



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos
Trabajo Final de la carrera de Profesorado Universitario

Título:

Las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina
en escuelas de Nivel Medio: diferencias y similitudes

Alumno: González, Alicia Marina

Sede: Centro

Mes-Año: Diciembre, 2013

Resumen

El objetivo de la presente revisión sistemática es caracterizar las concordancias y discrepancias entre las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina en las escuelas de Nivel Medio. También se analiza el carácter científico - formal o, por el contrario, carácter creencial- experiencial, del conocimiento de los docentes, sobre disciplina en el aula. Para ello, se realiza una búsqueda sistemática de artículos científicos en bases de datos. En los veinte estudios y resúmenes considerados según criterios metodológicos definidos, se evidencian discrepancias en las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina en el aula. Asimismo se encuentra que el tipo de conocimiento de los docentes sobre disciplina es de carácter creencial- experiencial. Finalmente, se discuten las posibles consecuencias y derivaciones de estos hallazgos.

Palabras clave: Revisión sistemática- disciplina-carácter científico- carácter formal- carácter creencial/experiencial- disciplina escolar-manejo de clases.

Índice

Introducción:.....	Pág. 5
1. Encuadre conceptual:.....	Pág. 8
1.1. La disciplina en la escuela, preocupación de la comunidad educativa y ocupación de medios de comunicación.....	Pág. 8
1.2 Autoridad y disciplina no son sinónimos.....	Pág. 8
1.3 Sobre el concepto de disciplina	Pág. 13
1.4 Percepción como concepto.....	Pág.13
1.5 Diferencias entre el concepto de disciplina y Clima Escolar. .	Pág. 13
2. Encuadre metodológico.....	Pág.14
2.1 Preguntas iniciales de la revisión sistemática	Pág. 14
2.2 Criterio de inclusión, fuentes y términos de búsqueda.....	Pág. 15
2.3 Proceso de revisión: construcción de la muestra y dimensiones.....	Pág. 15
Tabla 1: Presentación de los estudios. Características de los estudios encontrados. Análisis transversal.....	Pág. 17
Tabla 2: Dimensiones y categorías	Pág. 79
Tabla 3: Convergencias entre las categorías de diferentes dimensiones .	Pág.82
3. Análisis.....	Pág. 85
3.1 Dimensiones.....	Pág. 85
3.1.1 Percepciones de disciplina por parte de docentes y alumnos.....	Pág. 85
4.1.1.1 Categorías.....	Pág. 85
3.1.2 Percepciones de disciplina por parte de alumnos.....	Pág. 90
3.1.2.1 Categorías.....	Pág. 90
3.1.3 Estudios que comparan percepción de disciplina entre ambos.....	Pág. 93
3.1.3.1 Categorías.....	Pág. 93
3.1.4 Actuaciones disciplinarias docentes ¿ciencia o experiencia?	Pág. 96
3.1.4.1 Categorías.....	Pág. 96
4. Conclusiones	Pág. 100
5. Bibliografía	Pág. 109

Introducción

En los últimos tiempos, el problema de la disciplina en la escuela, y su contraparte: la indisciplina es motivo de atención, no solo de los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes y padres), sino también de medios de comunicación y académicos. Según un estudio de Cuervo Valdez (2010), el problema de la indisciplina se encuentra entre las mayores preocupaciones de los docentes, aún por sobre el de su propia capacitación. Asimismo y de forma frecuentemente, los medios de comunicación hacen referencia a problemas disciplinarios en la escuela mediación diferente nivel de consecuencias (TN 2011, El Litoral 2012, La Nación 2011, La Nación 2008, Infobae 2013, MDZ 2013)

Abordando la lectura de la literatura al respecto, se encuentran numerosas teorizaciones sobre este problema actual, sin embargo, son escasas investigaciones empíricas, en contraste con las teóricas, desarrolladas en el ámbito de Argentina, y se carece de investigaciones que aporten evidencia empírica, además de su consiguiente teorización (Davies, 1999). A su vez, se suma a ello un elemento significativo a considerar que es que, los docentes son, junto con los abogados, los profesionales que menos leen literatura de investigación, entre otras cosas porque sienten que no aporta a su quehacer (Davies, 1999)

Uno de los principales puntos de interés de este trabajo parte de la observación informal de que, a menudo, se producen solapamientos y confusiones teóricas, que llevan a asociar la disciplina en la escuela a la violencia. Sin embargo la disciplina es un concepto más abarcativo ya que incluye no solo agresiones explícitas sino también transgresiones.

A partir de la lectura de Noel, Dussel y Sothwell y Miguez (Noel, 2009. Miguez 2008, Dussel, Sothwell, 2009) se deduce la asociación entre disciplina y autoridad, siendo este último concepto más propio del campo de la sociología, donde se examinan las razones macrosociales, los cambios políticos, sociales e históricos que dieron lugar a distintas configuraciones a lo largo de la historia y concluyen hoy en una simetría adultos – niños.

Mientras que de la lectura de las investigaciones de Gotzens (2003) por un lado, y de Cuervo Valdés (2010) por el otro, surge la perspectiva de la disciplina

como un concepto que permite, en el aquí y ahora; observar las relaciones docente –alumno de dicha interacción, posibilita establecer lineamientos para modificar la conflictividad en cada una de las aulas. El concepto sociológico de autoridad facilita entender razones, en cambio, el concepto de disciplina las contempla permitiendo, además, establecer cambios puntuales a partir de su estudio dentro del aula.

Por lo tanto, el abordaje sociológico, de la mano de Noel y Dussel, por ejemplo, brinda herramientas para pensar los fenómenos socio históricos de estos cambios en la autoridad pero no así herramientas del “saber – hacer” al docente, lo que se relaciona con el hecho de que los docentes no sientan que los abordajes teóricos, que son los más frecuentes en enseñanza, aporten herramientas a su quehacer (Davies, 1999)

Por otra parte, pareciera que la preparación en los profesorado es inexistente o escasa sobre disciplina, la forma de disciplinar se basa en creencias y percepciones que, sobre disciplina, tienen los propios docentes; esto es, aquello que los docentes creen que es disciplina que, a su vez, puede ser distinto de lo que en teoría es un comportamiento disciplinario y, más aún, dicha creencia podría no coincidir con la que tienen los alumnos (Gotzens, Badía y Genovard, 2010)

El presente estudio tiene el propósito desistematizarla literatura científica, esto es, las investigaciones acerca de las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina en el aula de educación media en el mundo. Para ello se buscarelevar, identificar y sistematizar, en bases de datos científicas, las percepciones de disciplina en docentes y alumnos, a fin de realizar su caracterización a partir de la evidencia relevada y se focalizará en la incidencia de estas percepciones en los comportamientos de estos actores en el contexto del aula.

Este tipo de estudio de revisión (sistemática), releva investigaciones en bases de datos de artículos científicos a nivel global. Dado que en Argentina no existe este tipo de investigación, la revisión a nivel global de investigaciones puede ser un aporte de información que permita la reflexión y acción en el caso de Argentina, como estímulo de investigación y como herramientas concretas para el docente.

1. Encuadre conceptual

1.1 La disciplina en la escuela: preocupación de la comunidad educativa y ocupación de medios de comunicación

En la actualidad, el problema de la disciplina en la escuela, y su contraparte la indisciplina, es motivo de preocupación no solo de los miembros de la comunidad educativa (alumnos, docentes y padres) sino también de medios de comunicación y académicos. (TN 2011, El Litoral 2012, La Nación 2011, La Nación 2008, Infobae 2013, MDZ 2013)

Es frecuente observar que se asocie la disciplina en la escuela (disciplina escolar y disciplina en el aula indistintamente) a la violencia. Sin embargo las acciones disciplinarias, o el disciplinamiento no solo se dirigen a comportamientos violentos en sentido estricto (físicos) o violencia manifiesta de parte de los alumnos, sino a conductas que comprenden incivildades, transgresiones (Gallo, 2008; Miguez, 2008; Hernandez y Hernandez, y Sancho Gil 2004) Más aún, las manifestaciones más espectaculares de violencia que son las que tienen repercusión mediática son menos frecuentes que otras formas de conflicto como la transgresión y las incivildades que son más habituales (Miguez 2008), cotidianas y recurrentes que parecen estar asociadas a las dinámicas de la interacción en el interior de la escuela y tienen que ver con la integración de los alumnos a la institución y la capacidad de contención o mediación por parte de los adultos de la comunidad escolar (Gallo, 2008)

1.2 Autoridad y disciplina no son sinónimos

En general, se utiliza como sinónimo “autoridad” y “disciplina”. Sin embargo existen diferencias entre ambos conceptos. Numerosas teorizaciones han arrojado luz acerca de cómo se dio el debilitamiento de los mecanismos tradicionales de regulación de las relaciones intraescolares, esto es, el debilitamiento de la autoridad en la escuela (Osorio 2009; Noel 2010; Dussel, Sothwell 2009; Dussel 2005). Según Noel (Noel, 2009 y Noel, 2009)), la

autoridad es una relación de poder que requiere consentimiento por parte de aquellos sometidos a ella, esto es, de alguna clase de legitimidad. Si es una relación entonces es una construcción de todos los actores implicados en ella, y no una imposición unilateral y automática. Así la autoridad está supeditada a la posibilidad de consensuar criterios persuasivos sobre la base de los cuales establecerla. Si no se puede consensuar se producen escaladas hasta que una de las partes está en condiciones de imponer condiciones a la otra involucrada. Autoridad responde a la teorización sobre las relaciones asimétricas alumno - docente.

La disciplina (Gotzens 2003; Valdez Cuervo 2010), en cambio, hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza – aprendizaje llegue a sus objetivos previstos. De la disciplina derivan las ordenaciones puntuales para no rebasar los medios asequibles y salvar problemas.

Disciplina y autoridad son términos diferentes que apuntan a intentar dilucidar un mismo problema: resolver la cuestión de la conflictividad creciente en las aulas. Pero son distintos: la disciplina es el conjunto de acciones concretas mediante las cuales se consigue o no la investidura de autoridad o lo que es lo mismo, se legitima una autoridad por un grupo. Autoridad es el qué, y disciplina es el cómo.

Autoridad es una conceptualización que parte de teorías sociológicas, desde un nivel de análisis sociológico (Barraca Mairal 2002; Cornejo Alvarez 2003), que permite entender de qué modo se dieron cambios políticos, sociales e históricos que dieron lugar a distintos modos de autorizar o ser autoridad (Gallo, 2009). Disciplina en cambio, corresponde a un nivel de análisis psicológico y pedagógico (Barraca Mairal 2002; González Lopez, Cornejo Alvarez 2003), a nivel interacciones en el aula, permite vislumbrar las relaciones en el día a día del aula. Desde este punto de vista, las definiciones de autoridad y disciplina entonces si bien son complementarias hacen foco en distintos niveles de análisis mientras la primera corresponde al nivel de análisis sociológico, la segunda remite a uno psicológico y pedagógico.

El nivel de análisis elegido en el caso de este estudio es el psicológico – pedagógico, para vislumbrar las interacciones en el aula. Por esta razón se

eligió Disciplina como uno de los aspectos a caracterizar en los estudios revisados.

Esta relación entre el concepto de autoridad y la definición de disciplina, al destacar sus similitudes y diferencias tiene como propósito evitar confusiones, que derivan de reduccionismos (por la subsunción de niveles de análisis) y solapamientos teóricos (Barraca Mairal 2002).

1.3 Sobre el concepto de disciplina

Examinar las condiciones en las cuales se ejerce una intervención en disciplina, implica observar las diversas teorías que la han explicado a partir de resultados de las investigaciones realizadas a lo largo de su historia. (Gotzens, 1997). Se observa que las propuestas en la organización del aula cambiaron desde 1975, donde se han multiplicado los métodos para responder al comportamiento inadecuado de los estudiantes; al mismo tiempo, los profesores han recibido una educación al respecto relativamente pobre (Jones, y Jones, 1990)

Históricamente la disciplina escolar se ha tratado como un "remedio", en el sentido de que había que recurrir a ella cuando surgían problemas de comportamiento en el aula. Desde los años sesenta del siglo pasado surgieron numerosas voces a favor de la disciplina "positiva", sin embargo se trataba igualmente de una opción dirigida a corregir un problema existente, si bien renunciando al uso de estrategias punitivas que hasta entonces había sido una práctica más extendida. Hace dos décadas se comenzó a hablar de disciplina "preventiva" como forma de garantizar las condiciones necesarias para el buen funcionamiento del aula, lo que ha constituido una revolución del propio concepto de disciplina escolar (Gotzens, 2006)

La perspectiva preventiva de la disciplina escolar implica que el docente además de planificar los contenidos y actividades de aprendizajes tiene la necesidad de hacer lo mismo con las cuestiones que van a regir el comportamiento del grupo en clase (Gotzens, 2006).

La disciplina escolar, entonces es un requisito gracias al cual se pretende garantizar las condiciones necesarias para desarrollar los procesos de

aprendizaje. La disciplina escolar no es en sí misma un objetivo educativo, sino un instrumento para que los auténticos objetivos puedan alcanzarse (Gotzens, 1997)

También se ha diferenciado los conceptos de "disciplina escolar" y "disciplina en el aula", aunque en numerosas ocasiones las referencias a ambas se usen en forma indistinta. Por una parte, las normas de organización y funcionamiento de los centros educativos establecen un marco de funcionamiento general para todo el centro, esto es la disciplina escolar. Por otra parte, la disciplina en el aula, se refiere al orden que un grupo determinado debe observar para desarrollar con éxito la tarea prevista. En este caso las variables contextuales juegan un rol decisivo. Pero todavía más importante que las variables contextuales, lo es el patrón de interacción que se instaure en la relación profesor - alumnos y de los alumnos entre ellos en una clase (Gotzens, 2006)

Si bien los modelos actuales de explicación de la disciplina en el aula como concepto parten de la misma definición con leves variaciones que no afectan al significado del concepto (que la disciplina (Gotzens 2003; Valdez Cuervo 2010) hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza – aprendizaje llegue a sus objetivos previstos) y dichos modelos teóricos son cognitivo – conductuales - psicosociales - contextuales (Gotzens 1997), algunos autores (Gutierrez Sanmartin, Lopez, 2011) proponen un subtipo de modelo cognitivo (Papaioannou, 1998), que comparte, como se ha dicho, la definición de “disciplina en el aula” de los demás: es el Modelo de Disciplina basado en la Teoría de la Evaluación Cognitiva, en el que se explica que la conducta de los alumnos está regulada por las siguientes razones: 1- Razones intrínsecas, que producen placer, satisfacción o excitación mientras la persona realiza una actividad, 2- Razones identificadas, determinadas por los valores y las metas personales, 3- Razones introyectadas, determinadas por presiones internas orientadas a actuar de cara a evitar una evaluación negativa, como puede ser la culpabilidad, la vergüenza, o la perturbación; 4- Razones externas, referidas a conductas formadas por refuerzos externos, cumplimiento de reglas, o miedo al castigo. Además, también existen 5- Conductas amotivadas o sin razón, en las que prevalecen los sentimientos de falta de control. Estas razones pueden encontrarse situadas en un continuo de autodeterminación con la no existencia

de razones en un extremo y las razones intrínsecas en el otro (Gutierrez, Lopez, Ruiz, 2009).

