

Disciplina en el aula: Atribuciones causales y estrategias de manejo de las conductas
deseables e indeseables en los alumnos de las escuelas primarias oficiales de la ciudad de
Mérida.

Rosa Angélica Aranda Lara

Pedro Antonio Sánchez Escobedo

Facultad de Educación

Universidad Autónoma de Yucatán

Síntesis

El propósito de este estudio es describir la percepción de los maestros en torno de las conductas deseables e indeseables en el aula, y la atribución que dan a las mismas.

Se realizó un estudio de campo de corte exploratorio que incluyó a 40 maestros de 3° y 6° grados de 12 escuelas primarias públicas de la ciudad de Mérida, seleccionadas al azar.

Género, turno, edad o años de servicio, no fueron factores de selección. Para la recolección de datos, se usó un cuestionario conteniendo preguntas, tanto abiertas como cerradas.

Los resultados indicaron que las conductas deseables se sintetizaron en: 1) Mostrar interés en las tareas y actividades escolares, 2) Mostrar disciplina, 3) Mostrar actitud de cooperación y, 4) Trabajar con orden y limpieza.

Las conductas más indeseables se sintetizaron en: 1) Mostrar conductas disruptivas asociadas con la indisciplina y 2) Mostrar poco interés en las tareas y actividades escolares.

Para el mantenimiento de las conductas deseables, los maestros, en general, jerarquizando por frecuencias eligieron: 1) platicar con los padres, 2) aumentar los refuerzos positivos, 3) establecer acuerdos formales con los alumnos, 4) recalcar las reglas y proveer de apoyo emocional a los alumnos y, 5) recompensar con privilegios y responsabilidades extras y hablar con los alumnos en privado. La primera estrategia es la más usada en ambos grados.

Para la reducción de las conductas indeseables en el aula, los maestros, en general y jerarquizando, propusieron: 1) hablar con los alumnos en privado, 2) apoyarse en pláticas con los padres, 3) aumentar los refuerzos positivos, 4) establecer acuerdos formales con los alumnos y, 5) recalcar las reglas y consultar con maestros de educación especial.

Las atribuciones que los maestros más frecuentemente vinculan a las conductas deseables e indeseables, se engloban en 2 categorías: características familiares y características individuales.

En tercer grado, las características de la familia se vinculan con más asiduidad a las conductas deseables de las niñas, denotándose una tendencia, en los niños, a atribuir sus conductas a factores individuales, invirtiéndose, en el sexto grado, las frecuencias de estas categorías.

En cuanto a las conductas indeseables, en ambos grados, los maestros asignan a las niñas primordialmente problemas de índole familiar, mientras que a los niños les atribuyen características individuales.

Adicionalmente, se reporta que las 2/3 partes de los maestros desean recibir entrenamiento específico para el manejo de las conductas en el aula.

Antecedentes

La escuela, en general, tiene una considerable ascendencia sobre las conductas de los alumnos, por lo tanto, dentro del proceso educativo, uno de los asuntos que siempre ha interesado a los docentes es el concerniente a la disciplina escolar y sus implicaciones en el aula.

Cada escuela tiene distintos efectos sobre los alumnos. Escuelas situadas en el mismo vecindario pueden tener o no tener similares problemas con la disciplina. Fontana (1992), subraya: “ las investigaciones realizadas han permitido acumular un número considerable de pruebas de que la organización, los sistemas y la dinámica peculiar de cada colegio, ejercen un influjo importante en la conducta infantil” (p.59).

Se vinculan a la escuela, múltiples características que contribuyen a mantener la disciplina siendo las más relevantes: a) las características del currículo y de las técnicas pedagógicas; b) las características de la dirección y organización del centro; c) las características del profesorado y d) las características de la escuela como sistema social.” (Watkins y Wagner, 1991; p.58)

Estas características no se dan por separado, están relacionadas y todas contribuyen a organizar las relaciones interpersonales que se propician en el contexto escolar.

Corrie, en Watkins y Wagner (1991), afirma que el aula, como el contexto específico en el cual se desenvuelven e interaccionan alumnos y maestros tiene una influencia considerable en la conducta de los alumnos, y por ende, es un medio natural para el estudio de la disciplina. En ésta, el maestro tiene un papel protagónico en el mantenimiento del orden y la armonía necesarios para el aprendizaje.

Hasta hace algunos años, se consideraba que las conductas indeseables surgían solamente del interior del sujeto, es decir, en su personalidad, en sus disposiciones y en sus

rasgos. Esto es, las conductas indeseables se consideraban manifestaciones netamente individuales – epigenéticas - sin tener mucho en cuenta las relaciones del individuo con su entorno.

En la actualidad, se maneja un modelo interactivo, Watkins y Wagner (1991), mencionan al respecto: “ La conducta de los individuos varía según la situación, y tal variación es el resultado de la interacción entre la persona, la situación concreta y de los elementos que contribuyen a hacer de esta situación algo único. La conducta, por lo tanto, no está determinada, únicamente, por la personalidad, las disposiciones o los rasgos del sujeto (p.116).

Usualmente, es al contexto familiar al que se le imputa la aparición de las conductas, sobre todo, las problemáticas. Maestros y padres de familia parecieran en continuo pugilato por culpabilizarse o atribuirse, mutuamente, las conductas de los hijos/alumnos. Al respecto, Watkins y Wagner (1991), escriben: “...indudablemente, la familia tiene una influencia muy significativa y decisiva sobre el niño en edad escolar, y la perspectiva que los padres adoptan con respecto al colegio influye sobre la forma que el alumno tiene de ver su formación y su implicación en el proceso de aprendizaje...” Asumimos, por tanto, que la escuela actuará en conjunción con los padres para sacar el máximo potencial de éxito escolar del niño. El tipo de colaboración que se establezca a este respecto, variará según la edad y la etapa escolar en que éste se encuentre”. (p.137)

Resulta pues casi incontestable la afirmación de que las conductas de los escolares son producto de la interacción en el hogar y en la escuela. Por lo tanto, es fundamental, una continua y abierta colaboración entre padres y maestros.

