

## LA DISCIPLINA ESCOLAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RAMON PEREZ PEREZ

### RESUMEN

Uno de los problemas que más preocupan, hoy, a los profesores, junto con el de los aprendizajes escolares, es el de la disciplina escolar. Los errores, a nuestro juicio, están en la falta de previsión que los distintos proyectos educativos presentan sobre estos aspectos. No sólo no se contemplan en los mismos sino que se aplazan hasta que se evidencian los conflictos. También es culpable la pervivencia de la otra “disciplina” –la autoritaria–.

En el estudio de tales problemáticas no sólo ha de estar presente la naturaleza de la conducta humana, y en concreto la de los escolares, sino especialmente el modelo de intervención educativa y su concreción curricular, con énfasis en lo que hace referencia al método y a la evaluación.

Se concibe a la escuela en su sentido humanista capaz de facilitar una formación personalizada del alumno, con garantías para el conocimiento de sí mismo, de su entorno, así como de su autonomía y libertad. La disciplina se concibe como elemento integrado en el propio proceso educativo. El dilema conductismo-cognitivismos le damos solución en un planteamiento integrador de ambos discursos, tratando de explotar inteligentemente sus aportaciones y en la consideración del alumno en toda su dignidad y respeto como persona.

**Palabras clave:** Disciplina, formación, proyecto educativo, método, evaluación, humanismo, personalización.

CODIGO UNESCO: 5801, 5802, 6102, 6103.

## ABSTRACT

One of the problems that most worried teachers nowadays together with school teaching is that of discipline. We think the errors are in the lack of foresight that different training projects show about these aspects.

These problems are not only not dealt with in the training projects but they are postponed until the conflicts become evident. It is also the fault of the existence of the other "discipline", "the authoritarian".

Regarding such problems we have to study not only human behavior and specifically the school children behavior but the pattern of intervention in training and its specific curricular we have to emphasize the method and evaluation.

If we assume the school in its humanistic way capable of giving the pupil a personal training guaranteeing his knowing himself his environment as well as his autonomy and freedom. The discipline is conceived as an integrated part of the training process. The dilemma between behavior and cognitivims is given the solution in an integrated planning of both courses. Tryins to use in a skilled way his contributions and considering the pupil in all his dignity and respect as human being.

Key words: Discipline, training, educational project, method, evaluation, humanism, personalization.

CODES UNESCO: 5801, 5802, 6102, 6103.

\*\*\*\*\*

## 0. INTRODUCCION

Una de las mayores preocupaciones del profesorado en su actividad profesional es, sin duda, el de la "disciplina de la clase". Concepto con connotaciones y significados interpretados de forma diferente. Pero el tratamiento de la problemática que afecta al desenvolvimiento de la clase y referida a las conductas de los alumnos, es categorizada, por unos y otros, como "problemas de disciplina".

Tal término, a priori, suele provocar reacciones negativas, en una clara actitud peyorativa. Reacciones de rechazo o en todo caso de indiferencia, como si el profesorado a la hora de planificar las actividades escolares tuviera una predisposición de aplazar cualquier toma de postura sobre el tema. Tal actitud puede estar en la orientación que la disciplina ha tenido con frecuencia: aplicación rígida de reglamentos, sin relación con los intereses de la comunidad educativa, autocracia, experiencias negativas de tal concepto de "disciplina" sea en la familia, escuela, etc., —del uso de la disciplina como fin y no como medio—. No menor importancia son las actitudes de algunos directivos que, en su afán de controlarlo todo, reglamentan excesivamente toda la actividad del centro. La burocratización lleva a descuidar la verdadera misión de la escuela. Es una "disciplina impuesta, sufrida" por alumnos y profesores, y en la que "no se participa", desmarcada del proceso de formación, en él que la construcción de la personalidad sea abordada integralmente.

Es nuestro interés exponer algunas reflexiones, fruto de la preocupación y experiencia como profesor y director en centros de E.G.B. y desde la orientación escolar ejercida durante algunos cursos, enfrentado a problemáticas pedagógicas y que en buen número de ocasiones se presentan como de tipología conductual.

## **1. TIPOLOGIA Y NATURALEZA DE LAS PROBLEMATICAS MAS FRECUENTES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

---

La institución escolar es un lugar de aprendizaje pero que, junto con tal función, también constituye un lugar de convivencia (García Hoz y Medina Rubio, 1986). Se le exige disponer el desarrollo de las capacidades de los alumnos y en el que los profesores han de facilitar el proceso de aprendizaje. Se plantea desde la perspectiva de que la institución escolar deberá contribuir a la adecuada orientación de las conductas de los alumnos en la doble finalidad de: desempeño eficaz de la labor del profesor, por una parte, y el aprendizaje comprensivo de los alumnos, por otra. Y no sólo en el logro de todo lo que se entiende por tareas encomendadas, sino por lo que, siendo más importante, se enmarca en el desarrollo de la autonomía personal, capacidad para enfrentarse a las propias dificultades personales, ya fueran de aprendizaje o integración social y que le puedan surgir ahora o más tarde.