Respecto del concepto de autodeterminación, los alumnos se sienten mas autodeterminados cuando las conductas están reguladas por razones intrínsecas y responsables, y menos autodeterminados cuando sus conductas están reguladas por razones externas, o por falta de razones (Gutierrez, Lopez, Ruiz, 2009)

Siguiendo con la teoría de la evaluación cognitiva, hay dos categorías de conductas de los profesores para abordar los problemas de disciplina: la primera se refiere a las estrategias basadas en la noción de que los profesores pueden mantener el orden gratificando las conductas apropiadas y castigando las inapropiadas, que según la teoría de la evaluación cognitiva, promueven razones externas para ser disciplinados en clase. La segunda categoría se refiere a las estrategias que ayudan a los alumnos a asumir la responsabilidad de su comportamiento, es decir a incrementar la autodeterminación (Gutierrez, Lopez, Ruiz, 2009). Se desprende de esto que los profesores deberían intentar ayudar a los alumnos a desarrollar su autodeterminación y a transformar en algo personal el valor de la disciplina y la responsabilidad. Un objetivo primordial en el proceso de socialización en la escuela es que los alumnos interioricen las reglas para el autocontrol y el comportamiento social positivo, y las situaciones en las que esto se aprende son aquellas que se plantean cuestiones de disciplina. Por tanto, la disciplina no debe quedarse en la conformidad, sino en la interiorización de normas y valores sociales, y que los alumnos no se comporten bien solo cuando están siendo observados, sino también cuando estén fuera de la vigilancia de los educadores (Gutiérrez, López, Ruiz, 2009)

En suma, se desprende de las lecturas que la teoría de la evaluación cognitiva se inscribe en un modelo general cognitivo – conductual – psicosocial - contextual, pero a diferencia del modelo general sostenido por ejemplo por Gotzens (1997), subdividen razones para el comportamiento de los alumnos y estrategias de los docentes, basadas en razones externas o internas, para poder explicar la autodeterminación o falta de ella en el comportamiento de profesores y alumnos. El modelo general no hace referencia a esta distinción.

1.4 Percepción como concepto

Con respecto al concepto de percepción, es decir, la manera en la que tanto docentes como alumnos se representan los problemas de disciplina, es clave para explicar cómo se vive y lo que es en realidad la disciplina en la escuela. Esto es porque toda percepción comporta una interpretación, no es un fenómeno puramente sensorial sino una actividad psicológica compleja. La manera en la que se interpreta el mundo influye en su comprensión, su sentir y actuar sobre él. De ahí que se justifique estudiar las percepciones que tienen docentes y alumnos sobre disciplina, dado que las ideas que tienen de lo que se puede admitir o no dentro del aula, de lo que es disruptivo o favorecedor influye en cómo efectivamente se actúa en ese contexto (Valdez Cuervo, Martínez Cebberos, Valdez García, 2010; Gergen, 1996; Castelló, 2002, Castelló 2001)

1.5 Diferencias entre el concepto de Percepción de la disciplina y Clima Escolar

Interesa diferenciar el concepto de percepciones en cuanto a disciplina del concepto de clima (Cornejo, Redondo 2001; Hernandez y Hernandez, Sancho Gil 2004)

Un buen clima escolar no se asocia de manera exclusiva con la disciplina y la autoridad (Hernandez y Hernandez, Sancho Gil 2004). Al contrario, el clima escolar se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro. El clima escolar se refiere a la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Se basa en la percepción colectiva de la naturaleza y el sentido de la escuela. Parsons considera que el clima escolar se refiere a la coherencia entre la organización, los recursos y las metas en la medida en que un centro de enseñanza saludable es aquel en el que los aspectos técnicos, institucionales y de gestión se dan en armonía (Cornejo Redondo 2001).

El clima escolar entonces es la calidad general de las relaciones e interacciones entre diferentes actores en la escuela (Valdez Cuervo, 2010), por lo que los problemas de disciplina ocasionan su degradación, pero también en los problemas de disciplina influyen factores relativos a la escuela, esto es el

clima escolar (entre otros factores como los de índole contextual, es decir las características socioeconómicas y culturales de la comunidad y la familia, y factores de índole individual, las particularidades del sujeto y sus interacciones) (Valdez Cuervo, 2010).

En suma, las percepciones sobre disciplina son una dimensión específica y puntual dentro del clima escolar. El clima escolar es un concepto mas abarcativo.

2.Encuadre metodológico

Este trabajo es una revisión sistemática cualitativa (overview) de la literatura(Ortiz 2005; Polit 1997)

El valor del presente estudio, como revisión sistemática (ya sea cualitativa, cuantitativa, y a otro nivel un metaanálisis) constituye el poder integrar la investigación empírica y arribar a conclusiones a partir de la revisión de la literatura con el fin de revisar el estado del arte de la cuestión tratada. Según Manterola (2009), constituye un “estudio de estudios”.

Esa integración de la evidencia en un solo trabajo no se ha realizado con anterioridad en lo que respecta a percepciones acerca de la disciplina en docentes y alumnos, de manera que, hasta la fecha es un trabajo inédito .

Como se expresó, además de ser una revisión sistemática, responde a una lógica cualitativa, ya que lo que se revisará son características (Manterola, 2009; Ortiz 2005);pero diferenciándose de la revisión narrativa, por cuanto en la revisión sistemática hay un protocolo que define los pasos que siguió el autor de la revisión (por ejemplo, no parte de “temas generales” sino de preguntas específicas, define criterios de inclusión en la revisión) (Manterola, 2009; Ortiz, 2005; Polit 1997; Beltrán 2005; Rother, 2007).

2.1 Preguntas iniciales de la revisión sistemática

La revisión sistemática, para serlo, necesita expresar textualmente preguntas de las cuáles va a partir la revisión. En el presente estudio las preguntas de las cuales parte la revisión son las siguientes:

¿Cuáles son las diferencias y similitudes en las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina en el aula?

¿Las conductas disciplinares de los docentes son guiadas por su intuición y experiencia o por el contrario, se basan en fundamentos científicos pedagógicos y psicológicos?

2.2 Criterio de inclusión, fuentes y términos de búsqueda

La revisión sistemática, al mismo tiempo, para ser tal, necesita expresar textualmente cuál es el criterio de inclusión. El **criterio de inclusión de estudio** dentro de la presente revisión, será que los artículos sean revisiones por pares, publicados en una revista de especialidad (Gérvás y Pérez 2001).

Utilizando como **fuentes de búsqueda** las siguientes bases de datos electrónicas: Redalyc, ScienceDirect, Scielo, Dialnet, Google Académico; según los siguientes **términos de búsqueda**: Percepción, disciplina, alumnos, docentes, intervención, disciplina escolar, manejo de clases. Perception, discipline, students, teachers, intervention, classroom management, school discipline.

2.3 Proceso de revisión: construcción de la muestra y dimensiones

Una vez revisadas las bases de datos (Redalyc, ScienceDirect, Scielo, Dialnet, Google Académico), se preseleccionaron, de acuerdo a los criterios esbozados anteriormente, 48 estudios y resúmenes. Se seleccionaron definitivamente para su análisis 20 estudios que cumplieran los criterios. Veintiocho estudios fueron descartados (en algunos casos porque los sujetos de estudio eran maestros o alumnos de nivel primario, otros por referirse a disciplina pero no a percepción) por no cumplir los criterios de inclusión.

Las características de los estudios incluidos comprenden: Autores, Fecha de publicación, País, Año, Tipo de publicación (resumen o texto completo), Dimensión a la cual hace referencia el estudio, Metodología (cualitativa, cuantitativa o mixta), Objetivos y conclusiones del estudio y, por último, Lectura transversal, que hace referencia a los elementos comunes y diferencias entre los estudios, se encuentran expuestas en la Tabla 1. Aclaración metodológica: la lectura transversal es la única columna de la tabla que corresponde a elaboración propia del autor del presente trabajo. El resto de los datos (incluyendo "Objetivos y conclusiones del estudio, corresponde a evidencias

encontradas por el o los autores de los estudios primarios. No constituyen elaboración propia, ni interpretaciones del autor del presente trabajo)

Las dimensiones halladas en los estudios y sus respectivas categorías, se encuentran sistematizadas en la Tabla 2. Las dimensiones fueron obtenidas a partir de las dos preguntas de investigación:

En relación a la primera pregunta “¿Cuáles son las diferencias y similitudes en las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina en el aula?”, las dimensiones correspondientes fueron: percepciones docentes y alumnos; percepciones de alumnos; percepciones de los docentes.

Con relación a la segunda pregunta “¿Las conductas disciplinares de los docentes son guiadas por su intuición y experiencia o por el contrario, se basan en fundamentos científicos pedagógicos y psicológicos?” La dimensión encontrada fue: actuaciones disciplinares docentes.

Se realiza una lectura exhaustiva de los estudios incluidos en esta revisión, ya divididos en dimensiones, se procedió a la construcción de las categorías para cada dimensión teniendo en cuenta las variables investigadas en los estudios primarios. Para la dimensión "percepciones de alumnos sobre disciplina", las categorías son: género, Clima Motivacional, Ajuste psicosocial y actitud hacia la autoridad.

Para la dimensión "Percepciones docentes sobre disciplina", las categorías son: Preocupación sobre comportamientos indisciplinarios sociales vs. Preocupación sobre comportamientos indisciplinarios instruccionales, Preocupación y autoconfianza docente, Disciplina y género del alumnado según docentes, Percepción de disciplina de los docentes respecto a los niveles del sistema educativo, Conocimiento sobre disciplina (creencial /instruccional), Causas atribuidas a los problemas de disciplina y estrategias concretas del manejo de disciplina en clases, Prejuicios étnicos docentes

Para la dimensión "Percepciones docentes y alumnos sobre disciplina" las categorías son: Discrepancias / coincidencias percepciones docentes y alumnos, Variables predictoras del comportamiento disciplinario, Diferencias en las percepciones por edad del alumnado, Procedimientos percibidos para aumentar el comportamiento disciplinado y reducir el comportamiento indisciplinario

Para la dimensión "Actuaciones disciplinares docentes" las categorías son: estudiantes de docencia, Conocimiento creencial/ experiencial vs. conocimiento científico, Estrategias para el manejo de disciplina.

Tabla 1: Características de los estudios encontrados y análisis según las variables

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
Arbuckle, Little 2004 Australia	Texto completo	Percepción docente	Cuantitativa Cuasi experimental	<p>Objetivos: el objetivo del estudio fue explorar las relaciones entre las variables de percepción de las conductas de estudiantes como disruptivas, estrategias y soportes de manejo de conducta, a través de la experiencia del docente y su confianza. Los autores hipotizaron que los docentes se preocuparían más por las conductas disruptivas de los estudiantes varones, más que por las de las mujeres. Además, observaron las relaciones entre la confianza docente y las estrategias de manejo de clase.</p> <p>Conclusiones: Los docentes perciben altos niveles de preocupación acerca</p>	Este estudio se relaciona con el de Valdez Cuervo (Valdez Cuervo, 2010), en cuanto a que este último estudio encuentra una relación directa entre las habilidades de manejo de disciplina en clases por parte de los docentes, y su efectividad en la resolución de problemas de indisciplina, mientras que Arbuckle y Little, relaciona las habilidades en el manejo de clase con el nivel de autoconfianza docente.

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				de la conducta disruptiva de alumnos varones por sobre la de las mujeres Además la agresividad tanto de varones como mujeres, se incrementa en el nivel primario en comparación con el nivel secundario. El nivel de autoconfianza docente es proporcional a sus habilidades en el manejo de clase.	
Camacho González, Padron Hernandez 2005 España	Texto completo	Actuación disciplinar docente	Cuantitativa Correlacional descriptivo	Objetivos: El objetivo de la investigación fue conocer las carencias y demandas de los futuros docentes en su formación, a fin de prepararlos para afrontar la enseñanza y mejorar su bienestar profesional. Conclusiones: Estudiantes docentes de educación	Los resultados de este estudio coinciden con los de Valdez Cuervo (2010) en cuanto a que en ambos estudios tanto los futuros docentes como los docentes, manifiestan necesidades formativas en relación a la disciplina

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				secundaria y bachillerato perciben que necesitan formación en manejo de disciplina y alumnos con conductas disruptivas, de tal forma que la necesidad formativa es dominar estrategias de resolución de problemas y negociación de conflictos.	
Castelló, Gotzens, Badía, Genovard 2010 España	Texto completo	Percepción de docentes y alumnos	Cuantitativo empírico analítico	Objetivos: El objetivo de la investigación consistió en obtener una descripción de las creencias de docentes y alumnos sobre la conducta disruptiva en clase y evaluar en qué medida esas creencias guían las decisiones y las tomas de decisión, juicios de valor. Conclusiones: Los docentes perciben como susceptibles de sanción	Este estudio se vincula al de Gutierrez (Gutierrez, 2012) por cuanto ambos encontraron diferencias entre docentes y alumnos en cuanto a que no hay coincidencias entre ambos en lo que perciben sobre disciplina (los comportamientos disciplinarios de los profesores no son percibidos como tales por los alumnos). Esta misma conclusión fue encontrada en otro estudio también de Gotzens (Gotzens, Castelló,

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>aquellos comportamientos considerados socialmente punibles en mayor medida que los comportamientos disruptivos típicos de salónde clases. Lo mismo ocurre respecto de los que los alumnos perciben como susceptible de sanción.</p> <p>Los estudiantes no perciben como disciplinarias las disciplinares de los docentes.</p>	<p>Genovard, Badía, 2003) en otro estudio en años anteriores.</p>
<p>Gotzens, Badía, Castelló, Genovard 2007</p> <p>España</p>	<p>Texto completo</p>	<p>Percepción docentes</p>	<p>Cuantitativo. Empírico analítico</p>	<p>Objetivos: El objetivo del trabajo consistió en poner a prueba la siguiente hipótesis: las preocupaciones de los profesores sobre disciplina escolar recaen en la aparición de comportamientos graves ("comportamientos sociales"), aunque</p>	<p>Este estudio se relaciona con el de Valdez Cuervo (2010) por cuanto en éste último, tampoco los docentes emplean estrategias de tipo convencional, estereotipadas, creenciales, o recurren a ayudas externas, pero no utilizan conocimiento formal</p>

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>no comporten excesivo riesgo en términos de enseñanza aprendizaje, en lugar de otorgar preferencia a los que comprometen seriamente el desarrollo de estos procesos si bien no necesariamente poseen un riesgo social significativo (comportamientos instruccionales).</p> <p>Conclusiones: Los docentes muestran mayor preocupación por los problemas sociales que por los del tipo instruccional. Los profesores ignoran estos últimos. Los comportamientos indisciplinarios áulicos se perciben como menos “sancionables” que los sociales</p> <p>Los docentes muestran falta de conocimiento teórico o formal en el manejo de disciplina en el aula y</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				utilizan, en cambio un tipo de conocimiento creencial	
Gotzens, Castelló, Genovard , Badía 2003 España	Texto completo	Percepción docentes y alumnos	Cuantitativo. Empírico analítico	Objetivos: Analizar las discordancias entre las percepciones declaradas por los profesores y alumnos sobre cuáles son y cómo se tratan los conflictos de disciplina en el aula. Conclusiones: Se observan diferencias significativas entre las percepciones de docentes y alumnos, tanto en el tipo de comportamiento que los profesores y alumnos dicen ser castigados, como en las estrategias punitivas que los alumnos dicen recibir y los docentes dicen emplear. Los profesores declaran hacer uso de castigo a determinados	Ver estudio de Castelló, Gotzens, Badía, Genovard, 2010

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>comportamientos mientras que los alumnos no perciben los castigos como tales</p> <p>Tanto docentes como alumnos reconocen los mismos comportamientos sancionables. Por lo tanto las formas de sanción que los docentes perciben como tales son "invisibles" para los alumnos.</p>	
<p>Gotzens, Badía, Genovard</p> <p>Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar.</p> <p>2010</p>	<p>Texto completo</p>	<p>Actuaciones disciplinares docentes</p>	<p>Cuantitativo. Cuasiexperiment al</p>	<p>Objetivos: Poner a prueba la afirmación siguiente: que el conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar previo a la realización del programa de formación sobre el tema es de carácter creencial y congruente con el "sentido común". Además que, tras el programa de formación, se observará un</p>	<p>En este estudio al igual que en el de Cuervo Valdez (2010) y Camacho González(2005) se expresa que los docentes no tienen claro qué hacer frente a comportamientos indisciplinarios, lo que manifiesta una necesidad formativa en este aspecto. Las diferencias entre este estudio y el de Cuervo Valdez (2010) son que aquí se indagó conocimiento creencial vs conocimiento científico mientras que en el de cuervo Valdez</p>

