buen cuento: un comienzo, desarrollo y desenlace que mantiene interesado al lector en una serie de sucesos concatenados. La lección consiste en una introducción, una conclusión y un tema coherente. Casi siempre comienzan con un problema práctico o verbal anotado en el pizarrón. Antes de finalizar la clase, el maestro repasa lo aprendido y lo relaciona con el problema que planteó al comienzo (Hinzpeter, 2001).

Actividades Nuevas: No Temas Diferentes

Los maestros norteamericanos no empiezan y terminan tan frecuentemente sus clases de esta manera. No hay en ellas la coherencia, la percepción de un todo lógico que se observa en las asiáticas. ¿Por qué? Por interrupciones que no vienen al caso (provenientes tanto de maestros como de alumnos), por permanentes cambios de tema (probablemente para hacer la lección más variada y así mantener la atención, pero en Asia los maestros tratan de variar introduciendo actividades nuevas y no temas

diferentes) y porque los alumnos trabajan solos durante largos períodos y entonces pierden el objetivo de la actividad (en Asia el trabajo individual se realiza por lapsos breves intercalados en la disertación de maestro) (Hinzpeter, 2001).

Maestro Como Guía Sabio: No Como Transmisor de Conocimiento

El maestro asiático asume el papel de guía sabio y no de encargado de entregar información a memorizar. En la clase hay una frecuente interacción verbal, ya que el maestro trata de estimular a sus alumnos a que produzcan soluciones a los problemas, las expliquen y las evalúen. Los maestros no dedican mucho tiempo a disertar y los alumnos no son autómatas sino actores que participan directamente en el proceso de aprendizaje (Hinzpeter, 2001).

Discusión en Clase:

Generar Ideas en vez de Responder Calculadamente

Por lo general, los maestros asiáticos se inclinan más que los norteamericanos a hacer que los alumnos, incluso muy pequeños, participen en la discusión. En las salas de clase estadounidenses las discusiones verbales consisten más bien en respuestas breves. Los maestros chinos y japoneses se valen de los alumnos para generar ideas y evaluar la exactitud de éstas (Hinzpeter, 2001).

La posibilidad de tener que dar a conocer su propia solución y evaluar la que hayan propuesto los demás alumnos mantiene atentos a los alumnos asiáticos, los incorpora en la lección, aumentando su interés porque los hace sentir que están participando en un proceso colectivo, brindando una impresión más realista de la forma en que se adquieren los conocimientos (Hinzpeter, 2001).

Los maestros americanos no dan tantas posibilidades a sus alumnos de explayarse en sus respuestas. Por mucho que en las escuelas de los Estados Unidos parece existir mucha interacción, las preguntas del maestro generalmente pueden contestarse con un sí o un no, o con una frase breve. Buscan la respuesta correcta y siguen interrogando a los alumnos hasta que uno de ellos se la ofrece. Esta clase de diálogo no convierte al alumno en fuente válida de información porque, en definitiva, sigue siendo el maestro quien decide si las opiniones de los alumnos son o no acertadas. En las escuelas asiáticas, la situación es muy diferente, porque allí seguramente se le pedirá al alumno que explique su respuesta y a continuación, los demás tendrán que evaluar si ella es correcta. En EE.UU. lo que se persigue con la pregunta es obtener una respuesta, en cambio, en Asia los maestros hacen preguntas para estimular la reflexión y consideran que una pregunta es mala si provoca una respuesta inmediata (Hinzpeter, 2001).

Una Buena Pregunta Provoca Nuevas Respuestas e Ideas

Una buena pregunta puede mantener ocupado a un curso durante mucho rato, una mala no pasa de provocar una respuesta sencilla. Los maestros primarios estadounidenses tienen mayor tendencia a utilizar el lenguaje para definir términos y enunciar reglas que los maestros asiáticos. Estos generalmente invierten el procedimiento. Por ejemplo, sólo después, cuando los alumnos han adquirido experiencia en el uso de las fracciones, definen los términos y enuncian las reglas (Hinzpeter, 2001).

Para representar conceptos matemáticos, los maestros norteamericanos generalmente no utilizan tanto los objetos como los maestros chinos o japoneses. Por ejemplo, en

quinto grado, los maestros de Sendai los utilizaban casi dos veces más que los de Chicago, y los de Taipei, casi cinco veces más. Además, hay una diferencia sutil pero importante en la forma en que se utilizan objetos (Hinzpeter, 2001).

A lo largo de los años de la enseñanza básica, los maestros japoneses emplean con frecuencia los mismos artículos del juego de matemáticas. Los maestros norteamericanos tal vez usen palos de koyak en una clase, y bolitas, suflitos, chubis, fichas de juego de damas o de póker, o animales de plástico en otra (Hinzpeter, 2001).

Piensan que hay que variar de objetos para mantener el interés de los alumnos. En cambio, los asiáticos consideran que el uso de una variedad de materiales de representación puede confundir al niño. Es más fácil comprender la multiplicación cuando se usan los mismos objetos que se utilizaron cuando los alumnos aprendieron a sumar (Hinzpeter, 2001).

Disciplina en el Mundo Hispano-Hablante

La investigadora ha ido hilvanando estas formas de enseñar y disciplinar en la región asiática con nuestro contexto y, ciertamente, hay valiosas experiencias y lecciones que aprender del hemisferio oriental. Sin embargo, consideremos el siguiente punto de vista de acuerdo al pensamiento moderno e hispano-hablante interpretado sobre la base de aquello que puede parecer extremo en la educación asiática y práctico en la nuestra, o viceversa (Hinzpeter, 2001).

Manejar los Límites del Pensamiento y la Conducta

Alcaide (2010) nos dice que es fundamental manejar muy bien los límites, intentando no quedarse corto ni pasarse, algo que sólo suelen aportar los años y la experiencia después de haber pegado muchos tiros. En el mundo de la educación sucede algo parecido. Hay que manejar muy bien el equilibrio entre disciplina y libertad; una educación asfixiante puede anular a la persona; y una libertad sin límites puede convertir a una persona en una "bala perdida".

El problema de los equilibrios es que la vida tiende a los extremos, al caos, por eso la búsqueda del equilibrio es dinámica y permanente. En épocas pretéritas los padres abusaban del látigo, una educación muy escorada a la dictadura y la represión, en la que probablemente se pecaba de exceso de disciplina; ahora probablemente nos movemos en el otro extremo en el que los padres pecan de exceso de permisividad (Hinzpeter, 2001).

¿Estamos Educando para el Siglo 21?

En el artículo "¿Educar para el siglo XXI o para el siglo XIV?" de Pablo Pardo publicado desde Washington el 20 de octubre de 2009 en el diario El Mundo, él nos dice que la educación que recibimos hoy en día es histórica, destinada a producir ciudadanos con los conocimientos básicos del hombre medieval. Y eso es un error catastrófico (Alcaide, 2010).

Los niños deberían aprender en la escuela qué son los tipos de interés, qué es un banco, qué diferencias hay entre un depósito y un fondo de inversión (que no es

menor: hasta los 100.000 euros, su dinero está garantizado por el Estado en un depósito; pero en un fondo de inversión usted puede perderlo todo), en qué se diferencia un bono de una acción, y una quiebra de una suspensión de pagos, qué es un banco central, qué es un 'hedge fund' (no se ría: su fondo de inversión puede estar invirtiendo su dinero en un 'hedge fund' sin que usted tenga ni repajolera idea), etcétera... (Alcaide, 2010).

Si supiéramos eso desde la escuela, nos podríamos ahorrar muchos disgustos. Y, de paso, obligar a los bancos a trabajar para nosotros, no viceversa. Pero seguimos anclados en una educación que ignora el mundo en el que vivimos. Yo salí del colegio (hace dos décadas largas) con una formidable capacidad para distinguir catedrales utilizando como criterio al coche que estaba aparcado delante o el color del toldo de la tienda de al lado del monumento. Pero, si en vez de torturarnos con una interminable lista de diapositivas de monumentos que luego teníamos que identificar en los exámenes como si aquello fuera un concurso de la tele, el 'fantástico' profesor José Manuel Guerrero nos hubiera explicado la diferencia entre una caja de ahorros y un banco, nos habría enseñado algo útil (Alcaide, 2010).

La necesidad de adecuar la educación al siglo XXI, y no al XIV, no sólo vale para las catedrales o los bancos. También para, por ejemplo, la comida. Eso es lo que está intentando el cocinero español José Andrés en el colegio de sus hijas, en Washington. A partir de enero, Andrés va a empezar a dar una asignatura titulada 'Food and life' ('Comida y vida') en el colegio de sus hijas (Alcaide, 2010).

De nuevo, el fundamento es el mismo: en un momento en el que, por primera vez,

gran parte de la especie humana puede decidir qué come (algo que hasta hace poco era un lujo), nuestra incultura al respecto es abismal. Así nos va, con una plaga de obesidad y, en EEUU, diabetes, y con un creciente abismo entre la calidad de la alimentación que tiene la población con rentas altas y la menos favorecida (y es que, como explica Andrés, "es mucho más barato producir una Coca-Cola que un calabacín orgánico") (Alcaide, 2010).

La idea de Andrés —que cuenta con el respaldo verbal del secretario de Agricultura de EEUU, Tom Vilsack— es explicar a los niños una serie de cosas, como la Historia de la comida, el impacto de la contaminación en las cocinas (en países en vías de desarrollo, las cocinas suelen presentar riesgos para la salud), el hambre en el mundo, o qué tipo de alimentos son más sanos (Alcaide, 2010).

Si se educara para ser capaz de decidir con un mínimo conocimiento de causa qué hacer con el dinero y qué comida comprar, todos serían más ricos, más sanos y menos estresados. De lo contrario, seguirán preparando a las personas para tener "todo el pasado por delante (Alcaide, 2010).

En Finlandia, por ejemplo, le enseñan a los chicos cómo hacer tareas domésticas (cocinar, hacer la colada, etc) y que le servirá para desplegar las alas por ellos mismos con mayor prontitud y a sentirse más independientes (las dependencias –materiales, emocionales...- nunca son buenas). En otros países, además, tienen una toma de contacto con la planificación financiera (Alcaide, 2010).

La Educación como Impulso Histórico

Alcaide citando a Edward de Bono, experto en pensamiento lateral, decía en una ocasión que la educación actual desperdicia dos tercios de los talentos de los seres humanos ya que la educación es un impulso histórico. Hay muchas cosas que hoy no se enseñan porque la inercia es hacer siempre lo mismo. Esto significa un gran desperdicio de talentos en la sociedad (Alcaide, 2010).

Citando a De Bono, Alcaide comenta que en la Unión Europea el 25% del tiempo escolar se emplea en estudiar matemáticas, cuando en nuestra vida adulta apenas utilizamos un 3% de ese material. Las matemáticas agilizan la mente pero también hay otras formas de conseguirlo, y deberían de ayudar a los jóvenes a explorarlas de una vez por todas (Alcaide, 2010).

Si se encuentra la forma de enseñarles a pensar creativamente, se le daría elementos para reafirmar la autoestima y la autoconfianza, y eso marcaría una gran diferencia en muchos de ellos. El futuro está en manos de la juventud, pero la juventud está en manos de quien la forme. Educar no es sólo enseñar matemáticas o geografía sino sobre todo ayudar a cada persona a ser ella misma, a desplegar todo lo que lleva dentro, único camino para ser feliz (Alcaide, 2010).

Educar no es solo enseñar para que el alumno aprenda y pase el examen...
Un buen educador tendría que sacar y potenciar aquello que el alumno es y lleva dentro. Tendría que ser como el escultor que de un trozo de mármol saca aquella maravillosa figura que la piedra lleva dentro (Alcaide, 2010).

Él aún recuerda con cariño y agradecimiento a algunos de sus profesores, aquellos que sin duda le ayudaron en el conocimiento pero sobre todo los que le ayudaron a crecer como persona. Educar tiene mucho más de arte que de ciencia... No es nada sencillo, aunque hay que poner voluntad para ello... Decía Bernabé Tierno que hay que educarse para educar (Alcaide, 2010).