Tal planteamiento responde a una concepción de educación personalizada, en la que la disciplina y convivencia van unidos, en una clara señal del grado de formación personal que se convierte en realidad, capaz de posibilitar en el individuo el dominio y la aceptación de sí mismo, de las reglas de convivencias y la participación positiva en la comunidad. (G. Hoz y Medina Rubio, 1986). Contexto en el que también se supone un planteamiento en el que la labor de la escuela se concibe desde un posicionamiento de tipo humanista, comunidad educativa en la que sus miembros aprenden a través de las interacciones que se establecen entre los mismos y de las sucesivas experiencias que se van generando (Willover, 1976). Es decir, se trata de un planteamiento en el que todo lo que gravita en torno a la formación del alumno, sus aprendizajes, sus experiencias, etc., están consideradas desde una perspectiva individual (psicología) pero también social (sociología) y con clara vocación de compromiso personal, en una perspectiva del aprendizaje como acción y no mera recepción.

Una convivencia en la que el proceso formativo se basa en la asunción responsable de la propia conducta, la disciplina se inserta en el proceso formativo de modo participativo e integrador, el control originario del profesor sirve para lograr niveles de autonomía acordes con edad y madurez. Si nuestra intención no es tratar de imponer una disciplina rígida, huimos igualmente del planteamiento opuesto en el que no hay intervención alguna, con clara actitud de "laissez faire", casi siempre, justificada por quienes la adoptan en el sentido de no limitar la espontaneidad de los alumnos y ocultando, frecuentemente, frustraciones, resentimientos, apatías, etc., y que no por su mayor o menor justificación hemos de dispensar en la responsabilidad de quienes ejercen al servicio de la educación. Es decir, la disciplina como un marco en el que se ha de encauzar la propia conducta, tanto externa como interna, orientada a finalidades y que se encuentran en consonancia con la propia naturaleza del individuo.

Si los profesores son educadores, orientadores, con mayor razón lo serán en la educación infantil, como en los estadios evolutivos de la infancia y adolescencia, proclives, de forma natural, al incumplimiento de las normas de convivencia, especialmente por falta de madurez, de conocimientos y de experiencias. Normas que genéricamente se habrán de establecer en razón de niveles madurativos de los individuos, su labilidad y estabilidad emocional, afectividad, inteligibilidad de las propias "normas", capacidad para descontextualizar códigos y pautas sociales, etc... Discurso que nos llevará, necesariamente, a interpretar el control de la clase, y por tanto el marco de la disciplina, en el principio de la "comprensión de la conducta del niño" (Fontana, D., 1989), comprensión que supondrá en cualquier caso: capacidad y profesionalidad del profesor, atención a todo el proceso evolutivo y formativo del niño. De este modo la disciplina, mejor aún, la conducta, se convierte en un problema pedagógico, de educación y no sólo de tipo organizativo y reglamentario.

La identificación de los problemas de conducta en la doble dimensión: diferencias interindividuales y diferencias socioculturales nos facilitará la búsqueda de estrategias educativo-formativas más adecuadas, y entre cuyos elementos diferenciadores hacemos énfasis en los que se refieren a edad, aptitudes y los de la diferenciación de estatus socio-cultural en el que se desarrolla la experiencia vital del alumno, y que básicamente es el de la familia.

La edad tiene una clara significación en la evolución de la relación del alumnos en su entorno social, familia, profesores, compañeros y demás adultos en general, así como en su desarrollo psico-físico-afectivo, intelectualidad y madurez. Los primeros años es una relación más afectiva, primaria, dependiente de su profesor —más por adulto que por profesor—, y que evoluciona hacia estadios de mayor autonomía (Piaget, 1973, 1976). Es el momento en el que se consolidan ideales de justicia, la pertenencia al grupo, la figura del líder, nuevos conocimientos, identificación con el mundo adulto, etc. Las exigencias al profesor en su competencia profesional experto de la materia que imparte, etc., llegarán con la adolescencia. Así lo indican buen número de trabajos como "las percepciones que tiene los alumnos de sus profesores" Milgran, 1979, Taylor, 1962 o Musgrove y Taylor (1969), entre otros. Estos últimos (1969), llegan a la conclusión de que la "necesidad que los alumnos quieren que sus profesores satisfagan es, ante todo, la necesidad de ser enseñados y la necesidad de aprender" razón que es aducida por lo alumnos "buenos académicamente" pero también por lo que, en apariencia contradictoria, van mal. De mis trabajos (muestra de 156 alumnos, 6º-8º de E.G.B. (1974-1987) los resultados son parecidos: exigencia a sus profesores de competencia profesional con un porcentaje del 83%, lo cual clarifica de algún modo cuales son las expectativas de los alumnos respecto de los profesores, independientemente del comportamiento adoptado por los propios alumnos.

En este sentido parece que pudieran ser puesto buen número de ejemplos que no se le escapan a cualquier lector. Es frecuente oír en los centros educativos, al hilo de problemas de conducta de algunos grupos de alumnos con determinados profesores, como los compañeros de éstos, pero especialmente los propios alumnos, coinciden en poner como determinantes de tal situación la "falta de carácter" o de "capacidad para imponerse" de los profesores afectados, poniendo así en entredicho la "capacitación del profesor para desempeñar su labor".

