



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO,
PONIENTE



***LA DISCIPLINA FORMATIVA: ELEMENTO QUE
CONTRIBUYE AL DESARROLLO EDUCATIVO Y LA
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA
SECUNDARIA***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

ARATH MARTÍNEZ ALVARADO

DIRECTOR DE TESIS

DRA. CLARISA CAPRILES LEMUS

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO DE 2019.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 CIUDAD DE MÉXICO,
PONIENTE



***LA DISCIPLINA FORMATIVA: ELEMENTO QUE
CONTRIBUYE AL DESARROLLO EDUCATIVO Y LA
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA
SECUNDARIA***

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

ARATH MARTÍNEZ ALVARADO

DIRECTOR DE TESIS

DRA. CLARISA CAPRILES LEMUS

CIUDAD DE MÉXICO

ENERO DE 2019.

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN DE POSGRADO

Ciudad de México, 30 de Enero de 2019

C. ARATH MARTÍNEZ ALVARADO
Presente

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, fitulado:

LA DISCIPLINA FORMATIVA: ELEMENTO QUE CONTRIBUYE AL DESARROLLO EDUCATIVO Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el Grado de Maestro (a) en Educación Básica.

Atentamente:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD UPN 099
D. F. PONIENTE

DRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN
Presidente de la Comisión de Exámenes
Profesionales de la Unidad UPN 099, Ciudad de México, Poniente.

“SOMOS EL RESULTADO DE LO QUE HACEMOS
REPETIDAMENTE. LA EXCELENCIA ENTONCES, NO ES UN
ACTO, SINO UN HÁBITO”

- ARISTÓTELES -

“PRIMERO FORMAMOS LOS HÁBITOS Y LUEGO ELLOS
NOS FORMAN. HAY QUE CONQUISTAR LOS MALOS
HÁBITOS O ELLOS NOS CONQUISTARÁN”

- ROB GILBERT -

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO

1.1. Ámbito Institucional.....	5
1.2. Ámbito Sociocultural.....	12
1.3. Ámbito Pedagógico.....	15

CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA EPISTÉMICO - METODOLÓGICA

2.1. Planteamiento del problema.....	18
2.2. Propósitos de investigación.....	23
2.3. Estado del conocimiento.....	24
2.4. Paradigma de investigación.....	32
2.5. Postura epistemológica.....	36
2.6. Caracterización de las categorías de estudio.....	45
2.7. Métodos e instrumentos de investigación.....	48
2.8. Fases de la investigación.....	64
2.9. Análisis hermenéutico – interpretativo.....	66

CAPÍTULO 3. REFERENTES NORMATIVOS EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA (Marco Referencial)

3.1. Globalización en la educación.....	86
3.2. Antecedentes de Política Educativa en México.....	89
3.3. La disciplina con relación a la política educativa.....	91
3.4. La disciplina en el Plan de Estudios de Educación Secundaria.....	93
3.5. El desarrollo educativo desde la mirada de la gestión educativa actual.....	94

CAPÍTULO 4. REFERENTES TEÓRICOS EN EL ÁMBITO DE LA DISCIPLINA Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (Marco Teórico)

4.1. Conceptualización de disciplina.....	100
4.2. Enfoques teóricos sobre disciplina.....	102
4.3. La disciplina en el ámbito educativo.....	107
4.4. Disciplina y desarrollo educativo en la escuela.....	110
4.5. Disciplina y gestión del conocimiento.....	112

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. “Herramientas pedagógicas de disciplina educativa. Plan de acción para el camino al desarrollo de hábitos de estudio como soporte del aprendizaje”

Parte esencial en la gestión del conocimiento.

5.1. Presentación.....	115
5.2. Propósito de la propuesta de intervención.....	121
5.3. Competencias por desarrollar.....	121
5.4. Descripción de la propuesta.....	122

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

APÉNDICE

Apéndice 1: Tabla sobre estadísticas de desempeño 1er. grado.

Apéndice 2: Guía de observación de grupo.

Apéndice 3: Cuadro de análisis de observación.

Apéndice 4: Lineamientos en clase.

Apéndice 5: Esquema de valores.

Apéndice 6: Calendario mensual.

Apéndice 7: Seguimiento de hábitos del alumno, registrado por los propios alumnos.

Apéndice 8: Seguimiento de hábitos del alumno, registrado por padres o tutor en el desarrollo de tareas y/o actividades cotidianas.

Apéndice 8.1: Compendio de seguimiento de hábitos de alumnos, registrado por padres o tutor.

Apéndice 9: Desarrollo y control de sesión de clase.

Apéndice 9.1: Control bimestral de docente por alumno.

Apéndice 10: Formato reflexivo para docentes, registrado por el propio docente en cada sesión.

INTRODUCCIÓN

El objetivo que persigue esta investigación de tipo cualitativa, es visualizar de qué manera se entiende y lleva a cabo la *disciplina* con miras al desarrollo del aprendizaje en la escuela Secundaria; es decir, en primera instancia observar cómo se concibe a la *disciplina* en el ámbito educativo, los medios o mecanismos que se establecen para *disciplinar* y para que, de esa forma tener bases para analizar desde categorías específicas, información relevante frente al sistema *disciplinario*, su interpretación y resultados.

La escuela actual, como Institución Educativa de Calidad, muestra preocupación por cómo será el futuro y los requerimientos que éste exigirá a los alumnos cuando alcancen niveles educativos mayores, así como las necesidades de las exigencias laborales y de la vida real en sociedad.

La Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), establece que la Educación de Calidad debe ser relevante, es entonces, donde surge la pregunta: ¿cómo puede un alumno ser un futuro hombre de calidad, si no contase con las bases *disciplinarias* para trabajar y desarrollarse positivamente en cualquier ámbito?

Debido a que la gestión educativa, es un proceso para fortalecer el funcionamiento de las escuelas mediante la autonomía institucional, en la Escuela Secundaria Técnica (E.S.T) #17, se ha observado que una de las debilidades que se presentan, es la relación que se da entre alumnos y maestros, donde repetidamente carece de *disciplina* y respeto, esto hace que los docentes se encuentren desvalorizados, desmotivados y limitados para actuar en beneficio de la educación, como de los propios alumnos, sin dejar a un lado, que peor es la situación, cuando los padres de familia encubren o no aceptan que sus hijos están cometiendo faltas notables, que impiden la labor educativa para obtener resultados positivos mayores.

El trabajar sobre la concientización y hábitos *disciplinarios* que traen consigo el respeto a la educación y todos sus implicados, es un área de oportunidad por rescatar, la cual ayudará a que los docentes puedan establecer normas y lineamientos marcados y pensados específicamente para el apoyo y mejoramiento tanto de las estrategias de enseñanza, como de los propios aprendizajes.

Para que la *disciplina* en cuanto a Gestión Escolar se refiere, sea exitosa, los involucrados (docentes, alumnos, padres de familia y administrativos) deben trabajar en conjunto, teniendo presente el estar integrados y unidos con las decisiones, donde juntos se definan acciones, comprometiéndose al cumplimiento y seguimiento de éstas.

La gestión requiere de un responsable, el cual precisa tener y representar liderazgo, por tanto, en este caso, el docente es el responsable de la gestión, al ser quien directamente se relaciona con los alumnos en el aula, así como también sea uno de los afectados directamente en esta relación.

En la investigación se consideró como fundamental cuestionarse ¿por qué marcar la *disciplina* es tan importante? Se piensa que asignar un orden es necesario para poder llevar a cabo un aprendizaje, que cuando un docente quiere ofrecer una enseñanza, la cual guiará a un aprendizaje a sus alumnos, es porque se actúa de buena fe, con intenciones meramente positivas, porque se quiere ofrecer un bien a sus estudiantes, se ambiciona brindar herramientas para que éstos, puedan desarrollarse en un ambiente escolar, personal, familiar, laboral y social.

De este modo, la investigación fue guiada bajo una estructura en la cual se ofrece y observa una realidad dentro de un contexto por el que surgen inquietudes que se reflejan en el diagnóstico, con ello, un planteamiento problemático que da dirección y objetividad para determinar las formas en que la *disciplina* funciona como base del desarrollo educativo y gestión del conocimiento, en el que, por medio del paradigma cualitativo y una postura epistemológica desde la hermenéutica se analizan categorías de estudio, así como diferentes componentes con los cuales se obtiene un sustento y dirección para poder ofrecer de igual manera, una propuesta de intervención, la cual tiene como propósito ofrecer herramientas de *disciplina*

educativa que orienten el desarrollo de hábitos de estudio como el soporte al aprendizaje.

Por tanto, el presente trabajo se despliega en cinco capítulos, mismos que desarrollan aspectos y características imprescindibles para el análisis y vinculación con la *disciplina* y la gestión del conocimiento en el Nivel Educativo de Secundaria.

El Capítulo 1, define un diagnóstico tridimensional (ámbito institucional, sociocultural y pedagógico), el cual presta atención a particularidades de cada ámbito para conocer los elementos que envuelven a un grupo específico en el Nivel Secundaria, donde se observa cómo es que éstos, afectan su práctica educativa para ayudar a dar cuenta de las complicaciones dentro de esta esfera y con ello construir cuestionamientos en esta investigación.

Con base en el diagnóstico, el Capítulo 2 es el soporte y esquema que da estructura a la investigación. Se ofrecen antecedentes y contextos vinculados en la forma de concebir la práctica educativa en la Educación Básica como la manera de llevarse a cabo en el ámbito de la E. S. T #17, se exponen cuestionamientos con relación a la práctica de la *disciplina* que llevan tanto al planteamiento del problema como a los objetivos de la investigación, se dan a conocer estudios e investigaciones sobre *disciplina* en el ámbito educativo, se definen tanto el paradigma como la postura epistemológica que dan camino y sustento a la exploración, con lo que emanan categorías de estudio basadas en el estudio de caso utilizado como estrategia de investigación para comprender el significado de las experiencias cotidianas que se viven en la E.S.T # 17 por medio de métodos y fases que en su conjunto, ofrecen una aportación invaluable para el análisis Hermenéutico-Interpretativo que se trabajó en esta indagación.

El Capítulo 3, presenta antecedentes y semblantes normativos que rigen y aportan información que debe considerarse dentro del ámbito de la Gestión Educativa y la relación con la *disciplina*.

El Capítulo 4, abre el panorama para comprender diferentes conceptualizaciones y enfoques teóricos con los que se puede relacionar a la *disciplina* dentro del ámbito educativo.

Finalmente, en el Capítulo 5, con el conocimiento desarrollado durante el proceso de esta investigación y con los elementos normativos y teórico-metodológicos que se presentan, se ofrece una propuesta de intervención, la cual tiene como objetivo concientizar sobre la importancia del desarrollo de hábitos educativos, para el logro de aprendizajes y actitudes que lleven a una práctica de progreso a los alumnos por medio de herramientas pedagógicas que contribuyan a mejorar los actos educativos.

CAPÍTULO 1. DIAGNÓSTICO

1.1. Ámbito Institucional

La Escuela Secundaria Técnica No. 17 “Artes Decorativas”, es objeto de investigación dentro de este estudio, se encuentra ubicada en Avenida Miguel Hidalgo, No. 62 Colonia del Carmen, Delegación Coyoacán, al Sur de la Ciudad de México.

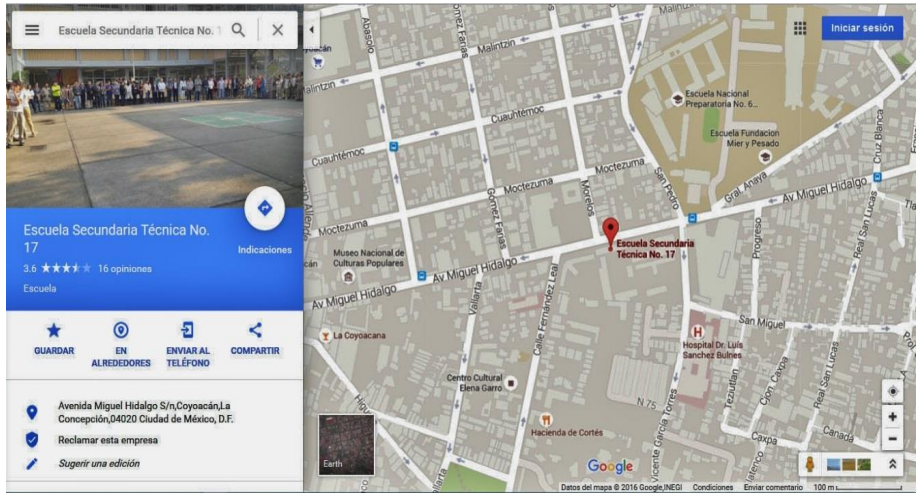
Al estar ubicada tanto en el centro de la Delegación Coyoacán como de la Ciudad de México, en la zona se observan acciones naturalizadas de sus antecedentes, pues después de la caída de Tenochtitlán, Coyoacán se convirtió en un territorio de mestizaje de importante territorio cultural, llevándola a ser punto de encuentro entre las tradiciones más arraigadas como del impulso de la modernidad¹. Con ello, Coyoacán ha sido en el último siglo, un lugar especial para conjuntar y presenciar una serie de eventos, actividades y obras, con los que se tiene la oportunidad de unir a pintores, músicos, historiadores, bailarines, poetas, entre otros, ofreciendo así, un punto de referencia para conocer y visitar.

Los límites de la Delegación Coyoacán son con cinco Delegaciones Políticas: al Norte con la Delegación Benito Juárez, al Noroeste y Oriente con Iztapalapa, al Sureste con Xochimilco, al Sur Tlalpan y al Poniente con Álvaro Obregón. (Delegación Coyoacán, 2009)².

¹ <http://coyoacan.df.gob.mx/gobierno-delegacional/coyoacan/historia/> (consultado el 25 de mayo 2016).

² <https://www.google.com.mx/search?q=imagen+limites+de+la+delegacion+coyoac> (consultado el 25 de mayo 2016).

*Ubicación geográfica de la institución escolar en la Colonia Del Carmen⁵,
proporcionada por la red.*



*Estructura arquitectónica tanto exterior como interior de la Escuela Secundaria
Técnica # 17*



⁵ <https://www.google.com.mx/maps/place/Escuela+Secundaria+T%C3%A9cnica+No.+17/@19.3502928,-99.1571689,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x572781323bb7ccca!8m2!3d19.3502928!4d-99.1571689>
(consultado el 27 de mayo 2016).

A su alrededor se encuentran escuelas públicas y privadas de Nivel Básico y Medio Superior como establecimientos comerciales múltiples, el Mercado de Artesanías del Centro de Coyoacán, así como vías principales como Avenida Río Churubusco, Avenida División del Norte, Avenida Miguel Ángel de Quevedo. Colinda con las Colonias Santa Catarina, Barrio la Concepción, Barrio San Lucas, Churubusco y Conjunto California.

Debido a que la escuela cuenta con muy buena ubicación, los medios de transporte para llegar a ella son bastos: como el Sistema Colectivo Metro, microbuses y trolebús. El inconveniente que presenta es que al localizarse sobre una avenida principal muy cercana al Centro de Coyoacán y verse rodeada en la mayoría de su periferia por diversas instituciones educativas, induce al tráfico excesivo durante la entrada y salida de los alumnos, provocando con ello que, durante la primera hora de clases, lleguen con retardo.

Es una institución escolar de jornada ampliada con un horario de 07:00 a 14:50 horas, contando con una población de 866 alumnos a la fecha (ciclo escolar 2016-2017), de los cuales 407 son varones y 459 son mujeres. Actualmente la organización del plantel, está estructurada por 7 grupos de 1°, 6 grupos de 2° y 6 grupos de 3°. El número de docentes es el adecuado para cubrir a la población actual, contando con veintiocho profesores frente a grupo, dieciocho son auxiliares docentes y también cumplen las funciones administrativas; un promotor de Lectura y un promotor de TIC; sumando a la figura de la maestra especialista de UDEEI. De los docentes que no se encuentran frente a grupo: uno está a cargo de la Biblioteca Escolar, otro está a cargo de la programación de las actividades en el Auditorio Escolar, otro docente está bajo el resguardo del material de Laboratorio de Ciencias y como auxiliar docente de éste; tres profesores fungen como auxiliares en los Laboratorios Tecnológicos y un docente se encuentra fuera de estructura debido a que no cumple con el perfil profesional. (Cfr. Archivo escolar 2016. E. S. T. #17).

La infraestructura del plantel es de siete espacios para Laboratorios Tecnológicos (Informática, Carpintería e Industria de la madera, Diseño Arquitectónico, Industrial y Gráfico, Laboratorio de Ciencias), una biblioteca, un Aula Digital con 25 equipos, oficinas administrativas para la atención de los tres grados, así como con todos los servicios: agua potable, drenaje y alcantarillado, conectividad a internet por Telmex y México Conectado, dos islas de bebederos de agua potable, un patio con espacio para una cancha de basquetbol.

En la educación secundaria técnica es relevante formar jóvenes con una conciencia tecnológica que los acerque al mundo del trabajo, orientándolos hacia una formación más completa, ofreciendo alternativas al alumno para su desarrollo educativo y cultural, por lo que, tiene como prioridad el desarrollo y el fortalecimiento de conocimientos, habilidades, valores y competencias en los alumnos; lo que hace reconocer y comprender tanto su misión como su visión educativa.

Misión: Que el cuerpo directivo, personal docente y personal de apoyo, logren en los alumnos habilidades, actitudes y valores con las que obtengan una formación integral, al impulsar con ello la adquisición de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Al terminar la secundaria el alumno dominará el manejo de la información en situaciones cotidianas, así como, lograr una convivencia sana al haber alcanzado los objetivos educativos. (Cfr. Ficha técnica de la E.S.T # 17. Archivo escolar).

Visión: la comunidad de la Escuela, pretende ser una institución de Educación Básica donde se imparta una educación integral que impulse la formación de ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos que rijan su conducta a partir de valores bien sustentados, en todos los aspectos de su vida cotidiana; en el que el colectivo docente se capacite permanentemente, muestre una actitud comprometida con la formación de adolescentes; los Padres de Familia se mantengan enterados del contexto escolar y colaboren permanentemente con la vida de la escuela; que los educandos interpreten adecuadamente su realidad y se incorporen productiva y competentemente a la sociedad; que las instalaciones se mantengan en

condiciones para que las actividades escolares se desarrollen de manera eficiente. (Cfr. Ficha técnica de la E.S.T # 17. Archivo escolar).

Con relación al entorno familiar, cerca del 30% de los alumnos proceden de familias monoparentales, 70% restante se combina entre biparentales, familias ampliadas y reconstruidas. La participación de la familia en los procesos de aprendizaje, trabajo colaborativo y acción social, acompañados del alumno se ve reducida a la mínima expresión en la mayoría de los casos, ya que la mayoría de los Padres de Familia trabajan más de medio tiempo, por lo tanto, no se involucran en las actividades escolares convocadas⁶.

Lo que respecta al entorno socioeconómico de los alumnos, la mayoría reporta tener una vivienda ya sea propia, rentada o proporcionada, con agua, luz y demás servicios públicos.

En la organización funcional pedagógica, la escuela trabaja por medio de academias (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, artes, educación física, inglés) con la finalidad de que se analicen experiencias y se generen propuestas que permitan mejorar las diversas formas de enseñanza para coadyuvar en la optimización del proceso didáctico, donde cada profesor basado en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2011 (S.E.P), desarrolla su propio plan anual con relación a su asignatura. Asimismo, durante el ciclo escolar se llevan a cabo juntas de Consejo Técnico (último viernes de cada mes) a través de la participación profesional, crítica, creativa y propositiva del personal docente, en las cuales se discuten y atienden situaciones acordadas en el plan institucional (ruta de mejora) como aspectos generales que requieran atención; de acuerdo con todo ello, cada docente despliega su plan de clase.

En su organización administrativa, la escuela se encuentra estructurada de la siguiente manera:

⁶ Información recuperada del compendio y resultados de las fichas técnicas de cada alumno.

ORGANIGRAMA

Escuela Secundaria Técnica No 17 "Artes Decorativas"



1.2. Ámbito Sociocultural

Debido a las características de la zona que rodea la escuela con relación a la cantidad múltiple de centros culturales y variedad de actividades, es que se llevan a cabo diferentes eventos de: música, danza, teatro, pintura, deportivos y de entretenimiento, mismos que no afectan directamente en las actividades escolares, ya que todas ellas, se organizan de manera adecuada y en lugares específicos. Por otra parte, es una zona donde se realizan diferentes festejos memorables, tanto por fechas conmemorativas tradicionales como nacionales.

Sin embargo, aun cuando existen variedad de actividades sociales y formativas, los alumnos muestran una carencia de conocimientos culturales y morales (actitudes de respeto) generales, ello reflejado en respuestas o la falta de éstas al manejar los temas en conversaciones cotidianas, asimismo, muestran actitudes retadoras y con faltas de respeto entre pares, familiares y/o autoridades, desde la más pequeña a la más grave. De igual forma, en las conductas de los alumnos se dan a notar modismos característicos de la edad⁷ (12 a 15 años) y de la comunidad en la que se relacionan como es: su vestimenta, lenguaje, actitudes, entre otros, entendiéndose por ello que, aunque son peculiaridades de la edad, en su mayoría son actos de rebeldía más que de desarrollo óptimo.

Con los resultados obtenidos por las solicitudes de ingreso a la institución se detecta que, la mayoría de los alumnos provienen de la Colonia Santo Domingo, perteneciente a la Delegación Coyoacán, cercana a la escuela; dicha colonia está catalogada con un nivel socioeconómico medio-bajo, lo cual crea contraste con el nivel de la Colonia Del Carmen (donde se ubica la institución educativa). Dicho contraste se ve reflejado en actitudes de los jóvenes, al tener conductas con bajo autocontrol o falta de valores y *disciplina* en la relación alumno-docente e incluso alumno-alumno, sin embargo, también es de relevancia que, con el tiempo se

⁷ “La adolescencia temprana transcurre de los 11 a los 14 años, este periodo se caracteriza por la búsqueda de la independencia y la libertad, en éste, la falta de personalidad juega un papel importante, ya que el adolescente quiere asemejarse a su grupo de iguales” (Hamel y Cols, 1985).

observa una regulación mayor en las conductas, que el propio medio de la zona de la escuela va ofreciendo a los jóvenes en sus actúares.

El nivel académico de los Padres de Familia es diverso, el cual va desde Nivel Primaria a Doctorado, predominando el de Preparatoria. (Cfr. Archivo escolar 2016. E.S.T #17).

El número promedio de alumnos por grupo es de 45, lo que no es lo más propicio para generar un ambiente de aprendizaje; ya que según lo estipulado en el Acuerdo 254, expedido en el Diario Oficial de la Secretaría de Educación Pública por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir la Educación Primaria, refiriendo en el artículo 29, que la superficie mínima por alumno es de 2.50 m², y el de las aulas de .90 m² por alumno.

Referente a la Normalidad⁸ Mínima Escolar del plantel, el rasgo que obtuvo un avance significativo fue el concerniente a la puntualidad de los docentes para iniciar las actividades escolares, esta mejora obedece al liderazgo ejercido por parte de los directivos del plantel en la motivación hacia los docentes. Respecto a los rasgos en los cuales ha habido menor avance se encuentra el dominio de la lectura por parte de los alumnos obteniendo un 45% de la población total.

La escuela está dentro del Programa de Escuelas de Jornada Ampliada (Tiempo Completo sin ingesta), además de los siguientes Programas por parte del gobierno: Fortalecimiento de Calidad Educativa; Inclusión y Equidad Educativa; Programa de Escuela Segura; El Proyecto Local: Un lugar donde todas y todos concluimos nuestros estudios; Programa Estás a Tiempo; Ver bien para aprender mejor; Quiper School, Khan Academy; Escuela digna; Programa de apoyo a los alumnos de tercer

⁸ Normalidad mínima escolar: Derivada del acuerdo 717, Capítulo II, en el cual se establece del sexto lineamiento, inciso b), que lo que respecta a la normalidad mínima escolar, refiere a los programas y acciones generados por autoridades educativas locales y municipales para el fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas, con el fin de contribuir y asegurar que las escuelas cuenten con los rasgos básicos de operación. (S.E.P., 2017).

grado para examen de COMIPEMS⁹; Ponte al 100 de CONADE; Programa de elaboración de estrategias didácticas a través del arte (IMASE)¹⁰.

Se cuenta con un personal docente de edad promedio que va de los 30 a 50 años, tomando como media los 40 años, con una antigüedad de 10 a 20 años, con 5 % de docentes con estudios de Posgrado, años de servicio de 10 a 15¹¹.

En el ciclo anterior 2014-2015 se contó con 200 días de clases efectivos con una plantilla de 29 docentes, 19 grupos con 871 alumnos y una presencia de personal docente de 14 que iniciaban de manera puntual sus clases, con un 60 % del total del alumnado que consolida su dominio en matemáticas, 59 % con dominio en escritura, y 49 % en lectura¹².

Mediante las gráficas que se elaboran cada bimestre y fin de ciclo por parte de Subdirección Académica con relación a promedios, se observó en la escuela que en el Ciclo Escolar 2013-2014 con una población total de 921 alumnos, se tuvo una calificación promedio de 8.14, de los cuales 912 alumnos terminaron el grado en tiempo y forma.

Por otra parte, durante el Ciclo Escolar 2014-2015 la matrícula se redujo 50 alumnos y un promedio general de 8.11 quedando 17 alumnos sin obtener certificado.

Durante el Ciclo Escolar 2014-2015, en el plantel se llevó a cabo el pase de lista con regularidad, acciones para el análisis de situación de los alumnos con problemas de inasistencia, casos de vulnerabilidad que contribuían a esta situación y el incentivar por parte de los docentes por lo menos el 90 % de éstos, a que los alumnos acudieran a clases, igualmente en CTE se acordó establecer estrategias

⁹ Siglas que hacen referencia a la Comisión metropolitana de instituciones públicas de educación media superior.

¹⁰ Información obtenida mediante entrevista con la directora del plantel.

¹¹ Ídem.

¹² Archivo escolar, rendición de cuentas, ciclo escolar 2014-2015.

con apoyo de Trabajo Social para atender a los alumnos con impuntualidad y disminuir el rezago educativo.¹³

1.3. Ámbito Pedagógico

Para continuar con el estudio, se tomó al grupo de 1°G para dar seguimiento a la investigación, por lo que con base en los datos obtenidos mediante entrevistas, hojas de seguimiento del Departamento de Trabajo Social y observaciones directas en clase de Educación Física, se consiguieron respuestas directas tanto de alumnos como de docentes para comprender y visualizar que durante las sesiones de clase de la mayoría de las asignaturas, se carece de empatía por ambos actores, para una relación educativa productiva, ya que una gran parte de alumnos manifiestan sentirse incómodos con la manera de impartir la clase por parte de algunos docentes, así como opinar que no tienen confianza para desenvolverse de la manera como les gustaría trabajar y expresarse.

Los docentes refieren que por parte de los alumnos en su mayoría, existe poca e inclusive nula respuesta ante responsabilidades para cumplir con tareas y actividades escolares, ya que éstos suelen de manera cotidiana no llevar su material de trabajo básico como cuaderno, libro, material didáctico que se solicita con anterioridad, entre otros; de igual forma no cumplen con la elaboración de tareas, trabajos, proyectos o actividades extraescolares, pero lo más grave es cuando durante las horas y sesiones de clase, los alumnos se niegan de manera explícita a trabajar (pocos son los casos, pero existentes).

¹³ La información obtenida fue con base en entrevista a la directora del plantel, documentos informativos proporcionados por la misma, así como información en credencial escolar.

Durante los bloques de evaluación, se presenta de manera aleatoria un porcentaje considerable¹⁴ en rezago educativo, derivado de la falta de interés al aprendizaje que refieren y muestran algunos educandos.

Por otra parte, se tienen registros de actos de violencia entre pares tanto dentro de la escuela como fuera de ella, lo que interrumpe y distrae considerablemente la atención en clase, dándose en su mayoría por el ciberbullying, asimismo, los actos de violencia llegan a suscitarse frente y hacia docentes, en su generalidad de manera verbal que, aunque son pocos los casos, no dejan de estar presentes y de ser relevantes con relación a los ambientes de aprendizaje.

Lo que concierne al trabajo colaborativo y acompañamiento familiar durante el proceso educativo con los alumnos, la respuesta es baja, ya que, al solicitar el apoyo a los Padres de Familia en eventos relacionados con el proceso escolar, el porcentaje de asistencia obtenido de las listas de asistencia del grupo, va de un 20% a 50% en el mejor de los casos del total de alumnos por grupo; lo que atañe específicamente al grupo 1°G con el apoyo por parte de Padres de Familia en eventos y/o citatorios durante el Ciclo Escolar, se da en un promedio del 40% y presentándose su mayoría (90%), sólo en la entrega de boletas.

Por otra parte, los alumnos refieren que hay algunos docentes que no informan de manera clara y/o precisa lo que se realizará durante cada bloque del ciclo escolar, así como la forma de evaluarse, situación que provoca en los alumnos a no tener claras sus actividades como la manera de llevarlas a cabo y culminarlas, a la par de esto, refieren que tampoco existe un seguimiento, corrección y/o aclaración de algunos de sus trabajos, lo que da como resultado la desorientación y falta de motivación para que los alumnos continúen y culminen sus tareas educativas.

¹⁴ Tablas con resultados de evaluaciones y porcentajes de índice de reprobación, realizadas por Subdirección Académica de la E.S.T #17 (ver apéndice 1).

El 1°G, es un grupo con el cual se decidió realizar observaciones y el proceso de investigación durante la clase de Educación Física, ya que presenta cada una de las características anteriores; dicho grupo cuenta con una población de 45 alumnos inscritos, como particularidad, el salón se encuentra separado de los demás grupos del mismo grado, debido a la estructura de los edificios con los que cuenta la escuela; durante el Ciclo Escolar se unieron 5 compañeros, los cuales presentan actitudes en su conjunto de rebeldía, apatía, desorden, e irresponsabilidad hacia autoridades como a las tareas y actividades educativas correspondientes, por encima de otros compañeros que de manera individual también caen en alguno de los aspectos¹⁵.

Durante la clase de Educación Física se llevan a cabo medidas *disciplinarias* tanto conductuales como de formación de hábitos; con respecto a las conductuales, se toma como base los lineamientos de clase que se establecen a inicio de Ciclo Escolar por parte del profesor como el protocolo establecido en el Marco para la Convivencia instaurado por la Secretaría de Educación Pública.

En relación con la *disciplina* de formación de hábitos, se establecen tanto acciones como ejercicios a desarrollar durante y en cada clase, un ejemplo de ello es que para dar inicio a las actividades físicas siempre debe iniciarse con un calentamiento, el cual tiene como fin lubricar articulaciones y preparar al cuerpo y mente a esfuerzos mayores. Un ejemplo en cuanto a las acciones, es que con cada sesión los alumnos deben desarrollar un formato de clase establecido a inicio del Ciclo Escolar, donde plasmarán lo desarrollado en la práctica como observaciones de ésta, con el fin de que los alumnos cuenten con una guía de estudio que les recuerde lo que pueden y deben desarrollar con relación a los aprendizajes esperados en la asignatura, asimismo funciona para sustento de lo trabajado en clase.

¹⁵ El registro de lo que se observó en el grupo, fue a través de una guía de observación (ver apéndice 2).

CAPÍTULO 2. ESTRUCTURA EPISTÉMICO-METODOLÓGICA

2.1. Planteamiento del problema

La Educación Básica, presenta cambios importantes en sus formas de ofrecer y tomar a la práctica educativa, donde una de sus principales diferencias es la concepción de enseñanza-aprendizaje; la cual, en la Secundaria Técnica N°17, ha ido cambiando en su concepción, de una orientación centrada en dirección y observación, a la orientación hacia un modelo activo y participativo que da oportunidad a introducir nuevas estrategias para el aprendizaje: un “aprendizaje significativo”.

En ese contexto, México se ve en la necesidad de orientar y plantear su Sistema Educativo, con lo cual, a través de reuniones de especialistas a nivel nacional, se estructura la Reforma Integral de la Educación Básica (S.E.P. 2011).

