

ISBN 978-956-341-025-9

**ACTAS VI CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ**



23 - 24
de septiembre del 2014
Salón Auditorium Don Bosco
Universidad Católica Silva Henríquez

25 
de septiembre del 2014
Auditorium Casa Central
Pontificia Universidad Católica
de Valparaíso

congresodepedagogia.ucsh.cl

Editor: Marco Antonio Alarcón

Católica Silva
Henríquez
Universidad
EdicioneS




Salesiana
UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ
Facultad de Educación

ISBN 978-956-341-025-9

**UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ**

Presidente y Gran Canciller: P. Aberto Lorenzelli sdb.

Rector: Jorge Baeza Correa

Vicerrector Académico: Manuel Pérez Pastén

Decana Facultad de Educación: Marisol Álvarez

Secretaria Académica Facultad: Tamara Iriarte

Editor: Marco Antonio Alarcón

© 2014 UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

© Todos los autores

Registro de propiedad intelectual: 246.866



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ
Facultad de Educación

COMITÉ CIENTÍFICO

Óscar Maureira (UCSH)
Marina Alvarado (UCSH)
Carlos González (PUC)
María Angélica Guzmán (PUC)
Pablo López (U. de Chile)
Cristian Bellei (U. de Chile)
Manuel Silva (U. de Chile)
Cristian Miranda (U. de Chile)
Luis Ahumada (PUCV)
Silvia Redón (PUCV)
María Verónica Leiva (PUCV)
Iván Oliva (UACH)
Sonia Osses (UFRO)
Rodrigo del Valle (UC-Temuco)
Donatilla Ferrada (UCS)
Raquel Flores (UCSH)
Marco Antonio Alarcón (UCSH)
Jaime Galgani (UCSH)
Emilio Rodríguez (UCSH)
Freddy Timmermann (UCSH)
Carola Román (UCSH)
Luis Reyes (UCSH)
Saúl Contreras (USACH)
Daniel Ríos (USACH)
Sergio Garay (Fundación Chile)
Rafael Carrasco (Fundación Chile)
Sergio Toro (U. Austral de Chile)
Adolfo González (U. de la Frontera)
Sebastián Donoso (IIIDE U. de Talca)
Ricardo Aravena (U. Santo Tomás)
Mauricio Echeverría (U. Santo Tomás)
Claudio Molina (MINEDUC)
Claudio Figueroa (UPLA)
Tatiana Díaz (UMCE)
Miguel Barrera (UCSH)
Alfonso Fernández (UCSH)

Contenido

<u>A LEITURA DIGITAL – PERCEÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO (PP.10-16)</u>	<u>10</u>
<u>ANÁLISIS DE HABILIDADES DOCENTES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DEL VIDEO (PP.18-26)</u>	<u>18</u>
<u>ANIMACIÓN GRÁFICA: UNA PROPUESTA INTERACTIVA DE LECTURA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL (PP.28-41)</u>	<u>28</u>
<u>APLICACIÓN DE EXPECTATIVAS AL ANÁLISIS DE RESULTADOS DE PRUEBAS OBJETIVAS (PP.42-47)</u>	<u>42</u>
<u>ASPECTOS PARA LA COMPARACIÓN DEL LOGRO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE MODALIDAD PRESENCIAL Y VIRTUAL EN INSTITUCIONES COLOMBIANAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PP.48-56)</u>	<u>48</u>
<u>BUENAS PRÁCTICAS DE ACCIÓN SOCIEDUCATIVA EN INSERCIÓN LABORAL Y SOCIAL DE RECLUSOS QUE PARTICIPAN DEL PROGRAMA REINCORPORA DE LA FUNDACIÓN LA CAIXA. ESPAÑA (PP.58-69)</u>	<u>58</u>
<u>CIUDADANÍA CULTURAL: PROPUESTA PEDAGÓGICA CON JÓVENES JUDICIALIZADOS (PP.70-79)</u>	<u>70</u>
<u>COMPETENCIAS CIUDADANAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ¿REFLEJADAS EN EL CURRÍCULUM OCULTO O EXPRESO? (PP.80-93)</u>	<u>80</u>
<u>COMPETENCIAS, PASIÓN Y RESULTADOS ORIENTADOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (PP.94-103)</u>	<u>94</u>
<u>CLAVES DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA DESDE EL ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE (PP.104-114)</u>	<u>104</u>
<u>CREENCIAS DOCENTES SOBRE DISCIPLINA ESCOLAR (PP.116-126)</u>	<u>116</u>
<u>DEL LIBRO DE TEXTO A LA ESCRITURA COMO PROCESO. SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES Y DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA ESCRITURA (PP.128-138)</u>	<u>128</u>
<u>DISEÑO DE LA RUTA DE APROPIACIÓN E INCORPORACIÓN DEL USO DE LAS TIC EN EL PEI. I. E. CARDENAL ANÍBAL MUÑOZ DUQUE DE SANTA ROSA DE OSOS E I. E. DON MATÍAS DE DONMATIAS (ANTIOQUIA) (PP.140-149)</u>	<u>140</u>