DISCIPLINA EN LA EDUCACIÓN PUERTORRIQUEÑA

Reglamento Escolar:

Estudiante es el Centro del Sistema Educativo

En el volante supletorio del Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico se estipula que el estudiante es el centro del sistema educativo y como tal se le reconoce el derecho a una educación plena (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

Disciplina es Responsabilidad de Todos

Se promulga el presente Reglamento para establecer las normas, procedimientos, derechos y deberes de los alumnos del Sistema. Tiene como propósito crear un clima educativo donde los estudiantes desarrollen un sentido de responsabilidad por el aprendizaje, por el trabajo, una actitud solidaria y de respeto hacia todos los miembros de la comunidad escolar y una mayor formación del estudiante como ser humano positivo y productivo. Exhorta a que se lleven a cabo actividades con el propósito de informar a los padres, encargados, maestros, estudiantes y otro personal del plantel sobre las normas, procedimientos, derechos y deberes contenidos en este Reglamento (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

Es imperativo destacar la responsabilidad de los encargados, para que estos guíen al estudiante a cumplir las normas de conducta que se establecen. Las situaciones que pudieran surgir deben ser en primera instancia resueltas en la escuela con la intervención y ayuda del Director Escolar, Maestro, Consejero Escolar, Trabajador Social Escolar, Consejo Escolar, Comité de Seguridad Escolar, padres, voluntarios u otro personal de la comunidad escolar. En las situaciones que sean necesarias, se impondrán medidas correctivas o disciplinarias en forma rápida, justa y razonable. Es el propósito de este Reglamento que todos ayuden a acatar las medidas correctivas o disciplinarias que adopten las autoridades escolares previo garantizarle los derechos de los estudiantes (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

Reglamento Interno

Conforme a los parámetros establecidos en este Reglamento General de Estudiantes para el Sistema de Educación Pública de Puerto Rico, cada escuela preparará su propio Reglamento Interno con la asesoría del Superintendente de Escuelas. El Consejo Escolar, con la participación de toda la comunidad escolar, es el organismo con facultad para adoptar dicho Reglamento Interno, el cual deberá atender las particularidades de su escuela y estará en armonía con el presente Reglamento.

El Reglamento General de Estudiantes para el Sistema de Educación Pública de Puerto Rico prevalecerá sobre cualquier Reglamento Interno que adopten las escuelas. De acuerdo al Artículo III de este reglamento se desglosa de manera específica los derechos del estudiante a recibir una educación que propenda al pleno desarrollo de su

personalidad, de sus capacidades intelectuales, al fortalecimiento de los derechos del ser humano y de sus libertades fundamentales (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

Educación Para Todos:

Discrimen Fuera del Aula

Se le provea una educación libre de discrimen, ya sea por raza, nacionalidad, sexo o condición social, color, edad, ideas políticas o religiosas, preferencia sexual, impedimentos, lugar de residencia u otras razones.

Expresar sus opiniones, así como a disentir de las opiniones de sus maestros y otro personal escolar, en forma ordenada y respetuosa, manteniendo autocontrol. El estudiante tiene derecho a presentar sus quejas y a alegar sus derechos cuando lo estime necesario y con el debido respeto, así como a hacer peticiones individuales o colectivamente a las autoridades escolares pertinentes. Éstas se presentarán por escrito ante el Director Escolar; que previo a tomarse cualquier acción en su contra, se le notifique sobre la naturaleza de los cargos, se le indique la evidencia en que se basan los mismos y a que se le dé la oportunidad de presentar su versión de los hechos (Departamento de Educación, Lex Juris 2004)

Estudiante Suspendido

El estudiante suspendido, luego de seguido el procedimiento establecido de este Reglamento, tiene derecho a:

1. Que se le provea servicios de educación alternos durante el tiempo de suspensión.
2. Que se le conceda oportunidad de reponer exámenes o proyectos especiales.

En el reglamento, se incluye los deberes y obligaciones del estudiante especificando que el estudiante deberá asumir una actitud responsable a favor de su aprovechamiento académico hasta lograr convertirse en un ciudadano independiente y útil a la sociedad. Respetará las leyes, reglamentos, cartas circulares, normas, instrucciones y directrices emitidas por el Secretario, Director Escolar, y demás funcionarios del Departamento de Educación. Asistirá con puntualidad y regularidad a clases (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

Se dedicará al estudio y a otras labores académicas con el debido sentido de responsabilidad. Además, observará conducta óptima tanto en las horas de clases como en el receso y en otras actividades escolares. Seguirá las instrucciones de sus maestros en el proceso educativo, aprovechará el tiempo y colaborará en aquellas tareas que le sean encomendadas. Conservará, cuidará, protegerá y no le causará daños a la propiedad, al equipo, a los libros ni al material escolar; de causarle daños a dicha propiedad, restituirá su costo o lo sustituirá (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

El encargado del estudiante responderá por los daños causados. Observará conducta óptima, de acuerdo a los reglamentos y normas del Sistema Educativo, tanto en la escuela como cuando participe en actividades educativas fuera de los terrenos escolares (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

No realizará acto alguno que interrumpa el orden, afecte la seguridad física, emocional o altere la normalidad de las tareas escolares, así como tampoco incurrirá en actos que afecten el buen nombre del Departamento de Educación. En el reglamento, también se

recalca la conducta que debe asumir el estudiante en actividades estudiantiles (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

Actividades Escolares

Las actividades escolares serán sencillas, de buen gusto y sin despliegue de lujo. Deben aprovecharse estas ocasiones para estimular el orden, la disciplina, el buen comportamiento, la corrección en los modales y la cortesía entre el estudiantado, así como una mayor integración entre la escuela y la comunidad como complemento al proceso de aprendizaje (Departamento de Educación, Lex Juris 2004).

MEDIACION DE CONFLICTOS

En carta circular se estableció las normas, procedimientos y directrices que regirán la implantación del proceso de mediación como método alternativo de solución de conflictos en el contexto escolar (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p.1).

El Sistema Educativo es una comunidad de aprendizaje vital para el desarrollo de los potenciales físicos, sociales e intelectuales de todos los estudiantes. Para cumplir con este propósito, se requiere el establecimiento de un ambiente escolar segura, que propicie la sana convivencia para la construcción del conocimiento y el desarrollo de destrezas y actitudes, en donde las relaciones interpersonales se manifiesten sobre una base de respeto hacia la dignidad del ser humano, así como en una conducta protectora del medio ambiente social (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 1).

El papel que desempeñe toda la comunidad escolar, es indispensable para desarrollar la conciencia cívica y ética en los estudiantes que les permita participar efectivamente en los procesos democráticos y en el fomento de una cultura de paz en el contexto escolar y

en la comunidad en general (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p.1).

El Reglamento General de Estudiantes del Sistema de Educación Pública de Puerto Rico dispone el establecimiento de la mediación como método alternativo de solución de conflictos. Desde esta perspectiva, las escuelas son escenarios ideales para implantar el proceso de mediación de conflictos, ya que éstas poseen, desde el punto de vista sociológico, todos los elementos de una comunidad. La mediación de conflictos dentro del escenario escolar se define como un proceso de resolución de conflictos en donde dos o más partes o sus representantes se reúnen para trabajar juntos en la búsqueda de una solución a su conflicto. Las partes en disputa estarán asistidos por un interventor neutral llamado mediador (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 1-2).

La meta principal en esta estrategia, es que el estudiante mediador tenga una participación vital y protagónica en todo el proceso. El estudiante mediador se define como aquel estudiante que ha sido adiestrado como interventor neutral y facilitador, con la capacidad de asistir a otros para que estos logren encontrar una solución a sus conflictos. Los estudiantes seleccionados deben contar con ciertas cualidades como liderazgo, buena comunicación, excelente fluidez verbal, autocontrol, manejo de emociones, entre otras (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 2).

El desarrollo de estudiantes mediadores se apoya en tres principios esenciales:

1. El desarrollo de actitudes y relaciones interpersonales de respeto y solidaridad con los estudiantes y con los demás miembros de la comunidad de aprendizaje que es la escuela.
2. El desarrollo de destrezas para manejar la disciplina, resolver conflictos entre

pares y atender situaciones de emergencia o crisis que surjan de manera inesperada.

3. El mejoramiento de las destrezas de comunicación, negociación, resolución de conflictos, búsqueda de alternativas y toma de decisiones.

Perfil del estudiante mediador

El proceso de mediación de conflictos en las escuelas públicas del país tendrá como protagonistas principales a estudiantes con adiestramiento especial provisto por maestros o recursos seleccionados por el Programa de Educación Cívica y Ética. Dichos estudiantes una vez adiestrados y obtenido el rango de Estudiante Mediador, servirán en sus respectivos planteles como mediadores de conflictos en el medio escolar, modelarán conductas que demuestren autocontrol, la comunicación efectiva, la capacidad para manejar conflictos, actitudes de respeto y tendrán la responsabilidad de preparar comunicaciones escritas y de desarrollar actividades destinadas a sus compañeros de estudio, explicando la importancia de la mediación, de una cultura de paz y de la solución pacífica y civilizada de los conflictos (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 2 - 3).

En la selección de los estudiantes se utilizará el siguiente perfil de lo que es o debe ser un estudiante mediador:

- Favorece la autoestima, la responsabilidad y la autonomía en todas las personas que integran la comunidad educativa.
- Fomenta la comunicación efectiva, la participación, el consenso y el trabajo en Equipo.

- Estimula una actitud reflexiva y crítica ante la presión de grupo para llevar a cabo conductas que afectan la integridad física o emocional de los estudiantes.
- Propicia la comprensión de que los jóvenes también son responsables de las decisiones que toman.
- Evita y desalienta la competitividad envidiosa y agresiva, así como cualquier tipo de marginación social de integrantes de la comunidad escolar.
- Fortalece la resistencia a la frustración.
- Fomenta el respeto por la integridad del cuerpo humano y de la mente humana.
- Facilita e implanta procesos de mediación y solución pacífica de los conflictos mediante el diálogo, el análisis ponderado y la deliberación democrática en grupo.
- Propicia repulsión hacia todas las formas que asume la violencia y la falta de consideración y de respeto y compasión en las relaciones interpersonales y con ella, promueve una cultura de paz en el ámbito escolar, familiar y comunitario.
- Estimula una actitud de superación y facilita apoyos colectivos ante las dificultades cotidianas de los jóvenes.
- Abre canales de confianza y comunicación de manera que fomente la interrelación democrática y cívica entre las personas que componen la comunidad de aprendizaje.

- Propende a estimular la preocupación por el desarrollo ético o moral de los jóvenes.

Los estudiantes que completen el adiestramiento especial exitosamente, recibirán un certificado de la escuela como estudiante mediador y un distintivo o insignia especial a ser adherido en su uniforme, que los distinga como tales. Aquellos estudiantes que utilicen en sus intervenciones las destrezas de mediación aprendidas y hayan logrado intervenir exitosamente en la solución de conflictos escolares, podrán recibir otras distinciones o premiaciones escolares (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 3 - 4).

Maestros o Recursos Participantes en la Supervisión y Asesoría de los Estudiantes Mediadores

En cada escuela se seleccionará un maestro voluntario o recurso del área de ayuda al estudiante que servirá como asesor del director en la selección de aquellas situaciones de conflicto que puedan ser resueltas a través de un proceso de mediación. Este maestro o recurso será capacitado en técnicas de mediación de conflictos por el Programa de Educación Cívica y Ética. El Programa, se encargará del diseño, planificación y ejecución de talleres y seminarios a ofrecerse. La capacitación de maestros o recursos se llevará a cabo a través de seminarios y talleres que serán ofrecidos por profesores universitarios, abogados, expertos en mediación y otras personas adiestradas en mediación y solución pacífica de conflictos. El maestro o recurso tundra el compromiso, una vez adiestrado, de adiestrar a un grupo selecto de estudiantes de acuerdo al perfil del estudiante mediador contenido en esta carta circular. Los maestros recibirán un

certificado de educación continuada al completar los talleres y seminarios (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 4).

En el horario de salón hogar los maestros o recursos supervisarán la labor que los estudiantes realicen en la escuela y les ofrecerán servicios de asesoría relacionada con el proceso de mediación de conflictos. Aquellos estudiantes que pertenecen al salón hogar del maestro participante de esta iniciativa, pero no son parte del equipo de estudiantes mediadores, participarán de las acostumbradas actividades de salón hogar con otros maestros o recursos que el director escolar designe (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 4).

Normas para la Implantación del Proceso de Mediación de Conflictos en el Escenario Escolar

El proceso de mediación se implantará de manera que no constituya una amenaza para los participantes. Las partes en disputa discutirán sobre los hechos y las controversias, ventilando todos sus sentimientos libre y voluntariamente. La mediación se considerará como el resultado final del proceso. Los mediadores serán facilitadores del mismo, evitando el juzgar, aconsejar o dominar el proceso. La meta fundamental de la mediación será la solución pacífica del problema. Este proceso no se utilizará para establecer culpas, obtener venganza o imponer un castigo. La participación de las partes en el proceso de mediación será voluntaria, producto de un genuino interés por resolver el problema, dirigida para unas reglas de comportamiento que los participantes se comprometerán a seguir y será totalmente confidencial (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 4).