En dicha Reforma se marca una serie de principios, con los cuales el docente debe llevar a cabo su práctica, dentro de éstos se encuentran los ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración, temas de relevancia social, convivencia entre la comunidad educativa.

Frente a ello, la tendencia actual en el ámbito educativo es ofrecer espacios que permitan al alumno ser “libre”, que tome parte en las actividades y sea él quien cree su propio aprendizaje, sin olvidar que, en todo ello, estará protegido por sus derechos humanos.

Por tanto, la práctica docente debe llevarse a cabo mediante una relación de interacción docente-alumno, alumno-alumno, en ambientes de colaboración, participación, cordialidad, apoyo, unión y productividad.

En la Escuela Secundaria Técnica #17 se presenta una realidad distinta, ya que mediante juntas de Consejo, actualizaciones docentes y comunicación entre la comunidad escolar; se sabe que existen acciones, momentos y situaciones en los que principalmente alumnos y en ocasiones docentes, no cumplen con las tareas, responsabilidades y acciones que corresponden a cada uno, asimismo, se ha apreciado que existe una debilidad en la relación que se da entre alumnos y maestros, donde muchas veces, es la carencia de respeto y *disciplina* ante autoridades educativas, como al trabajo propio de la educación, lo que frena el desarrollo de las prácticas educativas. Otra limitante se encuentra cuando el docente se ve involucrado en una serie de procesos que debe manejar de acuerdo con normas como *El Marco para la Convivencia*, el cual, limita en algunos casos, su actuar frente a la *disciplina*, ya que, en éste se entiende a la *disciplina* como el acto de acciones a seguir de acuerdo con las normas establecidas tanto por la institución como por el sistema. Esto hace, que los docentes se encuentren limitados para actuar en beneficio de la educación como de los propios alumnos, sin dejar a un lado que se complica más la situación cuando los Padres de Familia encubren o no quieren aceptar que sus hijos están cometiendo faltas relevantes que impiden la labor docente; bloqueando resultados positivos mayores.

Con base a diferentes experiencias dentro de la práctica educativa, se puede pensar que los alumnos “temen a la *disciplina*” y lo que la refiere, ya que involucra los deberes de los mismos, sin olvidar también el “quererse proteger con los ahora muy utilizados: Derechos Humanos”, así como la sobre protección de los Padres de Familia que también mal entienden la palabra *disciplina*, como en otros casos los propios docentes suelen manifestarla sólo para situaciones con medidas al cumplimiento de normas y conductas *disciplinadas*; con ello, al parecer los alumnos interpretan de una única manera el significado real de la propia palabra, lo que provoca a manera de rebeldía, el incumplimiento de sus obligaciones y deberes ante la educación *disciplinada*.

Por otra parte, los alumnos muestran actitudes de rechazo ante labores implícitas de *disciplina* que deben llevarse a cabo, como parte de su formación educativa. Es

entonces cuando surgen algunos cuestionamientos: ¿por qué actualmente tanto docentes como alumnos manejan un concepto de *disciplina* diferente al que su raíz etimológica refiere?¹⁶ ¿por qué en la actualidad se toma como referente negativo ante el desarrollo de una clase?

Si la *disciplina* es base para el desarrollo de la educación y ésta, no se cumple, entonces ¿qué o quién cubrirá las necesidades básicas de desarrollo de la educación en cuanto a *disciplina* educativa se refiere?

Esto hace que tanto los ambientes, relaciones y tareas educativas no se cumplan de manera positiva o incluso no existan, generando faltas de trabajo por parte de alumnos y docentes, dando como resultado un aprendizaje deficiente que sin darse cuenta, desarrolla un ambiente donde no se forman valores, lo que lleva a una falta de *disciplina* personal y educativa que crea situaciones desde las más sencillas como la falta de tareas, hasta las más graves al agredirse verbal y moralmente, como al avanzar a grados escolares sin la adquisición básica requerida de conocimiento.

Por tanto, se percibe la carencia de un código de conducta escolar y *disciplina* que active las acciones para realizar la tarea educativa conforme a lo esperado por los propios infractores y la propia E.S.T. #17.

Con base en el contexto descrito, es que se hace necesario analizar ¿de qué manera la inexistencia de *disciplina* incide en la relación docente-alumno, alumno-alumno, en el ambiente áulico y la práctica educativa?

Por ello y para ello, surgen cuestionamientos a los que habrá que enfrentarse, analizar y dar respuesta, pues, por una parte, se presta especial atención en que posiblemente al ser una palabra polisémica, sólo se esté tomando uno de sus significados o peor aún, que cada actor le dé un sentido diferente a la misma, con lo que para ello hay que conocer ¿cómo se conceptualiza la *disciplina*?, derivado de ello visualizar si ese concepto se está llevando de la misma forma en el ámbito

¹⁶ Disciplina, palabra polisémica que etimológicamente refiere del latín *disciplina* que significa “enseñanza-educación”. Con sus componentes léxicos: *discere* (aprender), más el sufijo *ina* (pertenencia).

escolar o se mira diferente, debido al uso polisémico que la palabra tiene, con lo cual deberá investigarse ¿qué se entiende por *disciplina* en el ámbito escolar?

Por otra parte, se manifiestan actitudes sociales tanto dentro del ámbito escolar como fuera de él, en las cuales se percibe que la imagen de la *disciplina* pasa de ser un acto básico para el desarrollo del aprendizaje a un acto de rechazo, imposición e intolerancia en la práctica educativa. Para comprender esto y conocer qué es lo que propicia tal cambio, se requiere indagar ¿por qué la *disciplina* ha dejado de ser acción relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La historia de la educación muestra que alumnos de diferentes épocas expresaban habilidades educativas como la escritura y la lectura en las que desarrollan mejores desempeños, incluso en alumnos que sólo contaban con Nivel Primaria o hasta trunca para dar ejemplo de una mayor gramática, mejor caligrafía, sin faltas de ortografía, acrecentamiento en la fluidez de la lectura, respeto total ante mayores y autoridades, por mencionar algunas de las que posiblemente se pueda aludir a más, por ello, es necesario cuestionar ¿cómo es que alumnos de épocas anteriores han desarrollado diferentes habilidades básicas más perfeccionadas que los alumnos de hoy en día?

En estos tiempos se dan conductas con faltas de respeto, desde la más mínima hasta la más deplorable como agresivas, ya sea a un compañero, a un docente, a una autoridad escolar mayor o a la propia persona, donde con todo y estas actitudes, se avanza a niveles educativos mayores, dejando ver erróneamente, que estas actitudes no son parte de la formación integral y que no tienen el peso suficiente para mejorar el aprendizaje o desarrollo del conocimiento, entonces ¿es viable el aprendizaje aun teniendo acciones que pasen por alto la consideración a lo humano? ¿qué o quién cubrirá las necesidades básicas de desarrollo en la educación, en cuanto a *disciplina* educativa se refiere?

Si la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), establece que la Educación de Calidad debe ser relevante, entonces: ¿Cómo puede un alumno convertirse en el futuro, en un hombre de calidad, si no cuenta con las bases *disciplinarias* para trabajar y desarrollarse en cualquier ámbito?

No puede olvidarse lo que la UNESCO solicita y busca para el desarrollo mundial de la educación, así como que de allí emana lo que se requiere llevar a cabo por parte de nuestra Reforma Educativa y el Modelo de Educación, en donde se establece y se norma que la formación debe centrarse en un sentido humanista, con valores, que genere la integración social y prevalezca el respeto, en los que se reflejen los principios con los cuales el docente debe llevar a cabo su práctica, bajo ambientes de aprendizaje, trabajo en colaboración, Convivencia Sana y Pacífica entre la comunidad educativa.

Por ello y para dar respuesta y sentido a los cuestionamientos generados de la problemática de investigación, es que se construye como pregunta central de indagación **¿Cómo puede la *disciplina* llevarse a cabo de manera asertiva como parte de la gestión del conocimiento en la E.S.T. # 17, para propiciar un desarrollo educativo óptimo?**

A partir de este cuestionamiento central, deriva el siguiente supuesto de investigación:

Con base a diferentes experiencias en la práctica educativa, se puede observar que tanto la falta de orientación familiar como de la precisa intervención pedagógica, afectan en la *disciplina* que llevan a cabo los adolescentes de Secundaria en sus actividades, viendo disminuida a ésta, desde que se han roto y/o perdido los lazos de orientación familiar como el sentido productivo de la *disciplina* en la práctica educativa, con lo que se presta atención a que, si se da mayor énfasis al desarrollo de una *disciplina* educativa pensada en el impulso de hábitos de estudio y no para el cumplimiento de normas, se puede formar un principio que guíe el proceso que debe llevarse a cabo para asegurar el alcance de objetivos y metas, con miras al logro de un óptimo desarrollo educativo.

2.2. Propósitos de Investigación

De acuerdo con la problemática de investigación se plantean los siguientes objetivos:

Propósito General:

Determinar las formas en que la *disciplina* funciona como base del desarrollo educativo y gestión del conocimiento en el nivel de Educación Secundaria.

Propósitos Específicos:

- 1.- Analizar los hábitos educativos en función de sus carencias o problemáticas, para determinar de qué manera inciden en el desarrollo de los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- 2.- Identificar la relación real que existe entre lo que se plantea teóricamente en la Reforma Integral de la Educación Básica y la praxis en aula y el contexto de la E.S.T #17.
- 3.- Identificar la concepción de *disciplina* que pueda fungir como elemento articulador en el contexto educativo para desarrollar el aprendizaje.
- 4.- Hacer una lectura hermenéutica de las formas en que los actores de la Educación Secundaria conciben a la *disciplina* como parte del desarrollo educativo y la gestión del conocimiento.
- 5.- Diseñar una propuesta de acciones para que el docente pueda llevar a cabo su práctica educativa fundamentada, en una concepción constructivista de *disciplina* en la que propicie un desarrollo óptimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de la E.S.T. # 17.

2.3. Estado del conocimiento

Dentro de este estudio, se toma como primer antecedente la investigación sobre el estado del conocimiento realizado en el último periodo finalizado en 2013 por parte del COMIE,¹⁷ dirigido por las coordinadoras Teresa Yurén y Ana Hirsch, donde se expone un informe sobre el tema de valores en la educación, tema que se aborda en nuestra investigación, y se incluyen algunos trabajos que de manera implícita tocan la *disciplina* escolar; sin embargo, en dicho estado del conocimiento lo que corresponde al tema de *disciplina*, no se establece ni aparece como relevante en dicho documento, aunque al investigar en otras fuentes, se pudo observar que existen inquietudes y trabajos independientes al respecto; este aspecto, es abordado como tema de acciones conductuales, de comportamientos contrarios a los esperados, para la práctica pedagógica dentro de las aulas.

Por lo que, con relación al tema de valores, se refleja que se toma como asunto relevante de la educación y de las políticas públicas que comenzó a recibir atención especializada en los ámbitos de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación hasta la década de los años ochenta. Sin duda, esos trabajos se iniciaron como una expresión de la preocupación social y académica acerca de la función formativa de la escuela y su necesaria contribución a la educación política, moral y ciudadana, necesidad claramente manifiesta en los conflictos de los decenios anteriores.

En lo que concierne a la cuestión de la Investigación Educativa (IE) en las materias del desarrollo moral y la formación valoral de los alumnos –dos conceptos o descriptores que bien pueden aglutinar la diversidad de enfoques y temas propios del vínculo entre educación y valores- se observa que la constitución del campo ha sido comparativamente más tardía que otros, como el de Educación y Sociedad, una de las áreas importantes desde el primer Congreso Nacional de Innovación Educativa (CNIE) y en la cual se hacían referencias al problema de los valores,

¹⁷ Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C, Organización civil que agrupa investigadores a quienes solicita un análisis sistemático y de valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado, dando el nombre de estado del conocimiento a dicha investigación.

como el de la justicia social. En el amplio proceso de conformación del campo de la IE, la definición del área de Educación y Valores, ha recorrido comparativamente menos camino, tiene quizá un menor reconocimiento temático y académico y su estructuración fue tardía entre los investigadores de la educación y entre los educadores. Hoy, sin embargo, esa situación ha cambiado.

Conforme a los acuerdos de la reunión de socios del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Puebla 2010 - quedó delimitado de la siguiente manera:

El área Educación y Valores se ocupa de la dimensión ética de los sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como de las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la formación para los derechos humanos y la ciudadanía, los valores profesionales y la ética profesional.

A partir de ello se constituyó en un área temática. No se fijaron límites a los abordajes *disciplinares* y a las perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas; lejos de ello, se procuró favorecer la inter*disciplinariedad* y las múltiples miradas sobre un mismo problema o fenómeno en el campo educativo.

Por otra parte, los reportes en la mayoría de los trabajos presentados, el tema *disciplinario* se generaliza al observar una marcada falta de control en las conductas de los alumnos, las faltas que éstos cometen ante responsabilidades de la práctica educativa, autoridades de la comunidad escolar y a las consecuencias que se han llegado por falta de *disciplina* normativa tanto de autoridades como de instituciones a cargo. Se debe considerar que en los reportes ofrecidos se toma a la *disciplina* como medio por el cual se regula el comportamiento, constituyendo a su vez un tipo específico de poder y no como proceso de hábitos preventivos y de desarrollo para las acciones en las tareas del educando como para el aprendizaje, por lo cual,

se difiere con esta parte sobre cómo se toma la idea de *disciplina* para los fines de esta investigación, dando así sustento de la falta de información con respecto a la noción con la que esta indagación pretendió abordar el tema y que es designado con el nombre de *disciplina* escolar para desarrollo del ámbito educativo.

Asimismo, los resultados de las investigaciones arrojan denotaciones en que los procesos y dispositivos educativos no están contribuyendo suficientemente a la formación de disposiciones para el juicio moral, el manejo de la afectividad, el tratamiento de la diferencia y la toma de decisiones que contribuyan a mejorar la convivencia y a ejercer una ciudadanía responsable.

En la investigación realizada, para conocer la producción sobre el tema de *disciplina* y valores con relación a la gestión del conocimiento, se rescataron los siguientes trabajos, en el entendido que aún queda tarea por realizar para obtener más información:

- Bonifacio Barba. Educación y valores. *Una búsqueda para reconstruir la convivencia*. RMIE, ENE-MAR 2005, VOL. 10, NÚM. 24, pp. 9-14.
- Concepción Gotzens, Antoni Castelló, Cándido Genovard y Mar Badía. Percepciones de profesores y alumnos de e.s.o. sobre la *disciplina* en el aula. *Psicothema* 2003. Vol. 15, nº 3, pp. 362-368
- Dieciséis tesis sobre la *disciplina*. Cuadernos de pedagogía. N°284. Octubre 1999. pp. 82-85.
- Educación de los valores y normas en el aula. (2003). Barcelona: PPU
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Herrera María Elena. *Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica*. Valparaíso, febrero 1999.
- Latapí Sarre Pablo. Valores y educación. Conferencia impartida el 23 de octubre 2000 dentro del ciclo de conferencias magistrales CATEDRA FIN DE MILENIO en la UANL. Ingenierías, abril-junio 2001, Vol. IV, N°11
- Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas?* Barcelona: Planeta.

- Perrenaud, Philippe. *Construir competencias desde la escuela*. Edit. Noreste. Primera edición 2006.
- Sala, T. (2001). *Pequeña crónica de un profesor de Secundaria*. Barcelona: Ediciones 62.
- Segura Castillo Mario. El ambiente y la *disciplina* escolar en el conductismo y constructivismo. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Vol.5, N° Extraordinario, Año 2005.

Como se ha venido mencionando, difícilmente se ha encontrado documentación que refiera el trabajo de la *disciplina* como un proceso de hábitos para el desarrollo de aprendizajes, sin embargo, aun así, pudo retomarse información que contribuyó con la comprensión y sustento del tema de investigación.

Es entonces, como se encuentran y relacionan algunos trabajos con la temática de este estudio.

1.- Bonifacio Barba (2005), quien en su artículo "Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia", ofrece una postura en la cual muestra que hoy día, el tema de valores se toma como un nuevo sentido formativo de la escuela y de su eficacia social y pedagógica siendo generalizado en el discurso educativo para dejar claro que la educación es, por naturaleza, una cuestión de valores, un proceso de formación moral. Presenta cuatro trabajos donde se aborda la temática principal sobre valores y moral, en los que tres de ellos reportan investigaciones empíricas y el cuarto ofrece una reflexión sobre la ética en la formación universitaria.

2.- Peter Senge (2012), en su libro titulado "La Quinta *Disciplina*" abre un panorama de la necesidad del aprendizaje, el cual aportará conocimiento y desarrollo a las organizaciones, todo ello basado en la *disciplina*, la manera de practicarla y entrelazarla con otras *disciplinas* del aprendizaje. Sin embargo, alerta que de igual forma representa un desafío al advertir que:

Es mucho más difícil integrar herramientas nuevas que aplicarlas por separado. Pero los beneficios son inmensos...Al enfatizar cada una de las demás *disciplinas*, el pensamiento sistémico nos recuerda continuamente que el todo puede superar la suma de las partes... (Senge, 2012).

Senge, toma diferentes ejemplificaciones para crear y explicar la relación que existe entre las prácticas tanto individuales como organizacionales y la *disciplina*.

3.- Ángel L. Arbonies (2008). En "La *disciplina* de la innovación", ofrece para su estudio, el término de *disciplina*, tomando sólo su concepto con relación a las normas o reglas, aludiendo que es el cumplimiento constante que conduce a un cierto resultado o la que responde al conjunto de reglas y comportamientos para mantener el orden. Asimismo, retoma a Drucker recordando el sentido que éste le quiso dar a la innovación como *disciplina*, sustentando que la *disciplina* apuntaba a la idea de que las actividades deben ser ordenadas, sistemáticas y monitorizadas, de ahí mantiene su estudio con relación al manejo de la innovación como *disciplina* que garantiza el desarrollo de las empresas en relación a su conocimiento, su efectividad, capacidad y éxito, estudiando y reflexionando sobre sus rutinas, actos, principios, creaciones, comportamientos, resultados (respuestas), perspectivas, entre otras.

4.- Ortega, del Rey, Córdoba y Romera (2008). *Disciplina* y gestión de la convivencia, ofrece una amplia variedad de aspectos relacionados con las actitudes, respuestas, reflexiones, abordos y ejemplificaciones que se relacionan con la *disciplina*, la *indisciplina* y la gestión de la convivencia, para con ello dar respuesta a los conflictos o dudas que puedan generarse en la manera de dar solución a dichos conflictos, por otra parte, absorbe mayor atención la relación que quiere hacerse para corresponder con la convivencia escolar, siendo éste un debate sobre la materia de la educación para la vida que se caracteriza en estos tiempos en los que se da prioridad a los avances cognitivos-tecnológicos, que deja a un lado los conocimientos sobre los sentires, valores y acciones humanitarias dentro de los centros escolares.

Debido a que el abordaje está direccionado a la Convivencia Escolar, la parte *disciplinaria* se toma al igual que en otros textos, la preocupación por la *indisciplina* como acto conductual y los actos de disruptividad que pueden dar lugar a conflictos sociales y otros problemas mayores.

El libro ofrece 10 ideas clave con la intención de dar respuesta a otros tantos problemas o escenarios de situaciones difíciles para el profesorado, ya que refiere ser en ellos la perturbación de la convivencia por posibles problemas *disciplinarios*, aludiendo que la *disciplina* es parte de la convivencia escolar, gestionando así la vida en solidaridad con los demás.

5.- Landeros, Leticia y Chávez, Concepción. (2015). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*". México: INEE. Es un texto, que tiene la intención de manera crítica, de dar cuenta de una parte de la realidad en México con relación al manejo entre normatividad escolar, derechos humanos y convivencia democrática. El trabajo no pretende generalizar, pero sirve como invitación para pensar en el papel que se le da a la normatividad en las escuelas, así como para que docentes y autoridades educativas den una revisión crítica a sus documentos normativos con relación a los referentes planteados por parte de las autoras.

Es importante resaltar la alusión del texto en referencia al resultado de las investigaciones, donde se refleja que los reglamentos son productos contextualizados que revelan una vida compleja y diversa en el interior de las escuelas.

Aunque para fines específicos de esta investigación y postura crítica que también se buscó abordar sobre *disciplina*, el texto no ofrece aportaciones directas, sin embargo, es un referente importante a considerar para la reflexión de docentes y autoridades de la manera que se manipula por su parte el tema de *disciplina*.

Asimismo, es otro referente para la investigación sobre cómo la *disciplina* es mayormente abordada y "comprendida" como el control de la conducta con relación

al orden, arreglo personal, asistencia, puntualidad y la prohibición de conductas no permisibles en los centros escolares.

6.- Furlán, Alfredo (2002). Acciones, Actores y Prácticas Educativas. Convivencia, *Disciplina* y Violencia en las Escuelas. México. COMIE A.C. Presenta la investigación sobre el estado del conocimiento del periodo comprendido entre 1992-2002, que reúne los temas de *disciplina*, convivencia, *indisciplina*, incivildades y violencia, pretendiendo formalizar una compleja problemática que se presenta en el ámbito educativo, lo que en su investigación se refleja es la poca valorización que se le da a los temas mencionados y que son una problemática compleja y actual. Temas que fueron abordados de manera escueta o como temas subordinados.

Se hace referencia de fuentes encontradas con relación al tema en una primera etapa, donde cabe resaltar la mención sobre un trabajo de Pineda y Zamora (1991), *Disciplina*, procesos escolares, institución escolar. Donde la noción de *disciplina* escolar es central para los autores¹⁸. Al cerrar el estudio de esta primera etapa, Furlán menciona que pocas fueron las referencias que se encontraron, así como que los temas aparecen en forma dispersa y en todos los casos, subordinados a otras problemáticas.

Posteriormente menciona que en el tercer ciclo de elaboración de los estados de conocimiento promovido por el COMIE producida en México, se propone abrir un nuevo campo, que articule los temas mencionados y otros que para ellos es conveniente vincularlos, ofreciéndoles el nombre de procesos y prácticas de *disciplina* y convivencia en la escuela. Furlán reconoce que el tipo de problemas a los cuales hacen referencia esas palabras, involucran sensibilidades para los

¹⁸ “[...] consignan la disciplina como un contenido, forma y producto de las interpelaciones estructurales del deber ser, del ser mismo del saber, y del quehacer de lo cultural, económico, moral e ideológico que domina a la sociedad y que se reproduce y resignifica en la individualidad y en el interactuar colectivo de los sujetos [...]” (p. 247).

actores del sistema escolar, así como los posicionamientos teóricos que los conforman implican un grado alto de componentes éticos, políticos, ideológicos y doctrinarios, lo cual lo hace un sector denso de tensiones, que estremece tanto a prácticos como a los que intentan construir teorías y sea tal vez por ello que en las últimas décadas haya habido pocos textos de referencia, al punto de estar ausente o minimizado.

Con el presente estado de conocimiento, se asume que las investigaciones y documentaciones (aunque pocas para el tiempo en que se viene presentando tan confuso y abandonado tema y tan viejo como la propia mediación pedagógica), se asevera que el tema de *disciplina* dentro del ámbito educativo es de suma relevancia como en relación a cualquier otro que absorba la responsabilidad del desarrollo del aprendizaje, que hace falta mucha más investigación al respecto, más aun si el tema "*disciplina*" es tomado en sólo una de sus diferentes significantes. Con esto no se quiere expresar que sea erróneo o no se haya realizado algo relevante, simplemente es una crítica constructiva que lleva a abrir caminos para aprovechar la oportunidad de estudiarla y ofrecer a todo aquel interesado e involucrado en el proceso educativo a despertar inquietudes que los atraigan para desarrollar aportaciones. Propuestas en el ámbito de la ética profesional, la formación moral, la formación de hábitos y valores deben tener un fuerte sustento teórico y empírico, y que mejor si la aportación nace de aquellos que viven directamente las experiencias educativas.

Asimismo, en este sentido, las instituciones públicas y privadas tienen una enorme responsabilidad social y política, ya que uno de sus fines legales primordiales, el de educar, no está siendo atendido en todas sus implicaciones filosóficas debido al predominio de enfoques profesionalizantes centrados en la instrucción y las competencias más estrictamente ligadas con la actividad económica que la socialmente humana. Ello provoca que se desarrolle un detrimento de la formación personal y social, así como, no se esté atendiendo lo suficiente la formación moral y valoral crucial en esta época.

2.4. Paradigma de investigación

La disciplina como base del desarrollo educativo y gestión del conocimiento en la escuela Secundaria, es el objeto de estudio sobre el que se centra la investigación. La postura epistémico-metodológica que la enmarca es la Dialéctico-Crítico-Hermenéutica, pues se busca abordar todo aquello que está relacionado con las ciencias humanas y sociales, y ¿qué más humano y social, que las acciones llevadas dentro de la práctica educativa? Por medio del paradigma cualitativo y mediante dicha postura se observan las situaciones, acciones y respuestas de los alumnos de un grupo determinado (1°G) en la Esc. Sec. Técnica 17 con relación a la *disciplina*, considerando a ésta como una labor a seguir para alcanzar un determinado fin, y no como un acto *disciplinario* para el cumplimiento de normas. Por estas disyuntivas, se crean confusiones y malentendidos en la forma de abordar el tema para la práctica educativa, situación y error en que han caído los protagonistas directos de la educación (alumnos y maestros), no se diga aún más los indirectamente involucrados (Padres de Familia y autoridades).

El paradigma cualitativo

La Investigación Cualitativa, se centra en el estudio de los significados, de las acciones humanas y de la vida social, lo que admite hacer observaciones directas en el ámbito de las Ciencias Sociales y abstraer saberes, que de igual forma consiente la profundización en las teorías y metodologías que la sustentan; con ello, este tipo de investigación se inserta en prácticas colectivas cotidianas, y permite reconstruir y reflexionar sobre algunos tópicos que las fundamentan, como por ejemplo: sus interacciones, sus mensajes, etc.

Este paradigma opera en función del enfoque elegido, con relación al posicionamiento frente a la naturaleza de la realidad, a las formas de interacción entre quien conoce y lo cognoscible, sobre cómo se conduce la búsqueda del conocimiento y cómo enseñar y poner en práctica ese conocimiento.

Se basa en la Teoría Interpretativa, en la comprensión, en el significado y la acción, al buscar la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Para el desarrollo de esta investigación se toma a la *disciplina* como objeto de estudio o campo de reflexión y debido a que ha sido abordada desde diversos enfoques del conocimiento, es que, de este modo, cada enfoque define a la *disciplina* desde un ángulo diferente, lo cual va de acuerdo con el tipo de recorte analítico y de los aspectos que, en él, se priorizan.

En el Paradigma Cualitativo el investigador interacciona con el fenómeno a evaluar, porque es necesario comprender las relaciones que se dan en la realidad estudiada desde dentro de la misma, al tener como preocupación fundamental la comprensión de lo que sucede, así como, pretender describir la realidad desde la perspectiva de los propios protagonistas.

Para ello, se utilizan diseños simples, sin la necesidad de que el objeto de evaluación esté demasiado estructurado, porque con ello se puede observar los efectos no planeados.

Se aborda lo subjetivo de la experiencia humana, basándose en algunos métodos como la observación, la investigación-acción, el estudio de narrativas, etc.

La Metodología Cualitativa tiene procesos metodológicos diversos. Concretamente en cual se basa este documento.

Esta investigación se centró en la Metodología Cualitativa, buscando con ello la reflexión al conocer y comprender una realidad específica de acuerdo con las actuaciones de un grupo específico en nivel Secundaria para enriquecer el conocimiento dentro del ámbito y contexto en el que se presentan. "...lo importante es responder los problemas que se plantean, sabiendo que es el problema el que dicta el método y no al revés" (Dendaluce, 1995).

"Las cuestiones de macro planificación organizativa tienen mejor tratamiento con métodos cuantitativos, mientras la investigación sobre el desarrollo concreto de cada institución escolar se aborda mejor con métodos cualitativos" (Conejo, 2011).

Se selecciona el enfoque metodológico cualitativo, descriptivo, exploratorio y transversal, basado en un estudio de caso con el acopio de información al utilizar diferentes instrumentos.

“Uno de los propósitos de la metodología cualitativa es descubrir preguntas, procesos y relaciones, no ponerlos a prueba, se trata de mantener el proceso de investigación abierto a un descubrimiento continuo, donde la formulación de preguntas es fundamental” (Pérez, 2004).

La decisión por la Metodología Cualitativa, se consideró, ya que la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Por ello, se eligió una postura epistémica – metodológica desde la Teoría Hermenéutica que se centra en la identificación de las reglas que subyacen y rigen los fenómenos sociales.

Con lo que, la regla es diferente de acuerdo con el contexto donde ocurre la práctica. El propósito de la investigación en este paradigma es la construcción de teorías prácticas, establecidas desde la misma experiencia y constituida por reglas, no por leyes.

Un aspecto significativo de la elección de esta metodología se da, ya que para la recogida de datos debe valerse de diversas fuentes, incluso de la introspección. El contexto de actuación es el aula, las acciones llevadas a cabo por parte de los alumnos antes, durante y posteriormente a la clase de Educación Física, la interacción y/o relación entre docente-alumno. La Metodología Cualitativa se aplica a estos niveles, porque intenta profundizar más en la situación objeto de estudio.

Este paradigma es holístico, integrador, preocupado por los seres humanos, su ambiente en toda su complejidad, y se articula al tipo de registro que demanda la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos se obtienen a partir de una descripción y registro cuidadoso¹⁹, aunque su contenido es variable y su análisis difícil debido a la nula estandarización de las respuestas y su compleja sistematización.

Mier advierte que:

El reclamo sobre la consistencia y la relevancia de las metodologías cualitativas aparece como la demanda de una garantía de validez para un saber que, estrictamente hablando, no las requiere, en la medida en que hace valer su historicidad y su apuntalamiento en el dominio de la experiencia, en el marco de las tensiones originadas en procesos simbólicos. Es decir, asume su condición abierta, su inscripción en un orden conjetural, propio de todo proceso de interacción centrado sobre procesos simbólicos y orientado desde ellos, en el que la acción que se deriva del saber es siempre ajena a toda exigencia de consistencia deductiva o inductiva y responde a condiciones siempre indeterminadas de la experiencia. (2010; como se citó en Capriles, 2014).

Al trabajar mediante la Investigación Cualitativa se debe comprender que con ella “tenemos el estudio de las acciones racionales orientadas a fines y valores, así como el interés por las acciones tradicionales y empáticas” (Jiménez, 2012), con lo que se busca dar forma y sentido de lo que sucede, asimismo, es importante considerar que dentro de esta observación, antes de llevar un sentido crítico, hay que hacer uso del sentido común, entendiéndolo como la significación de la comunidad, afectos y deseos colectivos.

El paradigma cualitativo ofrece métodos descriptivos e interpretativos con los cuales se apoya esta investigación, por lo que se concentrará en asimilar los significados subjetivos, los sentidos personales, las prácticas de la vida cotidiana, sus resultados y los procesos de interacción social, es con ello que, a partir de estos

¹⁹ Un ejemplo de este tipo de registro es el que se utilizó dentro de esta investigación (ver apéndice 3).

planteamientos, se ha optado por trabajar la presente investigación desde este paradigma. Para ello, se tomaron técnicas como la observación y el cuestionario, las cuales permitieron la compilación de información.

2.5. Postura epistemológica (Dialéctico-Crítico-Hermenéutica)

El enfoque Dialéctico o Crítico Hermenéutico, se basa en los pensamientos de Marx, pensamientos opuestos al enfoque positivista. Marx (1840) determina, que el desarrollo de las fuerzas productivas es causa de la vida social y humana en general, por tanto, para él, el Método Científico correcto es comenzar por la base sólida de lo que es real y concreto, con lo que, pretende instaurar la ciencia sobre las bases de los hechos y del método al olvidar la actividad del sujeto.