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
España				<p>incremento en conceptos que no colisionan con las creencias detentadas por los profesores; en caso de contradecirlas, las creencias permanecerán.</p> <p>Conclusiones:</p> <p>Los docentes perciben en forma negativa el incumplimiento del castigo advertido pero no tienen claro qué hacer para lograr una gestión adecuada de disciplina. Perciben más preponderantes las normas de tipo social que las de tipo instruccional. Por lo tanto los conocimientos previos que los docentes tienen sobre disciplina, son creenciales o experienciales pero no formales.</p> <p>Frente al programa de formación en disciplina obtenido en la investigación,</p>	<p>se concluyó que los docentes tienen conocimiento general de las causas de los problemas disciplinarios, pero el análisis es poco profundo, estereotipado (general vs profundo. Estereotipado vs. Flexible). Sin embargo en relación al comportamiento estereotipado, hay una coincidencia por cuanto en este estudio, pese al programa de capacitación se logró una respuesta pobre al mismo, como dicen los autores posiblemente debida a cierto nivel de rigidez cognitiva de parte de los docentes participantes.</p>

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>los docentes no responden del todo favorablemente, pues integran los conocimientos creenciales o experienciales a dentro de algunas recomendaciones, lo que sugiere cierto nivel de rigidez cognitiva</p> <p>El castigo es una de las estrategias mas utilizadas por los docentes para disciplinar, pero estos no la perciben como castigo. Esta es uno de los conocimientos previos que no se modificó luego del programa de formación en disciplina</p> <p>Programas de formación en disciplina puramente de corte cognitivo no parece tener efectos sobre la modificación de las creencias previas.</p>	
Gutierrez, M. Lopez,	Texto	Percepcio	Cuantitativo	Objetivos: El propósito de este	Los resultados obtenidos coinciden con los de

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación (texto compl. Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
E; Ruiz, L. M Estrategias para mantener la disciplina en clases de educación física. Validación de su medida y análisis de la concordancia en las percepciones de alumnos y profesores. 2009	completo	nes docentes y alumnos	empírico analítico. Correlacional	estudio consistió en analizar las percepciones de alumnos de nivel medio sobre las estrategias de que sus profesores emplean para mantener la disciplina en clases de educación física. Se analizó la concordancia entre las respuestas de profesores y alumnos. Conclusión: se verifica la hipótesis planteada sobre la discrepancia entre las percepciones de los alumnos y las estrategias que sus profesores dicen emplear para mantener la disciplina. Hay coincidencia entre profesores y alumnos en la percepción del empleo de estrategias de disciplina basadas en razones introyectadas (esto es: hacer que se sientan incómodos o avergonzados cuando no son	Gotzenz (2003). No obstante la diferencia entre el estudio de Gotzens y este es que en aquel las muestras fueron tratadas como muestras independientes, mientras que en esta investigación han sido tratadas como muestras relacionadas, por emparejamiento de las respuestas de cada profesor con aportadas por cada uno de sus respectivos alumnos. Otra diferencia entre ambos trabajos es que Gotzens (2003) analizo una muestra de profesores de todas las materias mientras que en este la muestra ha estado compuesta por profesores de educación física

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
España.				<p>disciplinados).</p> <p>Discrepan alumnos y profesores en las razones intrínsecas para mantener la disciplina, siendo los profesores quienes dicen emplearlas más de cuando las perciben sus alumnos. Esto podría interpretarse x la diferente manera de vivir los acontecimientos unos y otros. Los profesores utilizan estrategias encaminadas al mantenimiento de control, que para ellos pueden ser razonables pero los alumnos las interpretan como imposiciones.</p> <p>También se destaca que los alumnos perciben mayor indiferencia de sus profesores para mantener la disciplinan de cuanto éstos informan. Esta discrepancia puede deberse a</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				que el profesor envía señales que los alumnos no perciben en el mismo sentido. Cada uno habla en su lenguaje y da por sentado que el otro lo comparte.	
Gutierrez, M; Lopez, E. Clima motivacio nal, razones para la disciplina y comporta miento en educación física. 2012 España	Texto completo	Percepción docentes y alumnos	Cuantitativo. Correlacional. (Modelo de ecuaciones estructurales)	Objetivo: El propósito de este trabajo fue analizar las relaciones entre las percepciones del clima motivacional, las razones de los alumnos para la disciplina, su auto - informe sobre disciplina - indisciplina y la valoración que sus profesores hacen de su comportamiento en clase de educación física. Conclusiones: se verifica la hipótesis planteada, esto es "la percepción de un clima orientado al aprendizaje podrá predecir positivamente el	Ver estudio de Castelló, Gotzens, Badia, Genovard, 2010

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>comportamiento de los alumnos en clase a través de sus razones para ser disciplinados, y la percepción de un clima orientado a la comparación estará negativamente relacionada con el comportamiento de los alumnos en clases de educación física". Sin embargo, la relación entre la percepción del Clima de aprendizaje y la Disciplina de los alumnos es una relación directa y no mediada por las Razones para la disciplina, como los autores habían planteado en el modelo hipotético, lo cual sugiere la intensidad con la que puede influir el clima de la clase.</p> <p>Por lo tanto, se aportó evidencia de la importancia que supone crear ambientes de clase orientados al</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>aprendizaje, pues ellos, aparte de la disposición a la disciplina son capaces de hacer que los alumnos se sientan orientados hacia una disciplina positiva, por la alta capacidad predictiva que ha mostrado este tipo de clima en el modelo probado.</p> <p>* Al mismo tiempo, la relación encontrada entre Disciplina-indisciplina informada por los alumnos y la valoración que hacen los profesores de su Comportamiento en la clase de educación física es moderada. Esto pone de manifiesta una vez más la distancia existente entre las percepciones de los alumnos y las percepciones y valoraciones que hacen sus</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				profesores, resultado que está en línea de los encontrados en otras investigaciones.	
Gutierrez San Martin, M; Lopez, E Percepción de las estrategias que emplean los docentes para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplina dos, y comporta	Texto completo	Percepciones docentes y alumnos	Cuantitativo. Correlacional	El objetivo del trabajo fue conocer no solo las relaciones entre la percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina y las razones de los alumnos para ser disciplinados, sino también cuáles de estas variables ofrecen mayor capacidad predictiva del comportamiento (disciplina - indisciplina) de los alumnos de las clases de educación física. Conclusiones: los resultados de este trabajo dan cumplimiento a las hipótesis planteadas: Existe una relación positiva entre las estrategias	Los resultados obtenidos coinciden con los de Gotzenz (2003). No obstante la diferencia entre el estudio de Gotzens y este es que en aquel las muestras fueron tratadas como muestras independientes, mientras que en esta investigación han sido tratadas como muestras relacionadas, por emparejamiento de las respuestas de cada profesor con aportadas por cada uno de sus respectivos alumnos. Otra diferencia entre ambos trabajos es que Gotzens (2003) analizo una muestra de profesores de todas las materias mientras que en este la muestra ha estado compuesta por profesores de educación física

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
mientos en educación física. 2011 España				de los profesores para mantener la disciplina fundamentadas en razones intrínsecas, las razones intrínsecas y responsables de los alumnos para ser disciplinados, y su comportamiento disciplinado en educación física. También se confirma la hipótesis que afirmaba que las estrategias de los profesores para la disciplina fundamentadas en razones introyectadas y sin razones, están relacionadas con las razones introyectadas, externas y sin razones de los alumnos para ser disciplinados y con su indisciplina en la clase de educación física.	
Harouna, R; O'Hanlon a, C.	Resumen	Percepciones	No se indica en el resumen	EL objetivo del estudio consistió en comparar similitudes y diferencias en	A diferencia de los estudios encontrados en esta revisión sobre percepciones docentes y

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
Do Teachers and Students Agree in their Perceptio n of What School Discipline Is? 1997 Jordania		docentes y alumnos		el entendimiento de lo que constituye buena disciplina para alumnos y profesores. Conclusiones: se encontraron diferencias en las visiones de "buena disciplina" entre alumnos púberes y adolescentes	alumnos, en este se ha encontrado que las diferencias perceptuales en relación a la disciplina pueden existir incluso entre grupos etarios diferentes de alumnos (púberes vs adolescentes)
Infantinoa , J; Littlea, E. Students' Perceptio ns of Classroo m Behaviour Problems and the Effectiven ess of Different	Abstract	Percepcio nes docentes y alumnos	Cuantitativo. Exploratorio - descriptivo	El objetivo del estudio fue examinar las percepciones de los estudiantes acerca de comportamientos problemáticos y la efectividad de distintos métodos disciplinarios. Conclusiones: Ambos, profesores y estudiantes, percibieron como comportamiento más problemático "hablar fuera de turno". Esa constituyó la única conducta percibida por	A diferencia de los estudios de disciplina examinados aquí, este estudio investiga exclusivamente conducta disruptiva (que involucra violaciones al orden y falta de cooperación), pero no conductas disciplinadas de los alumnos A diferencia de estudios anteriores (Lewis, 2001), estos autores focalizan en teorías del comportamiento (conductistas), pero no exploran los aspectos cognitivos, de todos los

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
Disciplinar y Methods 2005 Australia				<p>ambos, profesores y estudiantes como la más problemática y frecuente. En los demás comportamientos no coincidieron.</p> <p>Por otra parte, el procedimiento percibido como más efectivo para disciplinar fue "ser enviado a la oficina del director", la detención y "enviar un reporte desfavorable al hogar". Como incentivos, "tiempo libre", "carta positiva al hogar", "recibir felicitación", "enviar un reporte académico favorable al hogar" fueron percibidos como los más efectivos para incrementar comportamientos apropiados.</p>	<p>demás estudios.</p> <p>Sin embargo, al contrario de lo encontrado en esta investigación, trabajos anteriores (Lewis, 2001) sugieren que los docentes eligen estrategias que no son consideradas efectivas por los estudiantes. La razón de la diferencia entre este estudio y los anteriores, se debe a inconvenientes metodológicos mencionados por los propios autores (la muestra es escasa, la cantidad de escuelas que accedieron a permitir ser estudiadas no es representativa, lo que tanto estudiantes como docentes respondieron en las encuestas podría responder más al "ideal" de lo que se espera que cada uno de ellos responda y no lo que efectivamente ocurre. Asumen los autores la falta de control en estas variables).</p>
Jimenez Castuera,	Texto	Percepcio	Cuantitativo.	El propósito del estudio fue analizar	Este estudio, infiere en y por sus conclusiones,

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
R; Cervelló Jimeno, E; García Calvo, T; Santos, F; Ruano, R; Iglesias Gallego, D. El género como variable modulador de la orientación disposición, percepción del clima motivacio nal, percepción de igualdad	completo	nes alumnos	Exploratorio	<p>cómo el género de los estudiantes puede ser variable moduladora de comportamientos de disciplina - indisciplina en la clase de educación física. También otros objetivos de la investigación fueron estudiar el género como variable moduladora de otros aspectos, pero a los fines del presente trabajo interesa solo el constructo disciplina.</p> <p>Conclusiones: el análisis de varianza realizado muestra que existen diferencias en función del género en las variable comportamiento de indisciplina. Los varones son los que muestran mayor puntuación en indisciplina, y respecto de la disciplina, serán las chicas las más disciplinadas, aunque no</p>	que los resultados allí esbozados pueden ser válidos tanto para las clases de educación física como para el resto de las clases de las escuelas medias, y es el único de los encontrados sobre percepción de alumnos sobre disciplina que realiza una diferencia por género.

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación (texto compl. Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de educación física. 2007 España				significativamente. Los chicos muestran mayor número de conductas disruptivas que las chicas quienes muestran mayores niveles de razonamiento moral así como menores conductas antideportivas) pudiéndose transferir dichos comportamientos al aula, aunque también se puede realizar una deducción inversa.	
Kaplan, A; Gheen, M; Midgley, C. Classroom goal structure and student disruptive behavior.	Resumen	Percepciones alumnos	Cuantitativo	El objetivo del trabajo es investigar si las clases sin objetivos estructurados están relacionadas con la incidencia de conductas disruptivas, mediante encuestas a los alumnos sobre sus percepciones acerca de clases con objetivos estructurados, sus logros alcanzados y si se involucran en	Este estudio se relaciona con el de Moreno y Jimenez (2011), quienes encontraron que si el alumno se encuentra inmerso en un clima motivacional fomentado por el profesor que implica la tarea, centrará su atención en la mejora de su competencia frente a la misma y estará entretenido en ello, por lo que no se producirán conductas disruptivas. Por lo que,

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
2002 Gran Bretaña				<p>comportamientos disruptivos en la clase de matemática.</p> <p>Conclusiones: Los varones que tienen el más bajo índice de logros alcanzados, tuvieron más alta tasa de conducta disruptiva. EL dominio personal de metas se relacionó con bajos reportes de conducta disruptiva. La percepción del poder avanzar sobre metas estructuradas, disminuye la probabilidad de conductas disruptivas</p>	<p>siguiendo también a Moreno Galindo (2012), las razones del estudiante para ser disciplinado, son predichas por la orientación a la tarea que haga el profesor de su clase. Una clase de mayor estructuración y orientación a la tarea predice mejor disciplina.</p> <p>Ambos estudios apuntan a la modificación de estrategias y procedimientos docentes, ya que como dice Moreno, Jimenez, las fallas en la disciplina en clases no dependen exclusivamente de características del alumnado</p>
Lewis, R Classroom discipline and student responsibility: students' v	Resumen	Percepciones alumnos	No se aclara en el resumen	<p>Objetivo: Estudiar las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento disciplinario de los profesores.</p> <p>Conclusiones: los docentes fueron vistos por los estudiantes como</p>	Este estudio, se vincula con el de Moreno Ruiz (Moreno Ruiz, 2010) por cuanto, al igual que los adolescentes de este estudio, los de Moreno Ruiz perciben que las sanciones de los docentes ante comportamientos de indisciplina conllevan castigos (pero no la indicación o

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
Lewis. 2001 Australia				reactivos a la conducta indisciplinaria, incrementando el uso de su disciplina coercitiva, en la que inhiben el desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes y distrayéndolos del trabajo en la escuela de los estudiantes. Los maestros fallan en incrementar su uso de técnicas productivas, tales como discusiones, recompensas por la buena conducta y el involucramiento en los procesos de toma de decisión	enseñanza de qué sí se puede hacer, comportamiento positivo), lo que puede conllevar en el alumno una imagen más negativa del educador y por ende, una actitud más negativa hacia él. Y esto es así, especialmente en adolescentes con alta expresión de agresión manifiesta y ajuste psicosocial que implica sentimientos de soledad e insatisfacción vital (Moreno Ruiz, 2010), en definitiva quienes más necesitan apoyo, soporte y confianza en el docente por el docente. Pero también este estudio se asocia con las conclusiones de Zepeda (Zepeda, 2007), por cuanto, los adolescentes chilenos, especialmente los que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad perciben una relación más autoritaria con sus profesores y un ambiente normativo más restrictivo. Lewis (Lewis, 2001) se asocia con el de

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
					<p>Moreno Ruiz (Moreno Ruiz, Ramos Corpas, Ferrer, Musitu Ochoa, 2010) sobre Ajuste psicosocial y actitud hacia la autoridad, por cuanto el de Lewis puntualiza que si hay conductas de indisciplina hay mayor coerción y comportamientos disciplinarios docentes punitivos pero no técnicas productivas para aumentar el comportamiento deseado (de reforzamiento positivo, o reforzamiento diferencial de otras conductas, por ejemplo) y en el estudio de Moreno Ruiz, también encuentran que la trasgresión de la norma escolar implica un castigo impuesto por el profesor lo que genera una actitud más negativa del alumnado sancionado hacia las figuras de autoridad, sobre todo en aquellos adolescentes con mayor desajuste psicosocial, quienes necesitan un modelo disciplinario con búsqueda de alternativas de comportamientos</p>

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación (texto compl. Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
					distintos al sancionado.
Martinez Galindo, C; Cervelló Gimeno, E; Moreno Murcia, J. Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. 2012 España	Texto completo	Percepciones alumnos	Cuantitativo. Correlacional	El objetivo del trabajo fue determinar si las estrategias disciplinarias empleadas por el docente de educación física en el aula influyen en las razones de los alumnos para ser disciplinados. Conclusión: las razones del estudiante para ser disciplinado son las razones identificadas e intrínsecas. Estas son predichas tanto por la orientación a la tarea y esta a su vez por las estrategias basadas en razones de responsabilidad e intrínsecas del docente para mantener la disciplina. Por el contrario, las razones introyectadas	Ver relaciones con estudio de Kaplan (2002), y Moreno Jimenez (2011) en tabla que corresponde al estudio de Kaplan (2002)