En el caso de las conductas que se exhiben en el aula, se pueden señalar como elementos coadyuvantes a: los maestros, el ambiente escolar y a la familia; por lo tanto, al

examinar los componentes de una conducta, es indispensable analizar como ésta pudiera originarse o imputarse a interacciones con cualquiera de los elementos arriba mencionados

Es al maestro, en el interior del aula escolar, al que le concierne hallar la atribución de las conductas indeseables. Esquivel (1989), infiere que el profesor maneja las atribuciones cuando interpreta una conducta del alumno, buscando la explicación causal de la misma.

Método

El propósito del presente trabajo es describir las percepciones de los maestros en cuanto al manejo y atribución que el maestro de primaria da a las conductas deseables e indeseables de los alumnos en el aula. Asimismo, se exploró la autopercepción de los maestros en cuanto a sus habilidades para enfrentar los problemas de disciplina en el aula.

Sujetos

Población

La población la constituyeron los maestros de las escuelas primarias públicas, matutinas y vespertinas, de la ciudad de Mérida, Yucatán.

Muestra

Para la selección de la muestra, se optó por un muestreo intencional, no probabilístico, considerando que éste es un estudio exploratorio, el cuál no requiere de representación estadística de la población.

Por conveniencia, y con el fin de hacer comparaciones por grado, se eligieron 20 maestros de los grupos del 3er. grado y 20 maestros del 6º grado, de 12 escuelas, las cuales se seleccionaron al azar de un listado de escuelas oficiales primarias de la ciudad de Mérida. La media de edades fue de 43 años y la moda, de 49; en lo tocante a años de servicio, la media reportada fue de 22 años, y la moda, 29 años.

Se eligieron a los maestros del 3er. grado, por los criterios que se enumeran a continuación, ya que sus alumnos: a) han tenido la experiencia escolar suficiente para demostrar un tipo consistente de conducta en el aula, sea ésta indeseable o deseable; b) aún no manifiestan los trastornos conductuales propios de la adolescencia o pre-adolescencia; c) se pudiera asumir que han sido depurados o atendidos, en grados inferiores, aquellos que

presentaran algún tipo de alteración neurológica o emocional que influyera significativamente en el establecimiento de conductas indeseables.

Se consideró la inclusión de maestros de 6° grado, con la finalidad de explorar si las conductas indeseables y deseables son diferentes o similares a las del tercer grado, y para conocer si las estrategias aplicadas para reducir y mantener las conductas señaladas, diferían dependiendo del grado escolar.

Instrumentos

Se elaboró un cuestionario, conteniendo tanto preguntas abiertas como cerradas, que constó de 9 ítems e información general de los maestros. Se estructuró de la siguiente manera: a) datos demográficos (i.e. género, edad, años de servicio, institución de procedencia), b) identificación, atribución y manejo de conductas deseables e indeseables, generales y específicas, de alumnos y alumnas en el aula, c) selección del tipo de estrategias utilizadas para incrementar y reducir conductas deseables y/o indeseables, respectivamente, en el aula, d) la autopercepción del maestro en lo tocante al manejo la disciplina en el aula. El cuestionario se validó a través de expertos.

Posteriormente a la elaboración del cuestionario, se efectuó un pilotaje a 10 maestros, con la finalidad de realizar las modificaciones pertinentes que permitieron una mayor comprensión de las preguntas y claridad en las respuestas.

Resultados

Conductas deseables en el aula

Categorías generales

Se obtuvieron de las respuestas de los maestros a la petición de referir las 3 conductas que consideraran más deseables en el aula, sin importar el género de los alumnos. Los enunciados más comúnmente expresados de manera abierta, fueron analizados en término de frecuencias y conglomerados por afinidad. Del proceso anterior se obtuvieron 4 categorías, que a continuación se listan:

- 1) Mostrar interés en las tareas y actividades escolares: (por ejemplo, estudioso, atento en clase, trabajador, aplicado, dedicado, etc.)
- 2) Mostrar disciplina: (por ejemplo, educado, tranquilo, respetuoso, etc.)
- 3) Mostrar actitud de cooperación: (por ejemplo, amigable, cooperador con maestros y compañeros, sociable, etc.)
- 4) Trabajar con orden y limpieza: (por ejemplo, trabajos limpios, ser ordenado con sus útiles, etc.).

Estas categorías se jerarquizaron como se demuestra en la Tabla 2, y serán utilizadas a lo largo del reporte con la finalidad de evitar descriptores repetitivos pertenecientes a una misma dimensión.

Tabla 1

Jerarquización de categorías generales

Categoría general conductual	Rango	3er. grado	6° grado
		f	f
Mostrar interés en tareas y actividades escolares	1	21	26
Mostrar disciplina	2	15	17
Mostrar actitud de cooperación	3	9	9
Trabajar con orden y limpieza	4	2	2

Se puede observar que las dos primeras categorías son mencionadas con más frecuencia en ambos grados, mientras que las dos últimas presentan, por simple inspección, la misma frecuencia en los dos grados escolares. Resulta interesante destacar que los maestros refieren como conductas más deseables, aquéllas que tienen relación directa con lo académico y el orden en el aula, por encima de las conductas que tienen que ver con habilidades sociales. Ningún maestro manifiesta, como conductas deseables, las vinculadas a aspectos como: independencia, creatividad, autonomía, etc.

Diferencias por género y grado escolar

Con la finalidad de explorar diferencias por género y grado escolar, se pidió a los maestros identificar la conducta más deseable que comúnmente presentan niños y niñas en su clase. Para esto, los profesores seleccionaron específicamente a un niño y una niña que, a su consideración, presentara esa conducta. La Tabla 3 resume en términos de frecuencias los resultados obtenidos de esta encuesta.