Marx, sostuvo una tensión dialéctica entre el dominio de la naturaleza, el conocimiento técnico y el interés de dominio y control, con la interacción que se desarrolla por medio del lenguaje. La reflexión crítica pone en evidencia las diferencias en la distribución de lo producido y la rigidez hacia una sociedad independiente y justa, que implica una interpretación del hombre y la historia. Esta rigidez propuesta por Marx es la que siguen los críticos de la sociedad de la Escuela Crítica de Frankfurt.

Para los críticos, la dialéctica es un estilo de pensamiento, en la que se observan dos racionalidades en tela de juicio: si la dialéctica es crítica lo es en sentido distinto al Racionalismo Crítico, o sea, pretende ser crítica donde el científico empírico no cuestiona cómo ser: en el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad, en la necesidad de situar un hecho en un todo social para que tenga coherencia, en la interacción entre sujeto y objeto en las ciencias humanas y sociales.

Lo propio de este enfoque es que lo científico se sustenta en una inteligencia anterior al objeto que afecta la comprensión del mismo, esto implica que entre la objetividad social y la investigación va a solicitar una aclaración hermenéutica, basándose en la verdad y el método que expresa la universalización del fenómeno interpretativo desde lo concreto e historia de lo particular (Mardones y Ursua 2010).

Desde el punto de vista sociológico, *la disciplina* se aborda principalmente desde una mirada de la socialización y en relación con las exigencias y requerimientos que implica la vida en sociedad. Asimismo, la *disciplina* ha sido tomada desde una perspectiva moral al considerarse que los principios que la sustentan tienen ese carácter.

Investigaciones más recientes como las del teórico-filósofo Habermas (1971), muestran mediante el análisis de la acción comunicativa, que existe un conocimiento que está dado de antemano, el cual es independiente a la experiencia e ineludible en toda acción humana social, por tanto, el pensamiento se marca por el lenguaje que es de raíz social e interpersonal.

Esto significa que el “diálogo” es la base de la ciencia. Analizar este *a priori* constitutivo nos desvelará aquellas condiciones universales de la posibilidad de la comprensión y de la explicación científica (pragmática universal). Y nos mostrará que es falso contraponer el *Verstehen* al *Erklären*. En toda explicación científica está necesariamente la comprensión, y esta se enriquece con aquella. Esta estructura de mutua implicación está puesta de manifiesto en el psicoanálisis (Mardones y Ursúa, 2010).

Con todo ello, es que se comprende lo que forma al paradigma de las ciencias humanas y expresión de la concepción Crítico-Hermenéutica de la ciencia.

Hermenéutica de Habermas²⁰

Habermas ofrece una hermenéutica en la cual la acción social se entiende como la racionalidad del lenguaje, en la que expresa que la racionalidad es “Cualquier acción social que pueda ser sometida al enjuiciamiento” (Mora, 2005), por lo que, está dirigida a ofrecer una comunicación humana como a una constitución de la subjetividad, es decir, que las personas requieren de la validez de que se está haciendo algo bien o mal dentro de una sociedad y por ello es necesario la acción comunicativa, que es la que admite por medio del lenguaje compartir diferentes puntos de vista para llegar a un entendimiento común y poder participar en sociedad para alcanzar un bien, de manera tal, que el entendimiento común se dé por medio de negociaciones para llevar a cabo acciones coordinadas y argumentadas, ya que, no por el simple hecho de que algo se desee o guste signifique que sea la mejor propuesta, a menos que la propuesta sostenga argumentos suficientes para sostener y convencer.

En su teoría sobre la comunicación humana brinda elementos para el estudio de la subjetividad. Dentro de ésta, se piensa que el juego de la ciencia es establecer los medios para alcanzar los fines en el marco de la razón, en el que la construcción del conocimiento requiere surgir de un interés por recuperar el papel activo del sujeto en la comprensión de ese conocimiento que se construye.

²⁰ Jürgen Habermas, filósofo y sociólogo alemán. Principal representante de la “segunda generación” de la Escuela Crítica de Frankfurt. Heredero de la “dialéctica de la ilustración” de Adorno y Horkheimer en su proyecto sociológico y filosófico de una reflexión moral sobre el desarrollo del capitalismo avanzado, Habermas propone un marxismo no ortodoxo que abandona la idea marxista de una organización exclusivamente productivista de la sociedad, causa de un empobrecimiento de la esfera vital.

Su obra filosófica trata de recuperar un punto de contacto entre teoría y praxis, frente a la pretendida neutralidad de los saberes positivos y científicos. De acuerdo con Habermas, no es posible una objetividad ajena a valores e intereses, razón por la cual aquellos saberes resultan reductores, en la medida en que se basan en una razón meramente instrumental.

A través del proyecto de una racionalidad discursiva, que contrapone a la tecnológica, Habermas indica, en su teoría de la acción comunicativa, el método para escapar a la continua desvalorización de lo vivido. Las acciones comunicativas, al contrario de las de tipo instrumental o estratégico, no se basan en la estructura de la actividad dedicada a un objetivo. En ellas los proyectos de acción de los participantes se coordinan con actos de comprensión, que se basan en el supuesto de un entendimiento posible y en una coincidencia de sus proyectos vitales. Esta “razón comunicativa”, fundamentada en el carácter intersubjetivo y consensual de todo saber, devolvería a la sociedad el control crítico y la orientación consciente de fines y valores respecto de sus propios procesos. (<https://prezi.com/dozijtxzays/j-habermas-accion-comunicativa/>).

Lo que representa, que cuando los educandos están conscientes de lo que realizan y de las experiencias, se crean datos a partir de su propia realidad, dándoles una interpretación y con ello transformar su entorno. Esto surge a raíz de la subjetividad, la cual se constituye socialmente y da respuesta a una forma de comprender la vida, de constituirla y de construirla.

Lo que se ambiciona en sus formulaciones es recuperar el valor de lo teórico como medio para lograr el cambio a partir de una reflexión crítica que promueva la emancipación de los sujetos; entendiendo esa emancipación como la posibilidad de liberarse de las ataduras en las que pueda encontrarse el sujeto, posibilidad de liberar el pensamiento de las restricciones cognoscentes impuestas por el contexto social.

Habermas toma al conocimiento como un medio a través del cual el sujeto puede aprehender y construir datos y experiencias (conocer) a partir de su propia realidad, interpretarlos y transformar su entorno (Capriles, 2014). Con ello, se comprende que da razón a la existencia de la subjetividad, donde se revelan percepciones, argumentos y lenguaje basado en el punto de vista del sujeto, influidos por los propios intereses y deseos en particular, sin dejar de pensar que las cosas se puedan apreciar desde diferentes perspectivas, con lo que construye la vida, sin dejar de comprender el contexto social como un conglomerado de sistemas complejos y estructurados.

Desde su perspectiva de emancipación, la reflexión es un elemento por el cual es posible acceder al conocimiento, sin embargo, sólo es posible por el interés en el que el sujeto parte de la autorreflexión para mostrarse conforme de sí mismo en el acto de conocer, con lo cual, ese interés consiente que el sujeto reconozca sus limitaciones o condicionamientos. Lo cognoscible parte de una conciencia situacional de las personas sobre sí mismas y sus actos, de esa manera tanto la vida como el conocer tienen sentido de igual forma si existe una identificación con los demás, con lo que se interpreta críticamente, cualquier acontecimiento, texto o la vida misma.

Para lograr esto: Habermas plantea la necesidad de estructurar una teoría crítica que proceda hermenéuticamente para dar sustento a los procesos de cognoscibilidad y autoconformación, pues es en este contexto donde acontecen los procesos de socialización, de educación y de formación de conciencia crítica entre los sujetos (Capriles, 2014).

Debido a que la Hermenéutica se convierte en un medio interpretativo para el estudio de la realidad social en general, tanto más, para el análisis de las prácticas educativas y mediante la postura que ofrece Habermas a la hermenéutica, se logra una interpretación en la que el enfoque constructivista contribuya al razonamiento y reflexión de las situaciones que se presentan en los quehaceres del ámbito *disciplinario* educativo.

En este proceso es necesario que se haga presente la comprensión de la integración con lo que sucede en lo social, en el que comprender es un suceso donde se fusionan tanto la experiencia como la aprehensión teórica. El comprender representa la reconstrucción de una objetivación mental encaminada tanto a actividades intelectuales individuales como a acciones de hábito estructurados socialmente.

El acto de la comprensión no hace sino repetir, explícitamente, aquel movimiento que como proceso de formación del espíritu se realiza en el mundo social de la vida mediante la relación reflexiva del espíritu con sus propias objetivaciones, por lo que el sujeto cognoscente es al mismo tiempo parte del proceso del que surge el mismo mundo cultural. De esta forma el sujeto comprende científicamente las objetivaciones en cuya producción participa también de modo precientífico [...] (Habermas, 1990; como se citó en Capriles, 2014).

La comprensión entonces se refiere a la conexión de las actividades colectivas, que llevan a saberes dados en un contexto sociocultural específico, lo que permite

comprender que se facilita una reconsideración a las experiencias en las que se sitúa un acto *disciplinario* intersubjetivo:

La intersubjetividad del sistema de referencia dentro del cual objetivamos a la naturaleza como a algo a dominar conforme a leyes, se consigue al precio de la neutralización de una sensibilidad de múltiples registros, biográficamente determinada e históricamente acuñada, de la exclusión de todo el espectro de las experiencias precientíficas cotidianas, pero no por medio de un distanciamiento del sujeto cognoscente en general. La naturaleza objetivada es más bien correlato de un yo que interviene en la realidad actuando instrumentalmente. Habermas citado por (Capriles, 2014).

El conocimiento es posible a través de la comprensión de las acciones que se llevan a cabo, a las cuales se les da un significado en particular, sin embargo, de igual forma pueden ser resignificadas de acuerdo con las vivencias, considerando que “Una vivencia no es la toma de conciencia subjetiva de los estados orgánicos que están en la base de esta vivencia, sino que se refiere a *intenciones* y está siempre mediada por un acto de *comprensión del sentido*” (Habermas, 1990).

Para una interpretación de lo social en lo educativo, la comprensión no puede precisarse únicamente de actos cotidianos educativos, la reconstrucción del sentido de lo social requiere de un entendimiento hermenéutico en el sentido en que tome en cuenta tanto las relaciones como las acciones simbólicas.

Si se consideran los análisis habermasianos de la relación entre comprensión e investigación social, se debe admitir la importancia de la comprensión de los significados que tienen las prácticas educativas para sus participantes, la teoría educativa debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes y estudiantes (Gómez, 1992). Es con ello y a partir de las categorías de análisis presentadas en el cuadro A (pág. 45), que se podrá observar y reflejar la manera en que cada actor toma e interpreta el uso de la *disciplina* dentro de la praxis

educativa, el significado que le da cada uno para de ahí entender las necesidades u oportunidades que la *disciplina* puede ofrecer en este ámbito.

Con lo ofrecido por Habermas, se advierte que una de las consecuencias de la crítica habermasiana a la comprensión hermenéutica, como forma de la acción social, es que la actividad educativa debe necesariamente prevalecer en el auto entendimiento de los actores de la acción educativa, en su manera particular de dar sentido y significado o no a métodos que pueden ofrecerles técnicas con la oportunidad de mejorar y desarrollar su conocimiento como la *disciplina* educativa. Aun así, y admitiendo que la teoría educativa debe fundamentarse en las interpretaciones de los enseñantes no es suficiente, ya que, aunque la conciencia define la realidad, también la realidad puede distorsionar sistemáticamente la conciencia.

En su obra *Conocimiento e interés* (1968), la investigación sobre los intereses del conocimiento parte de un examen e identificación de las estructuras cognoscitivas y de los procesos de generación del saber científico como de los límites entre las ciencias, por lo que, con el concepto de interés, logra identificar determinantes del proceso cognoscitivo que permanecían ocultos.

De acuerdo con el pensador alemán, el ser humano inicia su conocimiento a partir de ciertos intereses arraigados en su propia naturaleza. Los intereses constituyen orientaciones básicas que resultan inherentes a determinadas condiciones de reproducción y autoconstitución de la especie humana (Habermas, 1982).

El interés media entre los mecanismos de formación histórica de la especie y la lógica de su formación. Y en el examen detenido de los ámbitos de autoconstitución propios de la especie humana, se reconocen los medios característicos de socialización, a saber, el trabajo, el lenguaje y el poder.

Desde esta perspectiva, los intereses proceden de la experiencia; por otro lado, se sostiene que conforman puntos de vista categoriales, trascendentales y necesarios, encargados de proveer al conocimiento, bien de informaciones, lo que establece

como Interés Técnico; bien de interpretaciones, Interés Práctico, o bien de análisis autorreflexivo, Interés Emancipatorio.

Con ello se tiene que los tres tipos de interés propuestos por Habermas son y se comprenden de la siguiente manera:

Interés Técnico: El ser humano percibe la realidad en función de su posible manipulación técnica, establecido en el presentimiento y control de sucesos que ocurren en el entorno natural del sujeto. Con lo que, basados en este tipo de interés y la observación en el acto pedagógico, se puede interpretar la capacidad del sujeto para interiorizar lo aprendido, manifestándose en las formas de ejecutar o no sus tareas y actividades escolares, así como el beneficio que cada uno le dé para su vida diaria.

Interés Práctico: En éste no se busca la manipulación de la realidad, sino la aprehensión de sentido, donde el sujeto accede al significado de las realidades simbólicas o culturales; se fundamenta en el trabajo, actividad desarrollada de forma social, lo que requiere del uso de comprensión, entendimiento y comunicación entre los sujetos. Esto llevado al proceso pedagógico se convierte en la interiorización y exteriorización que sucede tanto en docentes como en estudiantes, lo que da lugar a las formas de adquirir o mantener hábitos de estudio, las maneras de llevarlas a cabo y la perspectiva en su utilidad para su propio avance.

Interés Emancipatorio: En él, el ser humano busca conocer la realidad social, criticarla y modificarla desde el punto de vista de la libertad, por medio de la autorreflexión, lo que origina un estado de autonomía en el sujeto como el control del medio social y la orientación del autoconocimiento. Llevado esto al contexto educativo *disciplinario*, se postula en la adquisición propia de conocimiento para cada sujeto en su individualidad, en la que puede conocer, adquirir, saber y comprender qué acciones y tareas desea llevar a cabo para el logro de su aprendizaje.

Una de las mayores debilidades del modelo interpretativo, según Habermas, es la omisión del hecho de que los auto entendimientos de los individuos pueden estar

configurados por creencias ilusorias en donde hallan su soporte unas formas de vida social irracionales y contradictorias, a esto Habermas lo denomina crítica de ideologías (Gómez,1992). Por esta razón, se debe observar y distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están, debiendo proporcionar alguna orientación acerca de cómo superar los auto entendimientos distorsionados. Es así como puede presentarse en el manejo multiconceptual del desarrollo de la *disciplina*, en el que por este mismo proceso conceptual se crean distorsiones u orientaciones, siendo en muchas ocasiones el que se siga por el simple hecho sociocultural, con lo que debe haber una preocupación por identificar los aspectos existentes que frustren la adquisición de fines racionales, al ofrecer explicaciones mediante las cuales se observe la manera de eliminar o superar tales aspectos.

A partir de estos planteamientos epistemológicos como de la recuperación de la conceptualización y descripción realizada en el marco teórico sobre “*disciplina*” (Capítulo 4), se diseñaron las siguientes categorías de estudio/análisis que fueron orientando todo el trabajo de investigación (ver cuadro A).

Cuadro A

2.6. Caracterización de las categorías de estudio / análisis

CATEGORÍA Y SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<p>1.- <i>DISCIPLINA</i>.</p> <p>a) Organización de los contenidos educativos.</p> <p>b) Interacción-comunicación profesor-alumno.</p> <p>c) Sentido de la enseñanza.</p>	<p>Valorar la importancia de la <i>disciplina</i>, en la formación pedagógica del alumno de secundaria dentro de sus actividades de clase.</p> <p>Observar cuáles son las actitudes y valores que se hacen o no presentes en el desarrollo de actividades de clase entre los actores directos de ésta, para con ello señalar cuáles son las características que desde las acciones cotidianas se rescatan como fundamentales.</p> <p>Descubrir si los elementos que se realizan como prioritarios y recurrentes durante la sesión de clase (actividades, tareas, acciones, actitudes, procesos) evidencian un aspecto sustentado y si brindan la oportunidad de identificar un hábito de enseñanza-aprendizaje o se trata de un modelo que se reproduce en el ámbito académico, para lograr identificar las acciones que se hacen presentes y marcan y definen constantemente la clase.</p>

<p>d) Relación / Interacción.</p> <p>e) Elementos <i>disciplinarios</i>.</p>	<p>Ubicar los elementos y estructuras actitudinales que determinan la forma de relación y acción entre pares y entre docentes-estudiantes, a partir de las situaciones y conductas que se llevan a cabo antes y durante una clase.</p> <p>Identificar los elementos <i>disciplinarios</i> (orden, participación, acción, servicio, interés, hábito, ejemplo, intensión) que le permiten poner en práctica sus tareas educativas, para valorar sus relaciones con el fin educativo.</p>
<p>2.- GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.</p> <p>a) Acciones.</p> <p>b) Actitudes.</p>	<p>Identificar las acciones o reacciones más frecuentes, cuando el alumno requiere elaborar tareas o realizar actividades para el desarrollo de sus quehaceres educativos con fines de aprendizaje.</p> <p>Registrar las maneras de disposición o de comportamiento de los alumnos de Secundaria ante sus responsabilidades educativas, con el fin de valorar sus consecuencias ante el fin educativo de su propio aprendizaje.</p>

<p>3.- ESTRUCTURA DISCIPLINARIA.</p> <p>a) Situaciones.</p> <p>b) Hábitos.</p> <p>c) Participación.</p> <p>d) Interés.</p>	<p>Identificar actos y respuestas que se hacen presentes antes y/o durante la clase de manera explícita e intencional y, no explícita y no intencional, en forma repetida con significatividad para los involucrados en clase, con el fin de identificar acciones que dan sentido al quehacer educativo del aprendizaje.</p> <p>Registrar todos aquellos hábitos que muestren respuestas significativas ante el desempeño, esfuerzo e interés en el aprendizaje, para obtener significados y vínculos con el quehacer educativo oficial y el que se desarrolla en clase.</p> <p>Registrar las intenciones de participación propositiva que refieran un significado tanto personal como común como parte de su desarrollo educativo, con el fin de encontrar la voluntad o concientización que se tiene para alcanzar un objetivo de aprendizaje en la sesión de clase y, por ende, en el resultado acumulativo de ésta.</p> <p>Registrar las aportaciones que el alumno de Secundaria ofrece o demuestra durante los procesos de clase, con el fin de enriquecerse y enriquecer las labores durante la clase.</p>
--	---

e) Valores.	Identificar actos y expresiones que refieran significado para el alumno, con el fin de obtener bases que permitan observar la relación con el discurso y la práctica educativa.
-------------	---

2.7. Métodos e instrumentos de investigación

El estudio de caso

La lógica del estudio de caso (tipo de estudio cualitativo) deriva de una visión global de la Investigación Cualitativa, donde su objetivo primordial es comprender el significado de una experiencia. Es un método de investigación que implica, según Anguera (2004), “el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno”.

El estudio de caso puede definirse como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social” (Pérez, 2004). Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al fenómeno seleccionado sino también a otros. Es el conocimiento particular el que nos ayuda a captar y comprender lo que acontece en dicha situación y si es necesario intentar transpolar esta comprensión a otros fenómenos con características semejantes.

Todo hecho humano está sometido a regularidades; en lugar de buscar casos conforme a la ley se parte de casos particulares. Es inútil hacer una abstracción, vaciar lo individual de su singularidad porque su singularidad es el significado. La validez y el carácter probativo que tiene un caso depende de su realidad, de su

autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico.

Dar sentido a los datos cualitativos representa reducir los datos recogidos a través de las notas de campo, entrevistas en profundidad, observación, etc., hasta obtener una serie de categorías que permitan estructurar, analizar los datos y llegar a conclusiones comprensivas. En este tipo de investigación, el cúmulo imponente de datos a la estructuración y presentación de conclusiones exige tiempo, para “ver una y otra vez” buscando el fenómeno, para apoyar la determinación de conectar fragmentos de información en apariencias no relacionados, en un todo significativo.

Se decide analizar una situación auténtica en su complejidad real, lo que permite ver el juego de las interrelaciones, describirlas, formularlas y comprenderlas sin salir de lo concreto.

Éstos son los fundamentos del estudio de caso: una situación concreta que sea legítima y quede representada en su totalidad. El análisis de un caso concreto y auténtico, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia los comportamientos regulares y generales del campo de estudio de la investigación didáctica.

Por tanto, por medio del estudio de caso se busca conectar la práctica y la teoría, mediante estrategias que colaborarán al aprendizaje. Dentro de este método es importante el involucramiento de quienes participan en él, llevándolos a comprometerse tanto en la discusión del caso como en el proceso grupal para su reflexión y toma de decisión, con lo cual estarán creando sus propios procesos con el fin de alcanzar una meta.

Con ello, se estará interpretando lo que sucede y cómo se relaciona dentro de las condiciones en las que se presente la práctica, se tomarán y observarán las opiniones, puntos de vista, procesos, acciones y actitudes que se desarrollen para un registro, el cual ayudará a su explicación.

Se decidió llevar a cabo este tipo de estudio ya que la investigación se centra y expone una indagatoria realizada sólo en la Escuela Secundaria Técnica # 17.

A partir de ello, los instrumentos que se emplean en la investigación, son la observación y el cuestionario.

Método de observación

La observación en un sentido general refiere al acto de mirar con atención determinadas cosas (conductas, comportamientos, fenómenos, situaciones); requiere forzosamente la habilidad de saber considerar, cuidar y tener como referente la experiencia. Observar implica reflexión, explicación e interpretación de algo (Capriles, 2014).

Permitirá ver y registrar situaciones y acciones que puedan valorarse, así como considerar las interacciones que suceden entre los sujetos. También se entiende como:

Una técnica que recoge la información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para un análisis que permita establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente (Ballesteros, 2001).

Por medio de este método cualitativo será posible obtener registros narrativos de diferentes fenómenos, considerando los contextos en que se encuentran, como las situaciones presentes, con lo que la investigación busca asemejar la naturaleza de la realidad, sus relaciones y sus formas en las que se expresan las manifestaciones y significados al trabajar o no por medio de actos *disciplinados*.

Por otra parte, este método permite acoger información valiosa con respecto a los comportamientos más cercanos de los alumnos como el trabajo del docente en su

contexto real. “No se trata de observar a algunos, sino de verlos vivir. Esto significa no captarlos como individuos aislados sino como miembros de un grupo y observar cómo operan los mecanismos de interacción entre ellos” (Grawitz, 1975).

Se realizó una observación directa en el escenario natural de los acontecimientos, dirigida a detectar hechos singulares presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio del registro textual de comentarios y la guía de observación, recogiendo con ello la actividad misma.

La idea básica por la que se hace uso de este método lo enmarca la expresión de la profesora Estebanz (1991):

[La]...comprensión de lo que una persona está haciendo no se logra por el mero examen de los detalles de su conducta, sino que es preciso entender la conducta como un indicador de los propósitos a los que sirve; en sí misma no significa nada. Sin el contexto de los incidentes de la clase, el método de observación falla.

De igual forma la observación científica (que para algunos autores también se entiende como una técnica) recoge la información sobre los hechos tal y como se presentan, en su contexto natural, de acuerdo con un objetivo específico y siguiendo un plan sistemático de actuación. “Esta información es registrada y consignada por escrito, sirviendo de base para un análisis que permita establecer inferencias legítimas desde el nivel manifiesto al nivel latente” (Ballesteros, 2001).

Con la recuperación de todos estos planteamientos se diseñó la siguiente guía de observación:

Guía de observación

CATEGORÍA / INDICADOR	ASPECTOS POR OBSERVAR	SI	NO	A VECES	
<p><i>DISCIPLINA.</i></p> <p>a) Organización de los contenidos educativos.</p>	El Docente:				
	1.- Al iniciar clase, comenta al grupo la forma en que estará organizada y el objetivo a alcanzar.				
	2.- Respetar tiempos y espacios para las actividades programadas.				
	3.- Se evidencia una secuencia de actividades de acuerdo con los aprendizajes esperados.				
	4.- Los contenidos de enseñanza van acordes a la edad y contexto de alumnos.				
	5.- Domina el contenido temático.				
	6.- Las metas se relacionan con construcción de actitudes o valores.				
	7.- Se observa la organización durante clase.				
	8.- Realiza preguntas de reflexión antes, durante o después de actividad.				
	<p>b) Interacción- comunicación profesor- alumno.</p>	1.- Se percibe empatía entre el grupo y el docente.			
		2.- El docente frente a grupo es ejemplo por seguir.			
		3.- La actitud que toman los alumnos ante la clase es de colaboración y participación.			
		4.- El docente se comunica de forma clara y respetuosa.			
		5.- Los alumnos se comunican y escuchan durante la clase.			
		6.- Existen acuerdos entre alumnos y docente para el desarrollo de clase.			
7.- Se llevan a cabo los acuerdos entre alumnos y docente.					
8.- Se percibe un ambiente de consciencia (saludo, respeto, comunicación, coherencia entre lo que se dice y hace).					
9.- El docente promueve o motiva el cumplimiento de tareas y actividades.					
10.- El docente equilibra la relación entre autoridad y alumnos.					
11.- El docente se muestra con control y seguridad ante los alumnos.					
12.- Los alumnos muestran respeto y escuchan al docente.					
13.- El docente actúa de manera entusiasta y despierta durante clase.					
14.- Los alumnos actúan de manera entusiasta y despierta en clase.					
15.- El docente promueve el diálogo continuo para construir la consciencia.					

c) Sentido de la enseñanza.	16.- El docente deja ver las posibilidades de desempeño en todos los alumnos.			
	1.- El docente enfatiza la importancia del cumplimiento de tareas.			
	2.- El docente puntualiza lo que debe realizarse como aspecto principal a desarrollar durante clase.			
	3.- El docente cumple con la revisión en tiempo y forma de los trabajos a desarrollar.			
	4.- El docente pregunta para comprobar la atención y comprensión de los alumnos.			
	5.- El docente relaciona contenidos vistos con los nuevos.			
	6.- El docente cuestiona en sentido de crear la concientización.			
	7.- El docente realiza acciones con intención formativa.			
	8.- Cuando el docente expone promueve la formación de conciencia.			
	9.- Los alumnos formulan preguntas guiadas a la reflexión.			
	10.- Los alumnos formulan supuestos después de realizar actividades que no realizaban cotidianamente.			
	11.- El alumno refleja construcción de conciencia al cumplir en sus tareas.			
	12.- El alumno refleja construcción de criterio debido al nivel de esfuerzo y desarrollo en actividades.			
	13.- La actuación del alumno está centrada en el cumplimiento de tareas y/o actividades.			
	14.- El docente expone de manera que conduce a los alumnos a realizar inferencias de su desarrollo o esfuerzo.			
	15.- El actuar cotidiano del docente evidencia logros por acciones <i>disciplinarias</i> .			
	16.- Durante la guía de clase, se da la importancia de culminar tareas como de crear acciones cotidianas que lleven al autorreflexión.			
	17.- Los alumnos muestran sentido cuando observan cambios por sus esfuerzos.			
	18.- El docente recupera los resultados de su práctica para reforzar la clase.			
19.- Los alumnos mantienen presente los beneficios al realizar esfuerzos o culminar tareas.				
d) Relación / Interacción.	1.- El docente hace ver los cambios de los alumnos cuando estos cumplen con actividades que regularmente no cumplan.			
	2.- El docente motiva la continuidad de realizar esfuerzos de estudio o cumplimiento de tareas.			
	3.- Los alumnos muestran apoyo colaborativo y motivacional.			
	4.- Los estudiantes se dirigen entre sí de manera respetuosa.			

e) Elementos disciplinarios.	5.- Los alumnos se apoyan entre sí para culminar tareas y/o para el cumplimiento de ellas.			
	6.- Los alumnos muestran participación en tareas.			
	7.- La relación entre pares promueve la participación.			
	1.- Los alumnos cumplen con el orden y organización durante la clase.			
	2.- Los alumnos se mantienen participativos de manera voluntaria.			
	3.- Los alumnos muestran actitud para el esfuerzo de manera cotidiana.			
	4.- Los alumnos son persistentes en el cumplimiento de tareas y actividades.			
	5.- El docente mantiene de manera cotidiana los hábitos de trabajo.			
	6.- Los alumnos se mantienen dispuestos al trabajo desinteresado.			
	7.- Los alumnos trabajan de manera permanente durante las clases.			
	8.- Los alumnos leen de manera cotidiana y voluntaria.			
	9.- Los alumnos son puntuales en la entrega de tareas y actividades.			
	10.- Los alumnos trabajan de manera limpia y ordenada.			
	11.- Los alumnos son persistentes en tareas de difícil solución.			
	12.- Los alumnos son metódicos en acciones que lo requieren.			
	13.- Los alumnos reflejan interés por descubrir habilidades.			
	14.- Los alumnos cumplen con sus comisiones.			
	15.- Los alumnos están abiertos a la autoridad.			
	16.- El docente es ejemplo de lo que solicita.			
	17.- Las actividades extra escolares (tareas) presentan una intencionalidad.			
	18.- Los alumnos estudian y trabajan de manera cotidiana y voluntaria.			
	19.- El docente persiste en aquellos alumnos con falta de interés.			
	20.- El docente considera las actuaciones propias y previas de cada alumno para prever la actuación que se espera.			
	21.- El docente se muestra activo, entusiasta y participativo durante la clase.			

<p>2.- GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO.</p> <p>a) Acciones.</p>	<p>El alumno:</p> <p>1.- Cumple con todas o la mayoría de las tareas posteriores a clase.</p> <p>2.- Actúa cuando se le solicita participación.</p> <p>3.- Practica actividades de aprendizaje de manera cotidiana.</p> <p>4.- Desempeña todas sus actividades correspondientes al estudio.</p> <p>5.- Interviene en actividades de manera voluntaria.</p> <p>6.- Procede de acuerdo con lo estipulado en la clase.</p> <p>7.- Cumple con lo que le corresponde en trabajos por equipo.</p> <p>8.- Consume sus tareas y actividades en tiempo y forma.</p>			
	<p>b) Actitudes.</p> <p>El alumno:</p> <p>1.- Esta dispuesto a todas las actividades de clase.</p> <p>2.- Se prepara para actividades de difícil solución.</p> <p>3.- Asume la responsabilidad ante tareas asignadas.</p> <p>4.- Cumple con lo prometido.</p> <p>5.- Muestra confianza en sí mismo.</p> <p>6.- Se da por vencido en actividades de mayor grado de complejidad.</p> <p>7.- Muestra apatía a la clase.</p> <p>8.- Muestra apatía a tareas extra escolares.</p> <p>9.- Abandona tareas o actividades a mitad del proceso.</p> <p>10.- Actúa con decisión y firmeza.</p> <p>11.- Observa y escucha con atención.</p> <p>12.- Es flexible y tolerante.</p> <p>13.- Protesta ante todo o la mayoría de las actividades.</p> <p>14.- Manipula con engaños ante su falta de trabajo.</p> <p>15.- Muestra gestos de desagrado y desacuerdo.</p> <p>16.- Es analítico y perseverante.</p> <p>17.- Refleja alegría y optimismo.</p> <p>18.- Es amable y respetuoso.</p> <p>19.- Usa vocabulario agresivo.</p> <p>20.- Desatiende o reta órdenes e instrucciones.</p>			

3.- ESTRUCTURA DISCIPLINARIA. a) Situaciones.	1.- El docente al dirigirse a los alumnos utiliza la comunicación no verbal para mantener la atención de los alumnos.			
	2.- El docente actúa de manera tal que controla al grupo.			
	3.- Durante la clase el docente hace cuestionamientos con el fin de referir la importancia de la <i>disciplina</i> en su desarrollo.			
	4.- En el transcurso de sesiones el docente hace uso de otros medios o métodos para guiar hacia la <i>disciplina</i> .			
	5.- Se da la reflexión hacia las acciones <i>disciplinadas</i> durante o después de las actividades para el proceso de aprendizaje.			
	6.- El grupo refleja actitudes que expresen respuesta a las acciones no verbales para hacer presente la <i>disciplina</i> educativa.			