La información no podrá ser divulgada fuera del contexto de la mediación. El lugar para llevar a cabo la mediación será neutral dentro de la escuela, en un ambiente cómodo y de cooperación. Durante el proceso de mediación todas las partes, incluyendo al mediador, pueden tomar notas. Una vez finalizado el proceso estas serán destruidas.

Los acuerdos tomados durante un proceso de mediación constarán por escrito y cada una de las partes retendrá una versión final de los acuerdos. Los mismos serán redactados en términos sencillos, con un lenguaje específico que cubra cualquier duda y evite el posible incumplimiento de lo acordado. Si existen planes de trabajo o periodos en que tienen que ocurrir ciertos eventos, éstos deben ser incluidos en el acuerdo. El acuerdo debe ser balanceado, en un tono positivo y ambas partes deben beneficiarse del acuerdo.

No se puede incluir culpabilidad alguna en el acuerdo. Las fechas límites para actuar deben estar claramente escritas en el acuerdo y su vigencia dependerá de la naturaleza de la acción. Si una de las partes posteriormente entiende que no se está cumpliendo con los acuerdos, puede solicitar nuevamente recurrir al proceso de mediación de conflictos, sin menoscabar la facultad del director escolar (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 4-5).

A esos efectos se incluirá en el acuerdo una cláusula que así lo disponga. No todas las disputas podrán ser resueltas por un acuerdo que surja de la mediación de conflictos. Sin embargo, cuando esto ocurra en el proceso, el mediador debe agradecer a las partes por considerar el proceso de mediación como una alternativa para resolver el problema o conflicto. Una vez redactado el acuerdo, las partes deben leer, corregir y discutir los mismos hasta que se sientan satisfechas con el mismo. Las partes y el

mediador deben firmar el acuerdo final. Las partes deben ser felicitadas por trabajar sus problemas y desarrollar un acuerdo (Departamento de Educación, Carta Circular 2004 p. 4 - 5).

Servicios Educativos a Estudiantes en el Programa de Desvío

Ley de Menores

La Ley Núm. 88 de 9 de julio de 1986, según enmendada, conocida como Ley de Menores de Puerto Rico provee para el cuidado, protección, desarrollo, habilitación y rehabilitación de los menores a la vez que se les exige responsabilidad por sus actos. Ciertamente, en los menores es más evidente la necesidad de promover este modelo de justicia como un método para lograr su reintegración y que éstos asuman un rol constructivo en la sociedad. En ese sentido, los funcionarios del Tribunal deben estar perfectamente capacitados e instruidos con respecto al empleo de esta opción de manera que puedan considerar, antes de llevar a cabo cualquier otra acción, la posibilidad de un proceso de justicia restaurativa como una forma de resolver el caso y evitar la privación de la libertad de los menores (Senado de Puerto Rico, 2010 p.1-2).

Justicia Restaurativa

La llamada Justicia Restaurativa enfatiza en la sanación de heridas tanto en víctimas, comunidad y victimarios involucrando a todas las partes interesadas que deseen hacerlo. Su fin no es sólo afrontar los daños materiales y físicos causados por el crimen, sino también los daños sociales y psicológicos. La justicia restaurativa se distancia de la justicia penal en la perspectiva del análisis de la actuación delictiva, toda vez que esta filosofía no percibe el crimen como una transgresión de la ley, pero reconoce el daño que los infractores ocasionan a las víctimas, a las comunidades y a ellos mismos. En el proceso de restauración, se incluye

a las víctimas y a las comunidades y éste se mide según la cantidad de daño que es reparado o prevenido y no en cuanto a la magnitud del castigo infringido. No existe un sólo modelo para la práctica del enfoque restaurativo. Los programas que se establecen, requieren la celebración de reuniones entre la víctima, el infractor y la comunidad en las cuales el infractor admite la responsabilidad del delito, siendo la participación en el programa voluntaria. Estos incluyen (Senado de Puerto Rico, 2010 p.2).

- 1) mediación entre víctima e infractor la cual proporciona la oportunidad de reunirse en un escenario seguro y estructurado donde el infractor comprenda el impacto del crimen y tome responsabilidad del daño a la vez que se desarrolla un plan para tratar el mismo.
- 2) reuniones de restauración, las cuales incluyen la participación de las familias, grupos comunitarios de apoyo, policía, asistentes sociales, etc. que brindan a la víctima la oportunidad de hacer enmiendas y formar su conducta en el futuro con la participación esencial de las redes de apoyo
- 3) los llamados círculos que, al igual que los procesos restaurativos de mediación y reuniones de restauración, ofrecen un espacio de encuentro entre víctima y delincuente, pero, además involucran a la comunidad en el proceso de toma de decisiones para abordar el delito.

En esencia, estos procesos persiguen llegar a acuerdos sobre la manera que el infractor enmendará el daño causado por el delito, para lo cual se utilizan dos sanciones de justicia tradicionales en la respuesta restaurativa:

- 1) la restitución
- 2) el servicio a la comunidad

Como es sabido, la restitución es justificada desde una perspectiva restaurativa como un método de mantener a los infractores responsables por sus acciones y como una forma de reparar el daño causado. Estudios han demostrado varios datos importantes en cuanto a la restitución como sanción, a saber (Senado de Puerto Rico, 2010 p.2-3).

- 1) aumenta la satisfacción de la víctima con el proceso judicial
- 2) su implementación está asociada con la reducción en la reincidencia
- 3) cuando es fijada durante un proceso de mediación, la probabilidad de resarcir la restitución es mayor que cuando es impuesta como resultado de una orden proveniente del Tribunal.

Por otra parte, el servicio comunitario es justificado desde una perspectiva restaurativa como un método de dirigirse al daño experimentado por la comunidad cuando ocurre el acto delictivo. Lo que distingue su uso como respuesta restaurativa es la atención dada para identificar el daño particular sufrido por la comunidad como resultado del delito por parte del infractor y el esfuerzo para asegurar que los servicios a la comunidad reparen ese daño particular. Las investigaciones de estos programas demuestran un alto grado de satisfacción tanto para las víctimas como para los infractores en los procesos y resultados.

Esta Asamblea Legislativa considera necesario y meritorio enmendar el Artículo 21 de la Ley Núm. 88 de 9 de julio de 1986, según enmendada, conocida como Ley de Menores de Puerto Rico, a fin de precisar que los programas de rehabilitación, previo la adjudicación del caso, deberán contener uno de los modelos de justicia restaurativa con el fin de lograr la restauración del menor, de la víctima y de la comunidad (Senado de Puerto Rico, 2010 p.3).

Disciplina como Convivencia

Según Casamayor (et al, 2007) resulta imperante preguntarse ¿por qué hablamos de disciplina cuando queremos decir convivencia? Según Casamayor (et al., 2007) la disciplina ya está presente en nuestras instituciones educativas y, cómo podemos observar cuando aparecen los problemas, no sirve para nada. La disciplina es inherente a las estructuras de poder.

Los estudiantes, sobre todo, los jóvenes, son plenamente conscientes de que el docente tiene la última palabra, la capacidad de abrirle o cerrarle puertas para siempre. En comparación con esta potestad, qué importancia puede tener un castigo como recoger los papeles, salir de clase o incluso ser expulsado del centro durante quince días. Así pues, hablemos con propiedad, si un centro quiere educar a su alumnado en un buen ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sin duda redundará en un buen clima de convivencia.

Pasos a seguir para lograr la Disciplina

Por el contrario, si un centro se plantea qué hacer porque ya está viviendo un clima de crispación con conflictos que dificultan el trabajo en el aula y en el centro, entonces sí deberá centrarse en lo que solemos considerar disciplina:

- qué está sucediendo realmente (la información)
- cuáles son las causas inmediatas y profundas que originan esta situación (análisis)

- qué comportamientos esperamos (normas)
- cómo vamos a potenciarlos (proceso educativo)
- qué vamos a hacer con los individuos que no se someten a la reglas del juego(sanciones).

En esta situación, el profesorado debe ser consciente de que no basta con aplicar la normativa vigente, ya que no está pensada con esa finalidad. La normativa fija los mínimos por debajo de los cuales cualquier comportamiento del alumnado se considera motivo de sanción, pero también que cualquier actuación del profesorado que supere ese marco se considera arbitraria.

La normativa nos salvaguarda a todos de la arbitrariedad y es la base sobre la que construir un mejor sistema de funcionamiento. La normativa por sí sola no soluciona los problemas (qué infección o qué virus nos ataca), en todo caso se ocupa tan sólo de combatir los síntomas (bajar la fiebre). Así pues, con el fin de conseguir un buen ambiente de estudio los objetivos que un centro debe plantearse son por este orden:

- Favorecer la convivencia (lo que implica crear canales de comunicación que resulten realmente eficaces, estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa...)
- Conocer a fondo la situación que estamos viviendo y actuar para prevenir los conflictos.
- Aprender de la experiencia y hacer planteamientos a largo plazo.

Por desgracia, la mayoría de la situaciones conflictivas graves sólo tienen solución a

largo plazo, a menudo marcado por la marcha de la personas que la provocaban.

Diversidad Étnica Como Causante del Conflicto Disciplinario

De acuerdo a Casamayor (2007), en el momento de dar por concluido este libro, todo el profesorado de un instituto , unas 39 personas, decidió pedir el traslado a otros centros como protesta porque el director general de turno no les recibe. ¿Cuál es el motivo de su protesta? Pues que debido a su éxito en el tratamiento de la diversidad, la mayoría de los alumnos y alumnas que se matriculan en el centro son problemáticos; es decir, el profesorado reivindica su derecho a una porción de alumnado «normal» que les permita seguir adelante con su proyecto educativo. La noticia recogida el 21/2/98 en el diario La Vanguardia por J. Playá y R. Lozano, dice en parte lo siguiente:

Étnia Gitana en España

Esta institución es considerada como uno de los institutos pioneros en el tratamiento de la diversidad en Cataluña y presentado como uno de los proyectos más innovadores cuando se creó hace seis años. El jueves, el conjunto de profesores en bloque tiró la toalla tras reclamar insistentemente y sin éxito una mayor atención por parte del Departamento para evitar que sólo se matriculen los alumnos conflictivos, rechazados en otros centros, y procedentes en su mayoría de la etnia gitana.

(...) La declaración desesperada de la comunidad educativa de este instituto badalonés situado en una zona industrial junto al barrio de Santa Roc, tuvo lugar tras constatar que las previsiones de matriculación en primero de ESO para el curso que viene era tan sólo de 15 alumnos, cuando el centro está preparado para dar clase a 90 por curso.

La imposibilidad de reunir un alumnado amplio y diverso ha acabado por convertir al

B-9 en un gueto al que acuden tan sólo jóvenes de núcleos familiares desestructurados, lo que ha motivado un desplazamiento hacia otros centros próximos que están saturados. Ésta es una situación paradójica que tiene difícil solución ya que es habitual que desde las escuelas y desde la inspección se aconseje y se oriente a las familias con hijos problemáticos que se consideran idóneos, pero sin que eso signifique un plus de recursos humanos y económicos por parte de la administración.

Así, los institutos que podríamos considerar convencionales van reduciendo el número de alumnos y alumnas conflictivos mediante mecanismos sutiles o groseros, que tanto da. Al igual ocurre con los centros de secundaria privados (concertados o no), que también cuentan con mecanismos para seleccionar a su alumnado: el costo económico, el nivel de exigencia, la expulsión pura y dura... En cambio, los institutos que ejercen una labor realmente educativa y se plantean atender a los estudiantes en su diversidad y en su complejidad, van atrayendo poco a poco al alumnado problemático de su zona y también al de otras limítrofes, lo que empieza por ahuyentar a las familias y acaba convirtiéndose en su perdición.

Escasez de Estudios Investigativos:

Pocas Soluciones

De hecho, a falta de datos fiables sobre la evolución de la conflictividad por zonas territoriales y segmentos de población, una hipótesis que se tiene que considerar es que los conflictos en los centros de secundaria no se van a extender, pero si se van a agravar en determinadas zonas, porque la tendencia a la creciente marginalidad no está recibiendo una respuesta adecuada desde la administración Casamayor (2007).