Tabla 2

Frecuencias obtenidas por género y grado escolar en cada categoría conductual (N=80)

Categoría	Género		Grado	
	Hacia niños	Hacia niñas	3°	6°
Mostrar interés en tareas y actividades escolares	26	23	20	29
Mostrar disciplina	8	8	10	6
Mostrar actitud de cooperación	5	4	7	2
Trabajar con orden y limpieza	1	5	3	3

En cuanto al análisis efectuado para poder determinar si existe diferencia significativa entre niños y niñas con respecto a cada categoría conductual, se encontró que los sujetos de estudio son homogéneos cuando se considera como criterio de comparación, el género (ver Tabla 4); por lo tanto, se puede concluir que los niños y las niñas mostraron homogeneidad en el interés hacia tareas y actividades escolares, disciplina y actitud de cooperación; igualmente se puede afirmar, que los niños mostraron realizar sus trabajos ordenada y limpiamente, con la misma frecuencia que las niñas. Sin embargo, cuando se consideró como criterio de comparación el grado escolar, los resultados estadísticos obtenidos indicaron que sólo existe diferencia significativa entre estudiantes de tercero y sexto grados, hacia el interés demostrado en las tareas y actividades escolares. En este caso, se encontró que los estudiantes de sexto año se mostraron mayormente interesados hacia las diversas actividades de aprendizaje en comparación con los estudiantes de tercero. Con respecto a las demás categorías de conducta, los valores estadísticos de ji cuadrada,

registrados en la Tabla 4, no indican diferencias significativas entre los estudiantes de tercero y sexto años.

Tabla 4

Comparación por género y grado escolar, de las frecuencias obtenidas en cada categoría conductual (N= 80)

Categoría	gl	χ^2	
		Género	Grado
Mostrar interés en tareas y actividades escolares	1	.47	4.26*
Mostrar disciplina	1	.00	1.25
Mostrar actitud de cooperación	1	.25	3.25
Trabajar con orden y limpieza	1	3.06	.17

Nota. El asterisco indica que se encontró diferencia significativa. Para esta prueba se utilizó un valor alfa = .05

Atribuciones en cuanto a conductas deseables

Para la obtención de estos datos, se pidió a los maestros su explicación a las conductas deseables específicas de niños y niñas en el aula. Las atribuciones causales que los maestros relacionan con estas conductas fueron conglomeradas, a través de un análisis cualitativo de las respuestas, por afinidad, en dos categorías, de acuerdo a los enunciados que las describían:

- 1) Características familiares: (por ejemplo, sus padres lo vigilan, existe armonía en su familia, así le enseñaron en su casa, le dieron buen ejemplo en la familia, etc.)
- 2) Características individuales de los alumnos: (por ejemplo, es su naturaleza, es su carácter, personalidad, le gusta ser así, siente que es su responsabilidad, etc.)

La tabla 5 resume los resultados obtenidos.

Tabla 5

Atribuciones causales de conductas deseables, por género y grado de los alumnos (n=20)

Categoría atribucional	Tercer grado		Sexto grado	
	Hacia niños	Hacia niñas	Hacia niños	Hacia niñas
Características familiares	9	12	13	12
Características individuales	11	8	7	8

de los alumnos

En el tercer grado, las características familiares se concatenan con mayor frecuencia a estas conductas en las niñas, pareciendo los niños más capaces de autogenerar sus conductas deseables.

En sexto grado, estas frecuencias se invierten en ambas categorías.

Estrategias para mantener las conductas deseables en el salón.

Se pidió a los maestros que seleccionaran, de un listado de 26 estrategias, las 6 que generalmente manejan para mantener las conductas deseables.

La tabla 6 ilustra las opiniones de los maestros por grado, respecto de las estrategias más utilizadas para mantener o promover las conductas deseables.

Tabla 6

Frecuencia de las estrategias utilizadas por grado escolar para mantener o promover las conductas deseables

Estrategia	General (n =40)	Tercero (n =20)	Sexto (n = 20)
Se apoya en pláticas con los padres	28	14	14
Aumenta los refuerzos positivos	22	10	12
Establece acuerdos formales con los alumnos	20	8	12
Recalca las reglas	18	7	11

Provee de apoyo emocional a sus alumnos	18	11	7
Recompensa con privilegios y responsabilidades extras	13	6	7
Habla con los alumnos en privado	13	6	7
Enseña habilidades sociales específicas	12	3	9
Proporciona experiencias académicas exitosas	10	3	7
Elimina privilegios	9	5	4
Establece metas particulares para cada alumno	7	3	4
Pone a otro alumno como ejemplo	6	3	3
Proporciona a los alumnos un reporte escrito de sus progresos	6	4	2
Se enfoca a la solución del problema	6	4	2
Informa las autoridades escolares	5	3	2
Ignora las conductas indeseables	2	0	2
Consulta con maestros de educación especial	4	2	2
Consulta con otros maestros	3	1	2
Castiga las conductas indeseables	3	2	1
Consulta con el psicólogo o el trabajador social	2	2	0
Maneja gráficas de conducta	2	1	1
Regaña al alumno en el salón	1	0	1
Maneja el sistema de economía de fichas	1	0	1
Expulsa del salón	0	0	0
Usa castigos grupales	0	0	0

Las estrategias manejadas por los maestros, guardan un orden jerárquico muy similar en tercero y sexto grados. Exceptuando “apoyarse en pláticas con padres”, mencionada con igual frecuencia para ambos grados y “proveer de apoyo emocional a sus alumnos”, citado más usualmente en tercer grado; las restantes son mayormente aplicadas en el sexto grado.

Al especificarse el género, las estrategias utilizadas se redujeron a 9; y, como puede observarse en la tabla 7, algunas de éstas sólo son aplicadas a niños: provee de apoyo emocional a sus alumnos (9/40), establece metas particulares para cada alumno (2/40), y proporciona experiencias académicas exitosas (2/40). Otras son utilizadas únicamente en niñas, tales como: enfocarse a la solución del problema (12/40), así como consultar con maestros de educación especial (2/40).

Hablar con los alumnos en privado, es para ambos géneros la estrategia más privilegiada por los maestros (12/40 y 14/40); por otra parte, las estrategias: apoyarse en pláticas con los padres, y recompensar con privilegios y responsabilidades extras, son utilizadas con la misma frecuencia para niños y niñas (4/40 y 3/40).