Estos datos, son, a nuestro juicio, lo suficientemente significativos, ya no solo por la trascendencia que de una interpretación democrática de la opinión mayoritaria se pudiera extraer sino, principalmente por la importancia que socialmente se reconoce en el conjunto de los alumnos acerca de cual ha de ser la postura del profesional de la educación ante el fenómeno educativo en el momento de materializarlo, de intervenir en el aula. Es decir, el alumno tiene asumido en el contexto de su "cultura social" cual ha de ser el rol que debe desempeñar el profesor, por lo cual éste desde esa perspectiva se encuentra en ventaja respecto a la necesidad de afianzar el citado rol, por lo que planteamos que no precisa redundar excesivamente en tal afianzamiento, sino más bien desempeñar su rol. Y es aquí donde, creemos, surge el conflicto, pues no se trata tanto, como vemos, de desempeñarlo o no, sino más bien de cómo desempeñarlo. Por ello, de los resultados de los estudios antes citados se nos permite poder afirmar que el problema con el que se ha de enfrentar el profesor no es tanto el de justificar ante los alumnos su rol en aras de que éstos sean "comprensivos" con el mismo, es decir, se sometán dócilmente a sus "posibles exigencias" derivadas precisamente de ese su papel, pues dado que los alumnos en su "cultura social" asumen tal rol, el énfasis del profesor debe de orientarse a desarrollar y establecer un modelo de intervención que se acomode a las posibilidades/necesidades de los alumnos, así como en el cambio de planteamiento de lo que ha de ser el desarrollo del curriculum.

En las relaciones con sus compañeros, la edad supone una clara evolución, así la pertenencia al grupo, la amistad, la lealtad, mayores grados de autonomía, etc. son aspectos que van adquiriendo mayor consistencia en una clara evolución de reafirmación. En este sentido es preciso no olvidar la situación de conflicto que se pudiera general por una situación de identificación con el mundo adulto y especialmente con el desarrollo de mayores niveles de autoestima. Las expectativas creadas, la capacidad de razonar, el propio desarrollo de su intelectualidad, mayores niveles de afinamiento en la psicomotricidad fina, la propia fortaleza física y sus capacidades de asimilar y valorar los hechos sociales, suelen llevarles a ser fuertemente críticos con los adultos, y posiblemente de forma bastante injusta.

Otra cuestión que habremos de tener presente es la que hace referencia a la capacidad intelectual con la adaptabilidad a la escuela, normalmente los alumnos bien dotados intelectualmente tiene una mayor capacidad de adaptación a la escuela, especialmente por su capacidad para dar respuesta no sólo a la cultura escolar, más fácilmente asimilable, sino también por una mayor facilidad para manejar los códigos y recursos que utiliza habitualmente la escuela. También es importante en este sentido lo relativo a la constancia en la tarea, retraso del disfrute del éxito, autocontrol, etc. En sentido contrario se puede afirmar que los alumnos de menor capacidad plantean problemas en sus aprendizajes, en el uso de los materiales escolares, suelen reclamar refuerzo positivo con mayor frecuencia, etc., lo cual nos lleva a reconocer la exigencia de unas mayores cualidades de capacidad/disponibilidad profesional del docente en su acomodación a las posibilidades/necesidades de cada uno de los alumnos.

No obstante lo anterior, son los factores socio-culturales, a nuestro juicio, unos de lo que más determinan la actividad escolar (Bernstein, B., 1971). Los alumnos de ambientes más empobrecidos culturalmente y por ende con menor nivel de identificación con los códigos escolares, con menores niveles de autoestima, etc. son los que también manifiestan un más bajo rendimiento escolar (Pérez Serrano, G. 1981). En

este sentido la disciplina se convierte en un problema que desborda su problemática práctica, la del aula en un momento dado, y se convierte en una problemática que ha de ser abordada desde una perspectiva más amplia, contextualizada en el hecho educativo, y al igual que ocurre en éste se habría de considerar sus variables internas pero también externas, es decir aquellas que viene dadas por la propia estructura y naturaleza de los participantes y las que no se habrán de perder de vista sus propias experiencias, aprendizajes previos, etc.

A partir de este contexto tan amplio debemos de plantear la necesidad de diferenciar los dos modos de entender la disciplina, la formal y la formativa, y que, de por sí, ya supone un ejercicio de racionalización, y no sólo de entender o enfrentarse a los problemas de disciplina, sino de introducirse en la problemática de la profesionalización docente en lo que en su relación con tal problemática tiene (Stenhouse, 1984). Interpretada la disciplina en su sentido "formal" y configurada por una serie de normas, valores, patrones de conducta, etc., y que ya fueron establecidos de forma explícita o implícita, la disciplina es concebida como algo externo a los propios individuos y como que, normalmente, está al servicio de la organización. La otra disciplina es la que nosotros entendemos en su sentido formativo, en tanto que supone ya no sólo un ejercicio de interiorización y asunción voluntaria por parte del aprendizaje, participativo, como una experiencia en común, capaz de dar un vuelco a las relaciones, tradicionales, de profesor-alumno y establecer un estilo en el que la experimentación y la exploración en la construcción del conocimiento sean el trabajo que se desarrolla en el seno del aula.