<u>DISEÑO DE UN MODELO EDUCATIVO INTEGRAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL EN MÉXICO</u> <u>(PP.150-162)</u>	150
<u>EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO: ¿QUÉ DICEN LOS/LAS ACTORES CLAVE? (PP.164-173)</u>	164
<u>EDUCAR EN LAS ONDAS (PP.174-182)</u>	174
<u>EFFECTIVIDAD DE LA SUPERVISIÓN DOCENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE.</u> <u>ESTUDIO EN DOS ESCUELAS DE DISTINTA DEPENDENCIA DE CONCEPCIÓN (PP.184-192)</u>	184
<u>EL DOCENTE COMO PROMOTOR DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA PARA LA EDUCACIÓN</u> <u>POR LA PAZ (PP.194-207)</u>	194
<u>EL FRACASO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD, ¿FRACASO DE QUIÉN? (PP.210-218)</u>	210
<u>EL MAESTRO DE CIENCIAS: REFLEXIONES SOBRE SU ACTUAR EN CONTEXTOS DE</u> <u>VULNERABILIDAD (PP.220-229)</u>	220
<u>EL USO DE LAS TIC Y LA MEDIACIÓN PARENTAL EN NIÑAS Y NIÑOS CHILENOS DE EDUCACIÓN</u> <u>BÁSICA (PP.230-237)</u>	230
<u>EL VALOR ESTRATÉGICO DE LA EP: EL CASO DE ESPAÑA (PP.238-248)</u>	238
<u>EMOCIONES Y EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES Y PROFESORES AL INTERIOR DE LA SALA DE</u> <u>CLASES. UNA MIRADA DESDE EL CONTRATO DIDÁCTICO (PP.250-257)</u>	250
<u>ESTILOS DE PENSAMIENTO PARA LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE</u> <u>MATEMÁTICA (PP.258-268)</u>	258
<u>EVALUACIÓN DEL NIVEL DEL REDIMIENDO CARDIACO EN ESTUDIANTES DE 4TO AÑO DE</u> <u>EDUCACIÓN BÁSICA (PP.270-279)</u>	270
<u>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA UNA EVALUACIÓN CON IMPACTO PERSONALIZANTE EN LA</u> <u>EDUCACIÓN (PP.280-290)</u>	280
<u>EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – A</u> <u>DRAMATIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA INDUTORA DE PRÁTICAS DE PLANIFICAÇÃO E DE REFLEXÃO</u> <u>EM MATEMÁTICA (PP.292-298)</u>	292
<u>EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES EN CURICÓ: UN ANÁLISIS</u> <u>GEORREFERENCIADO (PP.300-308)</u>	300