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>del estudiante para ser disciplinado fueron predichas por la orientación al ego (esto es, por la orientación a la competición), y éstas, por las estrategias del docente basadas en razones introyectadas para mantener la disciplina. Es decir, un docente que genere un clima en el que prime la competición y la superación de los demás puede que transmitir la actividad a realizar es importante para conseguir el fin perseguido (por ejemplo, si corren 30 minutos, obtienen un diez). Por el contrario, mientras que el docente se muestre motivado intrínsecamente y preocupado por mantener la disciplina, potenciará la percepción de un clima en el que se enfatice la tarea</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				en el aula (con mejora personal, aprendizaje y cooperación), por lo tanto generará mayores conductas autodeterminadas en los estudiantes para ser disciplinados, incrementando el sentimiento de responsabilidad de los alumnos.	
Skiba, R; Michael, R; Nardo, A: Peterson, R. The color of discipline: sources of racial and gender disproport ionality in school	Texto completo	Percepcio nes docentes	Cuantitativo (recopilación de registros disciplinarios escolares de 11.001 estudiantes de escuelas medias)	El objetivo del trabajo fue explorar hipótesis acerca del disciplinamiento desproporcionado del que son objeto las personas de acuerdo a su raza, género y estatus socioeconómico. Conclusión: los resultados del estudio son consistentes con un gran cuerpo previo de investigación que documenta la desproporción (los autores hablan de	Este artículo introduce como elemento nuevo y distinto el papel de los prejuicios, estereotipos, percepciones negativas por etnia. Como los demás (Valdez Cuervo,2010; Gotzens, 2007; Arbuckle (2004), sugiere entrenamiento a docentes

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
punishment. 2002 Estados Unidos.				<p>“sobrerepresentaciones”) de raza y género en cuanto a consecuencias escolares negativas: los estudiantes de color y aquellos que provienen de sectores de bajos ingresos son quienes tienen mayor probabilidad de experimentar una gran variedad de castigos escolares. Por ende se confirma que hay desproporción en sanciones disciplinarias asociadas a la afro americanos, lo que contribuye a mayor rechazo escolar hacia ellos y al abandono escolar de jóvenes afro americanos. "La escuela representa un ambiente negativo para ellos del cual intentan escapar" (Skyba, Michael, R; Nardo, A: Peterson, R, 2002)</p> <p>La discontinuidad entre etnias o</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>malentendimiento cultural en las clases de escuela secundaria crea un círculo de confrontación y falta de comunicación para los estudiantes afroamericanos y especialmente para los adolescentes varones. Los docentes, especialmente aquellos de origen europeo - americano no están familiarizados e incluso no se sienten conformes con el estilo de comunicación de esta población de estudiantes. El temor además podría contribuir a la mayor cantidad de sanciones recibidas por este grupo de estudiantes. Los docentes que tienden a aceptar estereotipos acerca de estudiantes afroamericanos varones, percibidos como amenazantes o peligrosos pueden</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>sobre - reaccionar a amenazas a la autoridad relativamente menores, especialmente si su ansiedad está emparejada con una falta de entendimiento de las normas culturales de la interacción social.</p> <p>Por todo esto, los autores sugieren entrenamientos específicos en habilidades para los docentes de clases regulares y especiales, para poder lidiar con los desafíos de clases en las que hay conductas disruptivas, pues docentes con poca experiencia o preparación podrían adoptar un enfoque autoritario en el manejo de estudiantes, lo que generaría una escalada de disrupción, en especial en ambientes urbanos. Entrenamiento en manejo de clases, reglas</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				apropiadas y adecuadamente comunicadas a los estudiantes y el soporte del staff de salud mental y la administración del colegio podrían ayudar en el desarrollo de un ambiente de clase más contenedor.	
Valdés Cuervo, A; Martínez Cebberos, M; Valdes García, J. Percepciones de docente con respecto a la disciplina en la escuela	Texto completo	Percepciones docentes	Cualitativo fenomenológico	Objetivo: describir las percepciones de docentes de secundaria acerca de las causas de los problemas de disciplina de los alumnos, las estrategias que utilizan para su manejo y sus necesidades de capacitación al respecto. Conclusión: los docentes poseen una visión amplia de las causas de los problemas de disciplina, pues consideraron que sobre ellos influyen aspectos sociales, familiares, de los	ver estudios de Arbuckle, 2004 y Gotzens, 2007 y Camacho González, 2005

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
2010 España				<p>mismos estudiantes, de la escuela y de la propia práctica. Esto a los autores les resulta llamativo ya que en estudios anteriores (Fierro 2005,Palomero y Hernandez (2001) refieren que los docentes tienden a atribuir los problemas de disciplina a los factores externos a la escuela y a su gestión al frente de los estudiantes.</p> <p>Una posible explicación de esta diferencia es que el aumento del interés por la disciplina y la socialización de la información incrementa la comprensión de la problemática por parte de los docentes.</p> <p>Sin embargo se observó que el nivel de profundidad del análisis de los</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>maestros de las causas es pobre, ya que sus respuestas tienden a ser estereotipadas y de sentido común, y no muestran un conocimiento profundo acerca de la forma en que se produce la influencia de la familia, el propio alumno, y su propia práctica docente en los problemas de disciplina</p> <p>Cuando abordan la influencia de la familia no se refieren en ningún momento a conceptos que describen el funcionamiento familiar como son los límites, la autoridad, el ciclo vital y creencias familiares, conceptos que desde el punto de vista científico ayudan a explicar el funcionamiento familiar.</p> <p>Por otra parte, los docentes atribuyen</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>a los alumnos características que no siempre están presentes en los estudiantes con problemas de disciplina (problemas de falta de motivación hacia el estudio, de aprendizaje, etc.) pero no señalan características dinámicas o de personalidad con mayor poder explicativo tales como la autoestima, las habilidades sociales, etc.</p> <p>Cuando señalaron características docentes que consideraban potenciales causantes de los problemas de disciplina dejaron de lado estrategias concretas referidas al manejo de las normas en el salón de clases. Las estrategias que sí mencionaron para manejar la disciplina en el aula hacen referencia</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>a ayudas externas a la escuela provenientes de familias y profesionales de la salud mental, que si bien son apropiadas para abordar el problema, las estrategias concretas que ellos emplean en el aula son de tipo convencional (castigo y negociación) ya que no incluyen métodos basados en el enfoque de la convivencia, que implica participación activa de los estudiantes</p> <p>En cuanto a necesidades de capacitación, estas abarcan tanto aspectos generales de la adolescencia, como el entrenamiento en elementos de diagnóstico e intervención con estudiantes indisciplinados. Esto denota que son conscientes de sus limitaciones para</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación (texto compl. Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				el manejo de la disciplina, pues las necesidades de capacitación abarcan desde aspectos generales de formación psicológica hasta intervenciones específicas.	
Moreno Ruiz, D; Ramos Corpas, M; Martinez Ferrer, B; Musitu Ochoa, G Agresión manifiesta y ajuste psicossocial en la adolescencia España	Texto completo	Percepciones alumnos	Cuantitativo. (Análisis multivariante de varianza. MANOVA) exploratorio – correlacional transversal	Objetivo: analizar la diferencias existentes entre adolescentes de baja y alta expresión de agresión manifiesta en su ajuste psicossocial, evaluado a través de la soledad, la satisfacción vital, la actitud hacia la transgresión de las normas y la actitud hacia la autoridad formal. Conclusiones: Los adolescentes más agresivos tienen un peor ajuste psicossocial y una actitud negativa hacia la autoridad escolar y una actitud positiva hacia la transgresión	Este estudio fue tomado en cuenta para la revisión ya que mide "actitud hacia la autoridad", operacionalizada en la "escala de actitud hacia la autoridad" de Emler y Reicher. La definición operacional de "actitud hacia la escuela y el profesorado" coincide con la definición aquí esbozada de percepciones de los estudiantes acerca de la disciplina (impartida por los profesores). Es decir, se evidencia el mismo solapamiento esbozado en la introducción y el marco conceptual entre los conceptos de "disciplina" y "autoridad", pero en este caso, autoridad quiere significar

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
2010				<p>de normas. También, respecto de la agresión manifiesta pura, los adolescentes en los que predomina este tipo de comportamientos tienen mayores sentimientos de soledad que sus iguales no agresivos.</p> <p>En lo referente a la actitud hacia la transgresión de normas sociales y la actitud hacia la autoridad escolar, los estudiantes más agresivos respetan menos las reglas escolares y tienen una actitud más negativa hacia el profesor y la escuela, que los alumnos menos agresivos.</p> <p>Para la escuela tradicional, el resultado de transgredir una norma escolar implica un castigo impuesto por el profesor, lo cual puede conllevar para el adolescente una</p>	<p>"disciplina".</p> <p>En sus estudios sobre las actitudes hacia figuras de autoridad, Emler y Reicher encontraron que la experiencia que el adolescente tiene con el profesor constituye con frecuencia su primer contacto con una figura de autoridad formalmente establecida, y el modo en que ese desarrolle esta experiencia y cómo el alumno lo perciba en su rol de figura de autoridad influirá en su mayor o menor cumplimiento de las normas escolares. En la escala desarrollada por estos autores, incluyen temas relativos a la percepción que tiene el adolescente sobre las normas escolares y la parcialidad o imparcialidad del profesor en el cumplimiento de las normas (Cava, Estévez, Buelga, Musitu 2013)</p> <p>Ver, además relaciones con el estudio en Lewis (2001)</p>

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>imagen más negativa del educador y por ende una actitud más negativa hacia su figura de autoridad.</p> <p>Los resultados obtenidos en este estudio contribuyen a delimitar algunas de las variables psicosociales que pueden predisponer a ciertos adolescentes a implicarse en incidentes agresivos en el centro educativo.</p>	
<p>Moreno, B; Jimenez, R; Gil, A; Aspano, M; Torrero, F</p> <p>Análisis de la percepción del clima</p>	<p>Texto completo</p>	<p>Percepciones alumnos</p>	<p>Cuantitativo. Correlacional</p>	<p>El objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre la percepción del clima motivacional y la disciplina así como qué variables motivacionales predecían la disciplina e indisciplina.</p> <p>El objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre la percepción del clima motivacional y la disciplina así</p>	<p>Ver coincidencias con Kaplan (2002) en el cuadro que corresponde a estudio de Kaplan (2002)</p>

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación (texto compl. Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
<p>motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física.</p> <p>2011 España</p>				<p>como qué variables motivacionales predecían la disciplina e indisciplina. Pretenden averiguar qué variables motivacionales predicen las conductas de disciplina e indisciplina entendidas como consecuencias comportamentales. También introducen una breve explicación del modelo jerárquico de la motivación que considera que existen tres niveles: el nivel global, que se refiere a la motivación presente habitualmente en la vida de las personas, puede ser entendido como un rasgo de las mismas, el contextual, que corresponde a la motivación que se da en un contexto concreto (académico y en el caso del estudio, las clases de educación física) y el</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>nivel situacional, relacionado con la motivación que una persona posee en un momento y actividad determinados. Esos niveles se relacionan entre sí, pero suponen diferentes niveles de motivación.</p> <p>Conclusiones: el clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positivamente con mayores conductas de disciplina. Es decir, que si el discente se encuentra inmerso en un clima motivacional fomentado por el profesor que implica la tarea, centrará su atención en la mejora de su competencia frente a la misma y estará entretenido en ello, por lo que no se producirán conductas disruptivas. Esto es debido a que en muchos casos las causas de las</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>conductas indisciplinadas son el aburrimiento en clases y querer llamar la atención, por eso en el caso de que un clima implique motivacional que implique el ego (la competencia) los alumnos querrán ser mejores, se compararán entre sí y será más probable que aparezcan comportamientos no deseables.</p> <p>Por esta razón, los profesionales de la educación deberán tener en cuenta que las fallas en sus clases no son únicamente fruto de aquellos alumnos que no les permiten seguir con el desarrollo de las mismas, sino que deberán revisarse ellos mismos, sus métodos, y cambiar lo oportuno para poder dar respuesta educativa a todos los alumnos. De este modo, los</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>discentes estarán integrados a las tareas, incluidos en el proceso de enseñanza - aprendizaje de un modo activo, y no necesitarían mostrar conductas contrarias al aprendizaje para llamar la atención, porque están involucrados en el proceso y el profesor les presta atención necesaria para que avancen con el aprendizaje. En suma, cuanto mayor sea la percepción de los alumnos del clima motivacional que implica la tarea, mayor probabilidad habrá de que únicamente aparezcan conductas disciplinadas en el aula de educación física.</p>	
Zepeda Aguirre, S.	Texto completo	Percepciones	Cuantitativo. Descriptivo -	El objetivo del estudio es conocer, explorar, las percepciones de	Ver estudio de Lewis (2001)

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación (texto compl. Resumen)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
<p>Estudio sobre la percepción de la relación profesor - alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana.</p> <p>2007 Chile</p>		alumnos	comparativo. No experimental, transaccional, ex post facto.	<p>estudiantes acerca de la relación profesor estudiante, y se focaliza en estudiantes provenientes de contextos de vulnerabilidad escolar.</p> <p>El concepto "vulnerabilidad escolar" tiene su operacionalización en un indicador llamado IVE (Índice de vulnerabilidad Escolar) que considera el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del estudiante a servicios de salud, el nivel de hacinamiento del alumno. Por medio de este índice la definición de vulnerabilidad no queda supeditada sólo por las condiciones socioeconómicas actuales, sino que logra además relevar el peso de "la herencia" sociocultural que los estudiantes traen al incorporarse al</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>sistema de educación.</p> <p>Conclusión: el contexto regulativo (dimensión de Clima escolar, el de las normas y la disciplina) fue evaluado negativamente por los estudiantes. Los estudiantes perciben relaciones autoritarias con los profesores y el ambiente normativo restrictivo. Los estudiantes de contextos de mayor vulnerabilidad son lo que perciben una relación más autoritaria con sus profesores y un ambiente normativo más restrictivo. La percepción de los estudiantes está mediada por la vulnerabilidad y la dependencia, pues los estudiantes no participan de las normas y la disciplina, son externas a ellos. Además, mientras aumenta el nivel educativo de los estudiantes la</p>	

Autores Fecha de Publicación País	Tipo de publicación(texto compl.Resu men)	Dimensión	Metodología (cualit. Cuant. o mixta)	Objetivos y conclusiones del estudio	Lectura transversal: elementos comunes y diferencias entre los estudios, ¿incorporan los mismos elementos o agregan otros?
				<p>valoración se torna más negativa. Una posible interpretación de este fenómeno está en la propia característica de las normas escolares, que son independientes del estudiante, por ello no se flexibilizan ni cambian ante el crecimiento de los estudiantes en edad y nivel educativo.</p>	

Tabla 2: Dimensiones y categorías construidas a partir del análisis transversal de los estudios primarios (ver columna “análisis transversal” en Tabla1)

Dimensiones	Percepciones de alumnos sobre disciplina	Percepciones docentes sobre disciplina	Percepciones docentes y alumnos sobre disciplina	Actuaciones disciplinares docentes
Categorías	Género	Preocupación sobre comportamientos indisciplinarios sociales vs. Preocupación sobre comportamientos indisciplinarios instruccionales	Discrepancias / coincidencias percepciones docentes y alumnos	Estudiantes de docencia
	Clima Motivacional	Preocupación y autoconfianza docente	Variables predictoras del comportamiento disciplinario	Conocimiento creencial/ experiencial vs. conocimiento científico
	Razones de los alumnos para ser disciplinados	Disciplina y género del alumnado según docentes	Diferencias en las percepciones por edad del alumnado	Estrategias para el manejo de disciplina
	Clases estructuradas /no estructuradas	Percepción de disciplina de los	Procedimientos percibidos para	

Dimensiones	Percepciones de alumnos sobre disciplina	Percepciones docentes sobre disciplina	Percepciones docentes y alumnos sobre disciplina	Actuaciones disciplinarias docentes
		docentes respecto a los niveles del sistema educativo	aumentar el comportamiento disciplinado y reducir el comportamiento indisciplinario	
	Clima escolar/ contexto regulativo	Conocimiento sobre disciplina (creencial /instruccional)		
	Percepción de estudiantes sobre el comportamiento disciplinario docente: reactividad/ proactividad	Causas atribuidas a los problemas de disciplina y estrategias concretas del manejo de disciplina en clases		
	Ajuste psicosocial y actitud hacia la autoridad	Prejuicios étnicos docentes		

Tabla 3: Convergencias entre las categorías construidas a partir de la lectura transversal de los estudios primarios (ver Tablas 1 y 2)

Docentes y alumnos	Alumnos	Docentes	Formación
DISCREPANCIAS Y CONSISTENCIAS	PERCEPCION SOBRE EL COMPORTAMIENTO DISCIPLINARIO DE LOS PROFESORES	PREOCUPACION SOBRE COMPORTAMIENTOS INDISCIPLINARIOS SOCIALES VS. PREOCUP SOBRE COMP INDISCI. INSTRUCCIONALES	
		CONOCIM CREENCIAL/ INSTRUCCIONAL RESPECTO DE DISCIPLINA	CONOCIMIENTO CREENCIAL/EXPERIENCIAL VS. CONOC CIENTIFICO
		PREJUICIOS ETNICOS DOCENTES (como subtipo de conocimiento creencial)	
	AJUSTE PSICOSOCIAL DE LOS ALUMNOS Y ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD		
PROCEDIMIENTOS PARA AUMENTAR EL COMPORTAMIENTO DISCIPLINADO Y REDUCIR EL INDISCIPLINADO	CLASES ESTRUCTURADAS/NO ESTRUCTURADAS		ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE DISCIPLINA
	CLIMA ESCOLAR/CONTEXTO REGULATIVO		
VARIABLES PREDICTORAS			
DIFERENCIAS EN LAS PERCEPCIONES POR		PERCEPCION DE DISCIPLINA RESPECTO A LOS NIVELES DEL	

Docentes y alumnos	Alumnos	Docentes	Formación
EDAD DEL ALUMNO		SISTEMA EDUCATIVO	
	GENERO	DISCIPLINA Y GENERO DE ALUMNADO SEGUN DOCENTES	
	CLIMA MOTIVACIONAL		
	RAZONES PARA SER DISCIPLINADOS		
		PREOCUPACION Y AUTOCONFIANZA DOCENTE	
			ESTUDIANTES DE DOCENCIA

3.Análisis

Se analizan por un lado las percepciones de disciplina de docentes y alumnos, y por otro lado se analizan si las actuaciones docentes se fundamentan en la improvisación y la experiencia o si por el contrario, son estrategias derivadas del conocimiento científico psicológico y pedagógico.