Es decir, globalmente no tendremos un aumento significativo del número de conflictos, ni tiene por qué producirse una generalización de los mismos, pero los conflictos se concentrarán en determinadas zonas (barrios marginales con altos niveles de) aumentará la gravedad de los mismos (Casamayor, 2007).

Sin embargo, parece que gran parte del profesorado de los institutos considera que ha sido una maniobra de la reforma para complicarles la vida, y por eso mismo ha enviado unos niños y niñas ruidosos(as), sin nivel, que en general no saben comportarse en sociedad. Y que, por la misma lógica, es culpa de la reforma si ha aumentado la conflictividad y se han disparado los gritos de alarma del profesorado.

Con la puesta en marcha de la ESO, nadie hace ahora el trabajo de selección que separaba el grano de la paja durante la primaria: buen estudiante, al bachillerato; regular, a la FP; mal estudiante, a la calle. Esta situación ya no se dará hasta los 16 años (es un decir), escolar, si existe, surgirá en los institutos. Por si fuera poco, es conveniente recordar que estamos hablando de chicos y chicas en proceso de cambio, físico por descontado, y sobre todo de personalidad: tienen necesidad de afirmarse frente al mundo de los adultos y eso es imposible sin contestación, así que se muestran rebeldes, inconformistas, y justicieros... En definitiva, un cóctel tan explosivo que en los últimos años el tema de la disciplina ha reverdecido en los institutos.

Maestros Españoles No Saben Actuar Antes Situaciones Nuevas

Naturalmente, gran parte de ese profesorado no está dispuesto a aceptar que el problema radica en que ellos mismos están confusos, que no saben actuar ante una situación que es nueva para ellos. Por ese motivo quizá, en muchos centros el profesorado

se resiste a bajar al primer ciclo, de ESO, e insisten en diferenciar entre profesorado de bachillerato y de secundaria. (Casamayor, 2007).

Pero claro, resulta que, más pronto que tarde, muchos de esos alumnos y alumnas han alcanzado el tercero de ESO y ya no ha habido forma humana de evitar el contacto. En ese preciso momento ha quedado claro que el profesorado de bachillerato no sabe qué hacer ante un alumnado diverso, conflictivo: simplemente no tienen recursos profesionales para hacer frente a la situación. (Casamayor, 2007).

Perfil del Maestro de Secundaria es Incompleta:

Administradores Ignoran el Hecho

Pero sin embargo toda la responsabilidad no es de ellos, la administración educativa ha tenido casi un siglo para darse cuenta que el perfil del profesor de secundaria como especialista de una manera era claramente incompleto. Se ha dicho hasta la saciedad. Pero la administración lo ha ignorado, como tampoco ha atendido la petición de un cuerpo único de docentes, ni la necesidad de establecer alguna forma de carrera profesional, ni tantas otras reivindicaciones que habrían beneficiado el ejercicio de una profesión (Casamayor, 2007).

Los motivos para este rechazo son claramente económicos, aunque no quieran admitirlo; pero sin duda alguna enseguida se les ocurrirá alguna idea genial, por ejemplo crear otra comisión de estudio, como la que tiene que estudiar la situación del instituto Badalona 9, como la que el curso pasado se creó para analizar la conflictividad aquí en Cataluña y recuperó las escuelas-taller, las aulas para alumnos y alumnas conflictivos y otras medidas con el vergonzante objetivo de apartar a los que molestan, y tantas otras

comisiones como deben haber funcionando por esos despachos oficiales (Casamayor et al, 2007).

Maestros Toman la Iniciativa:

Mediación y Negociación

Afortunadamente, y como se demuestra en la páginas que siguen, muchos profesores y profesoras, en muchos centros, han reflexionado sobre esta circunstancia y han puesto en marcha mecanismos de intervención como los que aquí se describen:

- Plan de acogida para los nuevos alumnos
- Nuevas propuestas de organización de los grupos
- Estrategias de mediación y negociación

Casamayor (2007) indica que la finalidad de este libro es echar mano a través de experiencias más o menos exitosas, mediante algunas pobres reflexiones y dando algunas sugerencias o consejos (con perdón) que deseamos resulten útiles. Para hacerlo, nos dirigimos preferentemente al profesorado en general, no sólo para evitar el sexismo del lenguaje, sino porque tenemos el firme convencimiento de que sólo es posible responder a los conflictos, y solucionar las situaciones conflictivas, si se da una respuesta global que abarque todo el centro.

Pragmatismo: Una Alternativa para Disciplinar

Curso Obligado en las Universidades

A nivel individual, el esfuerzo que debe efectuar cada profesor o profesora es infinitamente mayor, y en la mayoría de los casos se «quema» para conseguir tan sólo un poco de orden en su clase. Así pues, hemos estructurado este libro desde el pragmatismo.

El pragmatismo, y a poder ser el optimismo, deberían ser asignaturas obligatorias en la formación inicial del profesorado (Casamayor, 2007).

MARCO CONCEPTUAL

¿Cuál podría decirse que es el cambio del marco conceptual en la relación alumno-docente en lo que respecta a la disciplina? La relación de autoridad docente–alumnm1 TJ 12 T8.á 0 0 1 BDC

formar a los alumnos para convivir en un marco de respeto por los derechos propios y de los demás, alude a un sujeto activo, capaz de integrar a su vida las normas como un recurso que permite garantizar una pauta de equidad entre las personas (Pasman, 2010).

Muchas instituciones escolares se han apropiado de este discurso pedagógico. A modo de ejemplo, podemos citar un Proyecto Educativo Institucional que señala en relación a la convivencia (Pasman, 2010):

Se prioriza las actitudes de respeto y tolerancia en un clima de armonía y reflexión entre las partes. Las normas de convivencia tienen como principio rector la “autodisciplina guiada” siendo ésta el máximo valor de la disciplina y consiste en el cumplimiento de las pautas de conducta que regulan la relación de la comunidad escolar aún sin la presencia directa de los miembros del cuerpo docente. Además, la democratización de las normas escolares se materializan, en muchos casos, a través de la presencia del alumno en los Consejos de Convivencia Escolar, donde se busca una participación activa de los mismos en la definición de los códigos de convivencia de su escuela así como su opinión acerca de qué sanción se habrá de aplicar ante determinada falta. Se busca de esta forma que los jóvenes “se autoricen a si mismos” (Pasman, 2010).

DISCIPLINA ASERTIVA

BASE TEÓRICA

Es un programa o estrategia diseñada y estructurada de una forma sistemática, que le provee al(la) maestro(a) las técnicas más indicadas para manejar con efectividad y eficacia las conductas inapropiadas (McIntyre, 2006). Lee y Marlene Canter establecieron como base teórica tres supuestos de los derechos y responsabilidades en el

salón de clase:

- Los maestros tienen el derecho y la responsabilidad de establecer reglas que claramente especifique los límites de conductas aceptables e inaceptables en los estudiantes.
- Los maestros tienen el derecho y la responsabilidad de instruir a los estudiantes en seguir las reglas de manera consistente durante todo el año escolar.
- Los maestros tienen el derecho y la responsabilidad de pedir la ayuda de padres y administradores escolares cuando sea necesario para manejar la conducta de los estudiantes.

El plan de disciplina asertiva posibilita que el maestro pueda enseñar y los estudiantes puedan aprender (McIntyre, 2006)

EXPECTATIVAS

Un programa efectivo de manejo de la sala de clase debe fundamentarse en la oportunidad de elegir. Los estudiantes deben saber o anticipar que se espera de ellos en el salón de clase, que puede pasar si elijen comportarse, y que puede pasar si elijen no hacerlo. Los estudiantes deben aprender a auto-disciplinarse y asumir una conducta responsable mediante claras y consistentes opciones. Durante este proceso aprenden que sus acciones tienen un impacto y que sólo ellos puedan controlar las consecuencias de esos actos (McIntyre, 2001).

Tres Puntos Claves:

Enfocadas en el Comportamiento No en la Labor Académica

La disciplina asertiva es un plan enfocado hacia tres puntos claves de manejo de grupo:

- * reglas
- * reconocimientos
- * consecuencias

Reconocimientos

Es muy importante que usted como maestro(a) haga hincapié, en el estudiante, que sus esfuerzos han sido observados.

- ✓ Halague a sus estudiantes a menudo.

Este es el reconocimiento más poderoso y efectivo que un maestro(a) le puede dar a un estudiante.

- ✓ Premie su buen comportamiento con algo especial.
- ✓ Utilice un sistema de reconocimiento positivo a nivel grupal como una forma de motivar a todos sus alumnos para que aprendan un nuevo comportamiento o para trabajar en un problema sobre conducta inapropiada que se puede estar suscitando en el salón.

SANCIONES Y CONSECUENCIAS

En el plan de Lee Canter, según se ha descrito a cabalidad , también presenta una serie de sanciones. Las sanciones abarcan cinco pasos fundamentales:

1. Primera Falta

El (la) maestro (a) le señala la falta y le hace claro que no debe repetirse.

2. Segunda Falta

El (la) maestro (a) le envía una carta a los padres

3. Tercera Falta

El (la) maestro (a) envía al estudiante a la oficina del (la) director (a).

4. Cuarta Falta

El (la) estudiante es reunido (a) con sus padres y con el (la) director (a).

5. Quinta Falta

El (la) estudiante es considerado(a) seriamente para una suspensión.

En todos los casos, evitarán la expulsión. Se trabaja con orientadores (as), trabajadores (as) sociales y con los padres para modificar conducta y dar refuerzos positivos pero sin dejar de ser firme (Canter, 2001).

Maestro Asertivo

Es el maestro o maestra que comunica clara y francamente sus expectativas a los y las estudiantes y esta preparado/a para reforzar sus palabras con acciones adecuadas. El maestro o la maestra responden a los y las estudiantes de una manera que maximiza su potencial para lograr que sus necesidades de enseñar se cubran, pero que de ninguna manera afecte los intereses y bienestar de todos y todas las y los estudiantes (La Portada, 2010). Los maestros son asertivos cuando tienen claras sus expectativas y las siguen con las consecuencias establecidas. Los alumnos tienen una alternativa directa: pueden seguir las reglas o aceptar las consecuencias. Muchos maestros son ineficientes porque no

prestan la suficiente atención o pasivos porque son hostiles y agresivos (Fragoso, 1999).

Herramienta de Disciplina Justa Para Todos

La disciplina asertiva es positiva porque tiene profunda fe en el ser humano y en su capacidad para superarse. Si un estudiante tiene bien claro cuáles son sus responsabilidades, se siente apoyado por sus maestros, quienes antes que amenazarlo o castigarlo le demuestran con afecto que están interesados en su bienestar y progreso, por eso lo corrigen y le ponen límites a su conducta, es un estudiante que fácilmente responderá a sus obligaciones, reconocerá la autoridad y acatará las normas que rigen su diario vivir (Cafam, 2008).

Aportación Significativa de la Disciplina Asertiva

La aportación más significativa que pueda observarse en este modelo de disciplina asertiva se basa en la intención de desarrollar un sólido sentido de confianza y respeto que se logra al escuchar con atención a los estudiantes, hablarles respetuosamente, y tratarles equitativamente y con justicia (Canter, 2006).

Disciplina asertiva afirma la enseñanza y tiene como objetivo obtener un cambio permanente en la conducta tanto del maestro como del alumno. La disciplina asertiva no es un método solo para manejar el grupo sino para buscar la interiorización de valores y fomentar un sentido de responsabilidad en el alumno. Asertividad es una habilidad de comunicar. Viene de una forma natural cuando se sabe que es lo que se quiere. Elimina la programación negativa y tiene como meta tener una comunicación clara. Asertividad significa afirmación de la propia personalidad, confianza en uno mismo, autoestima, aplomo, comunicación segura y eficiente (Rosemaryyee, 2009).

Historia de la Disciplina Asertiva

En 1976, Lee y Marlene Canter, dos educadores y desarrolladores americanos, emprendieron un proyecto de investigación de campo con el objetivo de conocer algunos de los métodos de disciplina que utilizaban los maestros en el nivel elemental para controlar o manejar eficazmente a sus alumnos. Se dieron a la tarea de visitar varias escuelas del sistema público de enseñanza y observar cómo los maestros manejaban o solucionaban conductas o situaciones que, a diario, amenazan el fluir natural y correcto de una clase, que se mueve de una destreza a otra y de una simple tarea a otra más compleja (McIntyre, 2001).