En este sentido pueden ser bastante esclarecedoras las palabras de Stenhouse cuando afirma:

"Se ha prestado relativamente poca atención al hecho de convertir al grupo de alumnos que forman la clase en una subcultura plenamente interactuante, con valores educativos, debido quizá a que los profesores asocian cohesión de la clase con problemas de control disciplinario" (Stenhouse, 1984)

## **2. ETIOLOGIA DE LA PROBLEMATICA CONDUCTUAL EN LA ESCUELA**

---

La problemática conductual en los centros educativos, telón de fondo de la problemática de la disciplina tal y como se plantea en los mismos, no sólo se presenta como muy variada sino que además responde a una multiplicación de factores, que no operan de forma aislada sino conjunta, encadenada y reforzándose unos respecto de otros. Por ello, consideramos que en la investigación de todo cuanto tenga que ver con la problemática conductual se hace preciso que se haga ya no sólo desde un diagnóstico lo más aproximado del origen, mantenimiento o reforzadores de tales disfunciones (Pérez y Pérez, 1900) sino que ha de contemplar también ese otro contexto en el que pretendemos ubicar la problemática de la disciplina, cual es el de la propia concepción de lo que ha de ser la educación y el papel del profesor en su contribución al

desarrollo de un estilo en la conformación de un modelo de formación a los alumnos. De ahí que además de contemplar aspectos que consideramos muy importantes como lo son las condiciones personales de los alumnos o aquellas otras que conforman el marco de las relaciones sociales, se deberán de tener en cuenta los modelos teóricos que subyacen en la configuración de la realidad escolar, ya fueren porque forman parte de la concepción de la escuela en su sentido genérico (aculturación) como en aquellos otros ámbitos más restringidos y ligados a la organización del propio centro escolar, definición de roles, conductas, relaciones sociales, etc.

Por lo tanto la reflexión sobre cuál ha de ser el papel que a la escuela le corresponde desempeñar, tanto en su consideración de macrosistema como de microsistema, y como definitivamente éste se convierte en un marco o lugar en el que se realiza aquella convivencia a la que aludíamos más arriba. También el modelo de enseñanza que se adopte en la consideración de todos aquellos elementos que lo configuran y de las propias fuentes teóricas que lo sustentan, parece claro que van a definir de por sí un nuevo modo de enfrentarse a la problemática de la disciplina, tanto en su marco teórico como en el práctico, siendo éste el de la forma concreta de desarrollarse en la propia escuela.

De los factores a analizar en el contexto escolar y que van desde el papel y misión de la escuela y docentes hasta el diseño del proyecto pedagógico que ha de desplegar ese modelo teórico, la práctica escolar determinará definitivamente nuestra capacidad para enfrentarnos a la tarea educativa de una forma integral y personalizadora, razón por la cual no habrán de ser olvidados aquellos niveles a los que más arriba hacíamos referencia y que para algunos autores pasan por ser establecidos en tres, macroestructural, mesoestructural y microestructural (Santos Guerra, 1989) pero que en definitiva y desde el enfoque sistemático puede ser tratado en un nivel macrosintémico —sistema escolar como subsistema social— y microsistemático —el centro escolar como subsistema del sistema escolar— siendo aquí donde tiene lugar la concreción de normas explícitas e implícitas así como del control y cumplimiento de las mismas, y que si bien se pueden analizar a dos subniveles, más o menos jerarquizados, centro y aula, las relaciones que se establecen hoy entre uno y otro hacen que desde un punto de vista de la práctica tales subniveles aparezcan con unas fronteras difuminadas.

No obstante, parece oportuno realizar alguna consideración en torno a cada de esos niveles a los que hemos hecho referencia. En primer lugar, se trata de ver cuales son aquellos influjos que por vía microsistemática se ejercen en los alumnos, y que se trataría principalmente de las experiencias que generan los propios procesos de escolarización (Fernández Enguita, 1986) más allá de lo que cabría esperar de los conocimientos teóricos o contenidos formales, ideológicos o no, que se pretenden transmitir en la escuela. Es aquí precisamente donde debe urgarse en la búsqueda del curriculum oculto, pero también del no tan oculto, por cuanto que se definen las finalidades del propio sistema educativo en un proceso de aculturación que aspira en todo caso a integrar a los individuos en el propio sistema social, cuestión distinta es que tal curriculum aparezca más o menos camuflado, impreciso, etc. Por otra parte, aparecen otros aspectos que se erigen como constantes en los procesos de escolarización y que definen o determinan aquellas experiencias a las que alude F. Enguita por cuanto que van a definir patrones de conducta más o menos estables, nos referimos principalmente a los espacios, a los tiempos, a la organización de éstos y al control, casi siempre tendentes a reproducir el

modelo social en el que se insertan y con una finalidad más o menos explícita de formar a las personas para ubicarse, más tarde, en los procesos de producción, también regulados por espacios, tiempos, estratificación, etc. Realmente el proceso es un proceso de socialización, ahora bien, la reflexión se ha de plantear desde una perspectiva de analizar en qué medida tal socialización es una mera reproducción disciplinada del modelo social y hasta qué punto tal reproducción es disciplinada.