Questionario

El cuestionario, es otro instrumento con el que se decidió trabajar debido a que permite obtener y registrar datos dentro de las Ciencias Sociales, considerando igualmente que es una técnica que ofrece la apertura de abarcar aspectos tanto cualitativos como cuantitativos, si así se requiere como mera referencia. Asimismo, admite consultar una diversidad de población de manera rápida y económica. “Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación” (García, 2003).

El cuestionario como instrumento de investigación ofrece ventajas como las indicadas por Fox (1981): Alcance masivo de sujetos, relativamente poco costoso y normalización de las instrucciones.

Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los sujetos en estudio (en este caso alumnos y docentes de Enseñanza Secundaria Gubernamental), mediante preguntas realizadas por escrito, que pueden ser respondidas con o sin la presencia del encuestador, buscando conocer su opinión, no cuando se encuentra en estado de estrés o tras una situación límite, sino en una reflexión pausada y objetiva.

Como otra ventaja a observar y que se busca con este instrumento, es que las respuestas fuesen meditadas, al no exigirse tiempo de realización, además de tener los sujetos mayor libertad de elección, al no sentirse coaccionados, con el anonimato garantizado; por otra parte, se comentó que la utilización del cuestionario como elemento para recoger información, se decide, porque en poco tiempo y de manera eficaz, se puede conseguir gran cantidad de datos, muy en relación con los objetivos de la tesis.

Al igual que los demás instrumentos, se busca tomar información de manera sistémica y ordenada del grupo a investigar.

Dentro de este estudio, se realizaron tres cuestionarios con el fin de conocer y analizar la percepción que se tiene sobre el concepto de *disciplina*, tanto qué se entiende por ella, como qué beneficio o perjuicio se considera para el aprendizaje, si a pesar de su conceptualización y percepción la llevan o no a cabo, cómo se utiliza dentro del ámbito educativo y con qué fines educativos se practica.

El cuestionario 1, se aplicó sólo con alumnos, para analizar por qué ellos relacionan consciente o inconscientemente que el desarrollo de actividades por medio de la *disciplina* educativa ayuda o no en sus aprendizajes.

El cuestionario 2, de igual forma estructurado para alumnos, con el objeto de observar la percepción que tienen los educandos sobre el concepto y *disciplina*, así como, conocer la relación que entretejen entre las actividades educativas y la *disciplina* para el aprendizaje.

El cuestionario 3, es un instrumento dirigido a los docentes, con el fin de conocer y analizar su propia percepción de la *disciplina* dentro del ámbito educativo, con ello, conocer cómo la manipulan dentro de la praxis de cada profesor, así como los fines con los que la llevan a cabo.

Dichos cuestionarios se presentan a continuación:

Relación actividades y *disciplina*

Cuestionario 1 (alumnos del 1ºG de la E.S.T. # 17):

Sexo: Femenino Masculino Edad__

Favor de leer cuidadosamente el cuestionamiento o indicador y responder de manera reflexiva encerrando la respuesta elegida.

1.- ¿En qué materia consideras que se trabaja con mayor *disciplina*?

Español Matemáticas Biología Geografía Inglés Artes
Asignatura Estatal Educación Física

2.- ¿Qué materia te gusta más?

Español Matemáticas Biología Geografía Inglés Artes
Asignatura Estatal Educación Física

3.- ¿En qué materia has asimilado los aprendizajes esperados de la misma?

Español Matemáticas Biología Geografía Inglés Artes
Asignatura Estatal Educación Física

4.- ¿Cuál es la materia donde te cuesta asimilar los aprendizajes esperados?

Español Matemáticas Biología Geografía Inglés Artes
Asignatura Estatal Educación Física

5.- ¿Cuál es la materia que no llama tú atención?

Español Matemáticas Biología Geografía Inglés Artes
Asignatura Estatal Educación Física

6.- ¿Cuál es la materia que llama tú atención?

Español Matemáticas Biología Geografía Inglés Artes
Asignatura Estatal Educación Física

7.- ¿Cuál es la materia con el maestro estricto?

Geografía	Biología	Estatal	Educación Física	Danza
Español	Inglés	Matemáticas		

8.- ¿Cuál es la materia con el maestro “buena onda”?

Geografía	Biología	Estatal	Educación Física	Danza
Español	Inglés	Matemáticas		

9.- ¿Cuál es la materia con el maestro divertido?

Geografía	Biología	Estatal	Educación Física	Danza
Español	Inglés	Matemáticas		

10.- ¿Cuál es la materia con el maestro con quién has adquirido los aprendizajes esperados? (puedes marcar más de uno)

Geografía	Biología	Estatal	Educación Física	Danza
Español	Inglés	Matemáticas		

11.- ¿Cuál es la materia con el maestro con quien no has adquirido los aprendizajes esperados? (puedes marcar más de uno)

Geografía	Biología	Estatal	Educación Física	Danza
Español	Inglés	Matemáticas	Con ninguno	Con todos

12.- Independientemente que requieres que un maestro enseñe, ¿Qué requieres de un maestro para que aprendas?

- a) comprensión b) dirección c) cree hábitos de estudio
d) sea ejemplo para seguir e) otra. ¿Cuál?

13.- ¿Qué acciones necesitas hacer para aprender?

- a) tareas b) descansar c) estudiar d) practicar e) comprender

Relación percepción y *disciplina*

Cuestionario 2 (alumnos del 1ºG de la E.S.T. # 17)

Sexo: Femenino Masculino Edad__

Favor de leer cuidadosamente el cuestionamiento o indicador y responder de manera reflexiva encerrando la respuesta elegida.

1.- Para ti la *disciplina* es:

- a) cumplimiento de normas b) acciones con un objetivo
- c) hacer cumplir las reglas d) hábitos para alcanzar una meta

2.- Consideras que la *disciplina* sirve para:

- a) que alguien ejerza su poder b) alcanzar objetivos c) imponer reglas
- d) mantener el orden e) no sirve

3.- Consideras que los hábitos en la escuela sirven para:

- a) alcanzar metas b) ser limpio y ordenado c) cumplir con las tareas
- d) aprender e) no sirven

4.- En la escuela, la asignatura que requiere de *disciplina* es:

Ninguna Todas Español Matemáticas Biología Geografía
Inglés Artes Asignatura Estatal Educación Física

5.- Al trabajar *disciplinadamente* aprendes más, porque:

- a) no aprendo más b) desarrolla hábitos de estudio c) desarrolla actitudes
- d) necesito que me digan qué hacer

6. Que un maestro te marque *disciplina* en clase es:

- a) necesario
- b) no es necesario
- c) malo
- d) porque así lo trataron
- e) para aprender
- f) para mantenerte en orden

7.- Cuando un maestro NO marca la *disciplina* en clase:

- a) es "buena onda"
- b) sabe enseñar
- c) no sabe enseñar
- d) es "barco"
- e) no aprenderé
- f) aprenderé

8.- Cuando no cumples con tareas o actividades se debe a que:

- a) no tiene importancia
- b) flojera
- b) los maestros no la revisan
- c) no hay relación con el tema
- e) olvido
- d) no hay retroalimentación

Disciplina y práctica docente
Cuestionario 3 (docentes de la E.S.T. # 17)

Sexo: Femenino Masculino Edad_____ Asignatura_____

Favor de leer cuidadosamente el cuestionamiento o indicador y responder de manera reflexiva encerrando la respuesta elegida (en las opciones puede marcar más de una si así lo cree necesario)

1.- La *disciplina* es:

- a) cumplimiento de normas b) acciones con un objetivo
- c) una asignatura d) hábitos para alcanzar una meta
- e) modalidad deportiva f) actitud de una persona

2.- En la escuela la *disciplina* se ejerce para:

- a) cumplimiento de normas b) control de grupo c) enseñar una ciencia
- d) como método de enseñanza e) crear hábitos de estudio
- b) mantener el orden

3.- El trabajo *disciplinado* en aula ayuda para:

- a) el control de grupo b) el aprendizaje c) cumplimiento de actividades
- d) crear hábitos de estudio e) evitar desorden y agresiones f) no ayuda

4.- Los alumnos con falta de *disciplina* regularmente:

- a) no aprenden b) crean problemas c) dejan la escuela
- d) retan la autoridad docente e) no tienen hábitos de estudio

5.- El fin con el que usted utiliza la *disciplina* es para:

- a) control de grupo
- b) aplicar consecuencias
- c) enseñar
- d) el aprendizaje
- e) crear hábitos de estudio
- f) no la aplico

6.- Para que la *disciplina* sea un método de enseñanza se requiere:

- a) ser ejemplo
- b) dar continuidad a las actividades
- c) retroalimentar
- d) técnicas y procedimientos
- e) alumnos que trabajen
- f) no puede ser un método

7.- Cuando los alumnos no cumplen con tareas o actividades se debe a:

- a) falta de revisión de docente
- b) falta de revisión de Padres de Familia
- c) falta de interés
- d) falta de responsabilidad
- e) falta de hábitos

2.8. Fases de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se ha manifestado y expuesto que se manejó bajo el paradigma cualitativo mediante el Enfoque Hermenéutico, lo cual buscó explorar las características que determinan la orientación que se tiene y se manifiesta en los involucrados de la comunidad escolar sobre la *disciplina* dentro del ámbito educativo, a través de la indagación documental y de campo.

Para el caso de la investigación se tomó la institución educativa, específicamente la clase con el grupo 1°G de la Escuela Secundaria Técnica #17. Por tanto, el análisis de la indagación se puede llevar a cabo al concebir y comprender la información que se obtiene de las guías de observación, los cuestionarios y por medio de la triangulación hermenéutica, lo que nos lleva al análisis de la información.

“La triangulación hermenéutica es una acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005).

Uno de los momentos importantes al que se enfrenta la investigación cualitativa consiste en dar sentido a los datos, la interpretación que se hace de los mismos. En este caso, dar sentido a los datos significó analizar las relaciones entre los datos recogidos hasta llegar a una proposición coherente en el marco que ofrecen las categorías de análisis. En resumen: categorizar los datos de modo que permitan ser estructurados y convertidos en información reveladora. En este sentido, también fue significativo recuperar las anotaciones hechas en el diario de campo.

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con un proceso planificado desarrollado por fases, lo cual estableció un orden de acontecimientos investigativos, tanto en los momentos de indagación, aplicación, como en el trabajo de reflexión profunda.

Como **primer fase**, se indagó el contexto del colectivo dentro de su ámbito institucional, sociocultural como pedagógico, con lo cual se obtuvo un diagnóstico que es utilizado como herramienta para conocer y observar los acontecimientos y antecedentes que rigen las labores cotidianas, mediante ese diagnóstico fue posible determinar hasta cierto modo la orientación de los quehaceres educativos como su dirección y con ello analizar si estos mismos requerían de una reorientación o redirección, de acuerdo con lo que se esperaba.

Para dar continuidad al trabajo fue necesario una indagación profunda del estado del conocimiento, con el que se obtuvieron antecedentes de información relacionada con el tema de la *disciplina* en el ámbito educativo, tanto en diferentes periodos como de diferentes documentos; cabe señalar que difícilmente se encontró documentación que refiera al trabajo de la *disciplina* como un proceso de hábitos para el desarrollo de aprendizajes, pues en su mayoría el tema de *disciplina* escolar se relaciona más con el cumplimiento de normas dentro de una institución educativa. Sin embargo, pudo retomarse información que contribuyó con la comprensión y sustento del tema de investigación.

Como una **segunda fase**, paralelamente a que se consolidaba la estructura del proyecto de investigación, se procedió a profundizar en la indagación de carácter teórico, con el fin de desarrollar tanto los planteamientos conceptuales y referenciales que iban dando sustento a la investigación, como al desarrollo de la estructura epistémico-metodológica de la misma.

Este trabajo derivó en la creación de categorías de análisis, con las que se pudieran observar características específicas²¹ en el desarrollo de la investigación mediante el paradigma cualitativo, el cual ofrece una interpretación de la praxis, de las significaciones para los sujetos involucrados, así como de comprender las

²¹ En esta investigación se toma a las características específicas como aquellas cualidades propias que dan peculiaridad a la disciplina dentro del ámbito educativo para el aprendizaje, y por las cuales ésta puede definirse o distinguirse.

conductas o comportamientos desde la percepción de estos, profundizando en los diferentes motivos, significaciones y sentido de las conductas o comportamientos.

En la **tercera fase**, se diseñaron los instrumentos que permitieron realizar el estudio de campo; se recopiló y analizó la información con base en las categorías de estudio, para derivar en la interpretación.

Como resultado de todo el proceso investigativo y a partir de los datos obtenidos en la indagatoria de campo, en una **cuarta fase** de trabajo, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica.

2.9. Análisis Hermenéutico – Interpretativo

En este apartado, se muestra el análisis que da lugar a la interpretación sobre el manejo de la *disciplina* dentro del ámbito educativo, observada mediante la praxis con estudiantes del 2° grado de la Escuela Secundaria Técnica #17, el cual se convierte en el sustento para comprender e identificar las formas en que se representa la *disciplina* dentro del aula.

Para ello, se observó a tres estudiantes y tres docentes, a los cuales se les aplicaron los instrumentos de investigación. Los alumnos fueron seleccionados de acuerdo con sus niveles de aprovechamiento, considerando uno de alto rendimiento, otro de nivel promedio y uno más con rezago académico; con relación a los docentes, fueron selectos de acuerdo con la opinión mayoritaria tanto de alumnos como de propios docentes en distinguirlos como “bajo, medio y alto”, de acuerdo con el concepto de perfil profesional y *disciplina* que cada participante tiene. Por lo que se tomó a un docente con perfil profesional y *disciplina* alto, otro medio y un tercero como bajo.

Este análisis interpretativo se basa en la postura Dialéctico-Crítico-Hermenéutica sustentado en la Teoría Crítica de Habermas; sin embargo, no tiene la finalidad de rastrear todas las consecuencias derivadas de dicha teoría, más bien, el propósito es con apoyo de ésta, considerar y utilizar crítica y constructivamente aquellos

momentos y categorías que pueden tomarse como indicadores para la reflexión; a partir de ello, poder orientar hacia una teoría educativa crítica que ofrezca en la comunidad educativa un empoderamiento de la *disciplina* educativa como una *disciplina* formativa, la cual ofrece un soporte en el aprendizaje y la posibilidad de reconstruirse.

Una circunstancia esencial en este análisis es identificar las acciones cotidianas como una relación de labores que influyen en los procesos como en el grupo en el que se produce, con lo cual, se puede comprender que se poseen normas de conexión y relación. Mediante esta visión, durante la investigación, se obtuvo el hilo conductor para comprender el funcionamiento de las acciones *disciplinarias* que se desarrollan o no durante la interacción y acciones entre docente y estudiantes, lo que da razón al sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la *disciplina*.

Relación y formación de acciones cotidianas dentro y fuera del aula como hábitos educativos.

A partir de la descripción del objeto de estudio de este trabajo de investigación, hasta el momento, se reclama sobre la relevancia de las acciones educativas como hábitos que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje en un ámbito compuesto, social, así como la importancia de la continuidad de las labores educativas en la constitución de la *disciplina*.

Se parte de reconocer que la *disciplina* es una práctica habitual que observa el cumplimiento de las obligaciones del estudiante en su rendimiento académico, de acuerdo con Giuseppe Nérici (1969), quien nos dice que consiste en conducir el conjunto de actividades referentes a su materia, a lo largo de la clase, para que haya un mejor aprovechamiento del tiempo y un trabajo integrado, hacia la obtención de un mayor y mejor aprendizaje posible. Por ello, las acciones educativas son inseparables al acontecer pedagógico que se construye en el aula y hasta en el seguimiento fuera de ésta.

A esas acciones se les puede denominar hábitos de estudio o hábitos de labor educativa, son elementos que se constituyen en pilares de la construcción de conocimientos escolares como centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados, la reflexión, la experiencia pueden ser parte de los elementos que favorecen la edificación de una *disciplina* consciente, que dan razón a las acciones que puntúan los procesos para el aprendizaje que se llevan a cabo de manera cotidiana tanto en el aula como en las tareas realizadas fuera de ésta para dar seguimiento a dichos procesos. A partir de ello, se da razón a la necesidad de observar y reconocer aquellas acciones que se incorporan como fragmento sustancial en la experiencia formativa en el ámbito educativo.

El sentido de esta investigación ubica a la *disciplina* como una acción perseverante que desarrolla un hábito, el cual pretende dar soporte y consistencia al proceso de aprendizaje, por ende, también a la gestión del conocimiento en el aula.

De acuerdo con García y otros (1994), en el que apuntan como una de las tres funciones de la *disciplina* al establecimiento de formas de organización en los actos educativos, siendo en éstas donde evidentemente se llevan a cabo acciones, con ello, se puede observar que en esa organización, la cual debe mantenerse permanentemente, las acciones se vuelven hábitos, los cuales se construyen mediante un seguimiento en el que se van estableciendo dichas formas de organización en los sucesos formativos.

Se fomentan acciones, lo cual es una tarea de todos los días, lo que deriva en constancia, que busca incorporar una conducta en la vida cotidiana educativa, que se vuelve necesaria, formando así un hábito; al ser acciones específicamente del ámbito educativo, es como se obtiene un hábito.

Un hábito de tanto repetirse se vuelve necesario, lo cual ofrece resultados, en este caso, de aprendizaje, resultado favorable que se disfruta, lo cual genera conciencia por continuarlo.

De acuerdo con investigadores del University College de Londres (2009), crear un hábito toma alrededor de 66 días, tiempo promedio en que las neuronas asimilan lo suficiente un comportamiento determinado, siendo esto muy variable para cada persona, sin embargo, una vez realizadas las acciones por ese espacio aproximado, se permite fijar y mantener dicho hábito por mucho tiempo, así como adquirir cierto automatismo en el mismo.

Por otra parte, debe considerarse de manera relevante que para que se contribuya al fomento de los hábitos educativos en apoyo al aprendizaje, es una tarea de todos los días en la que a su vez intervienen y se originan en tres fuentes: el centro educativo, el ambiente familiar y social, y el estudiante, como lo refiere Abarca (1996).

Lo anterior, tiene relación directa con lo que sostiene Habermas al expresar que cualquier acción social que pueda ser sometida al enjuiciamiento ofrece la racionalidad, con ello se extrae que se requiere de la validez de que se está haciendo algo bien o mal dentro de una sociedad, por ello y para ello es necesario llevar hábitos que busquen y obtengan resultados positivos.

Asimismo, es necesaria la acción comunicativa entre las tres fuentes donde se expresarán diferentes puntos de vista, pero siempre con el enfoque de llegar a un entendimiento común, que con base en los hábitos establece una *disciplina*, la cual responde a una participación en sociedad para alcanzar un bien, pues la educación es demasiado importante como para dejarla exclusivamente en responsabilidad de los educadores o de los propios estudiantes, más aun, cuando éstos se encuentran en etapa de adolescencia.

Sin embargo, la acción de *disciplinar* es una responsabilidad compartida pero diferenciada, ya que no tienen ni la misma responsabilidad ni las mismas acciones por cumplir cada una de las fuentes (actores).

Los educandos serán conscientes de que las acciones que llevan a cabo son experiencias en las que se desarrollan datos a partir de su propio contexto, al darles una interpretación con la cual aprendan a transformarse (*disciplinarse*), cumpliendo

así con la subjetividad de la teoría enmarcada por Habermas, al establecer los medios para alcanzar los fines en el marco de la razón, donde la construcción del conocimiento surge del propio interés por comprender dicha construcción.

Con lo cual, se logra el cambio a partir de la reflexión crítica, misma que origina la liberación de los sujetos al pensar a la *disciplina* o a las acciones *disciplinadas* como normas y/o reglas a seguir no por mera exigencia o implantación del Sistema Educativo.

Hay que reconocer que la *disciplina* es un concepto desvalorizado hoy día, por identificarse con la represión y la falta de libertad, lo cual frena la creatividad y la construcción, sin embargo, es evidente que sin ella no es posible enseñar ni en el aula ni fuera de ella, pues como se ha venido sosteniendo, la *disciplina* ofrece la capacidad de organizarse para dar respuesta y resultado a cualquier tipo de objetivo, sin la cual, es muy difícil realizar las tareas propuestas para el aprendizaje. “No se puede vivir en una comunidad sin una mínima organización que nos permita hacer frente a las situaciones imprevistas. Ser disciplinado significa haber asumido una responsabilidad personal y social” (Camps, 2010).

Otro aspecto por considerar es lo que emana de la construcción del saber cotidiano, pues existe una relación directa con los hábitos, haciendo posible evidenciar las acciones que dan muestra de su construcción, como de las acciones pedagógicas que orientan y sustentan.

La construcción de hábitos educativos que implica la *disciplina* con relación al soporte para el aprendizaje se da en las fuentes y en las acciones de la vida cotidiana del aula, lo que conlleva un aspecto en el que se hacen presentes y se integran elementos de la praxis o de enseñanza, denominando a esto como vida cotidiana.

Para su estudio, se toman elementos esenciales que la constituyen y le dan sentido: los sujetos ubicados en su lugar como actores principales a la par con los hechos que enmarcan las acciones que en ellos se recrean; donde se analizan las

producciones en los actores que demuestran a la *disciplina*, que a su vez da sentido a la práctica docente. Observar la constitución del actor, involucra penetrar en el estudio de su personalidad como individuo y como sujeto social. “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social”. (Heller, 1977; como se citó en Capriles, 2014).

Por tanto, es preciso observar y penetrar al mundo particular donde acontecen los hechos, las actividades, las reacciones, las relaciones, hasta los sentires, pues éstos son la sinapsis²² de la vida cotidiana donde los actores van produciendo y reproduciendo tanto su ser como lo social. Es decir, dichas acciones se conectan entre sí para formar lo que a su vez se observa de la vida cotidiana, siendo un espacio muy activo en el que continuamente suceden cosas, funcionando así, como la transferencia de información que se convierte en acción. “El sujeto es capaz de expresar su particularidad porque interioriza lo que hay en el mundo; y así construye y participa adaptativamente del o de los escenarios en los que transcurre su existencia” (Capriles, 2014).

En la vida cotidiana el sujeto se objetiviza cuando actúa, cuando reproduce acciones, cuando concientiza o expresa sus experiencias y las hace suyas, así como, se posesiona a través de sus relaciones e interacciones con los demás. Con esta postura, se puede considerar que el concepto de vida cotidiana se refiere tanto al entorno inmediato en el que se encuentra inmerso el o los sujetos en estudio, como a las acciones habituales que ahí se llevan a cabo.

Hábitos de tareas educativas dentro y fuera del aula.

Las acciones que se exponen en este trabajo nacen del análisis realizado mediante las observaciones registradas como de la información obtenida con los

²² Sinapsis es el disparo de un potencial de acción de una neurona que provoca la transmisión de una señal a otra neurona, lo que aumenta o disminuye la probabilidad de que la neurona receptora dispare su propio potencial de acción. <https://neuropediatra.org/2014/06/04/sinapsis-neuronal/>. (Consultado 23 de junio 2017).

cuestionarios, los cuales se recuperan de las categorías establecidas para el ámbito pedagógico como se muestra en el cuadro A (ver pág.45).

Se toma al hábito como aquella práctica adquirida por frecuencia de repetición de un acto, esto es, aquellas acciones y/o conductas que los sujetos practican regularmente, para incorporar saberes a su estructura cognitiva en el caso educativo. Los hábitos se van formando de manera progresiva, con lo cual, a su vez, se automatiza el orden, la prolijidad o el manejo del tiempo.

Asimismo, en el ámbito educativo a Nivel Básico se considera que es fundamental y de gran ayuda el refuerzo o asistencia tanto del docente como de la familia, como guías para la incorporación de los hábitos.

Se retoma la idea de que parte del significado de *disciplina* es *formar*; así como para los Centros comunitarios de aprendizaje (CECODAP, 2003), el hábito se concibe como el dominio de sí mismo para ajustar acciones a las exigencias de trabajo o estudio, donde se obtiene un hábito en el que cada individuo logra su autodomínio y autocontrol para actuar libre con responsabilidad y en beneficio de su desarrollo, con lo que es posible vincular los elementos del ambiente escolar con el ser de cada individuo como lo señala Raichvarg (1994); ello permitió registrar aquellas acciones que marcan pauta para identificar los significados que se hacen presentes durante los procesos interactivos, lo cual se llevó a cabo por medio de la guía de observación como del cuestionario, donde se presta atención a aquellas acciones que por su frecuencia pueden visualizarse como los hábitos que se llevan o no a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con ello, por medio del modelo planteado por Jakobson se da seguimiento al aspecto central:

¿qué dijo / qué hizo?, ¿por qué lo dijo / por qué lo hizo?, ¿cómo lo dijo / cómo lo hizo?

A partir del modelo se identifica lo siguiente²³ :

²³ Cuadro de análisis completo de observación (ver apéndice 3).

Los indicadores para el análisis de la interacción/comunicación de acuerdo con el modelo de Jakobson fueron recuperados de Capriles (2014) Tesis de Doctorado (pág.124).

INTERACCIÓN/COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN
<p>¿Qué dijo?</p> <p>¿Qué hizo?</p>	<p>En la observación de lo que dicen los 3 estudiantes y 3 profesores, se presta atención que existe una comunicación oral directa, se expresan las actividades a realizar y el tiempo de entrega.</p> <p>En ocasiones las actividades se dan de manera general y en otras de manera explícita y/o específica.</p>
<p>¿Por qué lo dijo?</p> <p>¿Por qué lo hizo?</p>	<p>Lo que se pide y hace tiene relación directa con el tema y/o los aprendizajes esperados de la clase.</p>
<p>¿Cómo lo dijo?</p> <p>¿Cómo lo hizo?</p>	<p>Los estudiantes expresan tanto verbal como no verbal sus inconformidades o aceptaciones para las actividades a desarrollar.</p> <p>Los maestros expresan directamente vía oral, vía electrónica y/o escrita lo que solicitan.</p>

El análisis bajo este esquema dio pie a diferenciar y describir las acciones que tanto docentes como estudiantes llevan a cabo en el proceso de sus actividades escolares, así como de indicar características diferenciales como formas y recursos que se utilizan para alcanzar las tareas requeridas con el fin de obtener los objetivos del grupo con relación a sus metas de aprendizaje.

Lo anterior, lleva a reflexionar que las acciones educativas cumplen algunas funciones como: ocupaciones, requerimiento en el cumplimiento de tareas, identificación de labores para cada rol y observancia de las normas para la convivencia en el aula. Con base en ello, las acciones llevadas a cabo en tiempo y forma dan acceso a salvaguardar las normas que ofrecen beneficios al grupo que paralelamente permite formar y transformar la experiencia individual, con lo cual, se marcan diferencias que, a su vez, fusionan el colectivo. Dichas acciones se representan al mostrar y utilizar registros diferentes, que dan lugar a comprender su funcionalidad en un entorno específico.

La identificación de las acciones que muestran hábitos se sintetiza en el siguiente cuadro:

Análisis de las observaciones

Categoría: Disciplina

Subcat.: Interacción-comunicación profesor-alumno

Alumno/ profesor ²⁴	Existe empatía	Colabora y Participa	Existe comunicación	Cumple acuerdos	Existe respeto	Lo que se dice/acciones
A1			❖			Expresiones negativas, actitud pasiva, falta de atención.
A2		❖		❖	❖	Intervenciones irregulares.
A3	❖	❖		❖	❖	Expresiones y actitudes con respeto y cumplimiento.
P1-4	❖		❖		❖	Expresiones fuera de lugar, falta de cumplimiento ocasional.
P2-5		❖	❖	❖	❖	Tiene presencia ante grupo, comunicación mínima.
P3-6	❖	❖	❖	❖	❖	Falta relacionarse, comunica de diversas formas, es directo y claro.

El registro y análisis de lo que se dice con las acciones, permite prestar atención y admitir que durante la interacción en el aula las acciones se hacen presentes al exponer las condiciones en las formas de responder y cohesionar del grupo, como lo es con la empatía, donde se percibe que entre el grupo y el docente es sumamente diversa al observar que ésta influye por numerosos factores que van desde el gusto e interés por el aprendizaje o hasta el propio “afecto” hacia el

²⁴ La simbología utilizada, significa lo siguiente: A1= Alumno con rendimiento académico bajo, A2= Alumno con rendimiento académico medio, A3= Alumno con rendimiento académico alto, P1-4= Profesor con perfil profesional y disciplina baja, P2-5= Profesor con perfil y disciplina media y P3-6= Profesor con perfil y disciplina alta.

docente, aun cuando no siempre el docente sea un ejemplo a seguir con relación a lo que su profesión le exige, así como en términos específicos de esta investigación sobre *disciplina*; con ello, al parecer la participación y colaboración que toman los alumnos ante la clase va en relación a la empatía, ya sea a la materia como tal o a la personalidad del propio docente, viéndose así afectado tanto su desempeño, interés, como su aprendizaje.

En su mayoría, los docentes se comunican de forma clara y respetuosa, no se aprecia así por parte de los alumnos, quienes su comportamiento es dependiendo del docente o materia que corresponda, presentando actitudes diversas; sin embargo, en su mayoría se puede llegar a acuerdos entre alumnos y docentes, acuerdos que no siempre se llevan a cabo o se cumplen por parte de los alumnos o que no se ratifican por parte de docentes, con ello, se percibe que en su mayoría existe una falta de conciencia en la que pueda reflejarse una coherencia entre lo que se dice y se hace de ambas partes.

Aunque los docentes promueven el cumplimiento de tareas y/o actividades y aun enfatizando la importancia de su cumplimiento, no con ello se motiva para llevarlas a cabo; en casos en que el docente no se muestra con control, seguridad y autoridad ante los alumnos, éstos no muestran respeto ante él, aunado a ello, en su mayoría los docentes difícilmente promueven el diálogo continuo para construir la conciencia, así como, están faltos de permitir ver a los alumnos sus posibilidades de desempeño.²⁵

Para comprender las acciones dentro de las actividades educativas, se hace necesario tomar un segundo aspecto en el análisis, direccionándolo a la correlación entre el saber cotidiano y la organización de los contenidos educativos, lo que lleva a agrupar aspectos de carácter pedagógico relacionados con los actuares que se identifican en las tareas como en el tipo de acción que se promueve por parte de los docentes, por tanto, el análisis se estructura de la siguiente manera:

²⁵ Al observar estas situaciones, en plática informal con los profesores, refieren que mucho se debe a la cantidad de alumnos, falta de tiempo y obligación por ver todos los temas que solicita su plan de estudios.

Análisis de las observaciones

Categoría: Disciplina

Subcat.: Organización de los contenidos educativos.

Alumno/ profesor	Tema	Respeto tiempos y espacios	Domina el tema	Existe organización	Método	Lo que se dice/acciones
A1	Lenguaje oculto				inductivo	Actitudes pasivas, desinterés, falta de atención y limpieza.
A2	Los valores en el juego			❖	inductivo	Atención y trabajo por momentos, falta de organización para algunas actividades.
A3	coordinación	❖	❖	❖	inductivo	Atento, organizado, pasivo en ocasiones.
P1-4	Los óxidos		❖		deductivo	Desorganizado, disperso, falta de dirección.
P2-5	Montañas		❖	❖	inductivo	Organizado, exposición oral y cuestionamientos.
P3-6	La estrategia	❖	❖	❖	Inductivo / deductivo	Respetuoso, organizado, claro, específico, explica, ejemplifica y cuestiona.

Este breve extracto muestra las maneras de interactuar en la praxis, así como la organización de contenidos que darán pie a la construcción de conocimientos, lo cual pretende indagar cuál es el valor y/o importancia que se da en la formación pedagógica del alumno de Secundaria, por lo que se observa que:

- La mayoría de los docentes inician sus clases con un saludo, así como se da información inicial de su objetivo, lo cual permite iniciar una comunicación entre pares, sin embargo, en su organización, ésta se ve afectada por diferentes aspectos como distractores, los cuales influyen directamente en el

respeto tanto de tiempos como espacios para actividades programadas; los cuales al final del día no se ven cumplidos en su totalidad. Por otra parte, no todos los docentes reflejan una secuencia de actividades de acuerdo con los aprendizajes esperados, aunque los contenidos de enseñanza van acordes a la edad y contexto de los alumnos.