Maestros Incapaces de Controlar sus Grupos

Según lo documentado, Canter encontró que muchos maestros eran incapaz de controlar conductas indeseables en sus salones. Ellos lo atribuyeron a la creciente ausencia de preparación y adiestramiento en el área específica de manejo de conducta. A la luz de los resultados que arrojó su investigación y a los fundamentos que dieron base al adiestramiento sobre asertividad y al análisis de conducta aplicada, desarrollaron una estrategia lógica, de sentido común, y fácil de aprender para ayudar a convertir a maestros, con o sin experiencia, en capitanes al mando de sus salones de clase e influir positivamente en el comportamiento de sus estudiantes (McIntyre, 2001). Hoy, este plan estratégico de disciplina asertiva se ha convertido en el programa más utilizado por los maestros y escuelas en los tres niveles de enseñanza. Canter entiende y promulga que tú, como maestra (o), tienes el derecho legítimo de determinar lo que es mejor para tus alumnos, y esperar que ellos cumplan con las exigencias. Ningún alumno debe ni puede

impedir que cumplas con tu labor de enseñar, ni que un alumno lo haga con otro coartando su aprendizaje. (McIntyre, 2001). El estudiante tiene que cumplir con las reglas y exigencias de su maestra (o); es imperativo hacerlo para, de esta forma, originar y fijar un ambiente educativo efectivo y eficiente. Alcanzar esta meta, requiere y exige maestros que reaccionen de manera asertiva, no agresiva ni insegura. Los educadores que asumen una postura asertiva reaccionan con seguridad, y confianza, y con premura ante situaciones que exigen manejo de conducta. Tienen claramente establecidas ciertas reglas de clase y expresan de forma clara, firme y concisa sus instrucciones, o directrices, a aquellos alumnos que necesitan un mayor refuerzo en este sentido. Los alumnos que cumplen con las normas reciben refuerzo positivo y aquéllos que no, reciben las consecuencias que provocó su incumplimiento, o desobediencia (McIntyre, 2001).

Maestros Firmes y en Control

El maestro asertivo no emplea un estilo conflictivo, sarcástico ni hostil (un maestro (a) hostil), ni reacciona tímidamente o desorganizado (un maestro (a) no asertivo (a)). Los (las) maestros (as) asertivos (as) comparten la misma creencia en este sentido, creen que un maestro (a) firme y en control de su grupo o de su salón de clase, se conduce de esta forma para beneficio de los estudiantes. Entienden que los (as) alumnos (as) desean que su conducta sea dirigida por su maestra (o). La sociedad exige un comportamiento apropiado si uno ha de ser aceptado y exitoso en su vida. Por tanto, nadie se beneficia cuando un estudiante le es permitido asumir un comportamiento inapropiado. Los educadores muestran su preocupación por la juventud cuando le exigen y promueven un

comportamiento adecuado en el salón de clase. Además, tienen el derecho de solicitar y esperar la colaboración de padres y administradores en sus esfuerzos (Canter, 2001).

Asertividad Derivada de la Psicología

Frías (2009) nos dice que la asertividad es un concepto aportado por la Psicología moderna a la comprensión y mejora de nuestras relaciones sociales. Se define como una conducta que permite a una persona actuar con base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los derechos de los otros. Compromete la capacidad de luchar por los propios derechos y expresar pensamientos y creencias en forma directa y apropiada, sin violentar los derechos de los demás. Las características básicas de la persona asertiva son:

- Libertad de expresión
- Comunicación directa, adecuada, abierta y franca.
- Facilidad de comunicación en toda clase de personas.

Su comportamiento es respetable y acepta sus limitaciones. La persona asertiva suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales. Está satisfecha de su vida social y tiene confianza en sí misma para cambiar cuando necesite hacerlo. Es expresiva, espontánea, segura y capaz de influenciar a los otros.

Asertividad es expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. La asertividad implica respeto hacia uno mismo al expresar necesidades

propias y defender los propios derechos y respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. El individuo tiene que reconocer también cuáles son sus responsabilidades en esa situación y qué consecuencias resultan de la expresión de sus sentimientos».

Terrence (2009) dice se trata del punto medio entre la agresión y la pasividad, cualidades las dos que no se deben ejercitar con gran frecuencia. Lo que sí se permite, llamándolo «derecho», es la asertividad, eso de reclamar que lícitamente a uno se le corresponde. Así es que ser asertivo es tomarte serio y no dejar que nadie se aproveche de ti. Podría contemplar asimismo que respetas el derecho a la asertividad que pudiera poseer otro, pero de eso se habla menos. Diga lo que diga el diccionario académico, da la impresión que ser asertivo es hacer valer la autoridad y el poderío, y que es sinónimo imponente. Pero es nuevo sólo en nombre, que al parecer es la misma metodología. Te comportas mal y te pillan; te comportas bien y te pillan —así, con uniformidad perfecta. Una cita del señor Canter, inventor de Assertive Discipline explica que maestras y maestros que han sido exitosos año tras año toman las competencias básicas de la Disciplina Asertiva y las adaptan a su estilo particular de enseñanza. Tal vez, dejen de usar ciertas técnicas como echar canicas en un jarro o escribir nombres en la pizarra. Eso está bien. No quiero que el legado de la disciplina asertiva sea esto y no quiero que las maestras y maestros crean que tienen que usar nombres y tildes en la pizarra o canicas en un jarro. Canter quiere que las maestras y maestros aprendan que ellas y ellos tienen que tomar las riendas, dar a conocer sus expectativas, ser positivos con los estudiantes, y emplear refuerzos positivos y consecuencias negativas de manera consistente. Son éstas las bases de la Disciplina Asertiva y de cualquier programa efectivo de manejo adecuado

del salón de clase. Es un proceso que exige la participación activa del maestro. Dado que es muy importante mantener la disciplina adecuada dentro del aula para poder impartir las clases diarias, en el colegio se maneja la disciplina asertiva. Una maestra asertiva es aquella que comunica clara y firmemente sus expectativas a los alumnos y está preparada para reforzar sus palabras con acciones adecuadas. Ella responde a sus alumnos de una manera que maximiza su potencial para lograr que sus necesidades de enseñar se cubran, pero que de ninguna manera afecte los intereses y el bienestar de los niños. La disciplina asertiva siempre reconocerá lo positivo de los alumnos, por mínimo que esto sea, para que puedan desarrollar al máximo su autoestima (Terrence, 2009).

Según Canter y McIntyre (2001), el maestro debe comenzar por eliminar la creencia de que existe una razón aceptable o justificada para ser indisciplinada (o) ; a menos que obedezca a un factor congénito. El maestro (a) debe decidir qué normas desea implantar en el salón de clase. Establecer cuatro o cinco reglas que sean específicas y fáciles de entender por sus alumnos. Igualmente, debe determinar las consecuencias negativas que enfrentarán si no cumplen. Escoger tres a seis consecuencias que reflejen, claramente, mayores restricciones y penalidades cada vez que falten a las normas que ambas partes acordaron respetar. El maestro (a) también tiene que determinar y fijar las consecuencias positivas que el (la) alumno (a) recibe si asume la conducta esperada.

Escribir las Normas

En el nivel elemental se recomienda que los (las) alumnos (as) escriban las normas y las lleven a sus hogares para que lo firmen los padres y la regresen. Adjunte un mensaje

explicando el programa de disciplina asertiva y solicíteles su ayuda (Canter, 2001).

Impartir Directrices Claramente

Es imprescindible que implemente el programa inmediatamente. Como educador (a) serio (a) y profesional vuélvase diestro en el uso de otras técnicas de disciplina asertiva: comuníquese su insatisfacción o descontento con respecto a la indisciplina del alumno (a), sin dejar de indicarle lo que tiene que hacer. Muchos estudiantes despliegan una conducta indeseada en forma continua porque al ser señalados o regañados no se les dice claramente lo que se supone que deben hacer como tarea o destreza de la clase. Una vez que les has dado directrices, estás en el derecho de reforzar y premiar su conducta adecuada, o sancionarlo por incumplir. Para Canter es muy importante recalcar las reglas de juego, poniéndole particular énfasis al contacto visual y a los manerismos; y pronunciar el nombre del alumno (a) (Canter, 2001).

Responder a la Indisciplina Inmediatamente

Igualmente, él recomienda reconocer y responder a las dificultades de conducta rápidamente. Esta acción rápida alentará a los estudiantes en asumir el comportamiento deseado, cada vez con mayor frecuencia. Sin embargo, el (la) maestro (a) debe estar consciente de que algunos alumnos (as) requieren mayor tacto al llamarle la atención sobre algún aspecto de su comportamiento para evitarle un bochorno frente a sus compañeros (as) de salón (Canter, 2001).

“La Tercera es la Vencida”

Además, se recomienda que los (las) maestros (as) utilicen la técnica de “la tercera es la vencida”. Repita una orden tres veces hasta que el (la) alumno (a) siga sus

instrucciones, no permita que él o ella exceda ese número de veces ni se deje llevar por excusas. Si el alumno no sigue las instrucciones, déle la opción de escoger. Esto se puede hacer después de la primera, segunda o tercera petición de seguir sus órdenes (Canter, 2006).

Aplique la Sanción Inmediatamente si Desobedece

Déle la opción de seguir órdenes o enfrentar las consecuencias por desobedecer. De ser necesario, y tenga que llevar a cabo la penalidad, hágale entender claramente al estudiante que él o ella tomó la decisión de lo que le ocurrirá. La sanción o penalidad debe ser ejecutada rápidamente y de manera calmada (Canter, 2006).

Críticas al Plan de Disciplina Asertiva en el Salón de Clase

En armonía con la visión de Lee y Marlene Canter, creadores del Plan de Disciplina Asertiva, el estudiante obedece las reglas porque recibe un premio o algo bueno a cambio y, por esto, entiende las consecuencias de no cumplir con las mismas. Canter sostiene que la clave para emplear esta técnica, o modelo de disciplina, es observar que el estudiante se ha portado bien, reconocerlo y apoyarlo cuando esto ha ocurrido; y hacerle saber que a usted, como maestra (o), le agrada su comportamiento. Esto se debe hacer en forma consistente. Los (las) maestros (as) que han empleado el plan de disciplina asertiva dicen que les agrada porque es fácil de usar y es, por lo general, efectivo (Adprima, 2001).

Simpleza: Su Defecto Más Grande

Este plan es el más utilizado en las escuelas de la nación americana, pero existe una opinión contraria que no avala las técnicas de Canter. Entre ellas se destaca la de John

Covaleskie (2004), quién ha expresado que el problema más grande del modelo de disciplina asertiva radica en su simpleza. Covaleskie entiende que los estudiantes deben obedecer las reglas porque es lo correcto, y es lo que se tiene que hacer, no porque existe un premio asociado a esa obediencia, o porque habrá un castigo por no hacerlo. Las implicaciones a largo plazo de premiar conductas, como lo sugiere el plan de Canter, aún no son del todo entendidas (Adprima, 2010).

Poca Evidencia Documentada de su Eficacia

Según Emmer y Aussiker (2001), a pesar de las percepciones positivas de maestras (os) y administradoras (es), no existe mucha evidencia de que el adiestramiento en disciplina asertiva realmente haya mejorado el comportamiento de los estudiantes. Ellos no recomiendan técnicas que ejerzan presión al estudiante para obligarle a seguir las reglas, sin antes hacerse la siguiente pregunta: “¿Cuál es el valor y la importancia que tiene exigirle al estudiante que cumpla con las normas ?”

Vigila que el Estudiante sea Bueno

Según Kizlik (2010), la manera en que las maestras y maestros visualizan su rol en preparar a los alumnos para ser ciudadanos productivos es en parte un reflejo de sus valores sobre la conducta en el salón de clase, sus recompensas y consecuencias. Lee Canter sostiene que la clave de esta técnica es vigilar que el estudiante sea “bueno”, reconociéndole y apoyándole cuando se comporta adecuadamente y, de forma consistente, hacerle saber que a usted le agrada lo que hace.

Para Canter, (2001), el estudiante obedece las reglas por que consigue algo a cambio

y, por tanto, entiende las consecuencias de no seguirlas. El programa de disciplina asertiva es de cierta forma uno de los planes disciplinarios más utilizados en las escuelas. Las maestras y maestros que emplean la disciplina asertiva dicen que les agrada por que es fácil de usar y, generalmente, ha dado resultado.