Desde una perspectiva microsistemática y aludiendo a los dos subniveles que Santos Guerra plantea en su análisis (mesoestructural —centro educativo— y microestructural —aula—), entendemos, incluye todo aquellos aspectos que se habrán de tener en cuenta en la concreción de la disciplina y que viene definida principalmente por el conjunto de normas y su control en lo que es la actividad diaria que se genera en el centro. Por una parte nos encontramos con la presencia de Reglamento de Régimen Interior que define, caso de existir, todas aquellas normas explícitas que se habrán de observar en todo el ámbito del espacio escolar, desde las instalaciones anejas o patios hasta el aula, pasando por el comportamiento que se ha de observar en pasillos, salones, servicios, etc., en otros casos tales normativas son completadas con otras que se desarrollan en las propias aulas, y que en todo caso se enmarcarán en los anteriores. Junto con tales normas explícitas del Reglamento de Régimen Interior se dan otras implícitas y que forman parte de la “cultura peculiar del centro” y que los alumnos suelen conocer muy bien, hasta el punto de que delimitan hasta donde pueden llegar en la utilización del espacio, el tratamiento de los profesores, el incumplimiento de horarios, la utilización de materiales, etc., etc. generadas principalmente por las interacciones profesores-alumnos y alumnos-alumnos, creando en buen número de ocasiones una “normativa real”, consenso tácito entre los alumnos, y que convive, cuando no se contraponen, con la “normativa oficial” (Santos Guerra, 1989). En el aula la situación no es distinta, si bien por suponer un contexto mucho más definido y menos extenso en espacio y número de miembros, el seguimiento de los códigos, y pautas conductuales pueden ser seguidos de forma más rigurosa, por una parte se facilita el conocimiento de lo normado y por otra es más fácil ejercer el control.

De este modo, a los “códigos” vigentes para el centro habrán de añadirse aquellos otros propios del aula, definidos ya no sólo por el espacio, los materiales, el tiempo y las relaciones establecidas entre los alumnos y éstos con el profesor, sino que la propia metodología desplegadas a través de las estrategias de intervención en el aula, las actividades propuestas y hasta el modelo de evaluación, y que se prefiguran como elementos consustanciales al propio currículum, tanto en su concepción como desarrollo, y que van más allá de los contenidos del aprendizaje, hasta el punto de que tal metodología puede hasta desvirtuar las finalidades que se perseguían como prioritarias, ya no sólo en una situación de camuflaje como a las que alude Santos Guerra, en las que se da gato por liebre, sino como un componente incontrolado de la intervención educativa y que forma parte del denominado “currículum oculto”. No son casos aislados aquellos en los que la disciplina se antepone a cualquier intervención educativa como un claro exponente de cual ha de ser la situación en la que se ha de operar el aprendizaje, sino incluso como medio ineludible para forjar la personalidad, especialmente en lo que supone el desarrollo de las actitudes, valores y normas, entendidas, claro está, desde una perspectiva de preconfiguración del ámbito en el que se ha de mover el alumno, y en el cual éste no opta ni contribuye ni participa, sino simplemente lo reconoce y cumple.



Desde esta perspectiva cabría diferenciar algunos aspectos que en una dimensión organizativa del centro escolar habrán de ser tenidos en cuenta, tanto en lo que supone su relación configuradora del clima social que va a presidir las relaciones que se dan en el centro educativo, como especialmente por la consideración de tales elementos desde su complejidad y que habrán de ser considerados tanto en su dimensión teórica, racionalización de su estructura, componente e implicaciones, como en la práctica en cuanto que supone una orientación normada, orientada a un fin y con componente en lo que se ha de considerar su carácter ético.

Desde una perspectiva genérica se puede afirmar que los elementos que van a configurar la disciplina en el aula son las propias finalidades del sistema educativo —nivel macrosistemático— en tanto que obedecen a las expectativas sociales acerca del propio sistema, y que ya no se define, como decíamos más arriba, por las condiciones internas en las que se desarrolla el sistema, sino que éste se halla sometido a una serie de demandas externas que, en forma de productos, le son solicitados por la propia sociedad, así, disciplina, orden, constancia en el trabajo, obediencia, etc. se erigen como algunos de los roles que ha de desempeñar la escuela, por tanto todo aquello que pudiera atentar a esos resultados pudiera encontrarse con serias dificultades para conseguir el beneplácito social, por cuanto que, de algún modo, se subvierte el orden preestablecido y pactado socialmente. Hasta tal punto esto es así, que uno de los principales problemas con los que se suelen encontrar los profesores noveles es el de la “indisciplina” y motivo por el que los más veteranos “aconsejan” a estos jóvenes que “lo principal es mantener la clase en orden y sin que trasciendan sus problemas al exterior y que, por lo demás, no se preocupen”. Por ello buena parte de las preocupaciones del profesorado pasan por el tema de la disciplina (Stenhouse 1984), de mis notas tomadas desde 1974 a 1989 se confirma que un porcentaje en torno al 60% de las bajas del profesorado por enfermedades con diagnóstico de etiología en la que se presentaba un cuadro de inestabilidad emocional tenían una relación directa con situaciones de disciplina en el centro o en el aula. Por ello no es de extrañar que buen número de profesores, especialmente los noveles, pero también los menos noveles, suelen tener como una cierta obsesión por los problemas de la disciplina, lo cual no se contradice con los recursos de los que el profesor dispone para garantizar y hasta gozar de una situación privilegiada en el mantenimiento de aquella, normalmente a través de los mecanismos que desencadena la propia institución escolar. Así, en relación a lo que ya nos hemos referido más arriba de roles, costumbres, jerarquización, capacidad sancionadora personal e institucional, las notas escolares, la utilización de las propias familias, etc. son algunos de los recursos, y no sólo más frecuentemente usados, sino también los de más afectividad.