Tabla 7

Comparación por género, de la utilización de las estrategias para mantener o promover las conductas deseables (N=80)

Estrategia	f		gl	χ^2
	Hacia niños	Hacia niñas		
Habla con los alumnos en privado.	12	14	1	.22
Provee de apoyo emocional a sus alumnos.	9	0	1	10.25*
Aumenta los refuerzos positivos.	8	5	1	.82
Se apoya en pláticas con los padres.	4	4	1	.13
Recompensa con privilegios y responsabilidades extras.	3	3	1	.17
Establece metas particulares para cada alumno.	2	0	1	2.56
Proporciona experiencias académicas exitosas.	2	0	1	2.56
Se enfoca a la solución del problema.	0	12	1	14.21*
Consulta con maestros de educación especial.	0	2	1	2.56

Nota. El asterisco indica que se encontró diferencia significativa. Para esta prueba se utilizó un valor alfa= .05.

Con la finalidad de saber objetivamente, si el uso de las estrategias variaba dependiendo del género de los alumnos, fue calculado el valor ji cuadrada para cada una de ellas, encontrando que existe diferencia significativa en la utilización de la estrategia referente a proveer apoyo emocional a los alumnos, la cual es aplicada con mayor frecuencia en los niños que en las niñas (ver Tabla 7). También se obtuvo una diferencia significativa con respecto a la utilización en niños y niñas de la estrategia: enfocarse en la

solución del problema, siendo empleada mayormente en niñas. Por otra parte, como se muestra en la Tabla 7, el puntaje obtenido para las demás estrategias, no indica diferencia alguna con respecto a la frecuencia de su utilización en niños y en niñas.

Conductas indeseables en el aula

Categorías generales

Se obtuvieron de las respuestas de los maestros a la petición de referir las 3 conductas que consideraran más indeseables en el aula, sin importar el género de los alumnos. Para este análisis, se englobaron los datos obtenidos en dos categorías básicas: mostrar conductas disruptivas (activas), asociadas a la indisciplina y mostrar poco interés hacia las tareas y actividades escolares. Los enunciados más comúnmente expresados por los maestros y que ejemplifican las dimensiones son:

- 1) Mostrar conductas disruptivas (activas) asociadas a la indisciplina: por ejemplo, insultar, pelear, agredir física o verbalmente a los compañeros, mentir, destruir, robar, gritar en el salón, ser grosero con el maestro, etc.
- 2) Mostrar poco interés hacia las tareas y actividades escolares (pasivas): por ejemplo, no cumplir las tareas, ser irresponsable, no atender en clase, etc.

Al igual que en las conductas deseables, estas categorías se categorizaron (ver tabla 8) de acuerdo con la frecuencia con que los maestros las nombraron y serán utilizadas en lo sucesivo, con el fin de evitar repeticiones innecesarias.

Tabla 8

Jerarquización de categorías generales

Categorías generales conductuales	Rango	3er. grado	6° grado
		<u>f</u>	<u>f</u>

Mostrar conductas disruptivas	1	31	23
Mostrar poco interés en tareas y actividades escolares	2	12	27

Puede observarse que el mostrar conductas disruptivas asociadas con la indisciplina, se recalca mucho más en el 3er. grado, siendo el poco interés en tareas y actividades escolares, la categoría que más se señala en el 6º grado. Cabe denotar que, las conductas calificadas como más indeseables, en la categoría de disruptivas o indisciplina, son alguna forma de agresión, verbal y/o física o transgresiones morales, esto es, conductas activas, no habiendo referencias, en cuanto a conductas indeseables, de otras manifestaciones pasivas (retraimiento, escasa o nula relación con pares, etc).

Por otro lado, las agresiones o transgresiones únicamente se dan entre compañeros, no se dirigen directamente al maestro.

Diferencias por género y grado escolar

Con la finalidad de explorar diferencias por género y por grado, se pidió a los maestros identificar la conducta más indeseable que comúnmente presentan niños y niñas en su clase. Para esto, se les pidió seleccionar específicamente a un niño y una niña que, a su criterio, fuera representativo de este tipo de conducta, obteniéndose los datos registrados en la Tabla 9.

Tabla 9

Frecuencias por género y grado en cada categoría conductual

Categoría	Tercer grado		Sexto grado	
	Hacia niños	Hacia niñas	Hacia niños	Hacia niñas

Mostrar conductas disruptivas.	12	13	11	8
Mostrar poco interés en las tareas y actividades escolares	8	7	9	12

Al comparar los resultados obtenidos (ver Tabla 10), el análisis estadístico de homogeneidad indica que no existe diferencia significativa entre niños y niñas con respecto a la frecuencia en que ambos manifiestan conductas negativas. Esta misma situación de homogeneidad fue obtenida al comparar la frecuencia de expresión de dichas conductas negativas por los estudiantes de tercer año, con la observada en los estudiantes de sexto año.

Tabla 10

Análisis comparativo de las conductas negativas por género y grado escolar (N=80)

Categoría	gl	χ^2	
		Género	Grado
Mostrar conductas disruptivas	1	.20	1.80
Mostrar poco interés en las tareas y actividades escolares	1	.20	1.80

Nota. El valor alfa utilizado fue .05.

Atribuciones en cuanto a conductas indeseables

Para la obtención de estos datos, se pidió a los maestros su explicación a las conductas indeseables específicas de niños y niñas en el aula.

Las atribuciones causales que los maestros vincularon con las conductas indeseables, fueron reunidas en dos categorías, por afinidad, siendo éstas:

- 1) Problemas en la dinámica familiar: (falta de vigilancia e interés de los padres, desintegración familiar, malos ejemplos en la familia, etc.).
- 2) Características individuales de los alumnos: (es su naturaleza, le gusta ser así, es su personalidad, tiene problemas emocionales, psicológicos o de aprendizaje, etc.).

La frecuencia obtenida para cada atribución causal está registrada en la Tabla 11.