<u>EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN MUNDOS VIRTUALES INMERSIVOS EN FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA UCSC. PROYECTO TYMMI (PP.310-320)</u>	<u>310</u>
<u>FORMACIÓN DE MAESTROS EN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL: UNA APUESTA QUE CONTRIBUYE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN COLOMBIA (PP.322-329)</u>	<u>322</u>
<u>FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE INFLUYEN EN EL AREA SOCIOCULTURAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS</u>	<u>(PP.330-338) 330</u>
<u>JOGOS PEDAGÓGICOS E O ENSINO DA NATUREZA DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA (PP.340-350)</u>	<u>340</u>
<u>LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESPACIO PARA CONSTRUIR (PP.352-361)</u>	<u>352</u>
<u>LA CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DURANTE LOS PRIMEROS AÑOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL</u>	<u>(PP.362-372) 362</u>
<u>LA EDUCACIÓN COMO AGENTE DE REPRODUCCIÓN SOCIAL DEL GÉNERO HETEROSEXUAL DENTRO DEL ESPACIO EDUCATIVO ¿QUÉ SIGNIFICA SER HOMBRE? ¿QUÉ ES LO QUE NO ESTÁ DENTRO DE LAS ALTERNATIVAS DE GÉNERO? (PP.374-382)</u>	<u>374</u>
<u>LA EJECUCIÓN DE EXÁMENES A LIBRO ABIERTO, APLICADOS A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS, ¿PROMUEVE LA ADQUISICIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS? (PP.384-391)</u>	<u>384</u>
<u>LA ESCRITURA COOPERATIVA: RECONOCIMIENTO VS PRÁCTICA (PP.392-405)</u>	<u>392</u>
<u>LA EXPEDICIÓN CURRÍCULO, DE MAESTROS PARA MAESTROS. CIUDAD DE MEDELLÍN (PP.406-414)</u>	<u>406</u>
<u>LA INNOVACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DESDE LA PROPIA PRÁCTICA (PP.416-421)</u>	<u>41</u>
<u>6</u>	
<u>LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN (PP.422-432)</u>	<u>422</u>
<u>LA VALORACIÓN DEL TRAYECTO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD (PP.434-443)</u>	<u>434</u>
<u>LIDERAZGO PREVENTIVO EN LA UNIVERSIDAD (PP.444-455)</u>	<u>444</u>

<u>NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA EN TRES CONTEXTOS INTERNACIONALES (PP.456- 463)</u>	456
<u>PEDAGOGÍA PARA LA DIVERSIDAD: IDENTIDAD CIUDADANA INTERCULTURAL E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN EL AULA (PP.464-473)</u>	464
<u>PODCASTING, EN LA PRÁCTICA DE LAS HABILIDADES DE ESCUCHAR Y HABLAR EN INGLÉS (PP.474-485)</u>	474
<u>POSIBILIDADES DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DESDE Y PARA LA DIVERSIDAD. DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (PP.486-495)</u>	486
<u>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS PARA UNA EVALUACIÓN CON IMPACTO PERSONALIZANTE EN LA EDUCACIÓN (PP.496-506)</u>	496
<u>PROGRAMA HADA: HERRAMIENTA DE APOYO AL TRATAMIENTO EN EL AULA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE (PP.508-518)</u>	508
<u>PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EL ÁREA DE HUMANIDADES A TRAVÉS DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (PP.520-530)</u>	520
<u>PROTOTIPO DE REPOSITORIO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS BAJO ESTÁNDARES INTERNACIONALES PARA EL CENTRO UAS VIRTUAL (PP.532-540)</u>	532
<u>¿QUÉ OPINAN LOS DOCENTES DE SUS DIRECTORES? COMPETENCIAS DE LIDERAZGO, BAJO LA MIRADA DE LOS DOCENTES (PP.542-549)</u>	5
<u>42</u>	
<u>RECOMENDACIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA LA MEJORA DE LOS PROGRAMAS DE DESARROLLO PROFESIONAL (PP.550-560)</u>	550
<u>REDISEÑO INTEGRAL DEL CURRÍCULUM: CASO FACULTAD DE CONTADURÍA Y CIENCIAS ADMINISTRATIVAS DE LA UMSNH (PP.562-573)</u>	562