Obstáculos en la Implementación de un Plan de Disciplina Asertiva

De acuerdo a Kizlik (2010), el programa de disciplina asertiva es visto como un sistema muy controversial. Muchos creen que escribir nombres en la pizarra y colocar canicas en un jarro es esencial al plan de disciplina asertiva pero es no es cierto. Originalmente, sugerí esta práctica particularmente porque había presenciado maestras y maestros interrumpir sus lecciones del día para hacerle comentarios muy negativos a alumnas y alumnos que se conducían inapropiadamente por ejemplo, “Estás hablando otra vez. Estoy harta. Eres un caso imposible. Te quedarás después de clase.” Quería eliminar la necesidad que sentía algunas maestras y maestros de detener la lección del día para reprender al estudiante. Sólo basta con escribir su nombre en la pizarra de manera calmada advirtiéndole de su comportamiento. Esta técnica le permite a las maestras y maestros tener una especie de bitácora para no olvidar estos instantes (Canter, 2006).

Interpretaciones Erróneas del Plan Asertivo

Desafortunadamente, algunos padres y madres han malinterpretado el uso de nombres y tildes en la pizarra como una forma de humillar al estudiante. Ahora, le recomiendo a los maestros y maestras que en vez de emplear la pizarra utilice un sujetapapeles o el registro y le diga a las alumnas o alumnos: “Hablaste sin permiso, interrumpiste la clase,

no seguiste la regla. Esto es una advertencia. Aquí va la marca de cotejo.” Pero al igual que padres y madres, algunos maestros y maestras han malinterpretado ciertos elementos del Programa de Disciplina Asertiva (Canter, 2006).

Maestros Empleando sus Propias Técnicas Erróneamente

La vasta mayoría----el equipo de trabajo y Canter han adiestrado cerca de 750,000 maestros y maestras ----han empleado el programa para incrementar significativamente su confianza en las técnicas de refuerzo positivo y halago. Pero un grupo reducido de maestras y maestros han interpretado el programa en forma negativa. Existen varias razones para ello. Primero de todo, el término asertividad se ha convertido en uno genérico como decir Kerox o Kleenex. Algunos maestros y maestras están conduciendo sus propios talleres sobre lo que ellos entienden por Disciplina Asertiva sin haber enseñado las competencias esenciales inherentes a mi programa. Por ejemplo, ha escuchado informes sobre maestras y maestros que se les instruyó que sólo tenían que ubicarse frente al salón y decirle a sus alumnas y alumnos que existen una serie de reglas y consecuencias, desplegar estas reglas y consecuencias en el salón, y anotar sus nombres en la pizarra si se conducían inapropiadamente. Eso era todo. Estos maestros y maestras nunca fueron debidamente introducidos y adiestrados sobre el concepto de refuerzo positivo (Canter, 2006).

Crítica de Lee Canter a estos Maestros

Este refuerzo es la clave en manejar a las (los) estudiantes. Tales programas no responden al mejor interés del estudiantado. Estas interpretaciones negativas también llegan de maestras y maestros desgastados, abrumados que entienden no reciben el apoyo

de padres y administradores y, por tanto, desahogan sus frustraciones contra las (os) estudiantes. La Disciplina Asertiva no es un programa negativo, pero puede ser utilizado de esta forma por parte de maestras y maestros que responden a todo erradamente o negativamente. La respuesta no es modificar el programa, sino cambiar al maestro(a). Se necesita adiestrar a los (as) administradores y administradoras, mentores y mentoras, y demás miembros de la docencia para guiar a estos maestros y maestras de clara tendencia negativa en desarrollar el refuerzo positivo como técnica saludable en la sala de clase. Si estas personas no pueden ser entes positivos dentro de las aulas, pues que no sean maestros (Canter, 2006).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Esta investigación documental tiene el propósito de presentar las distintas acepciones que se tiene de disciplina en otros hemisferios y si tienen conocimiento del programa de disciplina asertiva en sus países. Conocer, igualmente, si han implementado el programa y cuales han sido los resultados de la misma considerando sus particulares circunstancias.

Se pretende también responder a las preguntas de investigación que originaron este trabajo documental utilizando la opinión objetiva de expertos educadores, teorizantes de puntos distantes, maestros y maestras que han intentado implementar el programa de disciplina asertiva y datos empíricos hallados recientemente sobre la confiabilidad de este programa.

Siguiendo parte de lo escrito por Antonio García Correa de la Universidad de Murcia, España (2008), la metodología que se empleó en este trabajo investigativo se basó en la exposición teórico-práctica de los contenidos del programa de Disciplina Asertiva. Durante dicha exposición se pudo plantear preguntas o situaciones problemáticas sobre un tema, introducir otros trabajos de campo que se han realizado, resolver las dudas que pudieron plantearse, presentar informaciones incompletas por falta de estudios de campo en el tema a considerar, orientar la búsqueda de información de manera pertinente, precisa y actualizada, ocasionar el debate filosófico-metafórico de

las distintas vertientes sobre el tema. La exposición de los contenidos teórico-prácticos se complementó con lecturas de documentos por parte de experimentados autores y autoras; estas lecturas tienen carácter obligatorio, ya que algunos contenidos serían susceptibles de ser evaluados (García, 2008).

POBLACIÓN

Todo lo expuesto en esta investigación documental compone los autores y autoras que han publicado sus obras en páginas digitalizadas con la clara oportunidad de otorgarle ciertos derechos al lector para citar su trabajo, pues muchas universidades, editoriales y casas de publicación compaginan sus obras en formato PDF, únicamente, con la finalidad de proteger los derechos del autor y contrarrestar los efectos del plagio. Sin embargo, algunos espacios cibernéticos permiten copiar todo el documento.

MUESTRA DEL ESTUDIO

Aproximadamente treinta y tres fuentes digitales han sido citadas en este trabajo, sumándose cerca de cuarenta a cincuenta autores y autoras de diversos trasfondos etnio-culturales y de probada experiencia en las salas de clase y en clínicas de psicología infantil y adolescente.

Por la particularidad de este trabajo de investigación se quiso considerar las distintas acepciones que se tenía de disciplina y disciplina asertiva en otros hemisferios del mundo educativo global. La intención obligaba extender la búsqueda de forma mucho más exhaustiva para darle una justa perspectiva al tema y permitirle al lector o lectora la oportunidad de comparar, analizar, y plasmar algunas ideas suficientemente concretas y

aplicarlas a nuestro contexto cultural y social.

La docencia es por naturaleza compleja y diversa. Reconocerlo es necesario para ayudarnos a evolucionar. Por tanto, la diversidad era un punto focal en este trabajo investigativo. Se citaron países de cada continente para conocer más a fondo su metodología al tratar con conductas objetables en las escuelas. Era de suma importancia incluirlos en este estudio para allanar el camino, comprender las situaciones del otro y reconocer, en todo tiempo, que estamos educando a personas no figuras indolentes.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación no experimental es documental. Sólo recoge información que responda a las preguntas de investigación.

INSTRUMENTOS

Para ello, se tomó en cuenta libros, artículos y editoriales que, a su vez, citan otros datos a manera de estudios, entrevistas, encuestas, cuestionarios y observaciones que explican cómo fueron contruidos y desarrollados.

Algunos autores y autoras ilustraron tablas y gráficas para evidenciar sus hallazgos. Este trabajo documental presenta lo esencial en este sentido. La investigadora hizo un compilado de todas esas fuentes tomando en consideración sus citas bibliográficas.

PROCEDIMIENTOS

La investigadora construyó tablas para comparar los datos recopilados y responder a las interrogantes de cuál es la estrategia de disciplina más efectiva en la sala de clases de

acuerdo a los teorizantes y a la literatura revisada.

ANÁLISIS DE DATOS

La investigadora decidió utilizar las tablas de frecuencia y por ciento que ejemplaricen los datos obtenidos utilizando un lenguaje sencillo y claro permitiendo así un análisis a tono con lo documentado en estas páginas.

CAPÍTULO IV: HALLAZGOS

INTRODUCCIÓN

Toda la literatura recopilada en torno a la disciplina asertiva se presenta en esta investigación documental a manera de tabla. Su propósito es simplificar la detallada recopilación que se hizo para responder a las preguntas iniciales de la investigación.

TABLA 1

ESTRATEGIAS RECOMENDADAS POR DIFERENTES PAÍSES PARA EL MANEJO DE LA DISCIPLINA

CRITERIOS	FE	%
CASTIGO CORPORAL	1	14%
DIÁLOGO	7	100%
MEDIACIÓN Y NEGOCIACIÓN	6	86%
TÉCNICAS ASERTIVAS	2	29%
SUSPENSIÓN	3	43%
EXPULSIÓN	3	43%

NOTA: % en conteo repetido

Según los resultados de la tabla 2, se observa que las dos estrategias más recomendadas por diferentes países son el diálogo con un 100% seguido por la mediación y negociación con un 86%. Las estrategias menos utilizadas son el castigo corporal que obtuvo un 14% y las técnicas asertivas que obtuvo un 29%.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

HALLAZGOS

Al finalizar esta investigación documental sobre la disciplina asertiva y su impacto en los sistemas de enseñanza como reto para el administrador y administradora educativa se halló abundante información que respondieron a la mayoría de las preguntas de investigación que guiaron este proceso:

1. Hubo muchas acepciones y concepciones sobre disciplina en los países citados como España, Argentina, Colombia, Perú, Asia, Estados Unidos y Puerto Rico. No se encontró datos sobre la disciplina asertiva en los países citados salvo los Estados Unidos en cuyo país se originó el diseño del modelo de Canter. Se mencionan otras formas de manejar la disciplina en las escuelas tales como:
 - Diálogo
 - Modificación de Conducta
 - Mediación y Negociación

Nunca se hace mención del modelo que propuso Canter sobre Disciplina Asertiva para ayudar a los maestros y maestras.

2. El concepto de Disciplina Asertiva como estrategia efectiva para aminorar el impacto de la conducta inapropiada en los estudiantes sólo fue avalada por los Estados Unidos a través de las observaciones empíricas, estudios, y críticas al plan de Canter durante sus años de implementación con reacciones actuales de maestros y maestras que aún consideran su metodología sencilla y fácil de usar.

En este sentido se puede decir que el modelo resulta efectivo para manejar situaciones inapropiadas en la sala de clase según la literatura.

3. La razón más común atribuida a problemas de conducta en el salón de clases es el aburrimiento escolar a consecuencia de los siguientes atenuantes:

- Currículo desenfocado de la realidad
- Maestros no adiestrados en técnicas de disciplina
- Maestros enfocados sólo en el currículo escolar
- Maestros no incentivados para continuar la labor

4. Las estrategias que recomienda la literatura de diferentes países dirigida a los maestros y maestras para lograr una disciplina ‘asertiva’ son las siguientes:

- Diálogo
- Modificación de Conducta
- Mediación y Negociación

La investigadora encontró que de una forma u otra el modelo de disciplina asertiva estaba implícito en los modelos anteriores por que Canter recomienda:

- Dialogar con los estudiantes sobre lo que se espera de ellos
- Apoyar al estudiante que se conduzca correctamente
- Mediar con aquellos que se conduzcan inapropiadamente
- Negociar con aquellos que continúan con conductas objetables

No obstante, la disciplina asertiva que propuso Canter nunca fue mencionada ni se halló información que fuera realmente un claro indicativo de que tales países conocían o implementaban las técnicas de manejo de disciplina asertiva de Lee y Marlene Canter.

Recomendaciones de los teorizantes

Por ser la disciplina escolar una clara preocupación global, hubo recomendaciones de algunos teorizantes en utilizar la modificación de conducta, según lo emplean los

sicólogos, para atemperar la situación en los salones de clase.

Pasman (2009), sugirió otro modelo que él mismo denominó *el pragmatismo* y recomendó que fuera una asignatura obligada para el maestro o maestra que se iniciaba en la profesión por entender que muchos docentes no tenían maneras de resolver ciertas situaciones de indisciplina de forma adecuada o aceptable. Otros teorizantes le llaman *mediación y negociación* como manejo eficaz de la conducta para propiciar un diálogo entre las partes y resolver conductas distorsionadoras.

En Puerto Rico se ha regulado esta técnica, según la carta circular del 30 de diciembre de 2004, indicando con absoluta claridad los pasos a seguir en el plantel escolar y judicial si se tuviese que llegar a semejante decisión. Se describe con detalle el perfil de lo que debe ser un mediador de conflictos en la escuela, en el salón de clase, y entre los estudiantes. Este mediador debe ser un alumno con buenas calificaciones que haya demostrado ser práctico y prudente en todas sus ejecutorias dentro y fuera de la cultura escolar. En Asia, sin embargo, se recalca que el estudiante es completamente responsable de su disciplina. No debe recaer en el maestro ni en los padres a menos que fuese inminente.