Tabla 11

Frecuencia de las atribuciones para las conductas indeseables por género y grado de los alumnos

Categoría atribucional	Tercer grado		Sexto grado	
	Hacia niños	Hacia niñas	Hacia niños	Hacia niñas
	Problemas en la dinámica familiar	6	12	11
Características individuales de los alumnos.	14	8	9	8

Cabe añadir que en ambos grados, los maestros asignan, primordialmente a las niñas, problemas de índole familiar, mientras que los maestros, también de los dos grados, atribuyen, a los niños, características individuales.

En relación al género, las conductas indeseables son vinculadas, en los niños, a las características individuales; y, las niñas, son vistas con más dificultades con la dinámica familiar.

Reducción de conductas indeseables en el aula.

Se pidió a los maestros seleccionar, de un listado de 26 estrategias, las 6 que generalmente manejaran para reducir conductas indeseables en el aula.

Los maestros de tercero y sexto grados, reportan como de uso más común las estrategias especificadas en la Tabla 12.

Tabla 12

Frecuencia de las estrategias utilizadas por grado, para reducir conductas indeseables

Estrategia	General (n =40)	Tercero (n =20)	Sexto (n = 20)
Habla con los alumnos en privado.	36	17	19
Se apoya en pláticas con los padres.	30	16	14
Aumenta los refuerzos positivos.	24	11	13
Establece acuerdos formales con los alumnos.	18	10	8
Recalca las reglas	14	8	6
Consulta con maestros de educación especial.	14	7	7
Informa las autoridades escolares.	13	7	6
Provee de apoyo emocional a sus alumnos.	13	6	7
Se enfoca a la solución del problema.	11	5	6
Recompensa con privilegios y responsabilidades extras.	9	3	6
Consulta con el psicólogo o el trabajador social.	8	4	4
Consulta con otros maestros.	8	4	4
Enseña habilidades sociales específicas.	7	3	4
Elimina privilegios	6	2	4
Castiga las conductas indeseables.	5	0	5
Establece metas particulares para cada alumno.	5	0	5
Proporciona experiencias académicas exitosas.	5	1	4
Ignora las conductas indeseables.	4	2	2
Expulsa del salón	2	1	1
Pone a otro alumno como ejemplo.	2	2	0
Proporciona a los alumnos un reporte escrito de sus progresos.	2	2	0
Regaña al alumno en el salón	1	0	1
Maneja gráficas de conducta.	1	0	1
Usa castigos grupales.	1	0	1
Maneja el sistema de economía de fichas.	1	1	0

La jerarquización de las estrategias fue igual para ambos grados.

Las cinco estrategias más comunes para la reducción de conductas indeseables en el salón, son: 1) habla con los alumnos en privado (36/40); 2) se apoya en pláticas con los padres (30/40); 3) aumenta los refuerzos positivos (24/40); 4) establece acuerdos formales con los alumnos (18/40); y 5) consulta con maestros de educación especial y recalca las reglas (14/40).

Son más usuales en el tercer grado, en orden jerárquico: apoyarse en pláticas con los padres (16/20), establecer acuerdos formales con los alumnos (10/20) y recalcar las reglas (8/20); para el sexto grado, en el mismo orden: hablar con los alumnos en privado (19/20) y aumentar los refuerzos positivos (13/20). Para los 2 grados se registró igual frecuencia en lo tocante a la consulta con maestros de educación especial (7/20).

Con la finalidad de saber si el uso de estrategias variaba dependiendo del género de los alumnos, se analizó la información particular relacionada con conducta indeseable específica y su atribución.

Las estrategias señaladas por los maestros, se reducen a 10. Las que se aplican con más asiduidad a los niños son: apoyarse en pláticas con los padres (9/40), regañar al alumno en el salón (2/40), manejándose únicamente para ellos el castigo a las conductas indeseables; en lo tocante a las niñas, las más aplicadas son: hablar con los alumnos en privado (21/40) y proveer de apoyo emocional a sus alumnos (6/40); sólo se manejan con ellas el recalcar las reglas y establecer metas particulares para cada alumno. Con respecto al análisis de homogeneidad, mostrado en la Tabla 13, se encontró que, estadísticamente, no existe diferencia significativa en la utilización de cada una de estas estrategias, cuando el criterio de comparación es el género.

Tabla 13

Comparación de la utilización de las estrategias por género, para reducir las conductas indeseables (N= 80)

Estrategia	Género		gl	χ^2
	Hacia niños	Hacia niñas		
Habla con los alumnos en privado.	17	21	1	.80
Se apoya en pláticas con los padres.	9	3	1	3.62
Provee de apoyo emocional a sus alumnos.	5	6	1	.10
Regaña al alumno en el salón	2	1	1	.68
Castiga las conductas indeseables.	2	0	1	2.56
Aumenta los refuerzos positivos.	1	3	1	1.31
Recompensa con privilegios y responsabilidades extras.	1	1	1	.51
Expulsa del salón	1	1	1	.51
Establece metas particulares para cada alumno.	0	2	1	2.56
Recalca las reglas	0	1	1	2.02

Nota. El valor alfa utilizado fue .05.

Información adicional

Los análisis posteriores, se sustentaron en las opiniones de todos los maestros en lo tocante a apoyos del sistema educativo, herramientas obtenidas en la formación magisterial y tipos de capacitación específica requerida para el manejo de conductas deseables e indeseables en el aula.

Apoyo del sistema educativo.

El 72.5% (29/40) de todos los maestros reportaron no recibir ningún tipo de apoyo del sistema educativo oficial para el manejo de los problemas de disciplina en el aula, declarando el 27.5% (11/40) que si lo recibía. Los apoyos más frecuentes se dividen en: consulta con los maestros de educación especial, 12.5% (5/40); cursos de actualización fuera y dentro de la Carrera Magisterial, 10% (4/40); pláticas eventuales, 5% (2/40)

Formación magisterial

El 85% (34/40) del total de los maestros señala que lo aprendido durante su tiempo de formación magisterial no fue suficiente para el manejo de los problemas de disciplina en el aula. Las opiniones se fundamentan en que: 1) la práctica diaria en el salón fue la mejor enseñanza y no la teoría que se estudia en las escuelas 70% (28/40); 2) lo que se enseña en las escuelas normales es ineficiente 10% (4/40), y 3) la formación personal del maestro proporciona las herramientas necesarias 5% (2/40).