<u>REFLEXIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE AULA: EL USO DE LOS RESULTADOS BASADO EN LAS EVIDENCIAS DE EXPECTATIVAS DE LA EVALUACIÓN Y SU INTERPRETACIÓN (UN ESTUDIO DE CASO)</u> <u>(PP.574-581)</u>	<u>574</u>
<u>SEÑALANDO UN CAMINAR DE ACTUACIÓN CON ADULTOS MAYORES INSTITUCIONALIZADOS INSPIRADO EN LA PEDAGOGIA SALESIANA</u> <u>(PP.584-595)</u>	<u>58</u>
<u>SER UN BUEN PROFESIONAL: SIGNIFICADOS QUE OTORGAN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE BAJA CALIFORNIA</u>	<u>(PP.596-607) 596</u>
<u>SIGNIFICADOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LA GESTIÓN DEL APRENDIZAJE</u> <u>(PP.608-622)</u>	<u>608</u>
<u>SISTEMA DE INGRESO INCLUSIVO: UNA OPORTUNIDAD PARA TODOS</u>	<u>(PP.624-633) 624</u>
<u>TEXTOS NARRATIVOS Y RELATOS A TRAVÉS DE LA HERRAMIENTA EBOOK CASO INSTITUCIÓN NORMAL SUPERIOR MARQUETALIA CALDAS</u> <u>(PP.634-638)</u>	<u>63</u>
<u>USOS DEL TIEMPO LIBRE DE LA ADOLESCENCIA ESCOLARIZADA EN ESPAÑA: RETOS DE LA PEDAGOGÍA DEL OCIO</u> <u>(PP.640-650)</u>	<u>640</u>

Creencias docentes sobre disciplina escolar⁷ (pp.116-126)

Azucena Ochoa Cervantes, azus@uaq.mx

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen

La preocupación del sistema educativo por el deterioro de la convivencia en la escuela es cada vez más evidente. Si bien, esta situación ha existido a lo largo de la historia de esta institución, cobran relevancia debido a la frecuencia e intensidad con que se presentan. Varios autores (Calvo, 2003; Monjas, 2009; Ortega y Del Rey, 2006; Torrego, et, al 2006) han desarrollado categorías a partir de las cuales se pueden analizar los conflictos escolares, como la indisciplina, que en ocasiones puede provocar conflictos interpersonales. En este sentido, se realizó un estudio exploratorio descriptivo, cuyo objetivo general fue identificar las ideas que tienen los docentes sobre el concepto y función de la disciplina escolar, así como los factores que influyen en la indisciplina. Para alcanzar el objetivo, se aplicaron cuestionarios conformados por preguntas con escala tipo Likert y preguntas abiertas a 100 docentes de nivel secundaria del municipio de Querétaro. Los resultados muestran que los docentes reconocen que una de las funciones principales de la disciplina es promover la convivencia, sin embargo también le atribuyen la función de controlar la conducta del alumnado. Así mismo, identifican los factores externos como causantes de la indisciplina. Nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de reflexionar sobre los conocimientos y creencias en torno a este tema para proponer programas de formación docente que impacten en la mejor de la convivencia.

Palabras clave: Disciplina escolar, indisciplina, convivencia escolar, conflictos de convivencia.

7

Se agradece el apoyo al fondo sectorial de investigación SEP/SEB/CONACYT 2011 y al Fondo para el Fortalecimiento a la Investigación de la UAQ por el financiamiento parcial a este trabajo.