3.1 Dimensiones

3.1.1 Percepciones de disciplina por parte de docentes y alumnos

3.1.1.1 CATEGORÍAS

a) GÉNERO: Jimenez Castuera (Jimenez Castuera, Cervelló Jimeno, García Calvo, Santos, Ruano, Iglesias Gallego; 2007) en su estudio postula al género como variable moduladora de los comportamientos de disciplina e indisciplina en clases de educación física, desde el punto de vista de las percepciones de los alumnos. Concluyeron que existen diferencias significativas en función del género en las variables comportamiento de indisciplina, y son los varones quienes muestran mayor puntuación para esta variable. Las chicas parecen ser las más disciplinadas y razonamiento moral.

En el estudio de Kaplan (Kaplan, Gheen, Midgley, 2002) se concluyó que los varones que tienen más bajo índice de logros alcanzados, tuvieron una tasa más alta de conducta disruptiva, y en cambio el dominio personal de metas se relacionó con bajos reportes de conducta disruptiva.

b) CLIMA MOTIVACIONAL: En el estudio de Moreno (Moreno, Jimenez, Aspano, Torreno, 2011) el clima motivacional que implica la tarea se relaciona positivamente con mayores conductas de disciplina. Es decir, que si el alumno se encuentra inmerso en un clima motivacional fomentado por el profesor que implica la tarea centrará su atención en la mejora de su competencia frente a la misma y estará entretenido en ello, por lo que no se producirán conductas disruptivas. Los autores agregan que esto es debido a que en muchos casos las causas de las conductas indisciplinadas son el aburrimiento en clases y el querer llamar la atención, por eso en el caso de que implique un clima motivacional que a su vez implique el ego (la competencia) los alumnos querrán ser mejores, se compararan entre sí y es más probable que aparezcan

comportamientos no deseables. El artículo culmina, a raíz de la evidencia, con recomendaciones para los docentes y profesionales de la educación: deben tener en cuenta que las fallas en sus clases no son producto únicamente de aquellos alumnos que no les permiten seguir con el desarrollo de las mismas, sino que deberán revisarse ellos mismos, sus métodos y cambiar lo oportuno para poder dar respuestas educativas a todos los alumnos. De esta manera los alumnos estarán integrados a las tareas de un modo activo y no necesitarán mostrar conductas contrarias al aprendizaje para llamar la atención porque están involucrados en el proceso y el profesor les presta atención necesaria para que avancen con el aprendizaje.

c) RAZONES DE LOS ALUMNOS PARA SER DISCIPLINADOS: En el estudio de Martínez Galindo (Martínez Galindo, Cervelló Gimeno, Moreno Murcia, 2012) se relacionaron las estrategias disciplinarias empleadas por los docentes en el aula con las razones de los alumnos para ser disciplinados. Los autores concluyeron que las razones de los alumnos para ser disciplinados son razones identificadas e intrínsecas, que a su vez son predichas tanto por la orientación a la tarea y esta a su vez por las estrategias basadas en razones de responsabilidad e intrínsecas del docente para mantener la disciplina. Por el contrario, las razones introyectadas del estudiante para ser disciplinado fueron predichas por la orientación al ego (orientación a la competencia) y estas por las estrategias del docente basadas en razones introyectadas para mantener la disciplina. Es decir, un docente que genere un clima de competición puede transmitir la actividad a realizar es importante para conseguir un objetivo. En cambio mientras el docente se muestre motivado intrínseca y preocupado por mantener la disciplina potenciará la percepción de un clima en el que se enfatice la tarea en el aula, por lo tanto generará mayores conductas autodeterminadas en los estudiantes para ser disciplinados, incrementando el sentimiento de responsabilidad de los alumnos.

d) CLASES ESTRUCTURADAS/ NO ESTRUCTURADAS: En el estudio de Kaplan (Kaplan, Gheen, Midgley, 2002) se puso a prueba la hipótesis de si las clases con objetivos estructurados se relacionan con la incidencia de conductas disruptivas, mediante encuestas a los alumnos sobre sus percepciones sobre las clases con objetivos estructurados, logros alcanzados y si se involucran en

comportamientos disruptivos en clases de matemáticas. La percepción de poder avanzar sobre metas estructuradas, disminuye la probabilidad de conductas disruptivas.

Tanto el estudio de Kaplan (Kaplan, Gheen, Midgley, 2002) sobre clases estructuradas y disciplina como el de Moreno Moreno, Jimenez, Aspano, Torreno, 2011) sobre clima motivacional, y el de Martinez Galindo (Martinez Galindo, Cervelló Gimeno, Moreno Murcia, 2012) sobre las razones de los alumnos para ser disciplinados, encontraron que si el alumno se encuentra inmerso en un clima motivacional fomentado por el profesor que implica la tarea, centrará su atención en la mejora de su competencia frente a la misma y estará entretenido en ello, por lo que no se producirán conductas disruptivas. Por lo que, siguiendo también a Moreno Galindo (2012), las razones del estudiante para ser disciplinado, son predichas por la orientación a la tarea que haga el profesor de su clase. Una clase de mayor estructuración y orientación a la tarea predice mejor disciplina.

Ambos estudios apuntan a la modificación de estrategias y procedimientos docentes, ya que como dice Moreno, Jimenez, las fallas en la disciplina en clases no dependen exclusivamente de características del alumnado.

e) CLIMA ESCOLAR/ CONTEXTO REGULATIVO: Zepeda Aguirre (2007) estudió las percepciones de estudiantes acerca de la relación profesor y estudiante, focalizándose en estudiantes provenientes de contexto de vulnerabilidad escolar, apelando a la variable "contexto regulativo" perteneciente al constructo "clima escolar". Encontró que el contexto regulativo fue evaluado negativamente por los estudiantes quienes perciben relaciones autoritarias con los profesores y un ambiente normativo restrictivo. Y son los estudiantes en contexto de mayor vulnerabilidad quienes perciben en mayor medida este tipo de características. Además, mientras aumenta el nivel educativo de los estudiantes la valoración se torna más negativa. Una posible explicación que sugiere el autor es que este fenómeno está en la propia característica de las normas escolares, que son independientes del estudiante, por ello no se flexibilizan ni cambian ante el crecimiento de los estudiantes en edad y nivel educativo.

f) *PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTE SOBRE EL COMPORTAMIENTO DISCIPLINARIO DOCENTE REACTIVIDAD/ PROACTIVIDAD*: En el estudio de Lewis (Lewis, 2001) los docentes fueron vistos por los estudiantes como reactivos a la conducta indisciplinaria, incrementando el uso de su disciplina coercitiva, en la que inhiben el desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes, distrayéndolos del trabajo en la escuela de los estudiantes. Los docentes fallan en incrementar su uso de técnicas productivas, tales como recompensas por la buena conducta e involucrarlos en los procesos de toma de decisión.

Estudio se asocia con las conclusiones de Zepeda (Zepeda, 2007), por cuanto, los adolescentes chilenos, especialmente los que provienen de contextos de mayor vulnerabilidad perciben una relación más autoritaria con sus profesores y un ambiente normativo más restrictivo.

Pero también el estudio de Lewis (Lewis, 2001) se asocia con el que se describirá a continuación sobre Motivación (y razones con el alumnado para ser disciplinados) de Moreno Ruiz (Moreno Ruiz, 2010) por cuanto, al igual que los adolescentes de este estudio, los de Moreno Ruiz perciben que las sanciones de los docentes ante comportamientos de indisciplina conllevan castigos (pero no la indicación o enseñanza de qué sí se puede hacer, comportamiento positivo), lo que puede conllevar en el alumno una imagen más negativa del educador y por ende, una actitud más negativa hacia él. Y esto es así, especialmente en adolescentes con alta expresión de agresión manifiesta y ajuste psicosocial que implica sentimientos de soledad e insatisfacción vital (Moreno Ruiz, 2010), en definitiva quienes necesitan más apoyo, soporte y confianza en el docente por el docente.

Pero también el estudio de Lewis (Lewis, 2001) se asocia con el que se expondrá a continuación de Moreno Ruiz (Moreno Ruiz, Ramos Corpas, Ferrer, Musitu Ochoa, 2010) sobre Ajuste psicosocial y actitud hacia la autoridad, por cuanto el de Lewis puntualiza que si hay conductas de indisciplina hay mayor coerción y comportamientos disciplinarios docentes punitivos pero no técnicas productivas para aumentar el comportamiento deseado (de reforzamiento positivo, o reforzamiento diferencial de otras conductas, por ejemplo) y en el estudio de Moreno Ruiz, también encuentran que la trasgresión de la norma escolar implica un castigo impuesto por el profesor lo que genera una actitud mas negativa del alumnado sancionado hacia las figuras de autoridad, sobre

todo en aquellos adolescentes con mayor desajuste psicosocial, quienes necesitan un modelo disciplinario con búsqueda de alternativas de comportamientos distintos al sancionado.

g) AJUSTE PSICOSOCIAL Y ACTITUD HACIA LA AUTORIDAD: En el estudio de Moreno Ruiz (Moreno Ruiz, Ramos Corpas, Ferrer, Musitu Ochoa, 2010) se estudiaron las diferencias entre adolescentes de baja y alta expresión de agresión manifiesta en su ajuste psicosocial, evaluado a través de la soledad, la satisfacción vital, la actitud hacia la transgresión de normas y la actitud hacia la autoridad formal. En este estudio se encontró que los adolescentes más agresivos tienen un peor ajuste psicosocial y una actitud negativa hacia la autoridad escolar, una actitud positiva hacia la transgresión de normas. También, aquellos adolescentes en los que predomina la agresión manifiesta pura, estos tienen mayores sentimientos de soledad que sus iguales no agresivos. En lo referente a la actitud hacia la transgresión de normas sociales y la actitud hacia la autoridad escolar, los estudiantes más agresivos respetan menos las reglas escolares y tienen una actitud más negativa hacia el profesor y la escuela que los alumnos menos agresivos.

El estudio concluye con una inferencia y es que para la escuela tradicional, el resultado de transgredir una norma escolar implica un castigo impuesto por el profesor, lo cual puede conllevar para el adolescente una imagen más negativa del educador y por ende una actitud más negativa hacia su figura de autoridad. Los resultados obtenidos en este estudio contribuyen a delimitar algunas de las variables psicosociales que pueden predisponer a ciertos adolescentes a implicarse en incidentes agresivos en el centro educativo.

Este estudio fue tomado en cuenta para la revisión ya que mide "actitud hacia la autoridad", operacionalizada en la "escala de actitud hacia la autoridad" de Emler y Reicher. La definición operacional de "actitud hacia la escuela y el profesorado" coincide con la definición esbozada en el presente trabajo, de percepciones de los estudiantes acerca de la disciplina (impartida por los profesores). Es decir, se evidencia el mismo solapamiento esbozado en la introducción y el marco conceptual entre los conceptos de "disciplina" y "autoridad", pero en este caso, autoridad quiere significar "disciplina".

En sus estudios sobre las actitudes hacia figuras de autoridad, Emler y Reicher encontraron que la experiencia que el adolescente tiene con el profesor

constituye con frecuencia su primer contacto con una figura de autoridad formalmente establecida, y el modo en que se desarrolle esta experiencia y cómo el alumno lo perciba en su rol de figura de autoridad influirá en su mayor o menor cumplimiento de las normas escolares. En la escala desarrollada por estos autores, incluyen temas relativos a la percepción que tiene el adolescente sobre las normas escolares y la parcialidad o imparcialidad del profesor en el cumplimiento de las normas (Cava, Estévez, Buelga, Musitu 2013)

3.1.2 Percepciones de disciplina por parte de docentes

3.1.2.1 CATEGORÍAS:

a) PREOCUPACIÓN SOBRE COMPORTAMIENTOS INDISCIPLINARIOS SOCIALES VS. PREOCUPACIÓN SOBRE COMPORTAMIENTOS INDISCIPLINARIOS INSTRUCCIONALES: El estudio de Gotzens (Gotzens Badía, Castelló y Genovard, 2007) concluyó que los docentes muestran mayor preocupación por los problemas sociales que por los del tipo instruccional, esto es, las preocupaciones de los profesores sobre disciplina escolar recaen en la aparición de comportamientos graves (sancionables socialmente, que se dan no solo en el aula sino también en toda la sociedad), aunque no comporten excesivo riesgo en términos de enseñanza - aprendizaje, en lugar de otorgar preferencia a los que comprometen seriamente el desarrollo de estos procesos si bien no necesariamente poseen un riesgo social significativo (comportamientos instruccionales)

b) PREOCUPACIÓN Y AUTOCONFIANZA DOCENTE: el estudio de Arbuckle (Arbuckle, Little, 2004), concluyó que el nivel de autoconfianza docente es proporcional a sus habilidades en el manejo de clases.

c) DISCIPLINA Y GÉNERO DEL ALUMNADO SEGÚN DOCENTES: En el estudio de Arbuckle (Arbuckle, Little, 2004), se hipotetizó y concluyó que los docentes se preocuparían más por las conductas disruptivas de los estudiantes varones que por las conductas disruptivas de las mujeres.

d) PERCEPCIÓN DE DISCIPLINA DE LOS DOCENTES RESPECTO A LOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO: El estudio de Arbuckle (Arbuckle, Little, 2004), concluyó al respecto que la agresividad tanto de varones como de mujeres se incrementa del nivel primario al secundario

e) CONOCIMIENTO SOBRE DISCIPLINA (CREENCIAL / INSTRUCCIONAL):

El estudio de Gotzens (Gotzens Badía, Castelló y Genovard, 2007) concluyó que los docentes muestran falta de conocimiento teórico o formal en el manejo de disciplina en el aula y utilizan, en cambio, un tipo de conocimiento creencial.