Requerimientos de capacitación

El 62.5% (25/40) de todos los maestros consideró requerir algún tipo de capacitación para el manejo de los problemas de disciplina en el aula. Las propuestas que vertieron son: talleres de técnicas específicas 32.5% (13/40); cursos de Psicología Infantil 17.5% (7/40); cursos a los padres de familia 10% (4/40); apoyo específico de un psicólogo en cada escuela y reuniones periódicas con otros maestros para intercambiar experiencias 2.5% (1/40). Ninguno de los cinco maestros varones solicitó alguna clase de capacitación.

En el capítulo siguiente se comentan los resultados obtenidos.

Discusión, conclusiones y recomendaciones

El propósito del estudio fue identificar, a través de las percepciones de los maestros, las conductas deseables e indeseables así como su manejo dentro del aula, de las escuelas primarias de la ciudad de Mérida. Se exploró de forma preliminar la atribución que hace el maestro de las mismas y se describen las diferencias por grado y género.

Complementariamente, también se indagó en la autopercepción de los maestros en lo tocante a su bagaje técnico y habilidades para el manejo de conductas deseables e indeseables en el aula.

Con la finalidad de organizar la discusión en el presente capítulo, se presentan las preguntas de investigación como guía .

¿Cuáles son las conductas deseables e indeseables más exhibidas en el aula?

En cuanto a las conductas deseables, fueron reportadas en las aulas en orden de mayor a menor frecuencia: 1) Mostrar interés en las tareas y actividades escolares, 2) Mostrar disciplina, 3) Mostrar actitudes de cooperación, y, con mucho menor frecuencia, 4) Trabajar con orden y limpieza . Las 2 primeras fueron más citadas en sexto grado.

Parece interesante resaltar que en esta muestra de conductas deseables no se encontraron descriptores asociados como creatividad, independencia o autonomía, originalidad, reportados en la literatura.

Los datos arrojados por los maestros participantes en la presente investigación, sugieren que privilegian las conductas asociadas a la motivación hacia el logro escolar, por un lado, y, por el otro, a las conductas dentro de las reglas y límites preestablecidos. De igual forma, los maestros valoran las actitudes de cooperación, orden y limpieza.

En cuanto a las conductas indeseables, éstas fueron reportadas en dos grandes categorías, en orden decreciente de frecuencias: 1) Conductas disruptivas, asociadas a la indisciplina y 2) Falta de motivación hacia las tareas y actividades escolares, siendo la primera más recalcada en tercer grado y la segunda, en sexto grado. Pareciera que los alumnos de tercer grado aún no han terminado de introyectar las reglas explícitas o implícitas del aula, por lo cual son más propensos a romperlas. En el caso de los alumnos de sexto grado, se podría suponer un conocimiento más consciente de las reglas siendo las conductas indeseables más asociadas al decaimiento del interés por lo académico.

Hay un carácter desarrollista que tiende a caracterizar los problemas en el aula en alumnos de 3° como activas y las de alumnos de 6° grado como pasivas. En lo tocante a las conductas indeseables en el aula los hallazgos convergen con los de las investigaciones citadas con antelación, ya que la categoría más señalada, “conductas disruptiva”, reúne a las conductas que son de tipo irruptivo o activo, y que tienen estrecha relación con algún tipo de agresividad o transgresión a las reglas. Parece indicado mencionar que el maestro del aula no es receptor directo de las conductas indeseables; en otro tenor, las conductas no irruptivas o pasivas, aún cuando pudieran interferir en menor o mayor grado en el desempeño académico. Por otra parte, cabe señalar que las relaciones sociales de los alumnos, no fueron consideradas por la muestra como conductas indeseables relevantes.

¿Existen diferencias de género respecto a las conductas deseables e indeseables

Consistente con los hallazgos por grado, los niños de 6° grado fueron mencionados con mayor frecuencia en cuanto al interés por las tareas y actividades de la escuela; de igual manera, son percibidos más cooperadores en tercer grado, siendo el orden y limpieza en las tareas, cualidad mayoritariamente observada en niñas de ambos grados.

Los resultados anteriores, se contraponen a lo sostenido por Fontana (1992): “...los profesores observan de hecho, en la primaria, que las niñas muestran mayor espíritu de cooperación y más interés en las tareas de clase que los niños...” (p. 27).

De igual forma, los resultados no corroboran las conductas disruptivas en niñas. En el 3er. grado, las niñas son citadas como más disruptivas pero también con menos interés en las tareas y actividades escolares ; en el 6º. grado, los niños tienden a ser más disruptivos y con menos interés en las tareas y actividades escolares.

Persiste pues la controversia en lo concerniente al tópico disciplina-género. Si bien es cierto que la mayoría de los estudios relaciona a los niños con problemas de conducta en relación a las niñas, también existen algunos, no menos importantes, que revelan niveles similares de conflictividad, tales son los efectuados por Buswell, citada por Woods y Hammerleys (1995), Davies, mencionado en Watkins y Wagner (1991) y Ramírez (1997).

Los hallazgos anteriores llaman a más investigaciones acerca de aspectos culturales específicos de los niños de Yucatán

¿Cuáles son las estrategias más utilizadas por los maestros para el mantenimiento de las conductas deseables y la reducción de las indeseables?

Para el mantenimiento de las conductas deseables, los maestros, en general, jerarquizando por frecuencias eligieron: 1) platicar con los padres, 2) aumentar los refuerzos positivos, 3) establecer acuerdos formales con los alumnos, 4) recalcar las reglas y proveer de apoyo emocional a sus alumnos, 5) recompensar con privilegios y responsabilidades extras, y hablar con los alumnos en privado.

En ambos grados, la estrategia más utilizada es apoyarse en pláticas con los padres.