Introducción

La escuela como institución es una comunidad organizada que se desarrolla en medio de diversos conflictos. Sin embargo, no todos los conflictos merecen la misma atención y tratamiento por parte de las personas de la institución, pues no son todos igualmente visibles ni todos generan la misma preocupación, esto depende, un tanto, de quienes sean los protagonistas. En este sentido, en el informe TALIS se reporta que un 16% de los docentes empleaban la mayor parte de su tiempo en “cuidar” a los estudiantes y a proporcionar ayuda en los problemas de convivencia (OCDE, 2009), esto suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006). Específicamente en nuestro país, en un estudio realizado por Tenti y Steinberg (2011), en el que encuestan a 2599 maestros de educación básica de sectores urbanos, encontraron que dentro de los principales problemas que reportan en su trabajo cotidiano, más la mitad de los docentes (59.4%) señalan el tema de la disciplina como una situación conflictiva recurrente.

Aunado a lo anterior, las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, pues además de ser cuestionando el trabajo del maestro distrae a los estudiantes no directamente implicados (Graham, 1992). Podemos decir entonces, que los conflictos visibles como la indisciplina son los que generan además de preocupación el “desgaste” de la comunidad escolar. Esto es que los conflictos no merecen la misma atención y tratamiento por parte de las personas que forman parte de la institución, pues no son todos igualmente visibles ni todos generan la misma preocupación. Para ubicar el problema de investigación que nos atañe en el presente proyecto, a continuación se presenta el “Triángulo del conflicto escolar” (Ochoa, et al 2013)

En la figura anterior se observa un triángulo, el cual está dividido en dos partes por una línea horizontal. La parte superior corresponde a la punta del triángulo, donde se muestran los conflictos escolares más tangibles o visibles, como son: a) interrupción, b) violencia, c) deshonestidad y d) desinterés; y que en la actualidad son los conflictos que han generado mayor “preocupación y alarma”, tanto por los actores de la comunidad escolar, como por los medios de comunicación y los académicos en general.

En la parte inferior se encuentran los conflictos escolares que son la base del triángulo, pero que son intangibles o “invisibles”: e) las prácticas docentes que se relaciona con las metodologías, contenidos, técnicas y herramientas empleadas por el profesorado, así como las creencias f) la organización escolar, referidos a la forma en que está estructurada la escuela y g) el currículum. Estos elementos generalmente no son vistos como conflictos o aspectos que pudieran causarlos. Si queremos mejorar la convivencia en la escuela, consideramos necesario la reflexión-acción sobre esto pues al estar en la base, significa que si no modificamos ciertas prácticas, organización y gestión dentro de las escuelas no se modificarán las formas de relación, y más aún no habrá condiciones necesarias para el aprendizaje.

Lo que nos interesa estudiar es uno de los conflictos que genera mayor preocupación y desgaste a los profesores, nos referimos a la disciplina escolar pero partiendo de indagar las creencias que tienen de ésta.

La manera en que los docentes tratan los conflictos de indisciplina muchas veces se fundamenta en las creencias, que forman parte de la personalidad de cada profesor, pertenecen a un sistema interno del sujeto, es el componente subjetivo del saber. Las creencias no son sólo actos, son más bien un sistema de experiencias internas que están a disposición de cada persona y se utilizan para una situación en particular cualquier creencia, incluso la más abstracta, implica expectativas que pueden convertirse en hipótesis que regulan acciones ante el mundo (Serrano, 2010).

Por lo que el conocimiento de éstas puede proporcionar información valiosa para comprender mejor su comportamiento, lo que resulta necesario conocer las creencias, para describirlas y observar cómo influyen en el manejo y gestión de la disciplina. Coincidimos con Serrano (2010) en considerar las creencias como componentes del conocimiento,

conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas (Linares, 1991, en Serrano, 2010).