- En su mayoría, se domina el contenido temático, sin embargo, en su minoría se refleja una construcción de actitudes o valores, por tanto, aunque se plantee una organización al inicio de clase, esto no significa que se lleve a cabo durante la misma en su totalidad.
- Por último, se observa que, debido a diferentes factores, los docentes principalmente expresan que el tiempo es determinante y ya sea antes, durante o al final de clase no se concede un espacio a la reflexión de acciones realizadas o del propio aprendizaje.

Mediante los procesos, se hacen presentes las producciones de acciones, las cuales, son fusionadas con un tercer aspecto en el análisis identificado como el sentido de la enseñanza, donde las acciones extraídas en esta esfera son las siguientes:

Análisis de las observaciones

Categoría: Disciplina

Subcat.: Sentido de la enseñanza

Alumno/ profesor	Cuestiona para crear concientizar	Enfatiza importancia del cumplimiento en tareas	Realiza actividades con intención formativa	Llega a la auto reflexión	Refleja concientización al cumplir con tareas	Reflexiona al observar cambios por esfuerzos	Lo que se dice/acciones
A1						❖	Requiere se le guíe a la reflexión.
A2					❖	❖	Reacciona y concientiza con resultados.
A3	❖		❖	❖	❖	❖	Es auto reflexivo.
P1-4							Desinterés por cambios educativos.
P2-5				❖			Conductista en su mayoría.
P3-6	❖	❖	❖	❖			Cuestiona, lleva a la reflexión, enfatiza.

En el sentido de la enseñanza, se identifican acciones que admiten ubicar al acto pedagógico como un acto de reflexión y/o concientización, por el cual se lleva hacia los saberes mediante la propia práctica de enseñanza con el fin de canalizar el propósito formativo; esto permite mirar hacia el fondo para comprender qué contienen u ofrecen las tareas educativas con relación a la construcción de los sujetos, lo que da paso a formar su identidad e individualidad, y con ello, responsabilizarse al crear actos *disciplinarios* que lo dirigen hacia esa construcción. Por tanto, las acciones se convierten en la muestra de *disciplina* como de los saberes que se construyen.

El sentido de la enseñanza se da en razón de la necesidad de aprender y lo que se debe aprender; para ello, se puede lograr de diversas formas y/o estrategias que llevará a realizar acciones con el propósito de alcanzar un aprendizaje.

El aprendizaje es posible con diversidad de acciones, es por ello que, la enseñanza tiene la oportunidad de ofrecer todo aquello que brinde congruencia hacia el aprendizaje, como los actos educativos disciplinados.

El alumno recuerda lo que escucha, lo que ve, lo que dice, pero es en mayor medida que recuerda cómo se hace, lo que lleva al alumno a recordar actos significativos que producen la reflexión y concientización en los que se ejerce una práctica cotidiana que guiará con dirección a una formación pedagógica.

Por tanto, los actos disciplinarios practicados durante la praxis con propósitos de enseñanza, instruyen a través de lo que se dice y cómo se dice, de lo que se hace y cómo se hace, a través de hacer lo que se debe hacer, ya sea para enseñar y/o aprender.

Las acciones a las que se presta atención en los estudiantes y docentes durante su práctica permiten ver un escenario *disciplinario*, que se forma en lo cotidiano como un acuerdo y es en ese proceso de acción *disciplinaria* donde lo que sucede en el entorno de la práctica educativa, es aprovechado por los actores del colectivo escolar para adquirir la significación²⁶, esto da certeza de que, aprender significa apropiarse de las formas de actuar y responder a las responsabilidades educativas sobre el objeto de aprendizaje, por lo que entonces, la intención de la enseñanza refiere a ayudar a cimentar las estrategias para enfrentar lo que se ha de aprender, mediante tácticas que se llevan a cabo ya sea antes, durante e incluso después de la propia práctica en el aula, con las cuales se logran adquirir hábitos para el estudio y por lo tanto para su aprendizaje.

²⁶ La significación desde una perspectiva sociocultural da una visión sistémica, holística, compleja, y completa de los hechos culturales, es decir, generados por las personas en el medio social, en interacción entre ellos, en relación con su entorno, teniendo en cuenta aspectos culturales, sociales, históricos, psicológicos, etc. Que permiten analizar al ser humano permeado, condicionado por el contexto en que se desarrolla, reflejando su nivel de preparación y conocimiento, la herencia cultural que el individuo recibe en el proceso de socialización, que posee para el logro del bienestar social. (Sánchez, 2012).

Con ello, se da la pauta para desarrollar y crear en los alumnos hábitos y actitudes que logren alcanzar sus objetivos como lo enmarca la UNESCO con relación a la educación y donde se puede concebir a la *disciplina* como “el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del estudio” (CECODAP, 2003) y ubicándola específicamente en los docentes como: “la estrategia de planificación para que se pueda llevar a cabo la concreción de los objetivos” (Sabbatella, 2000).

En este sentido se refleja la importancia que deriva de aquellas tareas educativas en el que su principal objetivo es la formación, la construcción de conciencia para darle relevancia a lo que debe hacerse se desee o no.

Para ello, debe ser notable el enfatizar la importancia que tiene cada acción²⁷, el cumplimiento de éstas como la concientización al realizarlas, todo ello, con un entretejido de cuestionamientos, revisiones, construcciones, que lleven a la autorreflexión y sentido de las tareas educativas con el fin de obtener aquellos hábitos educativos y saberes que se requieren.

Hábitos y práctica educativa

Una base para el análisis de la acción *disciplinaria* en la formación de los alumnos es la de reconocer además del conjunto de acciones, la relación entre sus experiencias, tiempos, espacios, técnicas, habilidades y actitudes que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes durante sus labores escolares. Esto atribuye un contacto en el aula situándola como el contexto principal en el que se da la vida cotidiana y se originan interacciones e intercambios de posibilidades, valores, intereses, entre actores diversos con presencias singulares quienes, en ese

²⁷ Las acciones son una clase de manifestación de la vida, las cuales permiten comprenderla, pues en ellas se expresa, se dice algo, se transmiten mensajes y éstos se convierten en textos que pueden ser analizados e interpretados. “siempre en todo acto de comunicación y de comprensión hay un significado que se transmite, se construye y se interpreta” (Capriles, 2014). “El «significado» existe únicamente en un sistema de referencia cuya transformación corresponde a un proceso de formación [social. . .]” (Habermas,1990; como se citó en Capriles, 2014).

“Un trabajo de interpretación hermenéutica necesita ser ubicado en un contexto de significaciones, donde lenguaje, acciones y vivencias se articulen y cobren relevancia en un cuerpo específico de conocimiento y dentro de un determinado grupo social (en nuestro caso, el campo educativo)”. (Idem).

espacio único, encuentran la posibilidad de extraer significados educativos. La *disciplina* como un contenido educativo y acción formativa puesta en práctica como hábito, encuentra en este espacio la posibilidad de un significado educativo.

Dicho contexto, da la oportunidad de examinar acciones realizadas por los alumnos, y profesores, las cuales se aprecian como representaciones de hábitos que se generan en la práctica, lo que da pie al surgimiento de experiencias de aprendizaje.

Lo relevante en este miramiento, es considerar y dar la debida importancia al sentido en las diferencias y significados que se dan a notar en cada práctica observada²⁸.

- Alumno 1, estudiante con rendimiento académico bajo:

Dentro de las características principales que presenta el alumno está el desinterés y mínimo compromiso personal hacia sus estudios, acompañado de pocas o nulas acciones en las actividades escolares, se observa apatía tanto a las labores como a la relación docente-alumno, rebelde ante la mayoría de situaciones en las que se ve o se siente vulnerable, pasivo a la participación, distraído, en ocasiones irrespetuoso ante la autoridad y compañeros, esquiva la responsabilidad de sus acciones, muestra falta de confianza en sí mismo y hacia los demás, se aleja de toda actividad o responsabilidad correspondiente a su práctica en el aula, dificulta la relación para el proceso educativo.

Con ello, manifiesta que antepone obstáculos para el desarrollo en su proceso educativo como para la construcción de aprendizajes, así como desentendimiento en hábitos para su progreso personal, por lo que refleja falta de autonomía y responsabilidad, lo que hace desfavorecer su propio ambiente áulico; el razonamiento que utiliza es sólo en virtud de su “protección” y requiere acompañamiento constante para el cumplimiento de sus labores.

²⁸ La información recabada con la guía de observación fue contrastada durante el proceso de análisis (en todo momento) con las anotaciones registradas en el diario de campo.

- Alumno 2, estudiante con rendimiento académico medio:

Se mantiene al margen de las circunstancias durante la práctica, en la que por momentos puede ser activo o en otros pasivo, atento o distraído y platicador, muestra autonomía de acuerdo con las actividades solicitadas aunque requiere que se le den indicaciones en su mayoría, presenta disposición al inicio de clase pero conforme pasa el tiempo sale de la línea con relación al proceso de aprendizaje por diferentes circunstancias, muestra interés hacia el aprendizaje pero falta de atención cuando el tiempo es prolongado, aunque cuenta con conocimientos previos también carece de otros para dar seguimiento a sus actividades, tiene disposición y facilidad para el trabajo en equipo, no así para el trabajo individual, el cual le refleja complejidad para culminarlo de manera eficiente en algunos casos, respetuoso con la autoridad, con sus compañeros confunde roles y situaciones pudiendo ser grosero e irrespetuoso en ocasiones, de manera que cree que es correcto o parte del rol que debe ejercer con sus acompañantes; comprende eficientemente las indicaciones del docente para actuar de manera independiente aunque diferentes distractores pueden sacarlo del proceso de labores o aprendizaje en el que se encontraba, al momento de llevar a cabo sus actividades le falta orden y limpieza, en la práctica es reflexivo, cuando comprende algo muestra gusto por continuar con la actividad, con ello, se observa que su desarrollo y su hábito de *disciplina* es variable.

- Alumno 3, estudiante con rendimiento académico alto:

Alumna activa, atenta, ordenada tanto en actividades pasivas como activas, cumplida en todas las tareas requeridas incluso yendo más allá de lo solicitado, tanto en su aspecto personal como en la elaboración de actividades es pulcra, cumple con tiempos y formas, manifiesta hábitos de organización y orden en la manera de desarrollar sus tareas y actividades, se expresa y maneja de forma segura y autónoma, participativa cien por ciento, le gusta el trabajo en equipo adaptándose a las condiciones del mismo pero cuando los integrantes no se desenvuelven conforme lo establecido, ya sea por la exigencia de la propia actividad y/o indicaciones del docente ella actúa y continúa con el trabajo en muestra de una

autonomía preponderante, mantiene presente y domina conocimientos previos, los cuales utiliza para relacionarlos y crear otros nuevos por medio del juicio y la reflexión, es ejemplo de valores arraigados por lo que siempre se dirige y actúa de forma respetuosa tanto con sus compañeros como con autoridades, se interesa e involucra en la construcción de su propio aprendizaje, se mantiene activa al darse cuenta que ha adquirido nuevo conocimiento lo que la motiva a continuar.

- Docente 1, profesor con perfil profesional y *disciplina* bajos:

Se mantiene al margen con el actuar o respuesta de los alumnos para no verse involucrado en problemas mayores según él mismo lo refiere, falta de esfuerzo y confianza en sí mismo para controlar al grupo, lleva a cabo sus labores con conocimiento en su materia utilizando el método deductivo, solicita actividades donde se limita en el requerimiento de sus características o ejemplificación, sin puntualizar y/o respetar tiempos y formas expresadas, se dirige a los alumnos de manera respetuosa, sin embargo con falta de carácter para darse a respetar ante ellos, llega a realizar expresiones (bromas) fuera de lugar, que dan pie a la falta de respeto posteriores hacia su persona, por lo regular falta de 1 a 2 veces en el bimestre, la mayor parte del tiempo da libertad al grupo más por desatención que por principios o metodología, aunque cuenta con conocimiento en la materia es desorganizado por lo que refleja falta de planeación o cumplimiento de la misma, es disperso en su exposición, expresa no tener interés por crear un cambio de conducta en los alumnos, ya que para ello están los Padres de Familia.

- Docente 2, profesor con perfil profesional y *disciplina* media:

Profesora con alta presencia y autoridad ante el grupo, se maneja bajo la vieja escuela del conductismo en la que la comunicación y la práctica se lleva a cabo de forma expositiva, inductiva, verbal y mediante proyecciones, donde los alumnos son mayormente oyentes, por lo que no permite que los alumnos se expresen o desarrollen diferentes formas o habilidades en las que se muestre iniciativa por parte del alumno; es organizada, trabaja bajo una planeación, en la cual difícilmente sale de lo establecido, puntualiza y hace respetar los tiempos y formas en los que se

deben desarrollar tanto las actividades como las tareas, utiliza alto volumen de su voz, respetuosa en la forma de utilizar su vocabulario, aunque en ocasiones llega a ser agresiva con su expresión corporal, su preocupación pedagógica fundamental es instruir, da relevancia a la *disciplina* conductual y cumplimiento del reglamento escolar, objetiva en su relación con los alumnos, partidaria de la *disciplina* severa.

- Docente 3, profesor con perfil profesional y *disciplina* alta:

Maestro con presencia en el grupo, objetivo, directo y específico de lo que solicita a sus estudiantes, congruente en sus acciones, expresiones y solicitudes, ejemplo en medida de lo que le permite la dinámica escolar, respetuoso en sus expresiones y cuando es necesario se da a respetar, distante de una relación amistosa con los alumnos, en la exposición es preciso, ejemplifica y cuestiona con el fin de llevar a la reflexión haciendo uso tanto de la inducción como de la deducción de acuerdo al tema y lo que cree conveniente, busca que los alumnos sean conscientes de sus acciones, organizado, utiliza su planeación aunque está abierto a realizar cambios según se presente la situación, enérgico en el cumplimiento de tiempos y acuerdos, enfatiza el sentido en la responsabilidad de las labores correspondientes a los estudiantes, ofrece cierta libertad a los alumnos para que muestren sus capacidades y respuesta a su responsabilidad, sin alejarse de las reglas establecidas, se interesa por la instrucción pero más por la formación, valora la iniciativa de los estudiantes en la construcción de conocimientos.

Cabe señalar que, para esta interpretación hermenéutica, los alumnos y docentes son ejemplo claro de lo que Habermas describe sobre el interés práctico, al ser la forma de comprender en el sujeto su capacidad de interactuar con el medio, el interés que se observa para llevar a cabo la práctica en su ambiente y dar un significado a su proceso de aprendizaje. Del interés emancipatorio, fundado por la razón y resultado del interés práctico y el interés técnico, que se identifica como la autonomía, la responsabilidad y la reflexión, donde involucra al sujeto ser consciente de su realidad sin desligarse de la realidad de los demás, en la que implica un interés social.

Tanto en la alumna 3 con rendimiento académico alto, como en el docente 3 con perfil profesional y *disciplina* alta, puede observarse el estado de interés emancipatorio de acuerdo con Habermas, ya que en ellos se distingue la autonomía al manifestar control y sensatez en sus actos, con lo que asimismo, se refleja la adquisición y dominio propio tanto del conocimiento como de su realidad al alcanzar su individualidad y con ello, conocer y comprender aquellas acciones y tareas que requieren practicar para el logro de su aprendizaje.

CAPÍTULO 3. REFERENTES NORMATIVOS EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

(Marco Referencial)

3.1. Globalización en la educación

Organismos internacionales son los que han formulado hoy día recomendaciones que influyen de manera significativa la agenda educativa.

El Banco Mundial (BM); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), son cinco organismos internacionales que despliegan una influencia o autoridad dentro de las políticas educativas de países subdesarrollados, con lo que, dichas agencias han creado un impacto en el impulso de la educación, dando especial énfasis a la calidad-evaluación, la Educación Básica como a la Educación Superior, por medio de ciertas recomendaciones que deben realizarse para llevar a cabo la educación, lo que determina las políticas establecidas en el Sistema Educativo de México.

Con ello, viene la globalización:

El término globalización apareció por primera vez en un diccionario enciclopédico en idioma inglés en 1961 y hasta mediados de los años setenta había aparecido en el título de muy pocos libros. Desde los años ochenta, la globalización se convirtió en

una noción clave en el debate de las ciencias sociales y en los noventa entró en el léxico cotidiano. (Scholte citado por Moreno, 2010)²⁹.

Con los cambios vividos hoy día en la Reforma Educativa de México, se observa que en el ámbito educativo se vienen siguiendo los propósitos procedentes de la política educativa global,³⁰ la cual se basa en diferentes reformas creadas después de la Segunda Guerra Mundial, mismas que promovieron la transformación de los Sistemas Educativos Europeos.

De Puelles (2006), observa cuatro fases en los cambios a las reformas, con lo que hace referencia que la cuarta fase, es la reforma permanente que viene de la mano de las políticas neoliberales y neoconservadoras en la década de los ochenta y noventa.

En esa última reforma aparece la noción de gestión³¹, con la intención de que se haga enteramente responsable a la escuela de sus éxitos o fracasos.

Las prácticas incluidas en la última gran reforma son fortalecidas por recomendaciones que hacen los organismos internacionales, ya mencionados.

La figura de la CEPAL dentro del ámbito educativo tiene como referente el Congreso Internacional de Jomtien, llevado a cabo en Tailandia en marzo de 1990, en el que el tema central fue la Educación Mundial para Todos y “[...] donde este organismo busca la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, por lo que

²⁹ En este sentido, el sociólogo chileno Fernando Mires nos alerta sobre el uso del término “globalización”, pues sostiene que “[...] es un concepto que forma parte del fetichismo académico [...] así ha ocurrido con conceptos como postmodernidad, que surgió de un discurso sobre arquitectura y terminó inundándolo todo, tal como hoy ocurre con la noción de globalización, que al parecer salió de un artículo periodístico acerca de la microelectrónica. Mires citado en (Ramírez, 2014).

³⁰ Moreno define la política educativa como “[...] el conjunto de acciones, enunciados (verbales y escritos), documentos de planeación, discursos, dinámicas grupales de presión, manejo institucional y demás hechos de la práctica social que giran en torno a la producción y distribución del quehacer educativo”. Moreno citado en (Ramírez, 2014).

³¹ Ramírez (2014), observa que “[...] la noción de gestión es el medio por el cual se ha venido impulsando la autonomía institucional de la escuela, la transferencia de recursos y responsabilidades, así como, promover nuevas formas de organización escolar, impregnadas del lenguaje empresarial (calidad, eficiencia, eficacia y evaluación)”.

recomienda la formación de un ciudadano que produzca, trabaje, participe y que sea competitivo” (Ramírez, 2014).

Por otro lado, la OCDE ejerce una fuerte influencia con relación al establecimiento de la política educativa en México, ya que en 1995 el país ingresó a las filas de este organismo, con lo que, los diagnósticos, evaluaciones y recomendaciones hechas por la OCDE crean acciones dirigidas a corregir y optimizar los resultados escolares, “[...] donde el propósito general era mejorar la recolección y presentación de información sobre educación”. (Hersh y Moser, 1999; como se citó en Ramírez, 2014), así como enfocarse fundamentalmente en el desarrollo y medición de competencias, como en conocimientos y destrezas (Ramírez, 2014).

Por su parte, el Banco Mundial también tiene atribución dentro de la Política Educativa en México, “[...] debido a los préstamos económicos que el organismo ha hecho al gobierno mexicano ha sido posible la instrumentación de algunos programas educativos...el BM hace una crítica y al mismo tiempo recomienda algunas acciones para mejorar el desempeño educativo del país”. (Ramírez, 2014).

Por último, la UNESCO también ha hecho observaciones con lo que respecta a la materia educativa con un enfoque más humanista, mismas que son señaladas en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por el francés Jacques Delors; dichas observaciones son más bien de apoyo y/o consulta. Por tanto, los organismos con más presencia en la agenda educativa de México son el BM y la OCDE,

[...] de ahí que la visión política educativa global se encuentre determinada por la economía, la teoría del capital humano y las formas de organización del trabajo y la administración...De esta manera, se han excluido las aportaciones pedagógicas de Rousseau, Montesquieu, Comenio y Dewey, entre otras. (Ramírez, 2014).

3.2. Antecedentes de Política Educativa en México

Es la Revolución de 1910 un detonante para que el Sistema Educativo Mexicano inicie sus raíces para la política educativa³², ya que debido a ella y mediante la intervención de Venustiano Carranza, quien en ese entonces fuera Presidente de la República, convocara a presentar un proyecto de reformas a la Constitución de 1857, la cual, por ello, sufrió numerosas modificaciones y adiciones, entre ellas, el que la Constitución promulgada en 1917, reconociera la enseñanza obligatoria, laica y gratuita, asimismo, con dicha constitución se diseña una estructura centralizada, contrario a lo existente en la anterior, a partir de ahí, se crea la Secretaría de Educación Pública, con competencias federales y que paulatinamente fue anulando la capacidad de decisión de los Estados.

Es oportuno e importante comprender que una política educativa para que sea relevante, debe resolver todas las dificultades por las que atraviesa la oferta del servicio de enseñanza: las que se relacionan con el Plan y Programas de Estudio.

Gallo (1966) da cuenta de cómo los sucesos intervienen en la educación de manera relevante, al brindar una perspectiva de los cambios socioeconómicos posteriores a la lucha armada de 1910, mismos que señala con tres líneas generales: condiciones socioeconómicas, cambios sociales y lineamientos políticos, ello con el fin, de ubicar en el tiempo y el contexto por el cual suceden los acontecimientos que afectan de una forma u otra la política educativa, y con ello poder optimizar la postura que se tome para querer comprender lo que sucedió en el periodo que se analiza y cómo es que afecta en la actualidad.

Uno de los aspectos importantes a considerar que impacta en la educación del pueblo mexicano, es el cambio social que se da tanto por la economía como por la explosión demográfica sin precedentes, dando lugar a paralizaciones económicas al verse absorbida la producción por la masiva población, asimismo, se eleva la

³² Gallo (1966) define política educativa como el conjunto de disposiciones gubernamentales que, con base en la legislación en vigor, forman una doctrina coherente y utilizan determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados al Estado en materia de educación.

natalidad y disminuye la mortalidad, lo que genera se tenga mayor población analfabeta a la que habría que educar años después de la Revolución.

Sin embargo, existieron otros logros educativos posteriores al movimiento de 1910, los cuales causaron gran impacto, lo que llevó a un cambio social y político. Se llevan a cabo clasificaciones dentro del ámbito educativo con relación a los tipos de educación, así como en los niveles en que se desarrolla y la manera generalizada de llevarlos a cabo, por tanto, se tiene la educación escolar y la educación extraescolar, donde en la escolar se manejan los niveles elementales, medio y superior, teniendo dichos niveles sus propios objetivos y escuelas a las cuales se dirigían.

Por otro lado, en la educación extraescolar se maneja el alfabetismo, las misiones culturales, acciones indigenistas, educación agrícola, como otras facetas de la educación extraescolar.

Debido al compromiso de la gratuidad en la Educación Primaria, se dio inicio a la formulación de normas y guiones técnico-pedagógicos, para la edición de libros de texto y cuadernos de trabajo, al igual que instructivos para maestros.

Un suceso importante que se llevó a cabo en la política educativa, fue el llamado Plan de expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México, donde debían responder a las necesidades, en un plazo de 11 años a partir de 1959, para cubrir la demanda insatisfecha y la futura de matrícula, con lo cual se pensó construir aulas en proporción a la demanda real que habría para 1970, de igual forma, se debía disminuir la deserción escolar a niveles mínimos, mejorar la educación urbana y rural, entre otros.

Para 1965, el número de escuelas ascendió considerablemente, así como el alumnado, con lo cual, los fines del Plan de Expansión y Mejoramiento a nivel elemental se cumplieron en gran medida antes de lo previsto, se elevó la calidad del aprendizaje, se bajaron porcentajes de analfabetismo, se aumentaron plazas y se capacitó al personal docente de manera importante, así como se llevaron a cabo de manera eficiente campañas extraescolares que arrojaron sus resultados.

El tiempo, los cambios sociales y los contextos que se presentan de forma diferente, hacen necesarios ajustes, que, aunque se han hecho cambios no han sido los suficientes ni eficientes para marcar un cambio radical en nuestra educación, algo que urge para estar dentro de la globalización y nivel cognoscitivo que se requiere en estos tiempos de desarrollo tecnológico.

Es importante saber que hoy día va ganando terreno la idea de racionalizar las actividades públicas, de planear las decisiones, jerarquizar las necesidades y de programar las soluciones, ya que existe un movimiento mundial en el que México participa, donde se tiene como objetivo estructurar científicamente la política educativa de cada país, determinar sus instrumentos de operación y establecer las fuentes de financiamiento y las propiedades en los gastos, para ello, es necesario la planeación de la educación en todas sus ramas y niveles.

Por otra parte, hay que tener presente que la política educativa recomendable para un país no lo es absolutamente para otro, ya que los problemas en otro contexto y época generalmente pierden su eficacia al aplicarse en otra.

Con estos antecedentes se pueden observar las acciones y el desarrollo que se ha llevado a cabo por parte de la Política Educativa en México, así como los logros y puntos de oportunidad, lo cual muestra que el rezago está en la falta de acción.

3.3. La *disciplina* con relación a la política educativa

En la actualidad, la educación se ha globalizado buscando que se construyan conocimientos, estrategias y valores con los cuales se logre ser competente, es por ello, que la UNESCO solicita a un grupo de especialistas un trabajo que garantice el desarrollo de estas necesidades, con ello, surge para un marco internacional del desarrollo de la formación, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, donde se establecen los 4 pilares de la educación, en los que dos de ellos: *Aprender a ser* y *Aprender a convivir*, dan la pauta para desarrollar el compromiso de crear en los alumnos hábitos y actitudes que alcancen sus objetivos; dichos hábitos y actitudes pueden alcanzarse por medio

de la *disciplina*, ya que, “más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino” (Delors, 1996).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se define en el Acuerdo 592, como:

...una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión, (S.E.P, 2011).³³

Con este referente, es que, por medio del trabajo con *Disciplina* se desarrollan por añadidura aspectos *multidisciplinarios*, así como la integración de valores, los cuales son transversales, ya que se encuentran en todo momento y deben estar presentes en todo proceso, con ello, se cumple el objetivo de la formación integral que solicita la RIEB.

³³ Estas disposiciones se encuentran contenidas en el acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. Primer grado, México, SEP.

3.4. La *Disciplina* en el Plan de Estudios de Educación Secundaria

La Reforma Integral de la Educación Básica enmarca 12 principios pedagógicos, mismos que se desarrollan en el Plan de Estudios, con los cuales el docente debe trabajar, pero para el sentido de este trabajo son 4 en los que la labor con *disciplina* y valores ayudan al desarrollo de estos. Dichos principios son: Centrar la atención en los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, planificar para potenciar el aprendizaje, generar ambientes de aprendizaje, trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. El trabajo educativo *disciplinado*, es una alternativa para que los alumnos desarrollen, aprendan y controlen aprendizajes que a su vez ofrecerán herramientas positivas para funcionar efectivamente dentro de una sociedad que a su vez busque u ofrezca alternativas de desarrollo humano.

El Plan de Estudios opera con competencias para la vida, las cuales movilizan y dirigen todos los componentes de la pedagogía, como lo son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, mismos que se orientan hacia la obtención de objetivos concretos, siendo por ello, de suma relevancia al manifestarse en las acciones de forma integrada. Dichas competencias deben llevarse a cabo en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida, dentro de éstas, se encuentran *las competencias para el manejo de situaciones*, actuando en este rubro la *disciplina* para alcanzar lo estipulado, ya que, el Plan de Estudios refiere que:

...para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida” (S.E.P, 2011).

Todo ello, es parte del compromiso y desarrollo del trabajo *disciplinado* al actuar sobre factores que vienen implícitos en las labores pedagógicas.

Con base a los planteamientos y lineamientos del Plan de Estudios 2011 como por problemáticas que se vienen presentando actualmente con respecto a la *disciplina* escolar, existe la necesidad de generar un documento específico y esencial (Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria en la Ciudad de México) con relación al tema, sin embargo hay que considerar que dicho documento aborda a la *disciplina* como medida *disciplinaria* de control de normas y actitudes, para la Convivencia Pacífica en el respeto a la diversidad, así como para intervenir, orientar y ayudar a los estudiantes en su proceso formativo dentro del ámbito escolar, justificándolo en la observación de que “en las escuelas existen dificultades para manejar adecuadamente medidas *disciplinarias* que coadyuven a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje” (S.E.P, 2011).

3.5. El desarrollo educativo desde la mirada de la gestión educativa actual

Los referentes internacionales en cuanto a política educativa, señalan que pueden existir diferentes perspectivas para la planificación del desarrollo educativo, incluso tomar nombres diferentes en cada país de acuerdo a la visión política y objetivos que se busquen desarrollar en sus propio sistemas y centros educativos, ello basado en que: “El Banco Mundial, se ha interesado mucho por la administración escolar estandarizada...[] como estrategia de los gobiernos para cumplir los objetivos de la Educación para Todos, compromiso contraído en Dakar” ...[] (Barrera y Otros, 2010).

El objetivo principal del cambio educativo es mejorar la calidad del aprendizaje, sin embargo, al citar a MacGilchrist (1995), ésta sugiere otros objetivos para detonar el trabajo general en la escuela y así lograr su propio control. Es entonces como se aluden los movimientos como el de eficacia escolar, el de mejora de la escuela y el movimiento de transformación de la escuela, mismos que influyen en las políticas educativas.

Las experiencias en gestión escolar han venido recuperando prácticas, cuyas características, son acordes con su tiempo y contexto, lo cual es importante considerar hoy en día, así como el nacimiento de diferentes modelos, como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, el de Calidad Total, de reingeniería y el comunicacional.

Se recuperan algunos resultados sobre un estudio realizado por el Banco Mundial durante 2008, mismos que tuvieron a bien el analizar experiencias de gestión educativa descentralizada, sin embargo, se piensa: “No contar con evaluaciones rigurosas que brinden una evidencia objetiva en el mejoramiento de los logros estudiantiles” (S.E.P, 2010).

Es a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien y el Foro Consultivo celebrado en Dakar, que las referencias internacionales toman fuerza, por lo que surgen los 4 pilares del conocimiento, la influencia de la OCDE, como el establecimiento de los cinco principios fundamentales para la Calidad Educativa por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2007), los cuales son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Con ello, se dio sustento a los requerimientos y solicitudes internacionales, para que la política nacional visualizara a la transformación de la gestión escolar como vía para mejorar la Calidad Educativa, por medio de los programas sectoriales, la Reforma Integral de la Educación Básica y la Alianza por la Calidad de la Educación.

Por tanto, la gestión en el campo educativo se clasifica en tres ámbitos: el institucional, el escolar y el pedagógico, cada una con sus propias características con las que se puede concebir tanto sus alcances como sus límites, perfilando así la descripción de un modelo de gestión educativa, donde se explica que la gestión estratégica es el hilo conductor del proceso de formación y desarrollo de competencias en educación. Para ello se ofrece lo que para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO es la gestión educativa: “Es un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para atender y cumplir las demandas sociales

realizadas a la educación.”, lo que pretende que los actores de los distintos ámbitos centren su atención en las formas de intervención posibles, en función de propósitos educativos, la renovación curricular, la profesionalización docente, la definición del perfil de egreso, el aseguramiento de resultados, el abatimiento del rezago, entre otros, con el fin de alcanzar la tan ansiada calidad.

El Programa de Escuelas de Calidad (P.E.C.) enmarca una dimensión pedagógica dentro de la gestión educativa, sosteniendo que en dicha dimensión se pueden observar dinámicas, mismas que le dan razón a la gestión escolar.

La dinámica pedagógica ocupa un papel preponderante, ya que es preciso focalizar los quehaceres en torno a los aspectos académicos referidos al enseñar y al aprender.