En cuanto a diferencias de estrategias en consideración del alumno que los maestros refieren, “el hablar con los alumnos en privado”, es más frecuente para niños, no obstante, usan únicamente con niños: proveer de apoyo emocional, establecer metas particulares para cada alumno y proporcionar experiencias académicas exitosas. Asimismo, específicamente para niñas mencionan: enfocarse a la solución del problema y consultar con maestros de educación especial.

En general estos resultados abren también nuevas líneas de investigación en cuanto a estrategias.

En lo tocante a la reducción de las conductas indeseables, los maestros, en general, jerarquizando por frecuencias señalan: 1) hablar con los alumnos en privado, 2) apoyarse en pláticas con los padres, 3) aumentar los refuerzos positivos, 4) establecer acuerdos formales con los alumnos y 5) recalcar las reglas y consultar con maestros de educación especial.

Para ambos grados, la estrategia más privilegiada es hablar con los alumnos en privado.

En cuanto a los niños, llama la atención la ausencia de castigo. Hay deseos de dar respuestas socialmente aceptables; investigaciones futuras debieran vigilar los métodos de colección de datos tales como observación directa, reporte de alumnos, etc.

¿Cuáles son las atribuciones que los maestros relacionan con las conductas deseables e indeseables?

En cuanto a las conductas deseables, los maestros las atribuyen en general a dos categorías claramente discernibles: características familiares y características de los alumnos.

En tercer grado, las características de la familia se vinculan con más asiduidad a las conductas deseables de las niñas, denotándose una tendencia, en los niños, a atribuir sus conductas a factores individuales. En el sexto grado, se invierten estas categorías.

En cuanto a las conductas indeseables, se pueden identificar claramente 2 categorías de atribución, que se listan en orden de frecuencias: problemas en la dinámica familiar y características individuales de los alumnos.

Cabe añadir que en ambos grados, los maestros asignan, a las niñas, primordialmente, problemas de índole familiar, mientras que los maestros, también de los 2 grados, atribuyen, a los niños, características individuales.

Las atribuciones que los maestros hacen, tanto para las conductas deseables como para las indeseables, se enmarcan en los dos modelos vistos en la revisión de la literatura: el individualista, más señalado, (carácter individual de los alumnos, problemas emocionales y de aprendizaje) y el interactivo (características familiares); sin embargo, en ningún momento se plantean la posibilidad de que el maestro o el contexto escolar tenga injerencia directa en la implantación de dichas conductas, por lo tanto, depositan en la familia toda la responsabilidad. Como señala Davenfield, citado por Watkins y Wagner (1991), “los

profesores sitúan la causa de la conflictividad en factores ajenos a ellos mismos, al tiempo que se arrogan el importante papel de controladores de la conducta conflictiva” (p.57).

¿Consideran los maestros tener el bagaje técnico suficiente para el control exitoso de la disciplina en el aula?

Casi las $\frac{3}{4}$ partes de los maestros reportaron no recibir ningún apoyo del sistema educativo oficial para el manejo de la disciplina en el aula; por otro lado, el 62.5% (todas mujeres), manifestó el deseo de algún tipo de capacitación al respecto, mencionando, sobre todo, la implementación de talleres sobre técnicas específicas para el manejo de conductas indeseables.

El 85% señala insuficiente la formación magisterial para el manejo de dichos problemas, prevaleciendo la opinión de que la práctica cotidiana es la mejor escuela y que es necesario hacer más eficientes las enseñanzas en relación a este tópico durante el curso de la carrera docente.

Este criterio coincide con una de las preocupaciones fundamentales de Esteve, (1997), quien señala que: “el proceso de formación inicial debe preparar adecuadamente al futuro profesor, desde un punto de vista teórico y práctico, para enfrentarse con el proceso de interacción con los alumnos, en el marco de las instituciones escolares, con todas las dificultades reales que ello comporte”. (p.118), ya que, en su opinión, “durante el proceso de formación inicial se desarrolla una concepción idílica de la relación educativa, en la que, sin dar unas mínimas indicaciones sobre como mover la dinámica de la clase, se crean auténticos tabúes en torno al tema de la disciplina, lo cual hace sentir al docente mal preparado para hacer frente a estos problemas” (p.142). Aduce también la necesidad de

abandonar la enseñanza del enfoque normativo, el cual marca cómo debe ser y cómo debe actuar un maestro, en aras de un enfoque descriptivo, centrado en, valga la redundancia, la descripción de las actuaciones del maestro, de tal manera que éste: identifique su estilo, reconozca los alcances de su conducta y caracterice las condiciones y situaciones en las que un estilo determinado de actuación tiene sentido.

Todo lo anterior no elimina el que el maestro aprenda constantemente sobre a marcha cuáles son las reglas y cómo debe aplicarlas en la práctica diaria. Este mismo autor propone enriquecer los programas de formación docente con temas relativos a la organización del trabajo en clase, creación de climas de interacción, articulación y mantenimiento de reglas.

Recomendaciones para futuras investigaciones en el área

- 1) Validez de autopercepción del maestro
- 2) Seguir con estrategias de manejo de conductas
- 3) Continuar explorando diferencias en cuanto a género del maestro y del alumno.

Referencias.

Amigo, C., Tatti, V. y Samuel, L. (1996, 4 de agosto). Nueva relación de los chicos y la autoridad. El Clarín Digital. Buenos Aires, República de Argentina.

Bandura, A. y Ribes, E. (1975). Modificación de conducta. Biblioteca Técnica de Psicología. Editorial Trillas. México, D.F.

Barba, J., González, J., Martínez, M. et.al. (1985). La disciplina control en la escuela primaria. Estudio de caso en 4 escuelas de Aguascalientes. Tesis de

licenciatura. Volúmenes I y II. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Aguascalientes, México.

Biasutti, B. (1979). Guía para una educación no represiva. 2da. Edición. Ed. Sígueme. Madrid, España.

Calvo, J. (1994). Educación y Filosofía en el aula. Colección Papeles de Pedagogía.