Otro de los componentes o elementos configuradores de la disciplina es el propio currículum, en todos sus componentes, pero principalmente en lo que se refiere al método y a la evaluación. De forma genérica, diríamos que la concepción curricular en cuanto a cómo han de definirse los objetivos educativos a propósito de unas finalidades a largo plazo, ya no sólo de lo que se pretende que ha de ser el individuo, sino también la propia sociedad en su conjunto, planean sobre todo el currículum, predefiniendo de este modo los propios contenidos de la enseñanza y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el rol que en este mismo sentido han de jugar los propios alumnos. No menos relevante se vuelve el ambiente o contexto social en el que se está actuando, por cuanto que, como hemos visto, las expectativas de los indi-

viduos y las condiciones en las que asumen la cultura escolar es bien distinta según que la extracción social proceda de un ambiente o de otro.

Retomando la dimensión metodológica en el planteamiento curricular, sostenemos que el método no sólo se instituye como un instrumento, técnica o medio que conduce al fin sino que él mismo se convierte en fin en tanto que encierra en sí mismo valores de carácter formativo, es el crisol de toda experiencia de aprendizaje por cuanto contiene aquellos elementos que configuran el marco de las relaciones e interacción del alumno con su entorno físico y humano, pero especialmente en la intracomunicación, la comunicación intrapersonal (Pérez Gómez, 1985) del individuo consigo mismo. Porque el planteamiento del profesor acerca de cuál ha de ser su papel directivo/no directivo en el proceso de formación del alumno nos llevará a la consideración de dos modelos totalmente antagónicos en lo que ha de ser tal proceso y en el papel que han de jugar aspectos tan vinculados al propio proceso de formación, como son los referidos a la autonomía personal, capacidad de decisión, participación/cooperación, expresión, libertad, etc. y que quedarán seriamente comprometidos por la opción metodológica adoptada. Evidentemente no se nos escapa aquí el papel del profesor, y que en una metodología orientada a la no directividad y con un claro compromiso por el desarrollo curricular en una proyección más humanista le supondrá renunciar al status tradicional y convertirse en “uno más de la clase”, amén de considerar las propias situaciones en la que ha de desarrollar su labor, tales como si se comparte con un equipo o por el contrario se navega contra corriente en una situación agravada por cuanto supone incidir en un mismo grupo de alumnos con diversas metodologías, aportadas por cuantos “dan clase” en ese grupo. Con lo cual, planteamos que no pueden darse los mismos resultados cuando en el grupo concurren distintas metodologías e incluso antagónicas, que cuando son similares e incluso la misma o viene marcada por una experiencia anterior en la misma línea.

En la misma línea argumental, se puede mantener que la evaluación de los escolares se presenta como un elemento configurador del modelo de disciplina que se impone. De este modo no es difícil encontrar como práctica habitual el que los profesores recurren a las calificaciones como recurso para imponer su criterio en tanto que conformador de esa disciplina impuesta, en un círculo vicioso en el que se refuerza una justificación causal entre notas y “comportamiento inadecuado”. Se trata en definitiva de una confrontación entre un modelo de evaluación basado en normas y orientado a etiquetar —calificar y poner notas— frente a otro modelo en el que la evaluación se integre como consustancial en el proceso de enseñanza aprendizaje, un modelo de evaluación formativa (Pérez y Pérez, 1990), proceso evaluador que habrá de completarse con una revisión crítica del propio proceso educador en el que también se analice la propia evaluación desde una perspectiva, teórica, técnica y hasta ética.

Desde esta misma perspectiva en su consideración microsistemática parece adecuado perfilar aquellos elementos que, de carácter organizativo, definen el contexto próximo de la práctica pedagógica y en el cual abogamos por el tratamiento de toda la problemática relativa a la disciplina, concebida ésta como un elemento consustancial en el proceso de formación de los alumnos y que por tanto no han de establecerse como condicionantes previos, sino a la par del propio proceso educativo, considerando éste en su doble dimensión de enseñanza/aprendizaje. Es por tanto que en la configuración de tal modelo, las reflexiones deberán girar en torno a aspectos que definen al centro en su plena compren-

sión, en su tratamiento abierto, y en un clima de aceptación en el que el diálogo y la información se establezcan como elementos básicos de las relaciones. Por ello consideramos de relevante importancia el tratamiento integrado de los siguientes aspectos:

- Organización del centro y Reglamento de Relaciones Interiores.
- Participación efectiva. Respeto observado a los procedimientos establecidos y consensuados.
- Comunicación rápida, puntual y efectiva para todos los miembros de la Comunidad Escolar.
- Centro con estrategias adecuadas para llevar a cabo una enseñanza efectiva y con una orientación personalizada del alumno en la que éste se sienta reconocido y apoyado.
- Disponer de un modelo de acción tutorial eficaz que responda a las necesidades personales de todos y cada uno de los alumnos.
- La participación de las familias se habrá de potenciar desde un modelo de roles en principios de colaboración y en la que la información esté en la base de toda relación de mutua ayuda.
- El centro escolar se convierte en un elemento dinámico en su interacción con el entorno.
- Superación del rol profesional de los profesores como elementos aislados. Establecimiento de equipos de trabajo bien cohesionados y con definición de metas y metodologías compatibles.