Asimismo, existen estándares de gestión que identifican los procesos que se llevan a cabo al interior de una organización para orientar un contenido de planeación que observará lo que se atiende y lo que falta por atender, siendo:

Un parámetro que sirve para reconocer los asuntos clave necesarios de cambiar, ajustar o potenciar, para favorecer las decisiones del colectivo a formular acciones para que en el mediano o largo plazo le permita alcanzar a cada uno de ellos y estimulen su interés por seguir mejorando su hacer cotidiano y desarrollar innovaciones (S.E.P, 2010).

Con esto se puede exponer que la investigación sobre el trabajo con o sin *disciplina* educativa, puede orientar sobre los quehaceres que se llevan a cabo o no durante las prácticas, y con ello dar razón y sustento de la necesidad de prestarle atención a ésta, con el fin de aportar acciones relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que influya en la enmarcada calidad.

La RIEB pretende que cada escuela represente un espacio para el aprendizaje, así como, forme parte de una red de gestión de aprendizajes en los alumnos, por lo que

el Plan de Estudios refiere la gestión educativa con relación a la gestión escolar, desde donde se busca recuperar el papel relevante de la escuela, para dar respuesta a una sociedad que demanda ciudadanos no sólo competentes sino que también favorezca la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad, vinculados con los valores, mismos que están implícitos en el trabajo educativo *disciplinado* y los cuales aportarán por sí mismos estas necesidades. De igual forma, para ello, la RIEB propone Estándares de Gestión, las cuales son normas que orientan la organización escolar, por ende, las prácticas y las relaciones de cada actor en el aula. Aquí la *disciplina* y sus valores juegan un papel importante para que se cumpla la gestión, la cual implica una comunicación eficaz y una organización interna, tanto en lo personal de cada alumno como del ambiente áulico, asimismo, la ejecución del trabajo *disciplinado* es parte de las estrategias para resolver los retos *disciplinarios* que la gestión pretende.

Antes del 2011, no se disponía de un documento que integrara la normatividad en materia de convivencia y *disciplina* escolar con las orientaciones más recientes sobre derechos del niño, que simultáneamente favoreciera la convivencia y orientara la administración de la *disciplina* escolar. Por ello, se observa que en las escuelas existen dificultades para manejar adecuadamente tanto medidas como acciones *disciplinarias* que contribuyan a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje, aun así, hace falta ver más allá de lo que la *disciplina* ofrece, pues ésta promete otras vertientes que colaboran con el propio aprendizaje, como el llevar implícito valores que en muchas ocasiones se pierden de vista, se desvaloran o ni siquiera se les da el debido peso e importancia que tienen en la vida cotidiana del contexto escolar.

Lo anterior, se puede observar al conocer el Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica de la Ciudad de México, este marco deriva de La Ley General de Educación, que establece en su artículo 42, que:

En la impartición de educación para menores de edad, se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la *disciplina* escolar sea compatible con su edad (S.E.P, 2017).

Esto, debido a las situaciones de violencia, falta de responsabilidad educativa, de interés, de respeto, entre otras, que se presentan hoy día en los contextos áulicos, escolares y educativos en general.

Hay que considerar, que las acciones y hábitos *disciplinarios* repercutirán en todo momento en la vida del alumno, para actuaciones dentro o fuera de la escuela, en representación de la misma.

La Carta de Derechos y Deberes de las Alumnas y los Alumnos hace explícitos los valores, así como los compromisos que los alumnos asumen a fin de garantizar sus derechos, al igual que plantea necesidades de colaboración para construir una Convivencia Pacífica y solidaria, asumiendo, que ello se sustenta en el respeto a los Derechos Humanos y particularmente a la comunidad escolar, en el respeto a los derechos de las niñas, niños y adolescentes, por tanto, en medida de los deberes que los alumnos como parte de la comunidad escolar deben asumir, respetar y llevar a cabo, es que el trabajo con actitudes *disciplinadas*, favorecen el cumplimiento de las labores educativas.

Por tanto, la *disciplina* y los valores se usan como una estrategia más de apoyo, para el cumplimiento de las normas que se establecen internacional y nacionalmente en lo correspondiente al Sistema Educativo.

Como se ha descrito, estos referentes normativos constituyen el marco que avala la pertinencia del estudio dirigido a la *disciplina*, para ser considerada como base del desarrollo educativo en el ámbito de la Educación Secundaria.

CAPÍTULO 4. REFERENTES TEÓRICOS EN EL ÁMBITO DE LA *DISCIPLINA* Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

(Marco teórico)

La manera en que se toman las vertientes de la educación, muchas ocasiones se dirigen de manera equivocada, y ello desorienta el camino en la investigación y su significado real; por ello, es necesario revisar la construcción de sus fundamentos, así como los saberes concretados desde el ámbito de lo científico. Es necesario hacer una exploración a diferentes perspectivas teóricas, con el fin de dar soporte sustentable a la propia investigación.

La palabra “*disciplina*” significa formar o enseñar. El diccionario de la Enciclopedia Encarta (2006) la define como “doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral” y plantea otras definiciones, las cuales concuerdan o conciernen con el mantenimiento y control de las reglas o normas.

Derivado de los objetivos para esta investigación, se pone énfasis en aquello que concierne a la instrucción y educación moral, para mostrar que es viable potencializar y formar una educación sin recurrir al castigo, además de que debe comprenderse que toda persona por naturaleza tiene necesidad de aprender, mientras en el proceso se vean considerados sus intereses como necesidades.

4.1. Conceptualización de *disciplina*

Disciplina escolar de acuerdo con Nérici (1969); como se citó en Stenhouse, y otros (1974), indica que la dirección del aula consiste en conducir el conjunto de actividades referentes a su *disciplina*, a lo largo de la clase, para que haya un mejor aprovechamiento del tiempo y un trabajo integrado, hacia la obtención de un mayor y mejor aprendizaje posible.

Según Quinn (1989), citado por Watkins y Wagner (1991), *disciplina* es instrucción que moldea, forma, corrige e inspira el comportamiento apropiado. Woolfolk (2001) expresa que la *disciplina* en el aula son técnicas empleadas para mantener un ambiente adecuado para el aprendizaje, relativamente libre de problemas de conducta.

Retomando lo anterior se puede definir entonces a la *disciplina* como el conjunto de normas, acciones, actividades con ciertos límites y conducciones para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal. Con lo que se concuerda que la *disciplina* se posiciona desde una perspectiva donde no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto, se debe considerar la variedad de aspectos o factores que le afectan. Así lo afirma Abarca (1996), quien expresa que la *disciplina* se origina en tres fuentes: el centro educativo, el ambiente familiar y social, y el estudiante.

Por otro lado, está el planteamiento de la CECODAP³⁴ (2003), cuyos integrantes conciben la *disciplina* como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la convivencia de la vida escolar.

Se puede observar que la *disciplina* no es sólo el conjunto de normas o la aplicación de sanciones cuando la regla es quebrantada, sino que, para esta investigación es importante considerarla además como parte del proceso interno de la persona, un hábito en el que cada individuo logra su autodomínio y autocontrol para actuar libre

³⁴ CECODAP es una organización venezolana que basada en la solidaridad, respeto y justicia, trabaja junto a diferentes actores sociales en el fortalecimiento de capacidades y búsqueda de oportunidades para el goce y disfrute de los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes en el ejercicio de su ciudadanía.

con responsabilidad y en beneficio de su desarrollo sin perjudicar a otros. Con ello, es posible vincular los elementos del ambiente escolar con el ser de cada individuo como lo señala Raichvarg (1994)³⁵.

García y otros (1994) a la *disciplina* se le pueden asignar tres funciones, como son: 1. Establecimiento de formas de organización en los espacios educativos. 2. Normas en el proceso de socialización y el aprendizaje del educando. 3. La formación de valores morales y la formación de la conciencia humana.

De igual forma, estos autores señalan que la construcción de un ambiente apropiado para el aprendizaje en el aula o en cualquier otro tipo de espacio (gimnasio, taller, laboratorio, campo de deportes al aire libre, etc.), requiere una organización eficaz de las tareas por realizar y de la construcción e interpretación de las reglas apropiadas, para que se pueda promover el desarrollo de estudiantes autónomos que disfruten las tareas escolares. (García y otros, 1994).

Dichos autores, manifiestan que una de las ocupaciones de la *disciplina* es crear una forma de trabajo donde las tareas o actividades planificadas para el aula pueden ser realizadas de manera más eficiente. A partir de esta perspectiva, la *disciplina* es un componente preciso para que la vida y actividad escolar se lleven a cabo con mayor facilidad. Dentro de este elemento esencial, los autores señalan que los valores morales se encuentran implícitos en la organización del trabajo educativo. Entonces, la *disciplina* entendida en estos términos se convierte en una herramienta consciente a través de la cual el individuo junto con otros (el grupo escolar) adquiere a través de ella unos fines, que en el contexto educativo son los objetivos del mismo proceso de enseñanza aprendizaje (Beltrán, citado por Santrock, 2002), y es el control del comportamiento en el aula, el que permite establecer las condiciones óptimas para que se desarrolle una *disciplina* positiva en clase. Es así como la

³⁵ Según Daniel Raichvarg (1994), la palabra "ambiente" data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra "medio" era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

disciplina se define como la estrategia de planificación por parte del profesor para que se puedan llevar a cabo la concreción de los objetivos (Sabbatella, 2000).

Esta búsqueda de fuentes bibliográficas abre el panorama para caer en cuenta que tanto las investigaciones como los autores, no hacen referencia directa a la *disciplina* como el cumplimiento del orden y normas en sus diferentes títulos, sino que refieren aún más el manejo efectivo del aula, la creación de ambientes de aprendizaje, la dirección del aula, entre otros, sin embargo, al revisar su contenido caen de nuevo (tal vez envueltos por las propias costumbres que llevan a confundir los significados tan variados que existen de la *disciplina*), en desarrollar el tema girando en torno a:

- Conjunto de normas y reglas de comportamiento.
- Estímulos y recursos que se ponen en juego para conseguir el cumplimiento de las normas (control externo) y así contribuir con la evolución de la personalidad del alumno y su ajuste social.
- Con el reconocimiento de la función de cada implicado en la consecución de un objetivo.
- Como la garantía de orden en la responsabilidad que pone cada cual en la ejecución de una tarea colectiva (autocontrol).

4.2. Enfoques teóricos sobre *disciplina*

Por otra parte, también se observaron Teorías Psicológicas con relación a *disciplinarse*, donde destacan autores como Busot, (1999); Good y Brophy, (1997); Woolfolk, (2001); Santrock, (2002); y Arancibia y otros (1999); sin embargo, cabe resaltar que no existe una teoría y modelo que permita el abordaje de la *disciplina* en el aula como un estudio específico, directo y sustentable por parte de estos autores.

Curwin y Mendler (1987), plantean que el trabajo de la *disciplina* puede verse a lo largo de un continuo que va desde los que son partidarios de que no haya ningún control, es decir, dejar fluir el ser de cada persona, hasta los que son partidarios de un control total en el que es imprescindible la aplicación de contingencia, es decir, castigos o refuerzos.

La Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura (1987), plantea que las expectativas de eficacia personal o autoeficacia constituye un factor central en los procesos motivacionales y de aprendizaje que regulan el desempeño de las tareas. El sujeto demanda continuamente tomar decisiones acerca de qué curso de acción seguir, cuánto esfuerzo invertir y por cuánto tiempo continuar con esos esfuerzos.

El concepto de autoeficacia hace referencia a las creencias u opiniones que posee un individuo acerca de sus capacidades y recursos para organizar y llevar a cabo determinadas acciones que le permitan alcanzar un cierto nivel de desempeño. En este caso, sería el juicio formulado por el docente sobre su propia capacidad para alcanzar un cierto nivel de ejecución en relación con el manejo de la *disciplina*. Las fuentes de información a partir de las cuales se aprenden o varían los niveles de autoeficacia son las siguientes: Logros de ejecución o resultados del desempeño, Aprendizaje vicario (u observacional).

Al relacionarlo con los exponentes de la educación, se puede entender como lo citan Ashton y Webb (1986), que la eficacia del docente influye en las actividades, así como los esfuerzos y la persistencia de los maestros para con los alumnos. Los maestros con baja eficacia evitan planear actividades que pueden superar sus capacidades, no perseveran con los estudiantes que tienen dificultades, se esfuerzan poco por encontrar materiales y no repasan los contenidos, de manera que los estudiantes no comprenden de manera eficiente. Los maestros con eficacia elevada elaboran actividades exigentes, ayudan a los estudiantes a salir adelante y se obstinan con los que tienen problemas. Estos efectos motivacionales aumentan los logros de los alumnos y también la autoeficacia de los maestros, pues les comunican que pueden ayudarlos. Ashton y Webb (1986), descubrieron que era más probable que los maestros con autoeficacia elevada tuvieran un ambiente positivo en su salón, respaldaran las ideas de sus alumnos y atendieran sus necesidades.

Otra situación es el modelo conductista, el cual propone la obtención de respuestas ante estímulos que se presenten según cada situación específica. Se dan las consecuencias y las conductas, presentando el estímulo como generador de éstas

para orientar la conducta sistemáticamente hacia respuestas cada vez más adecuadas, con base en técnicas de modificación de conducta. Es decir, el alumno modifica la conducta con base en un plan previamente establecido.

El modelo conductista, propone objetivos específicos y claros en una institución, con el fin de que se trabaje enérgicamente para el alcance de los mismos, no sólo por parte del líder, sino como un esfuerzo general de todos los involucrados, lo cual favorece la cohesión de grupo, la integración y el logro de objetivos comunes. Una estrategia empleada por este modelo, que puede transformar la conducta es el refuerzo, siendo la consecuencia que sigue a un estímulo aumentando la probabilidad de ocurrencia de ésta. Para ello, debe considerarse que existe tanto el refuerzo positivo como el refuerzo negativo. Lo que atañe al refuerzo positivo, refiere una presencia que aumenta la probabilidad de que se repita, mientras que el refuerzo negativo involucra cualquier cosa que se evita o suprime, aumentando la probabilidad en que la conducta se repita, así como permitiendo la desaparición del estímulo.

Asimismo, se encuentra el refuerzo continuo, el cual se administra cada vez que se emite la conducta, siendo el programa más indicado para la adquisición de una conducta, de ahí que se pueden retomar los actos repetitivos de manera permanente para crear hábitos, mismos que generan una *disciplina* hacia el fin que se desee, sin perder de vista que un hábito corre el riesgo de perderse al no repetirlo constantemente.

Por otra parte, Ginott (1965), introduce el concepto de límites, manifestando que castigar a un niño es desesperarle, hacerle ineducable, hostil, rencoroso y prisionero de la venganza. En la *disciplina*, es necesario poner especial cuidado en las acciones que la dirijan, sobre todo en que lo pueda generar odio debe evitarse e impedirse y buscar aquello que cree autoestima para ser reforzado. Sin embargo, dicho modelo requiere establecer límites a la conducta, y asegurar una educación a los sentimientos y emociones, donde los límites han de ponerse a las acciones o a las conductas que pudieran resultar de tales sentimientos.

Maslow (1975), ideó una jerarquía de necesidades humanas. Es un modelo de desarrollo que sugiere que el crecimiento se realiza cuando hay un ambiente que lo apoya. El apoyo cambia su acento hasta que el individuo no llegue a meterse y apoyarse a sí mismo. La pirámide se compone por: necesidades fisiológicas, seguridad, amor y pertenencia, respeto, estima y autorrealización. Los problemas de *disciplina* se consideran como resultado de que el alumno se encuentre detenido en un nivel de necesidades (por ejemplo, cariño y pertenencia), mientras que la escuela le exige que valore otras (como respeto y estima).

El pensamiento humanista, se basa en la concepción de que el individuo, es un ser con potencialidades, fortalezas, valores, actitudes y limitaciones que le permiten desarrollarse positivamente, donde se asume un concepto de persona con muchas posibilidades para crecer y madurar, considerando la libertad personal y determinando una mayor relevancia a la motivación intrínseca, donde al satisfacer sus necesidades, la motivación de la persona no cesa sino todo lo contrario, ésta aumenta para conseguir mejores logros. Es decir, entre más éxito adquiere la persona de sus esfuerzos por conocer y entender, más es el empeño para obtener más conocimiento y entendimiento. En este modelo, el docente debe analizar junto con los estudiantes qué y cuáles medidas se aplican y para qué; ello requiere por parte del docente una condición de madurez y apertura para que los estudiantes asuman mayor responsabilidad en la determinación y cumplimiento de normas.

Otro enfoque, el de Gordon (2006) sobre *disciplina*, pone énfasis en la comunicación como importancia primaria, considerando que de esta manera su método se hace democrático. Menciona que la razón principal, por la cual el docente pasa tanto tiempo de clase marcando la *disciplina*, es porque utiliza métodos represivos basados en el poder, donde se incluyen amenazas, castigos, insultos, culpabilidad, lo cual invita a los alumnos a la resistencia, la rebelión y venganza. Para ello, propone alternativas donde se provea a los educadores de un modelo de comunicación el cual incluye: escuchar activamente, siendo un proceso que requiere que una persona escuche cuidadosamente lo que otra persona expresa (incluso la comunicación no verbal), repitiendo el mensaje para que sea

comprendido, prestar especial atención en los sentimientos del alumno, y tener como objetivo la escucha activa, donde se muestre empatía y comprensión al alumno que experimenta un problema y que por medio de este proceso se le pueda ayudar a encontrar su propia solución.

Gordon sugiere los “mensajes yo” en los que cuando la conducta de un alumno tiene efecto real y tangible sobre la capacidad del profesor para funcionar, entonces éste posee el problema. El problema poseído por el docente tiene que resolverse con los mensajes yo. Algunas normas para un yo mensaje efectivo sería: una descripción de la conducta del alumno que hace que el profesor tenga un problema, qué efecto concreto y tangible tiene sobre el profesor y cómo le hace sentirse a éste. Las características de un mensaje yo efectivo, según el autor son: a) querer cambiar, b) contiene una evaluación negativa mínima, c) no perjudica las relaciones. Un mensaje yo, requiere la voluntad del profesor de compartir sus sentimientos verdaderos. Algunos profesores se sienten vulnerables al dar el yo mensaje porque se exponen a sus alumnos. Cuando, tanto el maestro como el alumno o grupo de alumnos entran en conflicto, el problema les pertenece a ambos, ante lo cual debe llevarse a cabo un proceso de negociación con el fin de hallar entre ellos la solución aceptable para ambas partes.

En el modelo cognitivo se visualiza al alumno en proceso de maduración con la pericia de asumir o no reglas y normas sociales propias de su edad y etapa de desarrollo, busca conocer los cambios evolutivos de las estructuras mentales del alumno, pues éstos influyen en su desarrollo y comportamiento. Esta postura presta interés en las motivaciones intrínsecas o internas, lo que permite recuperar el valor de aspectos como el interés por el trabajo, la satisfacción de aprender y sentimiento de logro. De esta forma, las personas son consideradas como activas y curiosas, intentando buscar información para solucionar problemas relevantes, pasando por cualquier obstáculo con tal de centrarse en sus metas definidas.

Según Weiner (1974), los estudiantes imputan sus éxitos o fracasos a causas como la dirección interna, donde el estudiante cree que el triunfo de sus retos depende exclusivamente de su esfuerzo, otro pensar es que el esfuerzo que se realiza está

determinado por variables externas, que en todo caso no se logran controlar. Cuando el éxito se atribuye a factores internos provoca orgullo, por tanto, un aumento de la motivación, mientras que el fracaso causará vergüenza. Al atribuir tanto el éxito como el fracaso a factores estables como su capacidad o dificultad en la solución de exámenes o tareas, se encontrará mayor probabilidad a que esperen tener el mismo éxito o fracaso en actividades similares en el futuro. Por tanto, según este enfoque, el docente debe planificar actividades en función de los intereses y necesidades de los educandos, promover aprendizajes considerando el bagaje de experiencias de los estudiantes en su realidad cotidiana, conocer y tomar en cuenta su etapa de desarrollo para construir reglas y normas generales. Otro aspecto de este enfoque es que plantea la *disciplina* como *autodisciplina* y el control como autocontrol, siendo un proceso de construcción, cuya meta es el alcance del autocontrol mediante estrategias planificadas. Con ello, se puede observar que dicha postura se relaciona con el constructivismo y el socio-constructivismo que parte de la experiencia del sujeto para desarrollar el proceso de aprendizaje.

4.3. La *disciplina* en el ámbito educativo

Al revisar estas teorías sobre *disciplina*, se observa que es un aspecto importante y relevante a considerar, pero más es lo que se debe especificar y conocer de ella. La *disciplina* tiene un rol preponderante para el mejoramiento de la relación docente-alumno y viceversa. Es necesario que se promueva una *disciplina* consciente, es decir, que el alumno como centro del proceso preste conciencia en todo momento, que es él quien debe hacerse responsable del éxito de su propio aprendizaje, sea capaz de crear iniciativas para organizarse, dirigir y replantear de manera permanente su proceso de aprendizaje, proceso que estimule actitudes de autocontrol. Por su parte, el docente debe evaluar las diferentes teorías sobre *disciplina*, pues proporcionan herramientas que pueden crear climas agradables que hagan satisfactorio el trabajo dentro del aula, al igual, necesita buscar estrategias para que la *disciplina* contribuya al funcionamiento escolar.

Por su parte, Busot (1998), en su investigación sobre manejo efectivo, traza que para que se planee de forma efectiva en el aula es indispensable que el docente instaure reglas que los alumnos puedan seguir, marcar procedimientos (pasos que siguen para cierta actividad), así como las consecuencias positivas o negativas que resulten cuando el estudiante decide seguir las reglas o no. En términos de Dávalos (1997), consiste en elaborar un plan *disciplinario* en el aula, lo que consiente establecer conductas que el docente espera de los escolares y lo que ellos pueden esperar por parte del maestro. El plan facilita un marco dentro del cual se establece todo el esfuerzo para guiar el proceder del grupo, creando un ambiente educativo ordenado, positivo y de confianza, donde el maestro pueda enseñar y los alumnos puedan aprender. Se señala que un plan de *disciplina* permite: dirigir la conducta del alumno de manera eficiente, en la cual el docente sabrá qué hacer y los alumnos comprenderán qué esperar; protegerá los derechos de los alumnos, al tratar de manera consciente y justa a cada aprendiz; asegurará el apoyo de los padres y directivos al comunicarles con antelación un plan de *disciplina* establecido para la conducta responsable.

Para ello, es indispensable instaurar desde un principio las reglas generales, siendo éstas las que deban prevalecer a lo largo del día y en todas las actividades; su importancia radica en permitir a los estudiantes conocer las expectativas de comportamiento básico que se espera de ellos. De acuerdo con la CECODAP (2003), para que las normas sean efectivas deben cumplir ciertas características como: ser construidas y aceptadas por todos los involucrados, ser pocas y coherentes con el proyecto educativo, formularse con claridad, sencillez y equidad, así como, definir estrategias adecuadas para exigir su cumplimiento.

Este organismo aclara que las normas por sí mismas no son suficientes si éstas no están acompañadas por un proceso formativo, que lleve a descubrir el valor de esas normas y a internalizarlas como un hábito que puede ser aplicado en diferentes circunstancias.

Con relación a los procedimientos, deben describir la manera de realizar las actividades en el aula, lograr que se lleven a cabo las cosas, por lo que no suele

plantearse por escrito. Otro punto a considerar en un plan de *disciplina* son las consecuencias, señalar lo que resultará si un alumno transgrede o sigue la norma, tener como derivado un reconocimiento positivo donde el docente ofrecerá una atención sincera y significativa hacia el alumno por ofrecer un desarrollo esperado, lo que es un poderoso motivador para los alumnos que al utilizarlo generará la repetición del comportamiento apropiado, incrementará la autoestima del alumno, reducirá problemas de acciones no deseadas, lo que en su conjunto genera un clima positivo en salón, tanto para el maestro como para los alumnos.

Por otra parte, se encuentran las consecuencias negativas, derivadas por aquellos alumnos que por alguna circunstancia eligen no seguir las reglas de clase y cuando este comportamiento ocurre, el docente debe estar preparado para tratar con él de manera tranquila y rápida. El conocer de antemano lo que el maestro hará cuando los alumnos se comporten de manera inapropiada, significará que serán tratados justamente. Se debe estar consciente que consecuencia no es sinónimo de castigo.

Las consecuencias son una elección, cuando el maestro permite elegir al alumno esto coloca la responsabilidad donde corresponde y eso es en el alumno. Cuando los practicantes eligen, saben que tienen el control de lo que les suceda; para ello las consecuencias no tienen que ser severas para ser efectivas, pues la clave para su efectividad es que sean utilizadas consistentemente y por mínimas que éstas sean pueden lograr su propósito. Se señala que las consecuencias deben ser cosas o situaciones que desagraden a los alumnos, pero nunca agresiones físicas o psicológicas. Es oportuno establecer una jerarquía en el orden de imposición ante comportamientos fuera de la norma, empezando por una llamada de atención.

4.4. *Disciplina* y desarrollo educativo en la escuela

De suma importancia es creer en la *disciplina* como estrategia pedagógica para el desarrollo educativo, debido a que se puede utilizar como medio efectivo en el que vale la pena invertir esfuerzo, ya que con el tiempo se alcanzan logros significativos de aprendizaje.

En el estado del conocimiento de esta investigación se da a conocer una falta de discusiones y debates serios sobre la relevancia del manejo de la *disciplina* con finalidades en la educación.

Se sabe que la educación se encuentra en un momento en el que se lamenta en varios aspectos: que la escuela no funciona bien, que los Padres de Familia no cumplen, en su mayoría, con su papel correspondiente, que el entorno y/o los medios de comunicación no colaboran (en ciertos aspectos) en facilitar el proceso educativo.

A pesar de conocer y vivir dichos aspectos, se continúa en ellos, lo que hace pensar que no se enfrenta con decisión y de manera directa, el fracaso escolar actual.

Diversos son los factores que tienen que ver con dicha situación, lo que hace que deban considerarse, manejarse por separado, y con su debida especialización y profundidad cada uno de ellos.

El sistema educativo se encuentra solo, ante el reto de su desarrollo, pero, aun así, en él recae la obligación de evolucionar. Algo hay que hacer y enseñar, si se quiere educar.

Esta investigación refiere a la *disciplina* como uno de los factores relevantes que debe tomarse como medio para ofrecer respuestas que colaboren al desarrollo educativo. En la *disciplina* existe un conjunto de acciones, valores, actitudes y maneras de actuar, las cuales son productivas para el aprendizaje pero que no se aprenden si nadie se preocupa por llevarlas a cabo, como de enseñarlas. Implícitos se encuentran valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, el uso razonable

de la libertad; acciones que sin lugar a duda se requieren para el desarrollo educativo en la escuela.

Como lo señala Camps (2008), “La educación está estrechamente vinculada a la ética entendida como la formación del carácter de una persona”, como de igual forma, pero en su particularidad, lo hace la disciplina.

Imposible pensar que la *disciplina* dará respuesta y solución a todos los aspectos que afectan al desarrollo educativo en la escuela; sin embargo, no hay que perder de vista, que el inmenso universo de la educación, se forma de cada acto pedagógico, y que está en puntualizar cada uno de esos actos para mejorarlo.

Pareciera contradictorio a lo que se acaba de mencionar, pero más bien es una colusión lo que Arendt (1996), indica como reflexión, al expresar que: “La educación no puede ser sólo innovadora y revolucionaria, también debe conservar aquellos valores y costumbres que no se quiere se olviden o pierdan”, con ello, se debe comprender que asimismo la *disciplina* se conforma de hábitos, los cuales se reflejan en “costumbres”, siendo aquellas acciones que no deben perderse, sino más bien estar siempre integradas como bases en el desarrollo.

Es preciso que la escuela mantenga buenas ideas del pasado, puesto que, no es regla que todo deba cambiar y menos aquellas bases que dan fundamentos para mantenerse como la necesidad de crear hábitos de estudio, el valor de ejercitar la memoria, el de propiciar el esfuerzo individual, acciones que se llevan a cabo mediante la *disciplina*.

En la realidad de la institución, hoy día urge que la escuela recupere su papel como medio principal de la educación escolar, retomar ideas pedagógicas, así como, aceptar que educar no es entretener, ni sujeto al gusto de cada quien, sino que es el lugar preciso donde se deben adquirir aquellos hábitos, habilidades y conocimientos correspondientes al ámbito escolar. (a lo científico).

Con la falta de *disciplina* y el mal concepto que se ha manejado de ella, se puede decir que la escuela ha renunciado a ser una institución de autoridad, ha permitido perder la facultad de hacer llevar a cabo las acciones necesarias (acciones que en

nada afectan con la dignidad y la autoestima del alumno) para adquirir aquellos hábitos propios para el desarrollo educativo.

Bien expresa Camps (2008), en señalar que: “Ya no es progresista, sino ridícula, la actitud que demoniza la *disciplina* y la enseñanza rigurosa y exigente. Tener autoridad no es fascista ni dogmático; es saber mantener la posición idónea y propia del buen educador que sabe hacerse respetar”.

A lo que, esta investigación añade que no sólo es que el docente se sepa hacer respetar, sino que cuenta y va adquiriendo conocimientos para el señalamiento de acciones que han de llevarse a cabo para obtener aquellos hábitos *disciplinarios* (acciones educativas-formativas) que tienen como consecuencia el logro de habilidades y conocimientos gracias a los procesos (saber escuchar, decir, ver, hacer) implícitos en ella.

Asimismo, Camps cita a Chesterton cuando expresa que: “Todos los educadores son absolutamente dogmáticos y autoritarios. No puede existir la educación libre, porque si dejáis a un niño libre, no lo educareis”.

4.5. *Disciplina* y gestión del conocimiento

La gestión pedagógica, sus acciones y objetivos, se constituyen en el fundamento para perfilar y conducir toda propuesta de intervención educativa, que tiene como fin ofrecer acciones que den respuesta a una problemática presente dentro del aula durante la praxis docente (incluso en todo el espacio escolar), para generar cambios positivos en la función educativa.

La gestión visualiza y enmarca que para evolucionar se tiene que modificar, y la educación no es la excepción, el contexto internacional en que vivimos nos exige y nos lleva a realizar transformaciones, más ahora en el que se aclaman cambios cada vez más vertiginosos por la era en la que existimos, el acelerado desarrollo tecnológico, el rápido crecimiento de la población humana y el aumento del consumo de recursos; queramos o no, la economía global es un gran océano del

que no se puede escapar, por lo que la educación debe y está obligada a ofrecer a los alumnos las herramientas necesarias para salir adelante en este territorio, para ello, se observa la necesidad de una instancia productiva, una función que ejerza acciones mediante procesos estratégicos y operativos como lo ofrece ahora la gestión. Furlán sustenta que la noción de “gestión” está llena de significados que dependen de acciones previas como del proyecto de uso de quienes la movilizan (Ezpeleta y Furlán, 2000).

Santos (1997), define como gestión educativa a la acción de aplicar de una forma racional y ordenada los recursos disponibles a la consecución de los objetivos que se han previsto.

Como referencia específica para los fines de este trabajo, se retoma lo que Carriego (2005) define como gestión pedagógica: la “función de ejercer el liderazgo pedagógico desde un cargo formal de autoridad, desarrollar procesos estratégicos y operativos para promover la reflexión constante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y asegurar su mejora en función del contexto”.

Desde esta referencia, debe comprenderse que la propia gestión pedagógica es una estrategia para los sistemas escolares, los cuales requieren tener siempre en mira, las necesidades presentes y futuras de los educandos.

Asimismo, deben considerarse los procesos de gestión como lo visualiza Mintzberg (1991), quien afirma que gestionar involucra reflexionar cuáles son los aspectos que requieren permanecer estables, como aquellos que hay que cambiarse, pues es necesario tomar en cuenta que, para mejorar y desarrollarse, tienen que llevarse a cabo procesos en el tiempo, ello es la continuidad de los cambios, lo que permitirá evaluar el impacto real y los resultados.