En el estudio de Valdés Cuervo (Valdés Cuervo, Martínez Cebrenos, Valdes García, 2010) se observó que los docentes poseen una visión amplia de las causas de los problemas de disciplina, pues consideraron que sobre ellos influyen aspectos sociales, familiares, de los mismos estudiantes, de la escuela y de la propia práctica. Una posible explicación es que el aumento del interés por la disciplina y la socialización de la información incrementó la comprensión de la problemática por parte de los docentes.

Sin embargo se observó que el nivel de profundidad del análisis de los maestros de las causas es pobre, ya que sus respuestas tienden a ser estereotipadas y de sentido común, y no muestran un conocimiento profundo acerca de la forma en que se produce la influencia de la familia, el propio alumno, y su propia práctica docente en los problemas de disciplina

Cuando abordan la influencia de la familia no se refieren en ningún momento a conceptos que describen el funcionamiento familiar como son los límites, la autoridad, el ciclo vital y creencias familiares, conceptos que desde el punto de vista científico ayudan a explicar el funcionamiento familiar.

Por otra parte, los docentes atribuyen a los alumnos características que no siempre están presentes en los estudiantes con problemas de disciplina (problemas de falta de motivación hacia el estudio, de aprendizaje, etc.) pero no señalan características dinámicas o de personalidad con mayor poder explicativo tales como la autoestima, las habilidades sociales, etc.

El estudio de Gotzens Badía, Castelló y Genovard, 2007) se relaciona con el de Valdez Cuervo (2010) por cuanto en éste último, tampoco los docentes emplean estrategias de tipo convencional, estereotipadas, creenciales, o recurren a ayudas externas, pero no utilizan conocimiento formal.

f) CAUSAS ATRIBUÍDAS A PROBLEMAS DE DISCIPLINA Y ESTRATEGIAS CONCRETAS DEL MANEJO DE DISCIPLINA EN CLASES:

En el estudio de Valdés Cuervo (Valdés Cuervo, Martínez Cebrenos, Valdes García, 2010) se observó que los docentes poseen una visión amplia de las causas de los problemas de disciplina, pues consideraron que sobre ellos influyen aspectos sociales, familiares, de los mismos estudiantes, de la escuela y de la propia

práctica. Una posible explicación es que el aumento del interés por la disciplina y la socialización de la información incrementó la comprensión de la problemática por parte de los docentes.

Sin embargo se observó que el nivel de profundidad del análisis de los maestros de las causas es pobre, ya que sus respuestas tienden a ser estereotipadas y de sentido común, y no muestran un conocimiento profundo acerca de la forma en que se produce la influencia de la familia, el propio alumno, y su propia práctica docente en los problemas de disciplina

Cuando abordan la influencia de la familia no se refieren en ningún momento a conceptos que describen el funcionamiento familiar como son los límites, la autoridad, el ciclo vital y creencias familiares, conceptos que desde el punto de vista científico ayudan a explicar el funcionamiento familiar.

Por otra parte, los docentes atribuyen a los alumnos características que no siempre están presentes en los estudiantes con problemas de disciplina (problemas de falta de motivación hacia el estudio, de aprendizaje, etc.) pero no señalan características dinámicas o de personalidad con mayor poder explicativo tales como la autoestima, las habilidades sociales, etc.

g) PREJUICIOS ÉTNICOS DOCENTES: El estudio de Skiba (Skiba, Michael, Nardo, Peterson, 2002) encuentra evidencia que hay sobredimensionamiento y sobre representación de procedimientos de sanción hacia estudiantes de color y hacia aquellos alumnos provenientes de sectores con ingresos bajos, quienes tienen mayor probabilidad de experimentar estos castigos escolares. Confirma así, su hipótesis en la que postuló que hay una desproporción en las sanciones disciplinarias hacia los afroamericanos, lo que contribuye a un mayor rechazo escolar hacia ellos y el abandono escolar de esta población de estudiantes. El autor señala que "La escuela representa un ambiente negativo para ellos del cual intentan escapar".

La discontinuidad o la falta de entendimiento cultural en las clases de escuela secundaria crea un círculo de confrontación y falta de comunicación para los estudiantes afroamericanos y especialmente para los adolescentes varones. Los docentes, especialmente aquellos de origen europeo - americano no están familiarizados e incluso no se sienten conformes con el estilo de comunicación de esta población de estudiantes. El temor además podría contribuir a la mayor cantidad de sanciones recibidas por este grupo de estudiantes. Los docentes que tienden a aceptar estereotipos acerca de estudiantes afroamericanos

varones, percibidos como amenazantes o peligrosos pueden sobre - reaccionar a amenazas a la autoridad relativamente menores, especialmente si su ansiedad está emparejada con una falta de entendimiento de las normas culturales de la interacción social.

Por todo esto, los autores sugieren entrenamientos específicos en habilidades para los docentes de clases regulares y especiales, para poder lidiar con los desafíos de clases en las que hay conductas disruptivas, pues docentes con poca experiencia o preparación podrían adoptar un enfoque autoritario en el manejo de estudiantes, lo que generaría una escalada de disrupción, en especial en ambientes urbanos. Entrenamiento en manejo de clases, reglas apropiadas y adecuadamente comunicadas a los estudiantes y el soporte del staff de salud mental y la administración del colegio podrían ayudar en el desarrollo de un ambiente de clase más contenedor.

3.1.3 Estudios que comparan percepción de disciplina endocentes y alumnos

3.1.3.1 CATEGORÍAS:

a) DISCREPANCIAS / COINCIDENCIAS PERCEPCIONES DOCENTES Y ALUMNOS: En el estudio de Castelló (Castelló, Gotzens, Badía, Genovard, 2010) se evaluó el grado de discrepancia entre las creencias de docentes y alumnos sobre conducta disruptiva (indisciplina) en clase y se evaluó en qué medida esas creencias guían las decisiones y juicios de valor sobre el tema.

Encontraron que los docentes perciben como susceptibles de sanción aquellos comportamientos considerados socialmente punibles en mayor medida que los comportamientos disruptivos típicos del salón de clases. Lo mismo ocurre respecto de lo que los alumnos perciben como susceptible de sanción. Esto es hay acuerdo en que los comportamientos susceptibles de sanción son los socialmente punibles pero no los disruptivos típicos del salón de clases.

Sin embargo, la discrepancia en las percepciones y creencias se da en que los estudiantes no perciben como disciplinarias las acciones disciplinarias de los docentes. Mientras que los docentes creen que están disciplinando, los alumnos no toman como disciplinarias las medidas de los docentes porque no las perciben como tales.

En el estudio de Gotzens (Gotzens, Castelló, Genovard, Badía, 2003), los mismos autores años anteriores también analizaron las discrepancias de percepciones de docentes y alumnos, como así también cómo se tratan los conflictos de disciplina en la escuela. Encontraron también diferencias significativas entre las percepciones sobre disciplina de ambos grupos, tanto en el tipo de comportamiento castigado como en las estrategias punitivas percibidas: los profesores declaran hacer uso de castigo a determinados comportamientos mientras que los alumnos no perciben los castigos como tales. Tanto los docentes como los alumnos reconocen los mismos comportamientos sancionables, lo que coincide con la investigación posterior de estos autores. Por lo tanto las formas de sanción que los docentes perciben como tales son "invisibles" para los alumnos.

En el estudio de Gutierrez (Gutierrez, Lopez, 2012) los autores encontraron que la relación entre disciplina - indisciplina informada por los alumnos y la valoración que encontraron sus profesores de su comportamiento en la clase es moderada. Lo que pone de manifiesto, una vez mas, la distancia existente entre las percepciones de los alumnos y las percepciones y valoraciones que hacen sus profesores, resultado que está en línea con las demás investigaciones encontradas (Castelló, Gotzens, Badía, Genovard, 2010; Gotzens, Castelló, Genovard, Badía, 2003)

En el estudio de Gutierrez (Gutierrez, Lopez, Ruiz, 2009) también se verificó la hipótesis planteada en la investigación sobre la discrepancia entre las percepciones de los alumnos y las estrategias que sus profesores dicen emplear para mantener la disciplina. Sin embargo, sí hay coincidencia entre profesores y alumnos en la percepción del empleo de estrategias de disciplina basadas en razones introyectadas (hacer que se sientan incómodos o avergonzados cuando no son disciplinados). Sin embargo discrepan alumnos y profesores en las razones intrínsecas para mantener la disciplina, siendo los profesores quienes dicen emplearlas más de cuando las perciben sus alumnos. Esto podría interpretarse x la diferente manera de vivir los acontecimientos unos y otros. Los profesores utilizan estrategias encaminadas al mantenimiento de control, que para ellos pueden ser razonables pero los alumnos las interpretan como imposiciones.

También se destaca que los alumnos perciben mayor indiferencia de sus profesores para mantener la disciplinan de cuanto éstos informan. Esta

discrepancia puede deberse a que el profesor envía señales que los alumnos no perciben en el mismo sentido. Cada uno habla en su lenguaje y da por sentado que el otro lo comparte.

En el estudio de Infantino (Infantino, Littlea, 2005) ambos, profesores y estudiantes percibieron como comportamiento más problemático "hablar fuera de turno". Esa constituyó la única conducta percibida por ambos como la más problemática y frecuente. En los demás comportamientos no coincidieron. A diferencia de estudios anteriores (Lewis, 2001), estos autores focalizan en teorías del comportamiento (conductistas), pero no exploran los aspectos cognitivos, de todos los demás estudios.

Sin embargo, al contrario de lo encontrado en esta investigación, trabajos anteriores (Lewis, 2001) sugieren que los docentes eligen estrategias que no son consideradas efectivas por los estudiantes. La razón de la diferencia entre este estudio y los anteriores, se debe a inconvenientes metodológicos mencionados por los propios autores (la muestra es escasa, la cantidad de escuelas que accedieron a permitir ser estudiadas no es representativa, lo que tanto estudiantes como docentes respondieron en las encuestas podría responder más al "ideal" de lo que se espera que cada uno de ellos responda y no lo que efectivamente ocurre. Asumen los autores la falta de control en estas variables). También difiere, en cierta medida con los estudios de Castelló y Gotzens por cuanto los docentes y alumnos sí coinciden al menos en un tipo de comportamiento indisciplinario propio del salón de clases, aunque es solo el único. En los demás hay discrepancias en las percepciones docentes – alumnos.

b) VARIABLES PREDICTORAS DEL COMPORTAMIENTO DISCIPLINARIO:

en el estudio de Gutierrez (Gutierrez sanmartín, 2011) las variables predictoras del comportamiento disciplinario son las estrategias de los profesores para mantener la disciplina fundamentadas en razones intrínsecas y las razones intrínsecas y responsables de los alumnos para ser disciplinados. Las variables predictoras del comportamiento indisciplinado en alumnos son las estrategias de los profesores para la disciplina fundamentadas en razones introyectadas y sin razones, y las razones introyectadas, razones externas y sin razones de los alumnos.

c) DIFERENCIAS EN LAS PERCEPCIONES POR EDAD DEL ALUMNADO:
En el estudio de Harouna (Harouna, O'Hanlona, 1997) a diferencia de los examinados hasta aquí se encontró que las diferencias perceptuales en relación a disciplina pueden existir incluso entre grupos etarios diferentes de alumnos (púberes vs. adolescentes)

d) PROCEDIMIENTOS PERCIBIDOS PARA AUMENTAR EL COMPORTAMIENTO DISCIPLINADO Y REDUCIR EL COMPORTAMIENTO INDISCIPLINARIO: Según el estudio de Infantinoa (Infantinoa, Littlea, 2005) el procedimiento percibido como más efectivo para disciplinar fue "ser enviado a la oficina del director", la detención y "enviar un reporte desfavorable al hogar". Como incentivos, "tiempo libre", "carta positiva al hogar", "recibir felicitaciones", "enviar un reporte académico favorable al hogar" fueron percibidos como los más efectivos para incrementar comportamientos apropiados.

3.1.4 Actuaciones disciplinares docentes: ¿ciencia o experiencia?

3.1.4.1. CATEGORÍAS:

a) ESTUDIANTES DE DOCENCIA: según el estudio de Camacho González (2005), estudio que examina puntualmente las percepciones de disciplina de los estudiantes docentes de educación secundaria y bachillerato perciben que necesitan formación en manejo de disciplina, en alumnos con conductas disruptivas, el mantener la disciplina. Esto significa que la necesidad formativa fundamental sería el dominar estrategias de resolución de problemas y de negociación de conflictos, ya que uno de los aspectos más importantes de la competencia social de los enseñantes es la capacidad para asumir situaciones conflictivas. El trabajo con las familias y con el equipo de profesores constituyen otra de las necesidades más demandadas por los alumnos como carencias existentes en su formación. Por tanto, habría que trabajar en el entrenamiento de habilidades sociales y especialmente de comunicación interpersonal para fomentar una cultura participativa entre todos los educadores.

b) CONOCIMIENTO CREENCIAL/ EXPERIENCIAL VS. CONOCIMIENTO CIENTÍFICO: según Gotzens, Badía y Genovard (2010) los conocimientos previos, a un programa de formación que llevaron a cabo estos investigadores, que los docentes tienen sobre disciplina son creenciales o experienciales pero

no formales - científicos. Más aún, frente al programa de formación en disciplina que se obtuvo en la investigación, los docentes no responden del todo favorablemente, pues integran los conocimientos creenciales o experienciales dentro de algunas recomendaciones dadas en el programa, lo que sugiere, según los autores, cierto nivel de rigidez cognitiva, razón por la cual los autores sugieren que los futuros programas de formación en disciplina, no se centren exclusivamente en programas de corte cognitivo, pues estos no parecen generar las modificaciones de las creencias previas de los docentes. Según el estudio de Valdéz Cuervo (2010), los docentes poseen una visión amplia de las causas de los problemas de disciplina, pues consideraron que sobre ellos influyen aspectos sociales, familiares, de los mismos estudiantes, de la escuela y de la propia práctica. Sin embargo el nivel de profundidad de análisis de los docentes sobre las causas es pobre, ya que sus respuestas tienden a ser estereotipadas y de sentido común, y no muestran un conocimiento profundo acerca de la forma en que se produce la influencia de la familia, del propio alumno, y su propia práctica docente en los problemas de disciplina.

Las diferencias entre el estudio de Gotzens (2010) y el de Cuervo Valdez (2010) son que en el estudio de Gotzens se indagó conocimiento creencial vs conocimiento científico mientras que en el de Cuervo Valdez se concluyó que los docentes tienen conocimiento general de las causas de los problemas disciplinarios, pero el análisis es poco profundo, estereotipado (general vs profundo. Estereotipado vs. Flexible). Sin embargo en relación al comportamiento estereotipado, hay una coincidencia por cuanto en el estudio de Gotzens, pese al programa de capacitación se logró una respuesta pobre al mismo, como dicen los autores posiblemente debida a cierto nivel de rigidez cognitiva de parte de los docentes participantes.

c) ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE DISCIPLINA: Según Camacho González (2005), los estudiantes del profesorado perciben que necesitan formación en el manejo de disciplina, en alumnos con conductas disruptivas, y en mantener la disciplina. El trabajo con las familias y con el equipo de profesores son otra de las necesidades más demandadas por los alumnos como carencias existentes en su formación. Esto significa que la necesidad

formativa fundamental sería el dominar estrategias de resolución de problemas, de negociación de conflictos y entrenamiento de habilidades sociales.

Por otra parte, el estudio de Gotzens (Gotzens, Badía, Genovard, 2010), concluye en relación a las estrategias de manejo de disciplina en docentes en ejercicio que si bien los docentes perciben en forma negativa el cumplimiento del castigo advertido, no tienen claro qué hacer para lograr una gestión adecuada de disciplina. El castigo es una de las estrategias más utilizadas por los docentes para disciplinar, pero éstos no la perciben como castigo. "Por otra parte, en esta investigación se midieron los conocimientos previos de los docentes a un programa de formación que se realizó en esta investigación, y se tomaron medidas pos programa de formación. Los investigadores concluyen que luego del programa de formación en disciplina, los docentes no responden favorablemente, no aprenden habilidades nuevas del todo, sino que integran las anteriores, creenciales a algunos consejos dados en el programa. Por lo tanto, los programas de formación de habilidades en disciplina posteriores no deben ser de corte netamente cognitivo pues no parece tener efectos sobre la modificación de creencias previas.