Todo ello junto con la impronta marcada por el propio profesor que, responsable de su aula, necesariamente ha de acometer tareas de desarrollo de programas, presentación de materiales, programación de actividades, calendarios y horarios, salidas al exterior, refuerzos, sistemas de evaluación, relación con los alumnos, familias, etc., lo que permite que se ofrezca el aula como un marco muy adecuado para prevenir y/o tratar toda la problemática que en torno a la disciplina se nos ofrece, tanto en lo que hace referencia a la solución de problemas concretos como al planteamiento teórico en el que se halla la comprensión de toda la problemática.

### **3. LA COMPRESION DEL ALUMNO EN EL PLATEAMIENTO DE LA DISCIPLINA. CONDUCTISMO-COGNITIVISMO**

Como planteábamos más arriba, los problemas de disciplina se presentan más como un mito que como una realidad, lo cual no contradice el hecho de que en los centros el verdadero problema de la enseñanza está precisamente en la disciplina después que en el método. O precisamente por esto es por lo que la disciplina se convierte en mito, mito en tanto que es la preocupación constante del profesor, aun cuando éste no suela tener problemas de disciplina, entendida ésta, claro está, como la asunción del alumno de una serie de normas a las que ha de acomodar su conducta, por lo cual la obsesión del docente puede tener aquí su verdadero Talón de Aquiles.

Para resolver el problema, además del método como marco más idóneo, éste a su

vez plantea una clara disyuntiva entre lo que se entiende por aprendizaje y el modo en que opera en el alumno, quizás las aportaciones más significativas y comprensibles para poder enmarcar teóricamente el tema, tanto por profesores como por los apoyos externos de la escuela, orientadores, etc., se deba acudir a los planteamiento de las distintas teorías del aprendizaje y que se mueven dentro de un continuo que va desde el planteamiento del conductismo hasta el cognitivismo, si bien ambos se nos presentan como claras alternativas.

A partir de aquí la pregunta podría ser: ¿hay una irreconciliación de ambos planteamientos?. Sin responder, por ahora, trataremos de ver algunas de sus aportaciones.

Es evidente que al conductismo se le deben buen número de éxitos, pero tampoco está exento de fracasos, aun cuando éstos no puedan definirse en términos de fracaso del modelo o de programas concretos aplicados por personal no suficientemente entrenado. El principal problema de este enfoque, basado en la aplicación de reforzadores, está en las dificultades que va a tener el profesor para hacerlo efectivo, precisamente por las exigencias de un buen diagnóstico, un buen programa y un buen seguimiento de éste en su aplicación. También es necesario recordar las críticas recibidas por el método, centradas casi siempre en su carácter manipulador de la persona, la distancia que establece entre profesor y alumno, e incluso aquellas otras que mantiene que no hay una verdadera previsibilidad de los efectos, toda vez que estos pueden ser contrarios a los esperados y dado que el alumno es consciente, en buena medida, de todo cuanto está aconteciendo.

No obstante, deberíamos reflexionar en profundidad, hasta sacar ideas claras, acerca de cual es el proceso por el cual el individuo construye su "experiencia", y probablemente nos percataríamos de la identificación entre buen número de logros experienciales y las explicaciones que de ellos nos pueden ofrecer el modelo conductista, y sin que por ello hayamos de sentirnos manipulados, exentos de conocimiento sobre lo que ocurre y su entorno y sin que se haga preciso prescindir de una relación interhumana cálida y acogedora. Otra cosa bien distinta es el balance de calidad/esfuerzo en relación con los logros, en el sentido de definir si el despliegue de diseños complejos son acordes con los resultados esperados y hasta posibles.

En cualquier caso, no se deberá de perder de vista que toda acción humana tiene una última motivación, y que los objetivos que se persiguen, propios de todo ser racional, algunos próximos, otros más remotos, unos materiales, otros más trascendentes, pero todos ellos conducentes al logro de aquellas expectativas que se mantiene como metas a alcanzar.

En el otro extremo, se nos presenta el cognitivismo, más enraizado en la esencia de lo racional del individuo, en tanto que pretende llegar al mundo interior del sujeto, más allá de las fronteras de lo observable, interesado en el desarrollo de los procesos que se generan en el individuo en la estructuración de sus experiencias, de la realidad en la que opera y de la información de que dispone.