Por tanto, se requiere diferenciar cuáles son las características esenciales de la institución o de los propios estudiantes que indiquen qué aspectos deben ser reproducidos y cuáles pueden o deben ser modificados, de acuerdo al contexto y acciones que presenten en tiempo real, así como, visualizar futuras labores o respuestas previsibles, ya que permanecer en el pasado o resistirse a

modificaciones en las tareas educativas puede atentar en la existencia misma de la institución o la propia enseñanza, recordando asimismo, que hoy día el aprendizaje ya no se da única y exclusivamente en la escuela, causa por la cual, existe el riesgo de que el educando se aleje del contexto escolar, razón de más para buscar estrategias que sustenten la necesidad de permanecer en él.

Es ahí, donde compete a los docentes su intervención y su necesidad de ejecutar su propia gestión en el aula, generando propuestas, si no al cambio integral, sí a los procesos que lleva a cabo en su praxis en los que se visualice o presenten “problemas” propios del contexto educativo.

Por tanto, al tener la gestión del conocimiento como propósito, mejorar el desempeño de los individuos, la *disciplina* educativa constituye una poderosa herramienta que puede favorecer los procesos de aprendizaje que aplicada en la gestión del conocimiento permite utilizar el juicio con el objetivo de mejorar la calidad en el cumplimiento y desarrollo de la educación.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS DE *DISCIPLINA* EDUCATIVA

PLAN DE ACCIÓN PARA EL CAMINO AL DESARROLLO DE HÁBITOS DE ESTUDIO COMO SOPORTE DEL APRENDIZAJE

Parte esencial en la gestión del conocimiento.

5.1. Presentación

Hoy en día la palabra *disciplina* se toma como una referencia a la imposición, lo forzado, la rigidez, la intolerancia, el conductismo, el sacrificio, entre otros, siendo que ésta se fundamenta en una visión mucho más productiva y positiva, la palabra; viene del latín *disciplina* y significa “enseñanza-educación”. Sus componentes léxicos son: *discere* (aprender), más el sufijo - *ina* (pertenencia).

Con base a diferentes experiencias dentro de la práctica educativa, se puede pensar que los alumnos temen a esta palabra y lo que la refiere, ya que involucra los deberes de los mismos, no olvidando también el quererse proteger de las responsabilidades con los ahora muy utilizados: Derechos Humanos, así como la sobre protección de los Padres de Familia que también mal entienden la palabra *disciplina*; con ello al parecer los alumnos interpretan de manera censurada las acciones que corresponden a la propia palabra, para así dejar de recibir sus propias obligaciones y deberes ante la educación *disciplinada*.

En la E.S.T #17 existe una realidad en la que los alumnos presentan faltas de respeto, carencia de valores, principios, así como también se presentan importantes faltas de *disciplina* personal y educativa, por lo que se percibe la carencia de un código de conducta y *disciplina* en clase que active acciones, a lo que es necesario,

analizar en qué medida la falta de *disciplina* incide en la relación docente-alumno, alumno-alumno, en la práctica educativa, por ello, con esta propuesta de intervención se pretende ofrecer una alternativa en que la *disciplina* pueda introducirse de manera asertiva y productiva en la práctica educativa de la E.S.T # 17.

Otros aspectos y valores que van ligados a la *disciplina* son: el respeto, la organización, puntualidad, hábitos, entre otros, los cuales prácticamente se han convertido en inexistentes puesto que se carece de estas acciones y ambientes, lo cual crea conflictos directos tanto a docentes como a la relación que debe presentarse entre docente-alumno.

Al verse dañada esta relación tan directa e importante, la situación avanza perjudicando dinámicas de clase, objetivos, la propia educación, hasta dañar el mismo sistema y contexto educativo, lo cual es uno de los factores por lo que se cuestiona la educación hoy en día, se detectan debilidades en las instituciones educativas, con dificultad para trabajar de forma coordinada y se demandan cambios desde los planteamientos a los procesos, lo que lleva a esfuerzos que ayuden a devolver la confianza en la *disciplina* como base para la mejor interacción entre los involucrados en la educación y el manejo de las sesiones de clase, pues la *disciplina* es un motor, una guía que lleva al camino seguro de un fin positivo para cualquier ámbito que se le quiera direccionar.

La escuela, como institución educativa de calidad muestra preocupación por cómo será el futuro y los requerimientos que éste exigirá a los alumnos cuando alcancen niveles educativos mayores, así como las exigencias laborales y de la vida real en sociedad.

Debido a que la gestión educativa es un proceso para fortalecer el funcionamiento de las escuelas mediante la autonomía institucional, en la E.S.T # 17 se ha visualizado que existe una debilidad en la relación que se da entre alumnos y maestros, donde muchas veces, es la carencia de respeto y *disciplina* ante autoridades educativas, como al trabajo propio de la educación. Esto hace, que los docentes se encuentren limitados para actuar en beneficio de la educación como de

los propios alumnos, sin dejar a un lado que peor es la situación cuando los Padres de Familia encubren o no quieren aceptar que sus hijos están cometiendo faltas relevantes que impiden la labor docente, como el obtener resultados positivos mayores.

Es evidente, que el trabajar sobre la concientización de los hábitos *disciplinarios* que traen consigo el respeto a la educación y todos sus implicados, es un área de oportunidad por rescatar, la cual ayudará a que los docentes puedan establecer normas y lineamientos marcados pensados específicamente para el apoyo y mejoramiento tanto de las dinámicas de enseñanza como de los propios aprendizajes.

Para que la gestión escolar en cuanto a *disciplina* se refiere, sea exitosa, los involucrados (docentes, administrativos, Padres de Familia y alumnos) deben trabajar en conjunto, estar integrados y unificados con las decisiones, juntos definir acciones y comprometerse al cumplimiento y seguimiento de estas.

La gestión requiere un responsable, el cual debe tener y representar liderazgo, por tanto, en este caso, el docente es el responsable de la gestión, al ser él quien directamente se relacione con los alumnos en el aula, así como ser uno de los afectados directamente en esta relación.

Con la *disciplina* se logran actitudes positivas, llenas de vitalidad, crea y consolida hábitos para alcanzar objetivos, y con ello refuerza la autoestima, lo cual logra tomar control de la propia vida, lo que significa que se tiene la capacidad para ser autosuficiente, lo que lo hace competente para proponerse metas y cumplirlas, así como se aprende a no desistir para encontrar la respuesta a una situación o “problemática” de vida, todo esto, tiene relación directa con el aprender a hacer y aprender a ser de la educación.

La *disciplina*, garantiza la formación de personalidad, de valores y otros aprendizajes del ámbito en el que se desarrolle un individuo.

Es base del desarrollo de hábitos educativos y valores humanos que todo alumno debe aprender, pues con ellos podrá formarse un individuo con humanidad y

conocimientos necesarios para desenvolverse productivamente dentro de una sociedad que le exigirá una interacción y resultados óptimos para un bien común.

Asimismo, es fundamental para el desarrollo individual de cada persona, lo que garantizará que pueda relacionarse e interactuar en sociedad, ya que será productivo, respetuoso y benéfico para la misma.

Por tanto, la relación docente-alumno se verá beneficiada, ya que podrá existir un marco que guíe la interacción entre ambos de manera respetuosa, colaborativa y participativa dentro y fuera del aula así como del contexto escolar, recordemos que la *disciplina* conlleva varias cualidades que puedan aprovecharse tanto en el ámbito educativo como fuera de él, una de esas cualidades es el saber escuchar, lo cual permite al educando dejarse guiar por el docente para que busque y relacione sus propios conocimientos, de igual forma el saber escuchar permite que exista una mejor comunicación entre docente-alumno, dando una interacción entre ambos para compartir experiencias, conocimientos, puntos de vistas entre otros.

Para que la educación se de en su forma más natural, es completamente necesario que se sustente en una comunicación y estrecha relación entre docentes y alumnos, es por ello, que las pautas de la *disciplina* ofrecerán los modelos para que estos sustentos den pie a que se originen, se mantengan y procuren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si esta relación se mantiene, permitirá y contagiará a su vez a que tanto Padres de Familia como demás implicados en el proceso educativo hagan lo propio, ya que se dará por entendido que lo que esto arroja son acciones y relaciones que benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ende se reflejará en casa siempre y cuando se apliquen sus propias pautas, y si esto sucede, definitivamente pasará también en el entorno en el que el alumno se desarrolle, pues responderá con acciones similares aprendidas tanto en la escuela como en el hogar.

El que el alumno muestre actitudes positivas bajo pautas que no tienen otro fin más que de establecer y mejorar las relaciones docente-alumno, alumno-docente, alumno-alumno, ayudará al docente a desarrollar actividades y procesos de

enseñanza optimizando en todo lo posible lo planificado por éste. Con ello, tanto docente como alumno aprovecharán al máximo su relación para darle tiempo y espacio a crear y enriquecer sus propios conocimientos.

El docente, hallará más caminos con los cuales pueda guiar a sus educandos a encontrar situaciones significativas, asimismo incrementará sus conocimientos de cómo ayudar a cada uno de sus diferentes alumnos.

El educando comprenderá que el permitir que alguien con mayor experiencia y conocimiento, lo ayudará a encontrar sus propios aprendizajes, de igual manera reflexionará sobre la necesidad y utilidad de crear hábitos positivos para su desarrollo en la vida.

En la medida que los docentes puedan desarrollar su praxis como verdaderos apoyos y guías del aprendizaje, aumentará el desarrollo de la educación, llevándolos a la necesidad de mejorar su clase por medio de actualizaciones y reflexiones propias.

Como se puede observar, el trabajo con *disciplina* aporta beneficios en común, así como obliga a continuar buscando formas para mejorar y buscar más conocimiento.

De acuerdo con experiencias de vida, como de metas educativas, es de gran peso y valor la formación de cimientos que sustenten y solidifiquen las acciones que llevarán al joven a desarrollar hábitos positivos, los cuales aportarán grandes beneficios para que el ser crezca y se relacione con su entorno de una forma productiva tanto en lo personal como en lo social.

La *disciplina*, es parte de esos cimientos que lleva a crear acciones siempre con miras a formar carácter, a no caer, a mejorar, a alcanzar objetivos, a ser tenaz, dedicado, a luchar, a buscar, a responsabilizarse, a comprometerse, a sentirse mejor con uno mismo e incluso a ser ejemplo de muchos. Educar también significa enseñar a esforzarse y lograr todo lo anterior, por ello, se tiene la convicción de que incluir y mirar a la *disciplina* en la educación con todos sus beneficios y bondades conlleva a garantizar el aprendizaje y desarrollo personal que por lógica se verá reflejado en su entorno y ante situaciones de la vida que se le presenten al alumno.

Es por ello, por lo que, se ha trabajado el tema de: “*La disciplina como base del desarrollo educativo y gestión del conocimiento en la escuela secundaria*”, en el que se genere una gestión docente en su propio espacio, buscando dar respuesta u opción de solución ante problemáticas que se visualizan en el ámbito educativo.

Ya bien lo enmarca Carriego (2005), al definir a la gestión pedagógica como el desarrollo de procesos operativos para promover la reflexión sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje asegurando así su mejora.

Lo que la intervención pretende, es ofrecer un plan de acción mediante herramientas pedagógicas que lleven al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio del trabajo *disciplinado*, así como, se reflexione que al ser la *disciplina* un concepto múltiple, puede utilizarse de otras formas productivas y no sólo como hasta ahora se le ha venido utilizando (*disciplina correctiva*) en el ámbito educativo.

Mediante las herramientas que han de utilizarse como propuesta para el desarrollo de acciones y hábitos educativos son en sí actos *disciplinarios* que pueden ser utilizados como un proceso metacognitivo³⁶, en el cual el educando identifica lo que sabe, lo que hace, lo que le impide desempeñarse mejor y/o lo que le falta por mejorar, de tal modo que pueda reflexionar, planear o rectificar su aprendizaje.

³⁶ Se observa a la metacognición como la capacidad, habilidad o función ejecutiva que consiste en evaluar el propio pensamiento, emoción, acción y saber; permite definir qué se sabe, siente, piensa o cómo se realizó una acción determinada para establecer que falta por hacer, sentir o pensar. (Frade, 2008).

5.2. Propósitos de la propuesta de intervención

Propósitos generales

- ✓ Concientizar sobre la importancia del desarrollo de hábitos educativos, para el soporte al logro de aprendizajes y actitudes con valores que permitan una práctica en beneficio del progreso de los alumnos.
- ✓ Ofrecer herramientas pedagógicas que contribuyan a mejorar los actos educativos de los alumnos de 2°G en la Escuela Secundaria Técnica # 17.

Propósitos específicos

- Que los alumnos se concienticen de la importancia de y la necesidad de realizar y mantener hábitos de estudio como parte de una *disciplina* formativa durante el periodo escolar.
- Que los alumnos sean capaces de desarrollar sus propios hábitos educativos y valores, así como reflexionen sobre la importancia de llevarlos a cabo integrándolos a su vida cotidiana proyectándolos a futuro.

5.3. Competencias por desarrollar

La presente propuesta vincula de una forma u otra el impulso de Competencias Generales que se instauran dentro del Plan de Estudios 2011, como lo son: *las competencias para el aprendizaje permanente*³⁷ en las que no sólo debe pensarse como los conocimientos propios que señala esta competencia, sino recapacitar en las acciones que deben llevarse a cabo para el desarrollo de las mismas, de igual forma, en *las competencias para el manejo de situaciones* en las que se requiere: enfrentar el riesgo, plantear procedimientos, administrar el tiempo, propiciar cambios, tomar decisiones, asumir consecuencias, manejar la frustración, actuar con autonomía entre otras, esta vinculación referida se realiza en la propuesta mediante acciones que se establecen con una metodología propia, por lo que dichas

³⁷ El Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, especifica que para el desarrollo de las competencias para el aprendizaje permanente se requiere de la habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender. (S.E.P, 2011).

acciones han de llevarse a cabo, ya sea antes, durante y/o posterior a una sesión de clase con el fin de desarrollarlas, con la idea clara de que cada alumno ha de educarse mediante un proceso, mismo que implica acciones (hábitos) sobre sí, observando que la clave está en la práctica, la acción intencional objetiva vista en sus productos de significación como lo señala Bazdresch (2000).

Poseer sólo conocimientos o habilidades no significa ser competente, se debe saber movilizar los saberes, así como saber dirigir acciones para el cumplimiento de éstos, lo cual debe manifestarse en situaciones comunes, en las labores y actuares de la vida educativa cotidiana.

Asimismo, en la propuesta se contempla la metodología para trabajar sobre el desarrollo de competencias específicas de la *disciplina* educativa como: *hábitos* que muestren respuestas significativas y lazos con el quehacer educativo, *intervenciones* que manifiesten intenciones propositivas y *actuares* que descubran formas para alcanzar un fin, por medio de *acciones* que lleven un seguimiento y observación de las mismas.

Dichas acciones se establecerán por medio de un esquema de valores y hábitos por promover durante la práctica educativa, y formatos específicos para cada participante (docentes, alumnos, Padres de Familia) de observación y seguimiento, los cuales arrojarán información relevante que preste atención a las acciones que realizan los alumnos, así como manifestarán las razones por las cuales se llega a consecuencias significativas.

5.4. Descripción de la propuesta

El proyecto comienza en el primer bimestre del ciclo escolar (de igual forma podría realizarse al inicio de cualquier bimestre que fuese necesario), derivado a que es un momento clave en el que se puede y debe entablar con los alumnos esa comunicación racional hermenéutica expresada por Habermas, en la que tanto el docente como los alumnos pretenden dar validez a sus acciones al colaborar con sus puntos de vista para llegar a acuerdos que alcancen el objetivo principal de todo

acto educativo -el aprendizaje- así como dar inicio a una comunicación en la que se dé una relación de empatía, para con ello, juntos formar los lineamientos, normas, valores, hábitos y actos que han de llevarse a cabo durante cada una de las sesiones de clase, así como, recordar las labores implícitas de todo acto educativo (participación, desarrollo de trabajos, tareas, colaboración, estudio, etc.).

Con esa primicia, se elaboran y establecen en las primeras sesiones del ciclo escolar los *lineamientos generales de clase* (ver ejemplo, apéndice 4), los cuales buscan dar referencia y orientación a las acciones como punto de partida, asimismo se desarrolla en colaboración el *esquema de valores y hábitos* (ver apéndice 5) que han de entenderse como los actos que deben seguirse para el desarrollo de tareas, actividades y mejor convivencia para respetarse en cada clase.

Por otra parte, se instaura un *formato de calendario mensual* (ver apéndice 6) elaborado por un alumno diferente cada mes de manera voluntaria, para hacerse responsable de su llenado y puesto a la vista de los demás, el cual marque las labores, tareas o pendientes relevantes a cumplir en fechas específicas, buscando con ello que los alumnos mantengan presente sus responsabilidades académicas, así como planifiquen sus acciones y actúen para desarrollar en ellos el hábito del cumplimiento de tareas que los llevarán al aporte para el aprendizaje.

A la par con los instrumentos anteriores, se elaboran *formatos de seguimiento y cumplimiento de hábitos*, diseñados con el fin de observar, apoyar y/o dar seguimiento a las labores durante los procesos que se lleven a cabo en el bimestre tanto de docentes como de alumnos en los métodos de enseñanza-aprendizaje propuestos, mismos que funcionan como herramientas estratégicas para el desarrollo de hábitos, con el fin de dar alcance al proceso educativo, destinados a la autonomía que permita el impulso de habilidades cognitivas, teniendo como labor, contar con una estrategia didáctica, que arroje información, motive, oriente y facilite el cumplimiento de procesos, los cuales se centren en ambientes de aprendizaje y evalúen las acciones que deben llevarse a cabo educativamente, para contar así, con un soporte que logre el aprendizaje.

Los formatos funcionan como proveedores y observadores de situaciones y acciones con riesgo, en el que el alumno puede incurrir en actos de ocio, o falta de aportaciones para el aprendizaje, por ello, se requiere impulsar a nivel individual el desarrollo de actitudes, comportamientos y hábitos que guíen y garanticen el asertividad de actividades para su aprendizaje, como crear los ambientes idóneos del mismo, desarrollando así hábitos educativos.

El seguimiento de hábitos brinda orientación para fortalecer un conjunto de factores que permiten a los alumnos enfrentar las adversidades tanto personales como educativas. Los formatos y actividades de los mismos están contemplados para un seguimiento de los tres principales actores del ámbito educativo: alumnos, docentes y padres o tutores; ya que el vínculo entre estos tres personajes es fundamental durante la adolescencia como en la educación básica. Asimismo, se considera implícito el análisis y la reflexión de todos ellos durante el trayecto, para que en función de lo individual y las derivaciones, se mejoren y fortalezcan las áreas de oportunidad que se visualizan en los resultados de los seguimientos, sin olvidar que de igual forma se encuentran implícitos valores en las labores que se desarrollan con el seguimiento de los hábitos educativos y que ellos son de gran aportación y reforzamiento en el desarrollo de la *disciplina* educativa.

Dichos formatos serán controlados y resueltos por cada responsable, ya sea docente, alumno o padre o tutor, mismos que deben cumplir con una periodicidad para su llenado, según sea el caso.

Con estas herramientas en su conjunto se trabaja bajo la postura de la *disciplina* en la que de acuerdo con García y otros (1994), se le asignan tres funciones: 1. Establecimiento de formas de organización en los espacios educativos. 2. Normas en el proceso de socialización y el aprendizaje del educando. 3. La formación de valores morales y la formación de la conciencia humana.

Seguimiento de hábitos del alumno registrado por los propios alumnos (ver apéndice 7).

Este formato es llenado por cada alumno mediante juicios valorativos al culminar cada sesión de clase, con el fin de que observe las acciones que llevó a cabo o no en el cumplimiento de tareas educativas requeridas para fomentar sus hábitos formativos que le ayudarán a crear su aprendizaje, lo cual lo llevará a la conclusión y/o reflexión de los actos que debe trabajar para mejorar su desempeño.

Seguimiento de hábitos del alumno registrado por Padres de Familia (ver apéndice 8 y 8.1)

Los formatos son llenados por los Padres de Familia quienes tienen la tarea de prestar atención al trabajo de sus hijos, con el objetivo principal de que sean parte del seguimiento en apoyo de sus procesos formativos y hábitos educativos, no se les abandone en ello y cumplan con su aportación como parte del triángulo educativo, asimismo está diseñado para que se ofrezca información relevante al docente, de lo que los alumnos en realidad cumplen como parte de sus quehaceres formativos fuera del alcance de la observación de éste y por último para que a su vez tanto padre o tutor como estudiante se den cuenta de las fortalezas y/o debilidades que se están presentando en las acciones que deben cumplirse para fortalecer su proceso de aprendizaje.

El formato (apéndice 8) deberá llenarse mediante las observaciones que se hagan de cada actividad escolar realizada fuera de la escuela, mientras que el segundo formato (apéndice 8.1) será completado con los datos de la suma de actividades realizadas en un mes, junto con los registros de participación por parte de Padres de Familia o tutores en actividades escolares con la finalidad de dar cuenta si se están cumpliendo hábitos y responsabilidades por parte del alumno y padre o tutor, de lo contrario, conocer así las posibles razones por las que no se desarrollan los mismos.

Seguimiento y cumplimiento de acciones del alumno observado por el docente (ver apéndice 9 y 9.1)

El docente es el encargado de registrar en el formato de cada sesión (ver apéndice 8) lo que observa de las condiciones en que los alumnos desarrollan las tareas educativas como lo hecho o no por parte de ellos, ya sea antes, principalmente durante o después de la praxis, con el fin de tener de manera tangible al final del bimestre el compendio de esas observaciones, con las cuales tanto el docente como el educando darán cuenta de las faltas o fallas cometidas en su actuar cotidiano, para que con ello, el alumno tome conciencia del porqué de sus resultados, le dé significado a esas acciones o procesos que debe poner en práctica y reflexione de la necesidad de éstos para su desarrollo y aprendizaje.

Esos datos puntualizarán al docente y Padres de Familia el prestar atención en lo que debe de trabajar y enfatizar el alumno para crear los hábitos educativos necesarios, para reforzar sus acciones y con ello mejorar tanto sus ambientes de aprendizaje como el aprendizaje mismo.

Formato reflexivo para docentes registrado por el propio docente (ver apéndice 10)

Este formato tiene como finalidad hacer una introspección de las acciones cotidianas del docente (hábitos) de su praxis, mismos que son de suma importancia mantener presentes y llevarlos a cabo con el fin de conservar hábitos educativos que dan soporte al proceso de aprendizaje. Por otra parte, busca que el propio docente logre autoevaluarse y darse cuenta de que, aunque conozca los principios pedagógicos y actos que debe realizar en toda práctica educativa, puede caer en el olvido o falta de ejercicio de ellos y no precisamente por no querer llevarlos a cabo, sino porque como se sabe, la práctica educativa es un sin fin de actuares que al ser tan amplio puede llegar a prescindir de acciones que a la larga arrojarán sus consecuencias.

La finalidad de estas herramientas es contar con dispositivos diseñados para adquirir y observar hábitos educativos en los alumnos, con los que se reflejará el

por qué o para qué se requieren en las prácticas formativas (*disciplina*), así como dar pie a la reflexión y concientización en la conexión que existe para el alcance del aprendizaje.

De acuerdo con los planteamientos teórico-conceptuales expuestos en el Capítulo IV, se puede decir que las herramientas aquí propuestas, se convierten en instrumentos pedagógicos, ya que funcionan como un grupo de conductores para el conjunto de actividades referentes a la *disciplina* educativa, con el fin de apoyar el alcance de aprendizajes. Recordando a García y otros (1994), se asume que se requiere de una organización eficaz de las tareas por realizar y de la construcción e interpretación de las normas o procesos apropiados, para que sea posible el desarrollo de estudiantes autónomos que disfruten las tareas escolares; asimismo, como lo plantea el modelo conductista, en el que se especifica que el alumno modifica la conducta con base en un plan previamente establecido, direccionalidad que de alguna manera se contempla en esta propuesta.

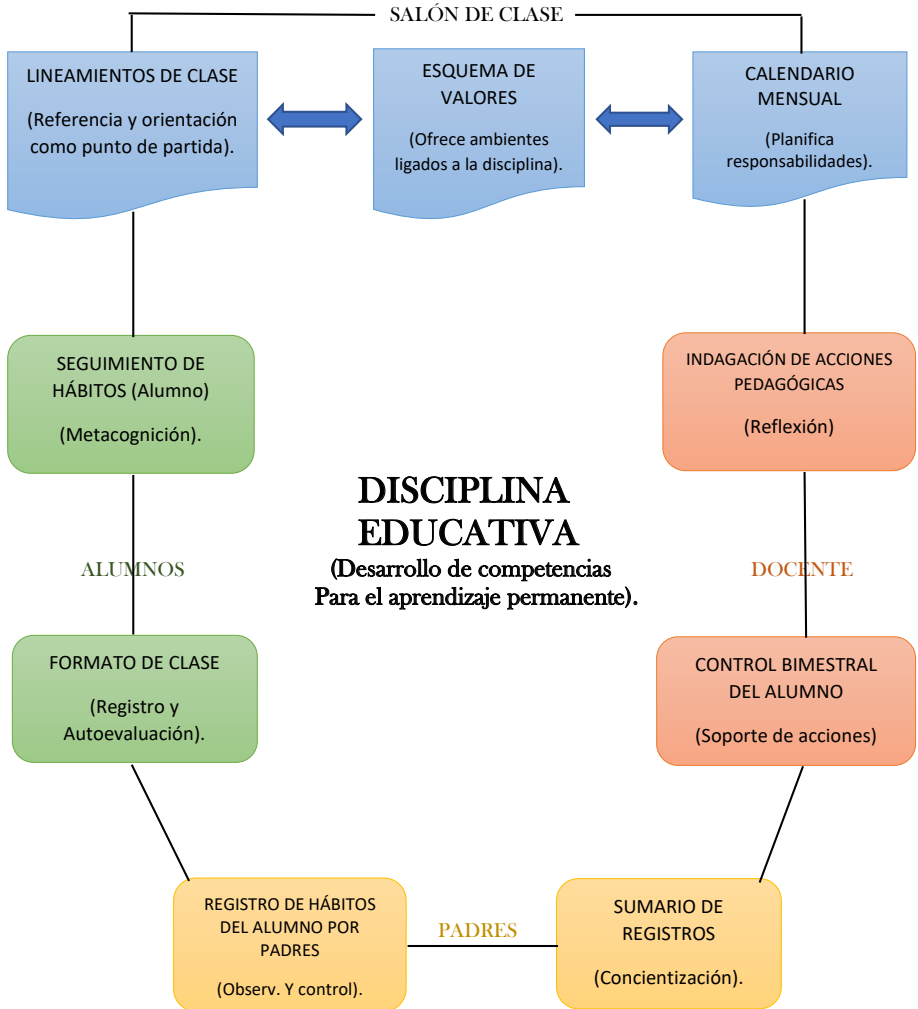
Por otra parte, la postura epistemológica adoptada en esta investigación se vincula con la propuesta de intervención al indicarnos que el conocimiento es posible a través de la comprensión de las acciones que se llevan a cabo; y las herramientas propuestas están pensadas para garantizar que se desarrollen aquellas acciones educativas necesarias en busca de mejorar el aprendizaje.

Habermas (1990), aporta que esas acciones se traducen en vivencias, mismas que refieren intenciones que estarán siempre mediadas por un acto de comprensión, lo que en el proceso de sus tareas (por medio de las herramientas propuestas) llevará al propio alumno a observar tanto sus errores como aciertos, lo que personalmente requiere hacer para poder cumplir sus objetivos de aprendizaje, y de esa forma construir tanto su criterio como lograr la toma de conciencia.

A continuación, se presenta una esquematización de la propuesta de intervención:

Herramientas Pedagógicas de Disciplina Educativa

Plan de acción para el camino al desarrollo de hábitos de estudio como soporte del aprendizaje



CONCLUSIONES

La investigación da dirección y continuidad al surgimiento de una percepción por experiencias personales, por un trayecto de formación docente como de profesionalismo en el campo pedagógico; la cual parte de una visión reflexiva que considera además del establecimiento de técnicas para afrontar situaciones en el ámbito didáctico durante la clase, algunas orientaciones ético-pedagógicas.

Ello encuentra soporte en una postura epistemológica que siguió el trabajo desde la propia tarea investigativa, hasta el diseño y evaluación de la intervención pedagógica efectuada.

Aportaciones de los resultados de la investigación

En la aplicación de la intervención se observaron situaciones, acciones y respuestas de alumnos del grupo (antes 1°G, ahora 2°G) con relación a las labores *disciplinadas*, considerando a éstas como tareas a llevar a cabo para alcanzar un fin determinado, y no como un acto *disciplinario* para el cumplimiento de normas. De tal manera que, con base en ello, se buscó ofrecer procedimientos que garantizaran un desarrollo para la enseñanza y el aprendizaje por medio de la *disciplina*.

Un primer hallazgo fue dar cuenta de que cada actor da un sentido diferente al concepto de *disciplina*; mayormente visualizada como medida para obtener orden y control dentro de las labores generales de una escuela, así como en menor medida se ofrecen otras concepciones derivadas de ser una palabra polisémica, pero lo relevante está en reconocer que para el sistema educativo sólo se toma justo como

la mayoría lo conceptualiza, siendo que la raíz de esta palabra es la significación de enseñar y aprender.

Por otra parte, la falta de *disciplina* como se observó en esta investigación da cuenta de que repercute en la relación entre actores de la comunidad escolar, así como en el proceso asertivo de aprendizaje para el alumno. Por ello, se hace necesaria la intervención docente, la cual guíe y avale el cumplimiento de labores que tiene como fin, la contribución hacia el aprendizaje.

Toda propuesta de intervención por parte del docente tiene relación directa en la gestión educativa, pues en ella se involucran procesos mediante acciones que implican objetivos claros con el fin de mejorar la calidad de la educación, mismo propósito que tiene la gestión.

Lo relevante está en dar dirección, objetividad, así como, concretar las acciones llevadas a cabo dentro del ámbito educativo, con la clara visión de lo que se pretende, siendo siempre el mejorar, desarrollar y evolucionar.

A partir de una postura pedagógica-constructivista, se pudo observar que la edificación tanto de hábitos como de conocimientos, se da a través de los significados manifiestos en las propias acciones como en las experiencias de la vida escolar cotidiana, más que en algunas otras disposiciones por contenidos educativos.

Las acciones *disciplinarias* que se cumplen mediante y durante el proceso pedagógico-didáctico favorecen a la formación y concientización de cada actor, lo que genera condiciones que permiten la transición tanto de conocimientos como de hábitos a experiencias educativas. Es así como las acciones *disciplinarias* adquieren sentido al fusionarse y mediar labores ya prescritas como la creación de otras nuevas para dar pie a la construcción del aprendizaje.

La práctica educativa del docente como las acciones de aprendizaje del alumno, no son indiscutibles o irrefutables a razón de ser humanas, lo que origina que cada intento por mejorarlas es siempre oportuno, no pueden mantenerse establecidas por siempre de manera prescriptiva; tal vez muchas de ellas por su eficiencia se

mantienen a lo largo del tiempo pero siempre deberán adaptarse de acuerdo a la realidad y necesidad del contexto en que se manifiesten y se presenten en su actualidad, y es esto último la razón primordial por la cual esta investigación ha mirado hacia la utilidad de proponer una *disciplina* educativa.

Contribuciones de un estudio cualitativo de corte hermenéutico a la educación

En el trayecto de la investigación se trabajaron elementos epistemológicos que sirvieran de base para el desarrollo *disciplinario* con relación a la construcción del aprendizaje; con ello, se modularon las características concurrentes en la travesía del acto *disciplinario* en el contexto educativo; de igual forma, se desplegaron conceptos fundamentales procedentes de la postura hermenéutica habermasiana, los cuales fungieron como soporte para la configuración de la propuesta de interpretación.