En cuanto al estudio de Valdez Cuervo (2010) concluye que las estrategias que los docentes mencionaron para manejar la disciplina en el aula hacen referencia a ayudas externas a la escuela provenientes de familias y profesionales de la salud mental, que si bien son apropiadas para abordar el problema, las estrategias concretas que ellos emplean en el aula son de tipo convencional (castigo y negociación) ya que no incluyen métodos basados en el enfoque de la convivencia, que implica participación activa de los estudiantes.

Mientras que en el estudio de Gotzens (2010), los docentes no tienen claro qué hacer, en el estudio de Valdez Cuervo (2010) los docentes incluyen estrategias de ayuda externa (familia, profesionales de salud mental). En ambos estudios los docentes parecen utilizar estrategias de sentido común o creenciales, que además, no se modificaron con un programa de formación en manejo de disciplina (Gotzens, Badía, Genovard, 2010). Los resultados del estudio de Camacho González (2005) coinciden con los de Valdez Cuervo (2010) en cuanto a que en ambos estudios tanto los futuros docentes como los docentes, manifiestan necesidades formativas en relación a la disciplina

4. CONCLUSIONES

Principales hallazgos

Según lo analizado, y en respuesta a la primera pregunta planteada en esta investigación: ¿Coinciden docentes y alumnos en sus percepciones sobre disciplina en el aula?; en las investigaciones revisadas se hallaron diferencias entre las percepciones de docentes y alumnos en cuanto a disciplina.

Las discrepancias entre ambos grupos parecen darse en dos sentidos. Por un lado, la discrepancia en las percepciones y creencias se da en que los estudiantes no perciben como disciplinarias las acciones disciplinarias de los docentes. Mientras que los docentes creen que están disciplinando, los alumnos no toman como disciplinarias las medidas de los docentes porque no las perciben como tales. Por otro lado, en algunos casos, docentes y alumnos discrepan en las razones intrínsecas para mantener la disciplina, siendo los profesores quienes dicen emplearlas más de cuando las perciben sus alumnos. Más aún, los profesores utilizan estrategias encaminadas al mantenimiento de control que para ellos pueden ser razonables pero los alumnos las interpretan como imposiciones. También se destaca que los alumnos perciben mayor indiferencia de sus profesores para mantener la disciplina de cuanto éstos informan. Ambos tipos de discrepancia pueden deberse a que los docentes envían señales que los alumnos no perciben de la misma manera, cada uno habla en su lenguaje y da por sentado que el otro lo comparte (Castelló, Gotzens, Badía, Genovard, 2010; Gotzens, Castelló, Genovard, Badía, 2003; Gutierrez, Lopez, 2012; Infantino, Littlea, 2005; Lewis, 2001; Moreno Ruiz, 2010; Gotzens, Badía, Genovard, 2010)

Las diferencias en las percepciones docentes – alumnos trae importantes consecuencias señaladas en los estudios, ya sea que los alumnos no perciban como disciplinarios los comportamientos docentes, o ya sea que los detecten como una imposición. Si los alumnos no perciben las sanciones disciplinarias como tales, éstas son “invisibles” para los alumnos, con lo que todo el esfuerzo puesto por el docente que cree que está disciplinando no da en el blanco. En cambio, cuando los alumnos perciben las sanciones y las perciben como imposiciones, esto genera mayor probabilidad de conductas reactivas de indisciplina por parte de los alumnos. La razón de esta conducta indisciplinaria reactiva a la sanción es que los alumnos mismos perciben a sus profesores

como reactivos a la conducta indisciplinaria, incrementando el uso de su disciplina coercitiva, en la que inhiben el desarrollo de la responsabilidad de los estudiantes, distrayéndolos del trabajo en la escuela. Los docentes fallan en incrementar el uso de técnicas productivas, tales como recompensas por la buena conducta e involucrarlos en el proceso de toma de decisiones. La decisión disciplinaria unilateral, junto con el uso exclusivo del castigo sin ningún procedimiento disciplinar positivo, que muestre formas alternativas de comportarse, puede conllevar en el alumno una imagen más negativa del educador y por ende, una actitud más negativa hacia él. De esta manera percibirán la relación docente – alumno como autoritaria. Esto es así especialmente si los alumnos provienen de contextos de mayor vulnerabilidad escolar, alumnos provenientes de hogares de ingresos bajos, alumnos de una etnia diferente a la del docente y alumnos con alta expresión de agresión manifiesta y ajuste psicosocial bajo, con sentimientos de soledad e insatisfacción vital. Esto es, el grupo de alumnos que es más probable que perciba autoritarismo por parte de sus docentes y en consecuencia adopten comportamientos indisciplinarios reactivos a sanciones punitivas, es el que necesita mayor confianza hacia el docente, y apoyo, soporte y confianza del docente hacia ellos. Esto ocurre, porque los docentes muy a menudo recurren a otorgar características que no necesariamente tienen los estudiantes, sea intrapsíquicas de personalidad, prejuicios acerca de cómo se comportará el alumno de determinada etnia, etc., lo que se relaciona al mismo tiempo con la falta de preparación científica de los docentes sobre el manejo de disciplina en clases: todos los estudios consultados sugieren entrenamientos específicos en habilidades para los docentes, a fin de poder lidiar con los desafíos de clases en las que hay conductas disruptivas, pues docentes con poca experiencia o preparación científica pueden adoptar un enfoque autoritario, lo que genera una escalada de interrupción que agudiza las sanciones, refuerza positivamente las creencias y percepciones de ambos grupos, generándose un círculo de confrontación que contribuye a un mayor rechazo y abandono escolar de esta población de estudiantes (Castelló, Gotzens, Badía, Genovard, 2010; Gotzens, Castelló, Genovard, Badía, 2003; Gutierrez, Lopez, 2012; Lewis, 2001; Moreno Ruiz, Ramos Corpas, Ferrer, Musitu Ochoa, 2010; Gotzens Badía, Castelló y Genovard, 2007; Valdés Cuervo, Martínez Cebreros, Valdes García, 2010

Skiba, Michael, Nardo, Peterson, 2002; Zepeda Aguirre,2007; Gotzens, Badía, Genovard, 2010)

Más allá de las discrepancias que son numerosas, sin embargo los estudios señalan que hay algunas coincidencias en percepciones docentes y alumnos para algunas características:

En primer lugar, en relación al tipo de sanción efectiva percibida, tanto docentes como alumnos perciben como efectivo el empleo de estrategias de disciplina basadas en razones introyectadas tales como hacer que se sientan incómodos o avergonzados para impartir disciplina, ser enviado a la oficina del director, la detención y enviar un reporte desfavorable al hogar (Gutierrez, Lopez, 2012; Infantino, Little, 2005). Sin embargo, como señala Gutierrez Sanmartin (2011), las variables que mejor predicen comportamiento disciplinario son las estrategias de los profesores para mantener la disciplina fundamentadas en razones intrínsecas y las razones intrínsecas y responsables de los alumnos para ser disciplinados. Las variables predictoras del comportamiento indisciplinado en alumnos son las estrategias de los profesores para la disciplina fundamentadas en razones introyectadas y sin razones, y las razones introyectadas, externas y sin razones de los alumnos. Analizando todos los estudios que señalan variables que predicen la disciplina, si bien las razones introyectadas de docentes y alumnos pueden ser efectivas, conducen a la disciplina en el aula, pero no así a la autodeterminación de los alumnos, esto es, a que la disciplina sea asimilada a los esquemas de pensamiento y acción de los alumnos, hecho que sí se da en las razones intrínsecas y responsables de alumnos y docentes.

Al mismo tiempo, se evidencia que las clases con objetivos estructurados y si el alumno se encuentra en un clima motivacional fomentado por el profesor que implique la tarea, se relacionan negativamente con conductas de indisciplina, y en forma positiva con conductas de disciplina. Es decir, que si el alumno se encuentra inmerso en un clima motivacional fomentado por el profesor que implica la tarea centrará su atención en la mejora de su competencia frente a la misma y estará entretenido en ello, por lo que no se producirán conductas disruptivas. Los autores agregan que esto es debido a que en muchos casos las causas de las conductas indisciplinadas son el aburrimiento en clases y el querer llamar la atención. Por lo tanto, la disciplina es predicha por la

orientación a la tarea y la mayor estructuración de clase que haga el profesor (Kaplan, Gheen, Midgley, 2002; Moreno, Jimenez, Aspano, Torreno, 2011; Martinez Galindo, Cervelló Gimeno, Moreno Murcia, 2012)

En segundo lugar, en cuanto a los procedimientos positivos de disciplina, esto es, los procedimientos utilizados para aumentar la conducta de disciplina, se encontró que tanto docentes como alumnos perciben como efectivos los incentivos, el tiempo libre, la carta positiva al hogar, recibir felicitaciones, enviar un reporte académico favorable al hogar (Infantinoa, Littlea, 2005).

En tercer lugar, tanto docentes como estudiantes perciben como susceptibles de sanción aquellos comportamientos considerados socialmente punibles en mayor medida que los comportamientos disruptivos típicos del salón de clase (instruccionales), lo que significa que para las conductas como “robar” o “destruir objetos de propiedad ajena” que son comportamientos sancionables en general (socialmente), aquí no existen discrepancias en las percepciones de docentes y alumnos. Y coinciden en que las faltas de indisciplina puramente instruccionales, como hablar entre alumnos en el curso de la exposición del docente sobre un tema en particular de clases, como por ejemplo “hacer ruido durante la clase”, “masticar chicles”, “salir del asiento (durante la clase)”, no son considerados como comportamientos indisciplinarios graves, y los alumnos no los perciben como susceptibles de sanción (Castelló, Gotzens, Badía, Genovard, 2010; Gotzens, Castelló, Genovard, Badía, 2003; Infantinoa, Littlea, 2005; Gotzens Badía, Castelló y Genovard, 2007)

Por otra parte, en relación a las diferencias en percepciones de disciplina, según los estudios examinados, es diferente en distintos niveles del sistema educativo. Los autores coinciden en que los sujetos, tanto alumnos como docentes, perciben un empeoramiento de los problemas de disciplina, cuando se da el pasaje del nivel primario al secundario. Una posible explicación de este fenómeno está, nuevamente en la característica de las normas escolares, estas son independientes del estudiante, no se flexibilizan ni cambian ante el crecimiento de los estudiantes en edad y nivel educativo (Harouna, O’Hanlona, 1997; Arbuckle, Little, 2004; Zepeda Aguirre, 2007)

En cuanto al género como variable moduladora de disciplina, los estudios, tanto los que evalúan percepciones docentes como las percepciones de alumnos, coinciden en que hay diferencias significativas en función del género en las variables de comportamiento de indisciplina, siendo los varones quienes muestran mayor puntuación en esta variable, y puntualmente, son los varones que tienen un más bajo índice de logros alcanzados quienes puntúan en indisciplina en mayor medida. Al mismo tiempo, las preocupaciones docentes en cuanto a indisciplina van dirigidas a los varones (Jimenez Castuera, Cervelló Jimeno, García Calvo, Santos, Ruano, Iglesias Gallego; 2007; Kaplan, Gheen, Midgley, 2002; Arbuckle, Little, 2004)

En cuanto a la formación docente, y en respuesta a la segunda pregunta planteada en esta investigación: ¿Las conductas disciplinares de los docentes son guiadas por su intuición y experiencia o por el contrario, se basan en fundamentos científicos pedagógicos y psicológicos?; los estudios señalan que los conocimientos que los docentes tienen sobre disciplina son creenciales o experienciales pero no formales - científicos. Pero los estudios van más allá en sus hallazgos, en uno de ellos (Gotzens, Badía y Genovard, 2010) los autores midieron los conocimientos previos docentes, en los que se evidenciaba ausencia de conocimiento formal – científico y presencia de conocimiento creencial y experiencial, y luego sometieron a estos mismos docentes a un programa de formación en disciplina. El resultado fue que los docentes no respondieron del todo favorablemente al programa de formación, pues integraron los conocimientos creenciales o experienciales dentro de algunas recomendaciones dadas en el programa, lo que sugiere, según los autores, cierto nivel de rigidez cognitiva, razón por la cual los autores sugieren que los futuros programas de formación en disciplina, no se centren exclusivamente en programas de corte cognitivo, pues estos no parecen generar las modificaciones de las creencias previas de los docentes.

Estos resultados tienen consecuencias no solo para el manejo de disciplina en sí, el manejo de disciplina es acientífico y esto no es del todo reversible, para los alumnos en sí (recordemos que los alumnos que más lo necesitan no lo tendrán, porque la actuación docente en función de creencias previas no se modifica del todo con un programa de formación), sino que el impacto es también hacia los propios docentes: el nivel de autoconfianza docente es

proporcional a sus habilidades en el manejo de clases (Arbuckle, Little, 2004). A menor formación científica en disciplina, menor efectividad en el manejo de disciplina (como se apreció en los estudios que examinan percepciones docentes y alumnos en los que se señala que las acciones disciplinares docentes son “invisibles para los alumnos, y en los que señalan que son tomadas como “imposiciones”, hecho que genera una tasa de recurrencias y aumento de escalada de conductas de indisciplina) que se ve interferida por creencias basadas en experiencias previas y que no se modifican del todo con programas de formación de corte cognitivo, y por último esto tiene un impacto en una disminución del nivel de autoconfianza docente.

Los estudiantes a la docencia por su parte, perciben y detectan carencias formativas en cuanto al manejo de disciplina en el aula, considerando estas falencias, como falencias propias de la formación, pero no en principio atribuibles a problemas del alumnado (Camacho González, 2005). Si examinamos el estudio de Valdez Cuervo (2010), los docentes en ejercicio tienen una visión amplia de los problemas de disciplina (aspectos sociales, familiares, de los mismos estudiantes, de la escuela y de la propia práctica) pero el nivel de profundidad del análisis es pobre, de sentido común y estereotipado, sumando evidencia a las conclusiones de otros estudios examinados (Gotzens, Badía y Genovard, 2010). Si en este punto, se toma en consideración además otros de los estudios examinados, encontramos que, como se ha dicho en esta conclusión, en ocasiones los docentes atribuyen a los alumnos características que estos no siempre tienen (características intrapísquicas, de personalidad del alumno), y en consecuencia emplean ayudas externas al aula para resolver problemas disciplinarios del aula (equipos de salud mental, por ejemplo) (Valdes Cuervo, 2010; Moreno, Jimenez, Aspano, Torreno, 2011)

En cuanto a las estrategias concretas que emplean los docentes para el manejo de disciplina, los docentes perciben en forma negativa el cumplimiento del castigo advertido, no tienen claro qué hacer para lograr una gestión adecuada de disciplina. El castigo es una de las estrategias más utilizadas por los docentes para disciplinar, pero éstos no la perciben como castigo (Gotzens, Badía, Genovard, 2010). También, como ya se mencionó anteriormente, recurren a ayudas externas a la escuela provenientes de familias y

profesionales de la salud mental, que si bien son apropiadas para abordar el problema, las estrategias concretas que ellos emplean en el aula son de tipo convencional (nuevamente castigo y negociación) ya que no incluyen métodos basados en el enfoque de la convivencia, que implica participación activa de los estudiantes (Valdes Cuervo, 2010). Los estudiantes a la docencia, por su parte, perciben como necesidad formativa fundamental el dominar estrategias de resolución de problemas, de negociación de conflictos y entrenamiento de habilidades sociales para poder dialogar con las familias y equipos de salud mental, a los fines de poder comunicarse correctamente cada vez que lo requieran así las situaciones en las que son convocados (Camacho González, 2005)

En cuanto al nivel de concordancia entre tipos de estudio diferentes, esto es los cuantitativos en comparación con los cualitativos, no se haya diferencias entre ambos. Una cuestión que resultó llamativa, fue la cantidad abrumadora de estudios de corte cuantitativo hallados para esta revisión. Una posible explicación del fenómeno es que haya establecidos grupos de investigación en disciplina con esta orientación metodológica. Otra posible explicación podría ser que los mismos criterios de inclusión de esta investigación: podría haber artículos tanto de corte cuantitativo como de corte cualitativo que estén publicados en revistas de especialidad no indexadas en las bases de datos en donde se realizó la búsqueda para el presente estudio.