Por su parte, Gotenz, et al., (2010), advierte que el conocimiento denominado formal y el creencial representa dos caras contrapuestas del conocimiento humano pues, mientras que el primero se refiere al conocimiento basado en la verificación, coherente con la teoría y sensible al cambio, el segundo se caracteriza por ser fruto del consenso social, con fuerte arraigo y vinculado al mundo de las emociones más que al de las cogniciones. Entre estos conocimientos, cabe situar formas “intermedias”, como por ejemplo el experiencial, altamente valorado en términos profesionales y que, sin embargo, no garantiza las ventajas que se le imputan. Uno de los aspectos más importantes de este tipo de conocimiento es su resistencia al cambio por su vinculación con las emociones; su utilidad para explicar y justificar determinadas situaciones; su carácter social, etc. Esto hace de las creencias un tipo de conocimiento difícil de modificar y por ende, necesario de conocer. En coincidencia con esta autora, Pajares (1992) afirma que mientras más temprano una creencia es incorporada en la estructura de creencias, más difícil es alterarla; así las creencias subsecuentemente afectan las percepciones e influyen fuertemente en el procesamiento de nueva información. Esto explica por qué las creencias adquiridas recientemente son más vulnerables. No obstante, con el tiempo y uso, las creencias se volverán más fuertes y los individuos podrían mantener las creencias basadas en conocimientos correctos o incompletos aun cuando hayan sido recibidas o estudiadas explicaciones corroboradas que entren en contradicción con sus creencias (Santos, 2010).

Existen investigaciones acerca de las creencias docentes en torno al aprendizaje de las ciencias o de las matemáticas (Peme-Aranega, et al. 2006; García, 2006; Moreano, et al. 2008; Mora y Borrantes, 2008), acerca de la evaluación (Prieto, 2008), así como también acerca de la propia práctica (Aguilar, 2003; Chacón 2006; Vega e Isidro 1997; Cruz, 2008; Solar y Díaz, 2007; Castillo, 2009) , sin embargo, existen pocos estudios que tienen que ver

con las creencias de los docentes sobre la disciplina escolar y cómo éstas determinan la forma en que los docentes la gestionan.

Con base en los antecedentes descritos, consideramos pertinente indagar si los conocimientos y actuaciones de los docentes acerca de la disciplina escolar responden a las creencias que tengan sobre este aspecto, y determinar si éstas influyen en el clima de convivencia.

Metodología

Para acercarnos a conocer las creencias que tienen los docentes de nos planteamos los siguientes

2.1 Objetivos

Objetivo General:

- ❖ Analizar las creencias que sobre disciplina escolar tienen los docentes de educación básica, y buscar las relaciones entre éstas y los problemas de convivencia escolar.

Objetivos particulares:

- ❖ Describir las funciones que los docentes consideran acerca de la disciplina escolar.
- ❖ Describir los factores que los docentes consideran son los causantes de la indisciplina.

2.2 Población:

Para esta investigación se utilizó una muestra compuesta por 100 docentes de primaria y de secundaria, de un rango de edad de 25 a 64 años, así como 1 a 43 años de experiencia docente. Todos ellos pertenecientes de escuelas públicas del municipio de Querétaro y San Juan del Río, los cuales fueron seleccionados intencionalmente, debido a que se utilizaron escuelas y docentes a los que se tuvo fácil acceso y disponibilidad. Los docentes respondieron de forma anónima y voluntaria.

2.3 Técnicas e instrumentos:

Se diseñó un instrumento escrito que indaga lo siguiente:

1. Concepto de disciplina. Pretende identificar los conocimientos y creencias de los docentes sobre la disciplina escolar, así como los factores que ellos atribuyen son causa de indisciplina.

2. Función de la disciplina. Pretende conocer la manera en que los docentes utilizan la disciplina, ya sea como ejercicio de poder o como un medio de formación.
3. Gestión de la disciplina. Pretende investigar la reacción y resolución que utiliza el docente frente al conflicto, así como el uso y establecimiento de normas y sanciones.

2.4 Procedimiento

Para elaborar el instrumento, se realizó un pilotaje con 18 docentes, lo cual permitió corregir algunos de los reactivos.

Para la aplicación hubo una reunión previa con el director de cada escuela con el fin de solicitar su autorización para pasar con los docentes a quienes se les invitó a participar de manera voluntaria. Una vez acordada la fecha, los responsables de aplicar el cuestionario llegaban a la escuela, le entregaban el cuestionario a cada profesor que previamente había accedido a colaborar en este estudio; una vez contestado, se recogía, por lo que la aplicación se realizó en un solo momento. El tiempo promedio para responder al mismo no excedió los 30 minutos.