1era. Impresión. Ed. Paidós. España.

Castro, I. e Guzmán, G. (1985). La Pedagogía de los Derechos Humanos. Revista Cero en Conducta. Año 5, No.21-22. México, D.F.

Clarizio, H. Y Mc.Coy, G. (1981). Trastornos de la conducta en el niño. 2da. Edición. Ed. El Manual Moderno. México, D.F.

Cohen, J. (1980). Conducta y condicionamiento operantes. Serie Temas de Psicología No.5. 4ª. reimpresión. Editorial Trillas. México, D.F.

Council for Exceptional Children. (1978). Managing inappropriate behavior in the classroom. ERIC ED 371506 90. U.S.A.

Department of Justice. (1984). Not just punishment: discipline in schools that work. A handbook for Chicago. ERIC ED 227926 PSO13103. U.S.A.

Disciplina o Convivencia. (1978). Revista Zona Dirección. No. 11. Dirección y Gestión. Buenos Aires, República de Argentina.

Dobson, J. (1989). Atrévete a disciplinar. 1era. edición. Editorial Trillas. México, D.F.

Esquivel, L. (1989). Las atribuciones causales del éxito y el fracaso escolar. Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán. Volumen 4, Número 169. Mérida, Yucatán, México.

- Esteve, J. (1994). El malestar docente. 3era. edición, revisada y ampliada. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Evertson, C. y Emmer, E, Clements, B. et.al. (1984). Classroom management for elementary teachers. Prentice-Hall, Inc. New Jersey, U.S.A.
- Fontana, D. (1992). La disciplina en el aula. 1era. edición en México. Editorial Santillana. México, D.F.
- Golant, M. y Golant, S. (1997). Discipline a su preescolar y siéntase a gusto. 3era. impresión. Editorial Diana. México, D.F.
- Herbert, M. (1994). Entre la tolerancia y la disciplina. 2da. edición. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Kazdin, A. (1978). Modificación de conducta y sus aplicaciones prácticas. Editorial El Manual Moderno. México, D.F.
- Kohn, A.(1998). The risk of rewards. ERIC ED 376990 Dec 94. U.S.A.
- Las jerarquías en las escuelas. (1996, 4 de agosto). El Clarín Digital. Buenos Aires, República de Argentina.
- La violencia física en los colegios argentinos. (1996, 2 de diciembre). El Clarín Digital. Buenos Aires, República de Argentina.
- Los docentes y el poder. (1996, 4 de agosto). Un tema que no existe en los profesorados. El Clarín Digital. Buenos Aires, República de Argentina.
- Madsen, Ch. y Madsen, C. (1974). Teaching / Discipline. A positive approach for educational developement. Copyright. Second edition. Allyn and Bacon. Boston, U.S.A.

Marino, J. (1996,26 de marzo). Las amonestaciones ya no sirven para educar. El Clarín Digital. Buenos Aires, República de Argentina.

McClellan, D. y Katz, G. (1996). El desarrollo social de los niños: una lista de cotejo. ERIC ED 401049.

McIntire, R. (1980). Psicología de la conducta para padres y maestros. 1era. reimpresión. Editorial Pax-México. México, D.F.

Melero, J. (1996). Conflictividad y violencia en los centros escolares. 2da. edición. Editorial Siglo XXI. México, D.F.

Moore, S. (1997). El papel de los padres en el desarrollo de la competencia social. ERIC ED 40833 PSO 25396. U.S.A.

Morais, J. y Pérez, M. (1997). Disciplina escolar. Evaluación de las conductas problemáticas por el profesorado. IberPsicología 2.3.6

Moreno, S. (1981). Family participation in children's education. Envolvimiento de los padres en la educación de los niños. ERIC ED 227926 PSO 13103. U.S.A.

Nutten, J. (1982). Teorías de la personalidad. 1era. Edición en castellano. Ed. Paidós. España.

Office of Educational Research and Improvement (1989). La disciplina positiva. Spanish translation of ED 327271.

Parejo, J. (1995). Comunicación verbal y no verbal. El cuerpo y la escuela. 1era. edición. Editorial Paidós. España

Pell, E. (1989). Hacer lo mejor de la educación de su niño: Una guía para padres. ERIC ED 322238 UDO 27158.

Ramírez, F. (1997). Percepciones de los alumnos sobre su disciplina en el salón de clases. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de Yucatán.

Ramírez, G. (1990). La pedagogía de los derechos humanos. Revista Cero en Conducta. Año 5, No.21-22. México, D.F.

Sabatino, D., Sabatino, A. y Mann, L. (1983). Discipline and behavioral management. Copyright. Aspen Systems Corporation. U.S.A.

Sanz de Acedo, M. (1997). Psicología. Mente y Conducta. 2da. ed. Ed. Desclee de Brouwer. España.

Sánchez, A. (1984). Aproximación al estudio teórico de la disciplina escolar. Base de datos REDINET.

UNICEF. (1998). ¿Son las escuelas amigas de los niños?. WAWA/ 8.

Vallet, R. (1978). Dislexia. 3era. edición. Ed. ceac. Barcelona, España

Vázquez, J. (1995). Las relaciones sociales en el aula. 2da. edición. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Michoacán, México.

Volnovich, J. (1996, 4 de agosto). Las nenas, discriminadas. El Clarín Digital. Buenos Aires, República de Argentina.

Walker, J. y Shea, T. (1991). Behavior management. Fifth edition. Macmillan Publishing Company. New York, U.S.A.

Watkins, C. y Wagner, P. (1991). La disciplina escolar. 1era. edición. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Wielkiewicz, R. (1986). Behavior management in the schools. Principles and procedures. First printing. Pergamon Press. U.S.A.

Woods, P. y Hammersley, M. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela. 1era. edición. Editorial Paidós. Barcelona, España.

Woods, P. (1986). La escuela por dentro. 1era. edición. Editorial Paidós. Barcelona, España..

Woolfolk, A. (1990). Psicología Educativa. 3era. edición. Editorial Prentice-Hall
Hispanoamericana. México.