Razones para no tener las técnicas

Muchos teorizantes mencionaron situaciones reales de docentes que no tenían las habilidades o técnicas para manejar situaciones de indisciplina en sus salas de clase, a pesar de ser descritos como maestros muy bien calificados y licenciados para enseñar su asignatura. Las razones para no tener estas técnicas o preparaciones eran todas iguales con ciertas atenuantes y excepciones en cada país mencionado, no así en el hemisferio

asiático. En algunos países se reformó el Reglamento Escolar para crear una conciencia de la crisis en la educación y llevarla por otro rumbo. Nunca se consideró darle incentivos a los maestros para aliviar y contribuir a su formación pedagógica. Se observaba un agotamiento muy temprano en su carrera o por muchos años de labor educativa no fructífera.

Disciplina Asertiva efectiva sólo al combinarlas con otros modelos

Revisando la literatura se halló que los teorizantes querían ayudar con sus explicaciones y algunos sugerían pasos a seguir o un modelo que apuntara a la solución. Muchos admitían que era necesario combinar técnicas de distintos modelos para hallar soluciones permanentes. Tal fue el caso de Lee Canter, fundador del modelo de Disciplina Asertiva, que observó mediante investigaciones de campo y luego por críticas a su plan, que lo más recomendable y saludable era combinar técnicas y destrezas de probados modelos de disciplina para tener un verdadero resultado.

Entendía que los maestros y maestras tienen la capacidad de discernir y decidir lo que realmente funciona en sus salas de clase. Sin embargo, hace claro que si un maestro o maestra no puede controlar sus estudiantes debe dejar la profesión.

Según Canter las escuelas necesitan educadores y educadoras que respeten su profesión y su persona para lograr esa integración tan obligada y eficaz.

RECOMENDACIONES

Analizando los resultados que se evidencia en la tabla dos sobre las razones de indisciplina en los salones de clase se destacó en primer lugar al currículo escolar cuyo contenido básico y esencial es descrito como un documento de trabajo desenfocado de la realidad, seguido por el hecho de que muchos docentes prefieren apearse al currículo evitando las innovaciones provocando, por tanto, que los estudiantes se vuelvan aburridos hasta la saciedad y se indisciplinen.

Esto nos lleva a la cuarta razón cuyo impacto ha repercutido en las escuelas y ha sido el propósito esencial de esta investigación documental: los maestros y maestras no poseen las técnicas necesarias para combatir y aminorar las manifestaciones hostiles y disruptivas de ciertos estudiantes.

Proceso que Provoque Cambios

Tales hallazgos llevan a recomendar de manera insistente un proceso que provoque cambios en la manera en que se enseña mediante la organización de talleres de parte de los directores escolares para adiestrar a maestros y maestras haciendo hincapié en lo esencial. Es necesario crear espacios de acomodo razonable que le permita a los estudiantes observar y comprender que sus maestros quieren ser inventivos, interesantes, receptivos, abiertos a las nuevas propuestas que sugieran los estudiantes, y así mantener el entusiasmo hacia el aprendizaje en ellos y que sientan que vale la pena quedarse en la escuela.

Rol Protagónico del Departamento de Educación de Puerto Rico

1. El Departamento de Educación debe diseñar e implementar un plan de Desarrollo profesional para docentes y directores en abierto y franco diálogo con las universidades y agencias de apoyo a maestros para impulsar estos componentes medulares que ofrezcan métodos realistas y prácticos de solución de conflictos con énfasis en el aprendizaje, en el valor de la enseñanza, de impartir respeto y seriedad a los contenidos curriculares en todas sus facetas concentrando a los estudiantes en lo esencial para sus vidas, sin dejar de considerar las innovaciones pedagógicas que despiertan repentinas muestras de talento oculto y habilidades innatas que ni la maestra ni el alumno conocían de si mismos.
2. El Departamento de Educación debe mantener un plan de acción que genere grupos interagenciales para realizar estudios de campo sobre la situación real de disciplina e indisciplina que se observa y se vive en las escuelas públicas y privadas del país como base para realmente solucionar y aminorar los aspectos violentos y distorsionadores que acontece tan a diario en los sistemas abiertos de las escuelas.
3. El Departamento de Educación puede igualmente emular la mentalidad educativa-cultural que se tiene en Asia de permitirle a los candidatos a maestro que compartan más estrechamente con compañeros-docentes que ya tienen la base, la formación y la experiencia de convivir y manejar la

diversidad de la sala de clase desde el primer o segundo año de universidad.

4. El Departamento de Educación debe realizar estudios periódicos en las escuelas para conocer las necesidades reales de los administradores, estudiantes, y el personal que trabaja en ella con base real para de esta forma proveer la asistencia técnica necesaria, orientaciones, adiestramiento y otros recursos que apoyen el desarrollo profesional de los administradores y el personal docente y no docente de las escuelas con el fin de minimizar las manifestaciones de conductas distorsionadoras en las salas de clase
5. El Departamento de Educación debe proveer adiestramientos y talleres continuos relacionados con la inteligencia social- emocional y la teoría socio-cultural.
6. El Departamento de Educación debe ofrecer capacitación individualizada a sus administradores con mayor frecuencia.

Rol Protagónico del Administrador Educativo

1. Los administradores educativos deben de tener los medios necesarios para mantenerse actualizados con la información y estrategias más recientes relacionados a las manifestaciones de conductas distorsionadoras para tener las herramientas necesarias y así manejar apropiadamente estas conductas con mayor efectividad en su entorno escolar.
2. Los administradores educativos deben diseñar un plan de desarrollo profesional en el cual sus pares sean los recursos disponibles y puedan

recibir asistencia individualizada.

3. Los administradores educativos deben desarrollar grupos de apoyo dedicados a manejar casos de comportamientos disruptivos entre pares.
4. Los administradores educativos deben de incentivar el uso de libretas de anotaciones entre la facultad en las cuales identifiquen a los estudiantes con comportamientos objetables y utilizarlos para crear talleres o programas que le permitan a los estudiantes mejorar su conducta.
5. Los administradores educativos deben crear alianzas con diversas agenci de Gobierno como el Departamento de Justicia, la Uniformada, el Departamento de la Familia, AMSSCA, Sicólogos que trabajen *pro bono* (o gratis), entre otras y junto a la comunidad buscar estrategias alternas para mitigar estos comportamientos de indisciplina continuas en caso de convertirse en un problema de violencia insalvable.

Rol Protagonico de las Universidades

1. Las universidades deben hacer una revisión del currículo de Administración y Supervisión en las universidades e integrar mecanismos estratégicos para implantar planes de acción a seguir para enfrentar con prudencia y corrección (con base ética y legal) ciertas situaciones, que aunque comunes, pueden representar un reto enorme al administrador educativo.
2. Las universidades deben incluir en su programa de Administración y

Supervisión Educativa cursos que ofrezcan conocimiento sobre las manifestaciones de conductas disruptivas (o de violencia escolar) para mostrar técnicas que han probado ser efectivas en las escuelas.

3. Las universidades deben incluir un componente medular sobre Manejo Efectivo de la Disciplina en la Sala de Clase que guíe a futuros maestros y maestras hacia distintos procesos de formación que explique, comparta, reflexione, y analice todos los modelos de disciplina, sus técnicas y las experiencias hipotéticas y reales que ciertamente confrontan los educadores en todos los ámbitos educativos.
4. Un componente medular que acoja educadores, administradores y supervisores escolares como su población eje para ir formando y reformando actitudes, erróneas concepciones de disciplina y acciones que deben ser legales pero, sobretodo, humanas, sensibles, sensatas, prudentes y respetuosas de la dignidad del alumno.

Datos Empíricos Sustentables

Sin datos empíricos no se conoce las realidades de la gente, y se comete la consabida atrocidad de proponer leyes que luego dañan todo buen intento de seguir lo que verdaderamente es esencial y razonable. Los sistemas educativos necesitan acciones bien pensadas y para ello se tiene que ir a las calles, a las escuelas, a las comunidades para experimentar a fondo, si se quiere, las luchas de todos estos sectores que aparentan no tener una voz suficientemente arraigada en los grupos de más arriba que controlan lo que es y no es aceptable para la vida.

REFERENCIAS

- Adprima, (2010) Education Information for New and Future Teachers. Revista Americana. Recuperado de <http://www.adprima.com/assertive.htm>
- Alcaide, F. (2009) ¿Qué es educar? Francisco Alcaide Hernández. Columna de opinión. Tecnología Blogger. España. Recuperado de <http://franciscoalcaide.blogspot.com/2010/09/que-es-educar.html>
- Alcaide, F. (2010) Educación: qué y para qué. Francisco Alcaide Hernández. Columna de opinión. Tecnología Blogger. España. Recuperado de <http://franciscoalcaide.blogspot.com/2009/10/educacion-que-y-para-que.html>
- Angeles, C. (2008) Convivencia y Disciplina Escolar. Revista Padres por la Educación. Lima, Perú Recuperado de <http://padresporlaeducacion.blogspot.com/2008/08/la-clase-de-disciplina-que-se-aplica-en.html>
- Aunión, J. (2009) La era del profesor desorientado. El País.Com. © Ediciones El País S.L. Madrid. Recuperado de <http://www.univnova.org/documentos/38.pdf>
- Cafam, (2008) Educación con Disciplina Asertiva Cafam grado sexto C. Publicado por Administrador Blog en Escuela de padres. Una publicación del programa “Inspiración”- Año 3º Nota Técnica No. 1005, ISSN 1657-9178
Recuperado de <http://colcafamsextoc.comunidadcoomeva.com/blog/index.php?/archives/1-Educacion-con-disciplina-asertiva..html>
- Canter, L. (2006) Assertive Discipline: More Than Names on the Board and Marbles in a Jar. Lee Canter & Associates, Santa Monica, California. Recuperado de http://campus.dyc.edu/~drwaltz/FoundLearnTheory/FLT_readings/Canter.htm y

- Recuperado de http://www.uncg.edu/~bblevin/class_management/models/ad.html
- Carrasco, A. (2003) La dimensión emocional en la relación profesor-alumno. Educar Chile. El Portal de la Educación. Columna de opinión. Escritorio docentes. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=77638>
- Casamayor, G. (2007) Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria. Libro P. 5. Recuperado de <http://www.google.com/books?hl=es&lr=&id=eT-dTLzaGAEC&oi=fnd&pg=PA5&dq=disciplina+escolar+secundaria&ots=uTOO0qqAx9&sig=TU->
- Cotera, C. (2008) *La Disciplina*. Monografías.com S.A. El Centro de Tesis, Documentos, Publicaciones y Recursos Educativos más amplio de la Red. Blog Institucional. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/disciplina/disciplina.shtml#educac>
- Covaleskie, J. (2004) *Dewey, Discipline, and Democracy*. Philosophy of Education Society, 1996 – 2004. Northern Michigan University. Recuperado de http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94_docs/COVALESK.HTM
- CTER Program Assertive discipline (2010) Curriculum, Technology and Education Reform. Online Master of Education. University of Illinois at Urbana Champaign. College of Education. WikEd. Service to the Education Community. Recuperado de http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Assertive_discipline
- Cutz, G. (2010) Pequeñas ... Ideas para las Familias. Extensión de la Universidad de Illinois. Especialista en Programas de Extensión en Español.