Una vez aplicados se procedió a realizar una base de datos, para posteriormente hacer el análisis.

Resultados y discusión

Por razones de espacio, en este trabajo sólo se presentarán los resultados correspondientes a la categoría concepto de disciplina, función de la disciplina y factores que causan indisciplina. Los resultados se presentan mediante tablas de porcentaje, las cuales presentan las respuestas a las preguntas abiertas.

3.1 Concepto de disciplina

La tabla que a continuación se presenta muestra lo que los docentes consideran que es la disciplina escolar. Para organizar las respuestas, se agruparon en tipos de respuestas que fueran conceptualmente parecidas y se procedió a calcular porcentajes de frecuencia de respuestas, por lo tanto, en las tablas que presentan las respuestas de las preguntas abiertas el porcentaje corresponde a la frecuencia de respuesta y no al número de la población encuestada.

Normas para la convivencia	Normas para mantener el orden	Normas para el control	Conductas/ comportamientos esperados	Es un medio para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje	Otras	Normas y reglas
11%	11%	6%	30%	13%	18%	11%

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta abierta ¿qué es la disciplina escolar.

Como se puede observar en la tabla 1, el mayor porcentaje de respuesta hacen referencia a la disciplina como conductas/comportamientos esperados.

Podemos corroborar lo que Gotenz, et. al., (2010) señala en torno a los “niveles” de las creencias y su influencia en las actuaciones de los docentes, es decir, a nivel “académico” los profesores relacionan a la disciplina con comportamientos esperados basados en el respeto, sin embargo, en el nivel “experencial” -es decir sus creencias- podemos observar que existe una tendencia a asumir que la disciplina es igual a un comportamiento “correcto”, lo que se espera que los niños y niñas hagan en la escuela, callar y obedecer.

3.2 Función de la disciplina

Para indagar las creencias acerca de la función de la disciplina se planteó la pregunta ¿Cuál es la función de la disciplina escolar?

Promover la convivencia	Orden	Control	Desarrollo de habilidades/valores para la autonomía	Desarrollo de habilidades/valores para la dependencia	Medio para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje	Otra	Normas y reglas
29%	16%	8%	12%	9%	15%	6%	4%

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta ¿Cuál es la función de la disciplina escolar?

A partir de las respuestas de la tabla 2, se puede afirmar que los docentes creen que la función principal de la disciplina es la de promover la convivencia, ya que permite un medio de formación para los alumnos y su participación en la toma de decisiones. Podemos observar que las creencias sobre la función de la disciplina son contradictorias, pues si bien se reconoce la parte formativa, también hay respuestas que hacen alusión a una creencia autoritaria con respecto a la disciplina, en este sentido, la disciplina incoherente o

autoritaria contribuye a crear confusión sobre lo que está bien y lo que está mal, que es, a su vez, un factor determinante para que aparezca la violencia.

3.3 Factores causantes de la indisciplina

Para indagar las creencias de los docentes en torno a los factores que consideran son los causantes de la indisciplina, se planteó la pregunta abierta ¿Cuáles son los factores que considera causan la indisciplina escolar?

Referidos a la práctica docente	Referidos a la institución	Referidos a la sociedad-comunidad	Referidos a las familias	“Falta de valores”	Otros	Referidos al alumno	Reglamento
23%	8%	12%	25%	11%	2%	17%	2%

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los factores que considera causan la indisciplina escolar?

A partir de las respuestas que se presentan en la tabla 3, podemos confirmar que los docentes creen que son factores externos a la institución y/o aula los causantes de la indisciplina escolar. De acuerdo con algunos autores, para los docentes la disciplina y conflictos son temáticas muy importantes, debido al carácter de los estudiantes, a la falta de normas claras en primeras edades y a las condiciones socio-económicas (García, et al., 2009). A pesar de la importancia que tiene el docente en la promoción de la disciplina, varios estudios muestran que los maestros tienden a negar su propia influencia en los problemas de disciplina, pues atribuyen las causas a factores externos a la escuela, como al contexto, la familia y el propio estudiante (Palomero y Fernández, 2001, Saavedra, et al., 2007).