Con las aportaciones de Witkin en lo que se refiere a la dependencia/independencia de campo, el locus control (Bandura, 1976, Rotter, 1966 y 1972, etc.), el concepto de autoestima y el desarrollo de la no directividad de Rogers constituyen toda una serie de considerandos que habrán de ser tenidos en cuenta a la hora de enfocar, ya no sólo los tratamientos de la conducta, sino también la propia intervención educativa como proceso. Ello exige para el profesor una permanente actitud crítica sobre su pro-

pia labor, y que no sólo se habrá de tener en cuenta cuando planifica sino especialmente en el ejercicio de su práctica, práctica que le exige altos grados de conocimiento, ya no solo de la realidad en la que opera, sino de la psicología de sus alumnos, estadios madurativos, sus limitaciones y posibilidades. Quizás uno de los grandes retos de este enfoque esté en la de sobrepasar modelos, por lo que exigirá una permanente actitud de alerta, una constante puesta en común con el resto del profesorado, etc. en aras de garantizar principios básicos de toda institución educativa como son los de homogeneidad, coherencia interna y externa, etc., en definitiva todo aquello que asegure la propia continuidad.

#### **4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

---

Aun en el contexto tan complejo que hemos venido dejando más arriba parece obvio el que tales perspectivas puedan ser recogidas en un afán de sintetizar aquellos elementos clave que podrían resumir de modo claro alguna de las intenciones que subyacen en nuestro planteamiento. Por ello, aun cuando se pierdan buena parte de los matices que enunciábamos, parece oportuno extraer alguna reflexión final a modo de conclusiones, abiertas al debate, pero orientadoras de la filosofía que impregna el diseño de un nuevo modelo de escuela.

Concepción de la disciplina en la escuela en general y en el aula en particular como un elemento que, aun siendo de orden organizativo, habrá de ser tratado en el orden pedagógico. Por lo tanto, precisa de ser abordado desde las finalidades educativas y desde el método.

Acomodar las normas básicas de convivencia a los principios básicos que han de regular las relaciones entre los distintos integrantes de la Comunidad escolar, atención a los principios de información, claridad y posibilidad de cumplimiento.

Diseño curricular en el que estén presentes las condiciones personales de los alumnos en cuanto a posibilidades e intereses.

Establecimiento de mecanismos capaces de acomodar los logros a las expectativas, en orden a no producir defraudaciones, frustraciones ni engaños.

Establecimiento de mecanismos, sencillos y eficaces, de verificación y control de los incumplimientos en las reglas establecidas con aplicación de correcciones en el menor espacio de tiempo posible.

Disponer de canales adecuados y actualizados de comunicación.

Contemplar una acción tutorial que atienda satisfactoriamente a aquellos aspectos más relacionados con la disciplina: dificultades de aprendizaje, hábitos de estudio, actitudes intelectuales, comportamientos e integración social, independencia, autonomía, libertad, etc.

## BIBLIOGRAFIA



- Appel, M (1986). *Ideología y currículo*. Akal. Madrid.
- Bandura, A (1971/73&75). *Class, Codes and Control*. Routledge and Keaganb Paul. London.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- Curwin, R.L. y Mendlere, A.N. (1983). *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y del aula*. Narcea. Madrid.
- Elliot, J. y otros \*1986) *Investigación/acción en el aula*. Consellería de Cultura de la Generalitat de Valencia.
- Esteve Zaragoza, J.M. (184) *Profesores en Conflicto*. Narcea. Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1986) "La economía, el Estado, y la Escuela". En *Revista de educación y sociedad*. Madrid.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula. Gestión y Control*. Santillana. Aula XXI.
- García Hoz, V y Medina Rubio, R. (1986). *Organización y Gobierno de los Centros educativos*. Rialp. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- Gosalvez Celdrán, A. (1980). *Técnicas para el tratamiento psicopedagógico*. Cincel. Madrid.
- Kackson, P. W. (1975) *La vida en las aulas*. Marova. Madrid.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación escolar y Tutoría*. Narcea. Madrid.
- Levine, R.A. y White, M.I. (1986). *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Aprendizaje/Visor MEC. Madrid.
- Méndez, F. y Macia Anton, D. (1990). *Modificación de conducta con niños y adolescentes*. Pirámide. Madrid. (Estudio de casos).
- Musgrove, F. y Taylor, P.H. (1969). Pupils expectations of teacher. En Morrison, A. and Mcintyre, D. *The Social Psychology of teaching*. Harmondsworth. Penguin.

- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de Psicología*. Barral. Barcelona.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la Inteligencia*. Psique. Buenos Aires.
- Piaget, J. (1976). *El mecanismo del desarrollo mental*. Editora Nacional. Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1985). *La Comunicación didáctica*. Universidad de Málaga.
- Pérez y Pérez, R. (1990). "La disciplina escolar en el proceso de la formación del alumno". Comunicación presentada al Simposio Internacional HELIOS. Oviedo. Diciembre. Actas, pp.230-237.
- Pérez y Pérez, R. (1991). "La evaluación del curriculum en el marco de la Reforma". Revista Magister, E.U. del P. de EGB. Universidad de Oviedo, nº 9.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen Social y rendimiento escolar*. CIS. Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (1988). "Patología general de la evaluación educativa". En Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- Santos Guerra, M.A. (1989) "Disciplina Escolar y Ambiente de Aprendizaje". En Martín-Moreno Cerrillo, Q. Organizaciones Educativas. UNED. Madrid.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- Zulliger, H. (1979). *Los niños difíciles*. Morata. Madrid.
- Varios (1983) *La disciplina en clase. Guía para la organización de la escuela y el aula*. Narcea. Madrid.
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Paidós-MEC. Madrid.