- Recuperado de http://urbanext.illinois.edu/nibbles_sp/challenges-discipline-sp.html
- Departamento de Educación de Puerto Rico (2004) Normas, procedimientos y directrices que regirán la implantación del proceso de mediación como método alternativo de solución de conflictos en el contexto escolar. Carta Circular. Recuperado de <http://de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/cartas/24-2004-2005.pdf>
- Departamento de Educación de Puerto Rico (1996) Reglamento General de Estudiantes de Puerto Rico. Reglamento General de estudiantes (1996). Expediente Núm. 5364 del 17 de enero de 1996. Recuperado de <http://www.lexjuris.com/reglamentos/lexdeestudiantes.htm>
- Dobon, H. (2010) La formación inicial y continua de los docentes en España contexto de la cuestión y resultados de una encuesta. Recuperado de <http://www.facecla.com.br/revistas/rece/trabalhos-num5/artigo10.pdf>
- Departamento de Educación (2004) Normas y procedimientos para el ofrecimiento de servicios educativos a los estudiantes en desvío e en libertad condicional bajo la supervisión del tribunal de menores. Carta Circular No. 27-2004-2005. P. 1-4. Recuperado de <http://de.gobierno.pr/sites/de.gobierno.pr/files/cartas/27-2004-2005.pdf>
- Díaz, A. (2009) *Rol del director ante las manifestaciones de la violencia escolar presentados en el escenario del nivel elemental* (Tesis de Maestría, Universidad Metropolitana) Recuperado de http://www.suagm.edu.librarylogin.suagm.edu:86/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/Adm_sup_escolar_2010ADiazAlbizu_08122009.pdf

Duschatzky y Corea (2002), Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. Revista Ibero-Americana de Educación. Columna de Opinión. Universidad de Mar de Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.rieoei.org/opinion38.htm>

Emmer & Aussiker, (1999) Student discipline strategies: research and practice. Libro Escrito por Oliver Clinton Moles. Casa Editora State University of New York. P. 2-3
Recuperado de

http://books.google.com.pr/books?id=zIWwf83mC0QC&pg=PA111&lpg=PA111&dq=emmer+y+aussiker+-+assertive+discipline&source=bl&ots=xMYIOoMOS3&sig=qqkUBgt43rqYASyHRKHx5syCiUc&hl=es&ei=ZVsKTA3JN8Xflge088SLAg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CBUQ6AEwAA#v=onepage&q=emmer%20y%20aussiker%20-%20assertive%20discipline&f=false

Fragoso, D. (1999) La Comunicación en el salón de clase. Primera Revista Electrónica en América Latina. Razón y Palabra. Comunicación Educativa.
Recuperado de

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/comsal13.html>

Frías, I. (2009) Centro Virtual Cervantes. Archivo del Foro del Español. Instituto Cervantes. España, (1997-2010). Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=36759

García, A. (2008) La disciplina escolar. Guía Docente. La Disciplina Escolar.- Murcia: Universidad de Murcia, Servicios de Publicaciones, 2008 134 p. ISBN: En Trámite. Universidad de Murcia. Recuperado de
<http://www.um.es/publicaciones/digital/pdfs/disciplina-escolar.pdf>

- Hernández, B. (2007) La Violencia Institucional en las Escuelas Públicas y Privadas de Puerto Rico. Revista El Amauta 5. P. 1-22. Recuperado de http://amauta.upra.edu/vol5Dossier/Violencia_institucional_en_las_escuelas_B_Hernandez_Amauta_5_Final.pdf
- Hinzpeter X. (2001) Comparación de la educación de Asia y Estados Unidos. Pontificia Universidad Católica de Chile. Investigadora del Centro de Estudios Públicos. The Learning Gap. Revista Creces, Junio 2001. Recuperado de <http://www.creces.cl/new/index.asp?imat=%20%20%3E%20%201&tc=3&nc=5&art=1102>
- Jokin, (2009) España, a la cabeza de Europa en problemas de disciplina escolar. La Mirada de Jokin. Bullying. Problemática Adolescente. <http://argijokin.blogcindario.com/2009/06/10587-espana-a-la-cabeza-de-europa-en-problemas-de-disciplina-escolar.html>
- Kaspersky (2007) Disciplina. Apuntes de Gestión. Conversaciones sobre el arte de crear empresas. Recuperado de <http://www.apuntesgestion.com/2007/11/02/disciplina/>
- Kizlik, B. (2010) Assertive Discipline Information. Adprima. Towards the Best Education Information for New and future Teachers Recuperado de <http://www.adprima.com/assertive.htm>
- Lede, M. (2008) La Disciplina Escolar. Psicología en La Guía 2000. Recuperado de <http://psicologia.laguia2000.com/general/la-indisciplina-escolar>
- Lede, M. (2008) Psicología Escolar. Psicología en La Guía 2000. Recuperado de <http://psicologia.laguia2000.com/psicologia-de-ninos/psicologia-escolar>

- Marín, M. (2009) ¿Asertivo o 'acertivo'? Centro Virtual Cervantes Archivo del Foro del Español. Instituto Cervantes. España, (1997-2010) Recuperado de http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=36759
- McIntyre, T. (2006) Assertive Discipline. Behavior Advisor.Com. Recuperado de <http://www.behavioradvisor.com/AssertiveDiscipline.html> y Recuperado de http://www.uncg.edu/~bblevin/class_management/models/ad.html
- Morales, T. (2006) Como Disciplinar Asertivamente. Manejo de la Conducta en edfi. Dra. Vanessa M. Bird Arizmendi. Recuperado de <http://conductaenedfi.blogspot.com/>
- Navas, J. (1999) Disciplina Asertiva. Servicio Psicológico Profesional. PsyPro. 1999. Promoviendo el Bienestar Humano. Recuperado de <http://www.psypro.com/articulo5.htm>
- Oliver, J. (2009) España, a la cabeza de Europa en problemas de disciplina escolar. La Mirada de Jokin. Bullying. Problemática Adolescente. Recuperado de <http://argijokin.blogcindario.com/2009/06/10587-espana-a-la-cabeza-de-europa-en-problemas-de-disciplina-escolar.html> Corresponsal 17/6/2009 BRUSELAS (LA VOZ DE GALICIA)
- Pasman, C. (2005) De los castigos a los consejos de disciplina escolar. Aportes de la Memoria. Antes de Ayer. Infancia de Red. Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/118>
- Pickett, J. y Douglas, Murray (2007) Wikipedia. La Enciclopedia Libre. Texto está disponible bajo la [Licencia Creative Commons Atribución Compartir Igual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/);

<http://es.wikipedia.org/wiki/Disciplina>

Portada, (2010), MediaWiki. Non-Profit Wikimedia Foundation. Recuperado de

http://www.convivenciapdh.org/wiki/index.php?title=Maestro/a_asertivo/a

Público.es (2009) Maestros bien formados contra los alumnos más indisciplinados de la

Unión Europea. Público.es. PÚBLICO.ES/EFE Bruselas. España. Diario Público.

Mediapubli Sociedad de Publicaciones y Ediciones S.L.

Recuperado de <http://www.publico.es/232717/maestros-bien-formados-contra-los->

[alumnos-mas-indisciplinados-de-la-union-europea](http://www.publico.es/232717/maestros-bien-formados-contra-los-alumnos-mas-indisciplinados-de-la-union-europea)

Real Academia Española, (2010) Eficacia. Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición. Recuperado de

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=eficacia

Rohrer, K. (2010) Assertive Discipline. Classroom Discipline. *The Incredible Art Department*. Art Teacher Toolbox. Indianapolis, Indiana.

Recuperado de

<http://www.princetonol.com/groups/iad/links/toolbox/discipline1.html>

Rosemaryyee, (2009) Disciplina Asertiva. *Consejos para tu aula*. Blog de

WordPress.com. Recuperado de <http://mejoratuclase.wordpress.com/2009/10/21/69/>

Sánchez, M. (2006) Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. Revista Ibero-

Americana de Educación. Columna de Opinión. Universidad de Mar de Plata,

Argentina. Recuperado de <http://www.rieoei.org/opinion38.htm>

Senado de Puerto Rico, (2010) ESTADO LIBRE ASOCIADO DE PUERTO RICO

16 ta Asamblea 3 ra Sesión Legislativa Ordinaria P. del S. 1533 26 de abril de 2010

Presentado por *a los señores Rivera Schatz; González Velázquez; Martínez Maldonado;*

- Martínez Santiago; y la señora Peña Ramírez. Referido a las Comisiones de lo Jurídico Penal; y de Seguridad Pública y Asuntos de la Judicatura* p. 1-3, Recuperado de <http://www.senadopr.us/Proyectos%20del%20Senado/ps1533-10.pdf>
- Slideshare (2010) Relación Maestro-Estudiante. World's largest community for sharing presentations. Recuperado de <http://www.slideshare.net/sseary/perfil-del-maestro>
- Sierra, L. (2010) Entrevista a Carlos Eduardo Vasco. Reflexiones sobre la didáctica Escolar. Luz Marina Sierra Fajardo. Revista El Educador.Com Información y Servicios Educativos para Docentes de América Latina. Recuperado de <http://www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=104&conID=1493>
- Stevenson, H. y Stigler, J. (2001) Comparación de la educación de Asia y Estados Unidos. The Learning Gap. Revista Creces, Junio 2001. Recuperado de <http://www.creces.cl/new/index.asp?imat=%20%20%3E%20%201&tc=3&nc=5&art=1102>
- Sierra, L. (2010) Entrevista a Carlos Eduardo Vasco. Reflexiones sobre la didáctica Escolar. Luz Marina Sierra Fajardo. Revista El Educador.Com Información y Servicios Educativos para Docentes de América Latina. <http://www.eeducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=104&conID=1493>
- Terrence, M. (2009) Centro Virtual Cervantes. Archivo del Foro del Español. Instituto Cervantes. España, (1997-2010) Recuperado de http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=36759
- The Free Dictionary, (2010) Indisciplina. Farlex. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/indisciplina>
- The Free Dictionary (2010) Innovación. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox.

- © 2007 Larousse Editorial, S.L. Diccionario Enciclopédica Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/innovación>
- The Free Dictionary (2010) Integrar. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/integrar>
- The Free Dictionary (2010) Método. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/m%C3%A9todo>
- The Free Dictionary (2010) Normativa. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/normativa>
- The Free Dictionary (2010) Refuerzo Positivo. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/refuerzo>
- The Free Dictionary (2010) Técnica. Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/técnica>
- Vasco, C. (2010) Entrevista a Carlos Eduardo Vasco. Reflexiones sobre la didáctica Escolar. Artículo. Luz Marina Sierra Fajardo. Revista El Educador. Com Información y Servicios Educativos para Docentes de América Latina. <http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?catID=104&conID=1493>
- Wordreference, (2005) Adiestrar. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-Calpe. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/adiestrar>

Wordreference, (2005) Administrar. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-

Calpe. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/administrar>

Wordreference, (2005) *Disciplina*. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-

Calpe. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/disciplina>

Wordreference, (2005) Disciplinar. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-

Calpe. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/disciplina>

Wordpress, (2009) Disciplina Asertiva. *Consejos para tu aula*. Blog de

WordPress.com. Recuperado de

<http://mejoratuclase.wordpress.com/2009/10/21/69/>

Wordreference, (2005) Estrategia. Diccionario de la lengua española © 2005 Espasa-

Calpe. Recuperado de <http://www.wordreference.com/definicion/estrategia>

Zavala, S. (2009) Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición. Biblioteca de la

Universidad Metropolitana. Recuperado de

http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/guia_apa_6ta.pdf

APÉNDICES**APÉNDICE A****TABLA 1****RAZONES PARA LA INDISCIPLINA SEGÚN LOS TEORIZANTES**

<u>CRITERIOS</u>	<u>FE</u>	<u>%</u>
Autoritarismo del Maestro	1	11%
Agotamiento del Maestro	4	44%
Padres Permisivos	3	33%
Estudiantes Aburridos	7	78%
Discrimen Étnico-Racial	4	44%
Currículo Desenfocado de la Realidad	9	100%
Acoso (Bullying)	4	44%
Maestro No Adiestrados en Técnicas Asertivas	6	67%
Maestros Enfocados Sólo en el Currículo	6	67%
Maestros No Incentivados	5	56%
Escasa Vocación del Maestro	1	11%
Maestro Enseña Según le Enseñaron	1	11%

Nota: % en conteo repetido

Según los resultados de la tabla 1, se observa que las dos razones más comunes atribuidas a problemas de disciplina, según los autores, son un currículo desenfocado de la realidad que obtuvo un 100% seguido por estudiantes aburridos con un 78%.

APÉNDICE B**TABLA 2****ESTRATEGIAS MÁS COMUNES UTILIZADAS EN DIFERENTES PAÍSES**

CRITERIOS	FE	%
CASTIGO CORPORAL	1	14%
DIÁLOGO	7	100%
MEDIACIÓN NEGOCIACIÓN	6	86%
TÉCNICAS ASERTIVAS	2	29%
SUSPENSIÓN	3	43%
EXPULSIÓN	3	43%

NOTA: % en conteo repetido

Según los resultados de la tabla 2, se observa que las dos estrategias más comunes utilizadas en diferentes países son el diálogo con un 100% seguido por la mediación y negociación con un 86%. Las estrategias menos utilizadas son el castigo corporal que obtuvo un 14% y las técnicas asertivas que obtuvo un 29%.