Conclusiones

La convivencia constituye uno de los aspectos más importantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de estas relaciones pueden surgir discrepancias, desacuerdos, comunicación inadecuada, etc. que pueden dar lugar a conflictos interpersonales. Sin embargo, la escuela es un contexto privilegiado para el aprendizaje de diversas formas de atender esos desacuerdos.

En la escuela, los maestros y maestras son el punto de referencia de las actividades que se realizan, dirige gran parte de lo que sucede: imparte los conocimientos, mantiene el orden, suministra premios y castigos y en definitiva representa a la autoridad, siendo así el punto de referencia de los alumnos sobre las normas, reglas y convenciones sociales que deben seguir y acatar en la escuela.

En esta investigación se encuentra la presencia de dos estilos de disciplina, opuestos entre sí, que son el estilo democrático y el estilo autoritario. Creemos que esta oposición se puede deber a que el docente fue formado en una postura tradicionalista que pertenece a un estilo predominantemente autoritario, pasa a un cambio de perspectiva, en donde se intenta por medio de constantes actualizaciones, implementar una visión de disciplina más democrática.

Si bien, el hecho de indagar las creencias docentes por medio de un instrumento escrito tiene limitantes, representa una aportación el mostrar que en tanto el discurso vaya en una dirección y las acciones por otro, es difícil cambiar las prácticas que permitan la promoción de ambientes de aprendizaje democrático e inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (2003). Aproximaciones del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*, XV (26), pp. 73-102.
- Castillo, A. (2009). Los conocimientos y creencias del profesor en relación a su práctica docente. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.
- Calvo, A. (2003). Problemas de convivencia en los centros educativos. Madrid: EOS.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, pp. 44-54.
- Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencias de los alimentos en México. *Revista Currículum*, 21, pp.137-156.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). "Beliefs, Interactive Thoughts, and Actions of Physical Education Student Teachers Regarding Pupil Misbehaviours". *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- García, L.; Azcárate, C. y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*, 9 (1), 85-116.
- Gotzens, C.; Badia, M. y Genovard, C. (2010). Conocimientos de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología* 99, pp. 33-44.
- Graham, G. (1992). *Teaching Children Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Monjas, I. (2009). Como promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Madrid: CEPE.
- Mora, F. y Barrantes, H. (2008). ¿Qué es la matemática? Creencias y concepciones en la enseñanza media costarricense. *Cuadernos de Educación y Formación en Educación Matemática*, año 3, número 4, pp. 71-81.
- Moreano, G.; Asmad, V.; Cruz, G. y Cuglievan, G. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, 26 (2), pp. 299-334.
- Ochoa, A., Salinas, J., Gudiño, K. y Uresti, M. (2013). El conflicto en la organización escolar: el punto de vista de los estudiantes de secundaria de la ciudad de Querétaro (México). *Temachtiani*, 18, 15-29.

- OCDE (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Consultado el 9 de febrero de 2010 en www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). Construir la convivencia. España: Edebé.
- Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. (cit. en (Parra Álvarez, 2010)
- Peme-Arenaga, C; De Longhi, A.; Baquero, M.E.; Mellado, V. y Ruíz, C. (2006). Creencias explícitas e implícitas sobre ciencia y su enseñanza y aprendizaje de una profesora de Química de secundaria. *Perfiles Educativos*, XXVIII (114), 131-151.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y sus efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (084), 123-144.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Solar, M. y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1), 35-42.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Torrego, J.C (coord.) (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Barcelona: Graó.
- Vega, T, e Isidro, A. (1997). Las creencias académico- sociales del profesor y sus efectos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 22 de marzo de 2012, en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224238519.