En cuanto al análisis de diferentes nacionalidades/ países en los que se han investigado las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina, si bien se encontraron estudios de diversos países, España, Estados Unidos, Jordania, Australia, Reino Unido y Chile (aunque los estudios son mayoritariamente españoles) todos coinciden en el hallazgo de diferencias en las percepciones de docentes y alumnos en cuanto a disciplina en el aula, como así también en la carencia de formación docente en el tema, en las recomendaciones sobre el entrenamiento en protocolos científicos de formación docente, y en las estrategias que los docentes de hecho emplean para disciplinar.

Comentarios finales

Según lo expresado y retomando la introducción a este trabajo, se requeriría en el contexto de Argentina investigaciones rigurosas de corte empírico para poder contrastar lo enunciado en las teorizaciones de las que se habló en la introducción. Como se ha dicho en la introducción, el manejo de disciplina encuentra en los países en los que se ha investigado el tema en forma empírica, serios inconvenientes, entre los que se encuentra, como ya se ha esbozado, un conocimiento de parte de los docentes que es creencial y experiencial pero no formal, basado en conocimiento científico, proveniente de la psicología y la pedagogía. Por otra parte, las percepciones que tienen los alumnos y los docentes sobre el tema no coinciden entre sí, por lo que esto hace que las acciones disciplinarias docentes sean inefectivas (invisibles a los alumnos) e incluso contraproducentes cuando son percibidas como impuestas, los alumnos las consideran autoritarias, lo que incrementa, de parte de los alumnos, la frecuencia de conducta indisciplinaria, generándose escaladas que culminan con, por ejemplo, abandono escolar.

Esto último, merece algunas reflexiones. En los últimos años, en Argentina puntualmente, las políticas en educación (y también en otras áreas, como la salud mental, no del todo independiente de educación), tienden a la ampliación de la obligatoriedad escolar que se extendió al secundario completo, aumento que se correspondió con una intención del Estado en políticas activas de inclusión (Art. 11 Inc. E; Inc. F; Art. 16. Ley de educación nacional 26.206). Sin embargo, son bien conocidas las investigaciones que establecen que hay mayor probabilidad de abandono escolar en escuelas con un pobre clima disciplinario, esto es aquellas en las que las conductas indisciplinarias de los estudiantes son mayores en comparación con otras, y en cambio los estudiantes son menos propensos a abandonar la escuela media cuando asisten a escuelas en las que los estudiantes asisten asiduamente a clases y realizan sus tareas escolares (Rumberger, Russell; 1987; Rumberger, R; Lim, S. A; 2008). De esta manera, para poder cumplir con las prerrogativas legales de inclusión, es necesario abordar el entrenamiento en manejo de disciplina por parte de los docentes en forma intencional, como propósito y objetivo prioritario para evitar el abandono escolar y la exclusión, y que de esta manera se pueda cumplir con la ley y puntualmente haya escuelas realmente inclusivas.

Por otra parte, y ese objetivo de mayor y mejor manejo de disciplina para lograr inclusión escolar solo puede cumplirse si los docentes están capacitados desde el punto de vista científico. Este planteo suma dos reflexiones, por un lado, futuras investigaciones tendrán que avanzar sobre la construcción y puesta a prueba de nuevos diseños de programas de formación sobre manejo de disciplina para docentes en ejercicio, ya que como se ha mencionado en esta conclusión el que se ha ensayado, de corte cognitivo, no ha tenido el resultado esperado por los investigadores, al menos en la citada investigación española (Gotzens, Badía, Genovard, 2010). Por otra parte, Argentina necesita investigar, no solo en el testeado de protocolos para el manejo de disciplina, sino también indagar empíricamente el estudio de las percepciones de docentes y alumnos sobre disciplina con el objetivo de conocer las problemáticas puntuales a las que este país necesita hacer frente, lo que ayudará en el diseño de protocolos necesarios para actuar puntualmente en disciplina en las aulas de las escuelas argentinas.

Por último, este objetivo de mejora de la disciplina en las aulas a través de la investigación, existe en otros países. Hay estrategias a nivel internacional de manejo de disciplina basados en la evidencia (Osher, D; Bear, G; Sprague, R, Doyle, W, 2010; Simonsen, B; Fairbanks, S; Briesch, A; Myers, D; 2008; Luiselli, J; Putmen, R; Handler, M; Feinberg, A; 2005; Slavin, R; 2008; Moran, D. Malott, R; 2004) que deberían ser puestas a prueba en población Argentina, o en cualquier caso, crear otros protocolos de manejo de disciplina basados en la evidencia contruidos en y para población argentina. De esta manera, luego de ser puestos a prueba y eventualmente probada su evidencia de eficacia podría enseñarse a futuros docentes desde la formación de pregrado.

Las cuestiones que tienen que ver con la necesidad de evidencia en el quehacer de los profesionales de la educación, no solo en el manejo de disciplina, responde no solo a posicionamientos epistemológico – filosóficos. Responde a la necesidad de fundamentar empíricamente el quehacer diario concreto de la práctica docente. Atiende a la necesidad de responder a la pregunta “¿Son las prácticas en educación eficaces y eficientes?” (Moran, 2004). Y la respuesta a esa pregunta es de vital importancia, puesto que cualquier espacio de práctica que no está fundamentándose en evidencia, será un espacio en el que los procedimientos instruccionales, programas y prácticas, serán conducidos más por la costumbre y la experiencia, las creencias, la

ideología, el marketing y las modas (Slavin, R. 2008) lo que tendrá además efecto en la educación de niños y adolescentes, que en el caso de la disciplina sustentada en creencias erróneas, o mal sustentada, será, por ejemplo, el abandono escolar (Davis, Ph. 1999).

5. Bibliografía

Arbuckle, Little (2004) Teachers' perception and management of disruptive classroom behavior during the middle years (years five to nine). Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, Vol 4, 2004 pp 59-70

Badía Martín, Gotzens Busquets, Zamudio Villafuerte (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. Espiral. Revista del profesorado. Vol 9, N°40

Barraca Mairal, J (2002). Biología, Psicología, Sociología. Intromisiones y respetos mutuos. Edupsykhé, Vol 1, n°1, 139 – 153

Beltrán, O.(2005) Revisiones sistemáticas de la literatura. Rev. Col. de gastroenterología. 20 (1)

Camacho González, Mar, Padron Hernandez (2005) Necesidades formativas para afrontar la profesion docente. Percepciones del alumnado. REIFOP, 8 (2)
Castelló, A. (2001) Inteligencias. Una integración multi-disciplinar. Barcelona: Masson

Castelló, Gotzens, Badia y Genovard. (2010). Beliefs and attitudes regarding classroom management. European Journal of Education and Psychology. Vol 3, N°1 Pgs. 118-128

Cava, M, Estévez, E; Buelga, S; Musitu, G (2013) Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad en adolescentes. Anales de psicología Vol 29, N°2 (Mayo)

Cornejo, R. Redondo, J. (2001) EL clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Última década n°15, CIDPA Viña del Mar. PP. 11-52

Davies, Ph. (1999) What is Evidence-based Education? British Journal of Educational Studies. Vol 47, Issue 2, Pages 108-121. Education, 17

El Litoral. Dos Casos de violencia escolar. 5/6/2012

Feldlaufer, Midgler, Eccles (1998) Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*. VI. 8, N°2 pp. 133-156

Fernando Osorio (2009) La decadencia de la autoridad. Efectos individuales y sociales. *Revista Novedades Educativas* 224

Gabriel Noel (2010) La dinámica del conflicto escolar en escuelas de barrios populares urbanos a la luz de la noción de autoridad. *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, N°6, agosto.

Gallo, Paola (2009) Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, autoridad y violencia en las escuelas. En "La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa". *Observatorio de la violencia escolar*.

Gergen, K (1996) *Realidades y relaciones*. España: Paidós.

Gérvás, J y Pérez Fernández, M (2001) La revisión por pares en las revistas científicas. *Atención Primaria*, Vol. 27. N° 6.

González Lopez, M y Cornejo Alvarez, J. (1993) Los grupos: núcleos mediadores en la formación y cambio de actitudes. *Psicothema*, vol - 223. 5. Suplemento, pp. 213

Gotzens, Badía, Castelló, Genovard (2007). La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista portuguesa de pedagogía*. Año 41-1

Gotzens, Badía, Genovard. (2010) Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de psicología* N°99, Julio 33-44

- Gotzens, C. (1997). La Disciplina escolar: prevención e intervención en los problemas de comportamiento escolar.. Edicions Universitat de Barcelona.
- Gotzens, C; Castello, A; Genovard, C & Badía, M (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothea*, 15 (3)
- Gotzens, Castelló, Genovard, Badia (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre disciplina en el aula. *Psicothema* Vol. 15, N°3, pp. 262-368.
- Gutierrez Sanmartin, Lopez (2011) Percepcion de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física. *Revista internacional de ciencias del deporte*, Vol VII, N° 22, Enero. pp. 24-38
- Gutierrez, Lopez (2012). Clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en educación física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Vol. 12 N°46, pp. 235-251
- Gutierrez, Lopez, Ruiz (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y análisis de concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos. *Revista mexicana de Psicología*. Vol 26, N° 2, julio. pp. 203-212
- Harouna, O´Hanlona (1997) Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, Vol 49, Issue 3
- Hernandez y Hernandez, Fernando y Sancho Gil, Juana M.(2004) El clima escolar en los centros de la secundaria: mas allá de los tópicos. *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia español
- Ines Dussel y Myriam Southwell (2009) La autoridad docente en cuestión. *Líneas para el debate*. *El Monitor de la educación*, n°20

Ines Dussel (2005) Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Seminario Internacional: La renovación del oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI

Infantinao, Littlea (2005) Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods. Experimental educational Psychology. Vol 25, Issue 5

Infobae. Detuvieron a la madre que agredió al director de una escuela en Pergamino. 28/9/2013

Jimenez Castuera, Cervelló Jimeno, García Calvo, Santos, Ruano, Iglesias Gallego (2007). El género como variable moduladora de la orientación disposicional, percepción del clima motivacional, percepción de la igualdad de trato y comportamientos de disciplina de los discentes en las clases de educación física. Vol. 2, N°1 enero - junio 2007 pp 13-24

Jones, V y Jones, L (1990). Classroom Management, Motivating and managing students, Alling and Bacon. USA

Kaplan, Gheen, Midgley (2002) Classroom goal structure and student disruptive behavior. British Journal of Educational Psychology, Vol 72, Issue 2, Pages 191-211

La Nación. Alarmante violencia en las escuelas en la Argentina. 4/8/2011

La Nación. Seis de cada diez alumnos maltratan a un compañero. 8/8/2008

Lewis (2001) Classroom discipline and student responsibility: Students' view. Teaching and Teacher education, Vol 17, Issue 3, April. Pages 307-319

Manterola, D (2009) Revisión sistemática de la literatura. Síntesis de la evidencia. Rev. Med. Clin. Condes. 20 (6) 897-903

Martinez Galindo, Cervelló Gimeno, Moreno Murcia (2012) Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol 44, N°3 pp. 41-52

Mdz. Docentes agredidos por alumnos: dolor y frustración. 4/7/2013

Miguez, Daniel (2009) Las formas de la violencia en las comunidades escolares En “La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa”. Observatorio de la violencia escolar

Moran, D, Malott, R. (2004). Evidence-based Educational Methods. Elsevier Academic Press

Moreno Ruiz y col. (2010) Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. Psicológica UST. Vol 7 N° 2, 45 – 54

Moreno y cols. (2011) Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. European Journal of Human Movement, vol 26, junio 2011 pp. 1-24

Murillo Torrecilla, J. (2011) Hacer de la educación un ámbito basado en evidencias científicas. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 9, N°3

Noel, Gabriel (2009) Conflictividad y autoridad en la escuela. Una perspectiva etnográfica. El Monitor de la educación n°20.

Noel, Gabriel (2009) Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la Autoridad. En “La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa”. Observatorio de la violencia escolar

Ortiz, Z. (2005) Qué son las revisiones sistemáticas? Publicaciones CIE, World wide web. Academia Nacional de Medicina, Buenos Aires

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and selfreported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical*

Pértega Díaz, S, Pita Fernandez, S. (2005) Revisiones sistemáticas y Metaanálisis. *Cad Aten. Primaria* 12 (2): 109-112

Polit, D, Hungler, B. *Investigación científica en ciencias de la salud*. Quinta Edición. MacGraw - Hill Interamericana

Rother, E. (2007) Revisión sistemática X revisión narrativa. *Acta Paul Enferm:* 20 (2)

Ruiz, M; Pardo, A; San Martín, R. (2010) Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo*. Vol. 31, N°1, Enero – Abril.

Rumberger, Russell (1987) High School Dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, Summer. Vol. 57. N° 2

Sánchez-Meca, J (2010) Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, Vol. 38, N° 2, pp. 53-64

Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchs. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4) pp. 559-77

Simonsen, B; Faribanks, S; Briesch, A; Myers, D. (2008) Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and treatment of children*. Vol. 31, N°3, August. pp. 351-380

Simonsen, Faribanks, Briesch, Myers, Sugai (2008). Evidence-based Practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and treatment of children*. Vol 31, N°3.

Skiba, Michael, Nardo, Peterson (2002) The color of discipline: sources of racial and gender disproportionality in school punishment. The Urban Review, Vol 34, N°4

Slavin, R. (2008) Perspectives on Evidence-Based Research in Education. What works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. Vol. 37, N°1 pp. 5-14

TN. Todo Noticias. Otro docente agredido. 29/09/2011

Valdés Cuervo, A; Martínez Cebreros, M; Vales García, J.(2010) Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en el aula. Psicología Iberoamericana, vol. 18, n° 1, enero - junio, 2010, pp. 30 -37

Valdez Cuervo, Martínez Cebreros, Vales García (2010) Percepciones de docentes con respecto a la disciplina en la escuela. Psicología Iberoamericana, Vol 18, N°1 enero - junio pp. 30-37

Zepeda Aguirre (2007) Estudio sobre la percepción de la relación profesor - alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. Revista Iberoamericana de Educación. N° 43/5

Revistas Abiertas, ONG Derechos Digitales

<http://www.revistasabiertas.com/estandares-para-la-indexacion/>

Anexo metodológico

Porqué hacer una revisión sistemática, de dónde parte la idea: El concepto de revisión sistemática es relativamente reciente (Pértega Díaz 2005), y aunque pueda estar ajeno en la agenda tanto de los centros de investigación como de las políticas de los países latinoamericanos (Murillo Torrecilla, 2011) fue un investigador en educación quién acuñó el término. En 1976, Glass, presidente de la Asociación Americana de Investigación en Educación, en un discurso dado en el congreso anual, decidió destacar un nuevo nivel de análisis científico al cual dio el nombre de meta – análisis. Si bien las revisiones sistemáticas cualitativas y las cuantitativas (algunos denominan indistintamente revisión cuantitativa o meta - análisis) son estudios que parten de la iniciativa de este científico del campo de la educación, con el fin de que la educación sea basada en la evidencia (Davies, 1999; Murillo Torrecilla 2011; Simonsen 2008; Moran 2004) este tipo de refinamiento en la investigación, prosperó en el campo de la medicina y posteriormente de la psicología (especialmente la psicología clínica), pero no así en educación. Las razones por las cuáles la enseñanza basada en la evidencia y sus métodos no han prosperado en Latinoamérica, y sí lo han hecho en Inglaterra y EEUU, aunque es un campo aún incipiente, son variadas y exceden el propósito de este trabajo (Murillo Torrecilla 2011). Las razones por las cuales debería implementarse es con el fin de hacer de la educación un ámbito basado en evidencias elevando la calidad de la investigación e incrementando la relevancia de esa investigación para satisfacer las necesidades de los usuarios (básicamente docentes y administradores docentes y políticos) mediante un mayor conocimiento de las necesidades, elaborando y actualizando revisiones de la investigación (los llamados What Works. Ver por ejemplo Slavin 2008), trasladando los resultados de la investigación a la práctica del aula, utilizando las revisiones de investigación como mediadoras entre investigación y práctica ya que los docentes y administradores tienen dificultades para leer investigaciones originales (Shkedi 1998) y de esta manera que el saber acumulado por la investigación esté disponible de forma rápida y accesible para docentes y tomadores de decisión (Murillo Torrecilla 2011)