Se buscó mediante esta propuesta de interpretación hermenéutica, constituir una lectura epistemológica para establecer posibilidades sobre el interés cognoscitivo en relación al campo *disciplinario* para el aprendizaje, lo cual llevó a la finalidad de encontrar una forma para innovar y proponer un trabajo con relación al fortalecimiento de hábitos *disciplinarios* educativos, concebido esto como la práctica o rutina de estudio y no de orden y control, en la cual se pretendió ofrecer a la *disciplina* como herramienta para el desarrollo de hábitos de estudio, de valores y del aprendizaje, para los alumnos de la E.S.T #17 en el nivel de Secundaria.

Un sustento en la investigación se recuperó de la hermenéutica de Habermas, en la cual se plantea que cualquier acción social puede someterse a un enjuiciamiento; es decir, que las personas requieren de aprobación de que se está haciendo algo bien o mal dentro de una sociedad y por ello es necesario una acción comunicativa que alcance un entendimiento común para obtener un bien, donde el entendimiento se da por medio de negociaciones para llevar a cabo acciones coordinadas y argumentadas, es así como, cuando los educandos están conscientes de lo que

realizan y de sus experiencias, crean datos a partir de su propia realidad, a lo que dan una interpretación y con ello transforman su entorno.

Los resultados de la investigación llevan a reflexionar sobre el requerimiento de implementar controles internos y externos, desde los cuales el alumno logre conciencia de la necesidad de crear hábitos escolares que lo lleven a una *disciplina* educativa, la cual garantice su proceso de aprendizaje, así como, le ayude a desarrollar habilidades para el aprendizaje autónomo e independiente, y con ellos posteriormente se oriente hacia el perfeccionamiento de su propio proceso, ya que no es posible estar en una comunidad sin la mínima organización, con lo que se hace necesario instrumentar acciones que guíen y enmarquen una responsabilidad personal y social.

Se puede decir que el sujeto requiere y puede ser competente en mayor medida en la que se apropie de manera consciente de sus acciones, lo que es idóneo para construir y participar de manera eficiente en las esferas en las que se desenvuelva, sin perder de vista que dichas acciones deben permanecer e incluso aumentar.

A partir de los resultados arrojados por los instrumentos de investigación como la observación, la entrevista y el cuestionario, se diseñó y aplicó una propuesta que ayudará a fortalecer la operación de herramientas pedagógicas *disciplinarias* para el desarrollo de actitudes y labores con el fin de desenvolver hábitos de estudio que generen el aprendizaje y valores humanos, los cuales tienen relación directa con la *disciplina*. Se tomaron siempre en cuenta las características propias de la adolescencia.

A partir de los resultados observados, se puede decir que la *disciplina* para el ámbito educativo no sólo debe implicar un conjunto de normas con sanciones cuando la regla es transgredida como suele utilizarse o visualizarse, sino que es relevante considerarla como parte del mundo interno del individuo, como un hábito en el proceso de cada estudiante que logra su autodomínio para actuar libre y responsablemente.

La Investigación Cualitativa, permitió enriquecer la forma en que se venía postulando el problema, al consentir observarlo desde una postura dialéctico-crítico-hermenéutica y con ello acceder a una interpretación de los registros obtenidos por medio de los instrumentos aplicados, con lo que se buscó por medio de este tipo de investigación una aportación que articule el análisis realizado, lo que muestra una posibilidad de interpretación de las acciones que se ejecutan en el ámbito educativo, específicamente entre los actores principales en el aula, y que constituye un ejercicio novedoso para el campo pedagógico.

Algunas limitaciones en el proceso investigativo

De primera instancia una limitante que se presentó fue, el desconocer la manera correcta de llevar a cabo una investigación desde el paradigma cualitativo.

Parte de los conflictos encontrados en la exploración, fueron las múltiples concepciones que se refieren sobre *disciplina*, sin embargo, a pesar de ser un concepto con múltiples definiciones (polisémico) suele encerrarse y arraigarse más en el aspecto sobre el cumplimiento de normas, tanto que, en ciertos momentos del proceso se caía en la misma conceptualización, lo que dio pauta a abrir el entorno para conocer e investigar más acerca de ella para el ámbito educativo, ya que la *disciplina* toma un papel preponderante en el mejoramiento de la relación docente-alumno como en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra limitante fue no encontrar teoría específica sobre *disciplina* que no fuera con relación al cumplimiento de normas dentro del ámbito educativo, lo que provocó en un inicio desconcierto como duda para abordar el tema.

Asimismo, falta de tiempo y/o disposición de la comunidad educativa para la aplicación de los instrumentos de investigación de campo, quienes creen que serán foco de evaluación.

Finalmente, el análisis de la información recopilada fue difícil de categorizar, de manera que no se cayera en cualidades tanto normativas como calificativas o significados sin relación directa al objeto de estudio.

Expectativas y posibilidades

Mediante el proceso de la investigación se consiguió observar que una de las funciones de la *disciplina* es crear una forma de trabajo en la cual las actividades o tareas planificadas en el salón de clase pueden ejecutarse tanto en su totalidad como de manera eficiente y productiva, situaciones que pueden relacionarse con lo enmarcado por Nérici (1969), al referir que una dirección conducirá al mejoramiento y aprovechamiento hacia la obtención de un mayor y mejor aprendizaje posible.

Desde esta perspectiva, se admite que la *disciplina* es un elemento necesario para que la actividad y vida escolar se realicen de forma fructuosa; por otra parte, también se observa que junto con ella se involucran valores morales, lo cual la convierte en una herramienta consciente por medio de la cual el alumno junto con otros (grupo escolar) consiguen por medio de ella fines que en el contexto educativo son el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el control del comportamiento y la conciencia de los hábitos como los resultados por realizar las tareas educativas permiten establecer las condiciones óptimas para que se cumpla una *disciplina* educativa positiva en clase, con ello, se puede definir entonces a la *disciplina educativa* como el proceso a seguir mediante el cumplimiento de tareas escolares que alcanzan hábitos educativos para obtener resultados positivos en el aprendizaje.

Aunado a ello, se observó la importancia de promover por parte de los docentes una *disciplina* reflexiva, en la que el educando se concientice de ser el responsable del éxito de su propio aprendizaje, así como ser capaz de crear iniciativas para organizarse, dirigirse y replantearse de manera permanente su proceso formativo, un proceso que le estimule actitudes de autocontrol. Asimismo, es necesario que el docente valore las diferentes formas de emplear la *disciplina* que le proporcione

herramientas para crear un ambiente que ofrezca un trabajo satisfactorio y contribuya al funcionamiento del progreso de clase.

En cada aspecto mencionado, la conceptualización tal vez no deba verse como un problema, sino como otra forma de plantear estrategias para aprender, donde tanto el estudiante como el docente se relacionen respetuosamente y cada cual se comprometa en lo que le compete del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar que para ello debe existir de primera instancia el interés por querer hacerlo. Así, el aprendizaje es una relación interesante, donde la *disciplina* educativa no es un pesar ni molestia, sino una posibilidad para alcanzar aprendizajes significativos que abran caminos al mundo del desarrollo y del conocimiento.

La *disciplina* educativa puede direccionarse en dos planos -La enseñanza para aprender- y -hacer para aprender-, con los cuales al desarrollarse pueden proporcionar grandes beneficios y satisfacciones en el ámbito educativo y cualquier otro en la vida, ya que pone en marcha fuerzas de voluntad para realizar actividades y acciones que de antemano son buenas y productivas, lo que hará que se sientan mejor como individuos.

Con la *disciplina* educativa se aprenden actitudes positivas que crean y consolidan hábitos para alcanzar objetivos, con ello reforzar la autoestima, lo cual logrará tomar control de la propia vida, que se tiene la capacidad para ser autosuficiente, lo que hace a uno competente para continuar, proponerse nuevas metas y cumplirlas, así como se aprende a no desistir (problemática actual con el rezago educativo) para hallar la respuesta a una situación o “problemática” de vida, todo ello tiene relación directa con el aprender a hacer y aprender a ser de la educación.

Los objetivos de esta investigación se alcanzaron en su totalidad, ya que se pudo observar el problema objeto de estudio y el efecto de una alternativa de solución, lo cual incide directamente en la necesidad de llevar a cabo un método que guíe y garantice el desarrollo de éstos como soporte al logro exitoso hacia un plan para la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque existe una relación entre lo que se plantea en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) con la praxis en el aula dentro del contexto de la Escuela Secundaria Técnica #17, no es así en lo concerniente a la concepción de *disciplina*, ya que, en funciones para la RIEB, se refleja exclusivamente como un medio para el cumplimiento de normas y/o control de las buenas conductas.

Se logró identificar una concepción sobre *disciplina* educativa la cual refiere a un proceso de conciencia en los actuares formativos que lleva a la responsabilidad del éxito propio de aprendizaje, así como, iniciativas para organizarse, dirigir y/o replantear de manera permanente el aprendizaje, que a su vez estimula actitudes de autocontrol.

Asimismo, con el resultado de la investigación se pudo diseñar una propuesta aplicable a la gestión pedagógica, la cual ofrece propiciar un desarrollo en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de la E.S.T. #17, mediante la *disciplina* educativa.

Con todo ello, se logra determinar las formas en que la *disciplina* funciona como base del desarrollo educativo y gestión del conocimiento en el Nivel de Educación Secundaria.

Cabe señalar que lo observado en esta investigación muestra que no existe teoría ni modelo que admita el abordaje de la *disciplina* en el aula como un estudio específico, directo y sustentable; lo cual abre la pauta a continuar una investigación sobre la *disciplina* educativa en clase, como estudio específico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, S. (1996). *Psicología de la Educación*. Ministerio de Educación Pública. San José, Venezuela: Editorial CIPET.
- Anguera, M. (2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología en revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, pp.13-27, jun. 2004. Brasil.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Arbonés, Á. (2008). *La disciplina de la innovación. Rutinas creativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Arendt, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Ashton, P. y Webb, R. (1986): *Making a difference: Teachers'sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción.
- Ballesteros, V., González, G. y García, LI, J. (2001). *Introducción a la investigación en Educación*. Tomo II. Madrid: UNED.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje*. Canadá: Espasa-Calpe

- Barba, B. (2005). Educación y valores: Una búsqueda para reconstruir la convivencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (enero-marzo), Num. 24, pp. 9-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002402>> ISSN 1405-6666
- Barrera, O., Fasih, T. y Patrinos, H. (2010). Toma de decisiones descentralizada en la escuela. La teoría y la evidencia sobre la administración escolar descentralizada. Direcciones para el Desarrollo. Desarrollo humano. Washington, USA: Banco Mundial- Mayol Ediciones.
- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Jalisco, México: Textos educar.
- Best, J. (1983). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Borbolla, C., Benavente, N., López, T., Martín, C., y Serrano, C. (2010). Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Busot, I. (1999). Efectos de un programa de intervención sobre la autoeficacia del maestro en relación con el manejo de la disciplina en el aula. *Encuentro Educativo*. Vol. 6, N°2, pp. 179-194.
- Camps, V. (2010). *Crear en la educación*. Barcelona: Península
- Capriles, C. (2007). *Consideraciones epistemológicas en torno a la teoría curricular. Una propuesta Hermenéutico-Constructivista para su conceptualización* (Tesis de maestría). UNAM, Ciudad de México.
- Capriles, C. (2014). *Objeto de enseñanza: La construcción semiótico-discursiva en la formación profesional de docentes normalistas*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Carbó, J. (1999). Dieciséis tesis sobre la disciplina. *Cuadernos de pedagogía*. N°284. pp. 82-85.

- Carriego, C. (2005). *Mejorar la escuela*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- CECODAP (2003). *Mediadores por la Paz: Promoviendo la Convivencia Escolar*. Venezuela: El Papagayo.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento en Investigación Cualitativa. *Theoría*. Vol. 14, núm.1, pp. 61-71.
- Conejo, R. (2011). *Disciplina y convivencia en los centros de secundaria. El procedimiento sancionador en los ies de ceuta*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Credencial Institucional. Septiembre 2015.
- Curwin, R. y Mendler, A. (1987). *La Disciplina en Clase*. Madrid: Narcea.
- Dávalos, L. (1997). *El Maestro opina. Un Plan para la disciplina en el salón de clases*. Recuperado de: www.Lacolina.lasalle.org.ve/attach/153/default/ConvivenciayDisciplinaEscolar.rtf.
- De Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.
- Delegación Coyoacán. (2009). Coyoacán Tradicional y Cosmopolita Monografía. México, D.F. Delegación Coyoacán. Recuperado de: <http://www.patrimonio.cdmx.gob.mx/ficha/211/21>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Dendaluce, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 13, N°26, p. 9-32.

Derechos Humanos. La carta de derechos y deberes de los alumnos en el ámbito escolar. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3151000463.pdf?documentId=0901e72b81270fd6>

Ezpeleta, J. (2000). "Momentos de la investigación, problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica", en Ezpeleta y Furlan (eds.) *La gestión pedagógica de la escuela*, México: UNESCO-OREALC.

Estebaranz, A. (1991). El estudio de caso en la transmisión de valores. En Marcelo, C. y otros. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Expediente Diagnóstico de la E.S.T # 17. Archivo. Junio 2016

Expediente Ruta de Mejora de la E.S.T # 17. Archivo escolar. Julio 2015

Ficha técnica de la E.S.T # 17. Archivo escolar. 2015

Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación Científica*. Pamplona: EUNSA.

Frade, L. (2008). *La evaluación por competencias*. México: AFSEDF

Furlán, A. (2000). *La gestión pedagógica de la escuela*. México: UNESCO.

Furlán, A. (2002). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. COMIE. Volumen II.*

Gallo, M. (1966). *Política educativa en México*. México: Oasis.

García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. España: Universidad de Sevilla.

García, J., Rojas, B., y Brenes D. (1994). *Comportamiento en el aula*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

García, M. (2003). El cuestionario como instrumento de Investigación/Evaluación. Etapas del proceso investigador: INSTRUMENTACIÓN. Almendralejo. Recuperado de: [/cvonline.uaeh.edu.mx/cursos/Maestría/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/cursos/Maestría/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf). 4 octubre 2016.

- Genovard, C. y Gotzens, C. (1997). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Ginott, H. (1965). *Entre padre e hijo*. Nueva York: Macmillan.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Primer grado, México, SEP.
- Gómez, M. (1992). La reconstrucción filosófica del discurso pedagógico desde la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. *Revista educación y pedagogía*, vol. 3, núm. 7, (primer semestre de 1992), pp. 185-197.
- Good, T y Brophy, J. (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Mc Graw Hill. México.
- Gordon, T. (2006). Entrenamiento de efectividad del maestro. Consultado en: <http://www.gordontraining.com/teachertrainingprogram.html>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Mar Badía. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de e.s.o. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*. Vol. 15, nº 3, pp. 362-368.
- Grawitz, M. (1975). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Tomo II. Barcelona: Hispano Europea
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e interés*, trad. Jiménez, Redondo, M. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hamel y Cols. Adolescencia. Recuperado en diciembre 2016 de www.educ.ar
- Herrera, M. (1999). *Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica*. Última década. Núm.10. Centro de Estudios Sociales. Valparaíso, Chile.
- Hidalgo, J. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. México: Paradigma Ediciones.

- Jiménez, M. (2012). *Investigación Educativa. Huellas metodológicas. Avatares de la investigación educativa*. México: Cuadernos. Construcción Conceptual en Educación Nueva Época.
- Landeros, Leticia y Chávez, Concepción. (2015). *Convivencia y Disciplina en la Escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- Latapí, Pablo. (2001). Valores y educación. Conferencia impartida el 23 de octubre 2000 dentro del ciclo de conferencias magistrales Catedra fin de milenio en la UANL. Ingenierías, Vol. IV, N°11.
- MacGilchrist, B. (1995). *Planning Matter. The Impact of Development Planning in Primary Schools*. Institute of Education, University of London: Paul Chapman Educational Publishing.
- Mardones, J. y Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México. Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- Márquez, G., Díaz, Judith., y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, pp 127-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>> ISSN 1317-102X
- Maslow, A. (1975). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario
- Meirieu, P. (2005). *Los deberes en casa*. Barcelona: Octaedro
- Mintzberg, J. (1991). *Minzberg y la dirección*. Madrid: Díaz de Santos
- Mora, E. (2005). Mejor argumento, acción comunicativa y clases sociales. Una crítica de la propuesta de Habermas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, núm. 7, pp 16-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700702>
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: Horizontes educativos, UPN.
- Nérci, G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz

- OREAL-UNESCO Santiago (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 3. [En línea]
- Ortega, D., Córdoba A., y Romera, C. (2008). *Disciplina y gestión de la convivencia*. Valencia: Graó
- Parra, J. (2003). *Educación de los valores y normas en el aula*. Barcelona: PPU.
- Pastor, B. (2002). *¿Qué pasa en las aulas?* Barcelona: Planeta.
- Pérez, G. (2004). Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. *ResearchGate*. Volumen1.pp25-30. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA
- Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Noreste.
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela. Santafé de Bogotá, Serie Documentos Especiales MEN: 2-28.
- Ramírez, R. (2014). *Reelaborar la identidad docente para formar en competencias*. México: UPN. ITACA.
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, núm5, pp 1-5. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/sabbatella00.pdf>
- Sala, T. (2001). *Pequeña crónica de un profesor de Secundaria*. Barcelona: Ediciones 62.
- Sánchez, R. (2006). Enciclopedia Microsoft Encarta. Madrid España.

- Sánchez, Y. (2012). *El tema de la significación desde la construcción teórica. Una visión sociocultural de la significación*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona: Ed. Aljibe
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: Mc Graw Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Programa Escuelas de Calidad. Modelo de Gestión*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *La Reforma Integral de Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación secundaria en el Distrito Federal*. Documento de divulgación del Oficio Circular N° AFSEDF /642/2011. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011*. Educación Básica. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ley General de Educación*. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 22 marzo 2017. Pág.19. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Diario Oficial. Acuerdo número 15/10/17*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/38735731-9155-46a2-9584-369e119dc079/a15_10_17.pdf

- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y constructivismo. *Revista electrónica, Actualidades Investigativas en Educación*, Vol.5, N° Extraordinario, pp 2-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf>
- Senge, P. (2008). *La Quinta Disciplina*. Buenos Aires: Gránica.
- Stenhouse, L. (1974). *La Disciplina en la Escuela*. Buenos Aires: El Ateneo
- Thomas, J. y Brophy, J. (1997). *Psicología Educativa Contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- Watkins, S., Chris, M., y Wagner, P. (1991). *La Disciplina Escolar*. España: Paidós Ibérica.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Woolfolk, A. (2001). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

<http://es.slideshare.net/arlinesrodriguez/bases-epistemologicas-en-la-investigacion>.

<http://etimologias.dechile.net/?disciplina>.

<http://filosofia.uanl.mx:8080/cambioeducativo/descargas/Investigacion/Edoconocimiento2013.pdf>.

<http://metodologiadeinvestigacionmarisol.blogspot.mx/2013/06/ejemplo-de-planteamiento-del-problema.html>.

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007

<https://www.google.com.mx/maps/place/Del+Carmen,+Ciudad+de+M%C3%A9xico,+CDMX/@19.3543896,99.173262,15z/data=!3m1!4m5!3m4!1s0x85d1ffc3eccc73d1:0x9a6863a67c4f2edf!8m2!3d19.3538129!4d-99.1636051>.

www.lacolina.lasalle.org.ve/attach/153/default/ConvivenciayDisciplinaEscolar.rtf

<http://www.philosophica.info/archivo/2011/voces/habermas/Habermas.html#Habermas1982>.

APÉNDICES

Apéndice 2 Guía de observación de grupo.

GUÍA DE OBSERVACIÓN EN CLASE

Cuando los alumnos cumplen con sus actividades escolares se observa y/o refieren sentirse:	
Cuando los alumnos NO cumplen con sus actividades y/o tareas se observa y/o refieren sentirse:	
Los alumnos al realizar tareas y actividades refieren que lo que aprenden es:	
Cuando el maestro revisa y retroalimenta lo hecho por los alumnos ellos se sienten:	
Cuando el maestro NO revisa lo hecho por los alumnos ellos se sienten:	
Los alumnos refieren que para mejorar sus aprendizajes requieren de:	
Lo que el docente observa en sus estudiantes cuando cumplen con sus actividades es:	
Lo que el docente observa en sus estudiantes cuando NO cumplen con sus actividades es:	
El alumno refiere, que no presta atención al docente o la materia porque este (a):	
El alumno expresa que lo que le motiva a cumplir con tareas y actividades asignadas es:	
El alumno considera que para mejorar su aprendizaje requiere de:	
El docente considera que para que el alumno mejore su aprendizaje requiere de:	
El docente expresa que para mejorar sus enseñanzas o motivar a sus alumnos requiere de:	
Los alumnos refieren que la disciplina en sus actividades sirve para:	
El docente refiere que la disciplina en su práctica docente sirve para:	
El alumno expresa que siente que aprende cuando:	
El docente expresa que observa que el alumno aprende cuando:	

Apéndice 3 Cuadro de análisis de observación.

ALUMNO		A1	A2	A3	D1	D2	D3	
CATEGORÍA								
1.- Disciplina	¿Qué dijo?	No existe comunicación verbal con el docente con relación a lo que indica o expresa, sin embargo, en diferentes momentos habla con compañeros para emitir bromas o comentarios no productivos o fuera de lugar.	Se mantuvo escuchando y observando, aunque por momentos hacia comentarios con sus compañeros.	Emitió opiniones con relación al tema. Prestó atención. Preguntó al maestro algunas dudas con respecto al tema	Expresa a los alumnos el tema a desarrollar como su aprendizaje esperado, muestra conocimiento del tema, pero sin profundizar en él, refiere de manera general la actividad a desarrollar	Saluda, comenta al grupo sobre el tema por ver como sus aprendizajes esperados. Advierte el peso del desarrollo de actividades y atención al tema.	Saluda, se refiere a los alumnos de forma respetuosa, comenta el tema, sus aprendizajes esperados, lo que espera de ellos, da a conocer las reglas a seguir durante la clase y actividades, expone el tema de forma clara y precisa de manera inductiva, da ejemplos, pregunta si existen dudas, así como permite observaciones por parte de los alumnos.	
	¿Qué hizo?	No realizó la actividad solicitada por el docente Se observa desinterés al tema El tema tratado fue lenguaje oculto.	Se mantuvo al margen de lo sucedido o dicho en clase con momentos de distracción. Realizó las actividades solicitadas, aunque de manera intermitente, sin cumplir con los tiempos establecidos. El tema visto fue los valores en el juego	Realizó cada una de las actividades solicitadas para el desarrollo del tema en tiempo y forma El tema trabajado fue la coordinación.			Expone el tema de manera directa y poca interacción. Enfatiza aspectos de prioridad en el tema mencionando algunos ejemplos.	Puntualiza tiempos y espacios para el desarrollo de clase y actividades. Realiza cuestionamientos a los alumnos para la reflexión.
	¿Por qué lo dijo?	Refiere no gustarle la clase	No tenía nada que comentar a la clase. Realizó algunas actividades porque le gustan, pero otras no. Le gusta platicar y jugar con sus compañeros.	Tenía conocimientos sobre el tema, aunque también algunas dudas. Le gusta desarrollar las actividades y aprender.	Es la manera en que trabaja con el grupo	Quiere que los alumnos presten atención y desarrollen las actividades como se les indica.	Es de su prioridad que los alumnos se sientan atraídos por el tema, se cuestionen y reflexionen, así como les quede claro lo que deben hacer y para qué, pero al mismo tiempo que respeten y lleven a cabo todo lo solicitado para generar en ellos actitudes que les ayude a su aprendizaje como a continuar con sus estudios.	
	¿Por qué lo hizo?							
	¿Cómo lo hizo?	Bromeando con sus compañeros, con señas y/o palabras	Jugando con sus compañeros, con notas en su cuaderno o en voz baja.	muestra seguridad ante lo conocido, así como para externar sus dudas. Sus actividades las realiza de manera limpia y ordenada u organizada según sea lo requerido por la actividad y el docente.	Se expresa de forma verbal con vocabulario sencillo e incluso palabras de uso juvenil. Expuso un ejemplo con apoyo de pizarrón.	Se expresa de forma clara, precisa y directa, dando tiempos y espacios, precisando la organización. Solo permite dudas o comentarios específicos del tema. Si puede muestra un ejemplo físico.	Se dirige de manera respetuosa, puntualiza aspectos importantes y específicos, realiza cuestionamientos durante las actividades y al final de la clase que lleven a la reflexión. Recuerda a los alumnos sobre temas o acciones anteriores que les sirven de referencia. Permite el intercambio de ideas o necesidad de externar pensamientos. Recuerda y prioriza las reglas y la organización en el trabajo.	
	¿Cómo lo dijo?							

Apéndice 4 Lineamientos en clase

EJEMPLO DE LINEAMIENTOS PARA EDUCACIÓN FÍSICA

1.- La materia se calificará al día (evaluación continua), con el trabajo a desarrollar, considerando desempeño, esfuerzo, respeto, capacidad, *disciplina*, comportamiento, actitud. La calificación será asentada una vez que se haya observado y concluido con el trabajo de clase, de acuerdo con los criterios mencionados anteriormente.

2.- Por ningún motivo se podrán usar iPod, celulares u otro tipo de aparatos electrónicos durante las sesiones de clase.

3.- Cumplir con el 80% del total de asistencias en cada bimestre., para poder tener derecho a calificación del mismo. En caso de falta deberá ser justificada a más tardar la clase siguiente en la que se presente el alumno; tomando en cuenta que solo se justificará la falta más no el trabajo; por lo que la calificación del día se mantendrá.

4.- Todo aquel que incurra en faltas de respeto y *disciplina* (mal comportamiento), será sancionado como lo establece el protocolo del marco de convivencia.

5.- La entrega de trabajos teóricos e investigaciones, deberán realizarse a mano, en hojas blancas y fecha establecida sin plazo alguno, por lo que, si no se presenta por enfermedad u otras circunstancias, será responsabilidad del alumno hacerlo llegar por medio de familiares o compañeros en la fecha correspondiente.

6.- Realizar en su cuaderno el formato de clase diaria, así como la autoevaluación, los cuales serán requisito indispensable presentar para cualquier aclaración de calificación o ante padres de familia.

7.- Una vez entregada la calificación al alumno, no podrá ser cambiada a menos que se demuestre un error justificable.

8.- Sin excepción alguna a fin de bimestre o curso, no se podrán entregar trabajos extras para subir de calificación, ya que para obtener la misma se ofrece el trabajo de cada clase.

9.- Presentarse y cumplir con el uniforme correspondiente y en buenas condiciones a la clase de educación física.

10.- El padre o tutor deberá revisar y firmar el cuaderno a fin de cada mes, así como llevar el registro del formato de seguimiento semanal, con el fin de conocer y apoyar tanto el trabajo de la materia como del alumno.

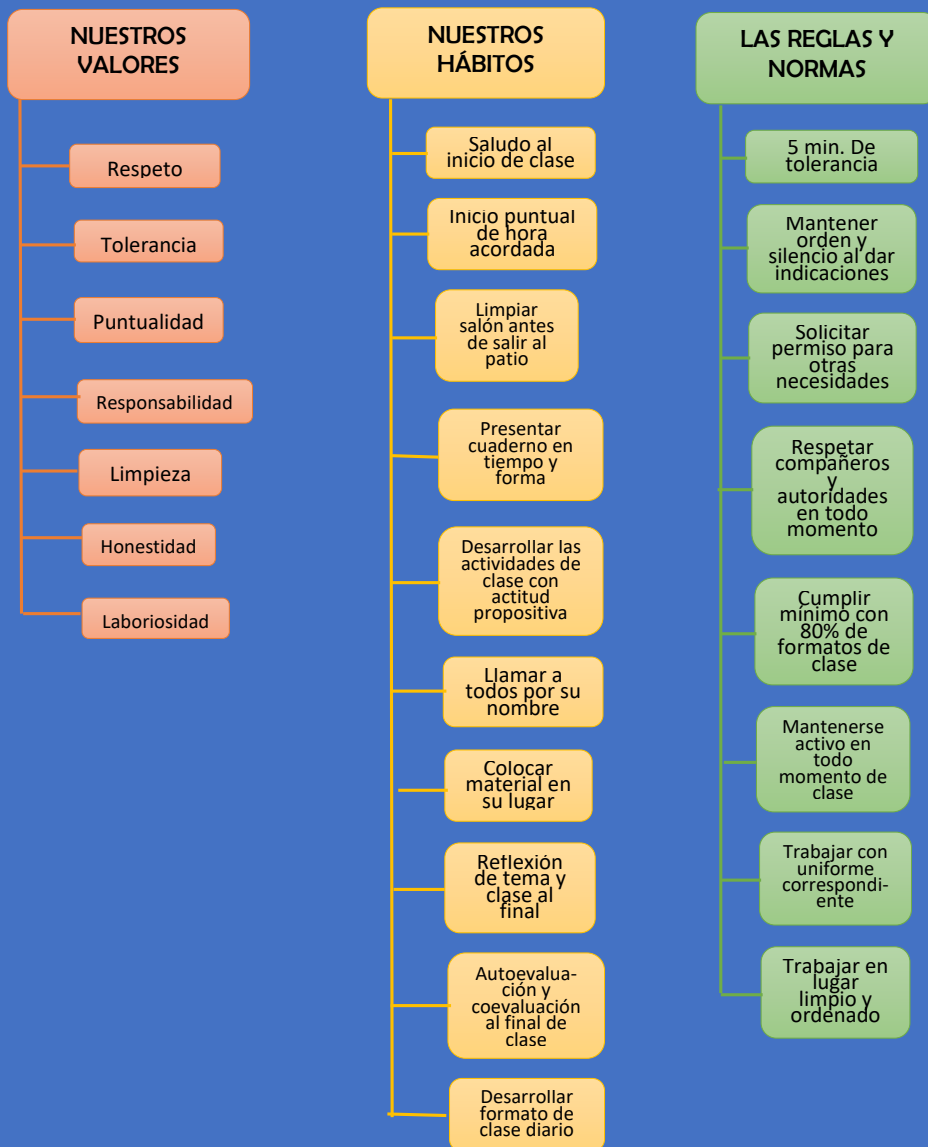
Nombre del alumno

Nombre y firma padre o tutor

Firma del docente

Fecha

ESQUEMA DE VALORES Y HÁBITOS POR PROMOVER EN EL AULA, CON NORMAS INTERNAS QUE LOS RIGEN



SEPTIEMBRE 2017

Lu.	Ma.	Mi.	Ju.	Vi.	Sá.	Do.
						1
2 ENTREGA FORMATO DE CLASE	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13 ENTREGA CAPACIDADE FÍSICAS	14	15 GRITO DE INDEPENDENCI A
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25 PRUEBA PONTE AL 100	26	27	28	29
30	31					

Apéndice 7 Seguimiento de hábitos del alumno registrado por los propios alumnos (autoevaluación)

PARTICIPACIÓN	ASISTENCIA	PUNTUALIDAD	COOPERACIÓN	RESPETO	ACTITUD	ESFUERZO	DESEMPEÑO	JUICIO RELEVANTE
REFLEXIÓN:								

* El juicio valorativo será igual a: excelente, muy bien, bien, regular, suficiente, insuficiente.

* El control se anexa al formato de clase que realizan los alumnos por cada sesión.

Apéndice 8 Seguimiento de hábitos del alumno, registrado por padres o tutor en el desarrollo de tareas y/o actividades cotidianas.

ALUMNO:

GPO:

PADRE O TUTOR:

	No hizo	Actitud	Interés	tiempo	Limpieza	Desempeño	Ayuda	Otro
Tarea								
Lectura								
Otra actividad cual:								

Actitud: positiva, indiferente, negativa (cual), no lo vi

Interés: ninguno, indiferente, poco, mucho, no lo vi

Tiempo: lo hizo antes de lo solicitado, en tiempo, a última hora / ocupó mucho tiempo para acabar, no lo vi

Limpieza: en cama, piso, comiendo, con distractores, mal hecho, en lugar específico limpio y sin distractores (LELSD), otro (cual), no lo vi

Desempeño: Distráido, concentrado, no lo vi

Ayuda: necesito ayuda, lo hizo solo, con acompañamiento, no lo vi.

Otro: acción, situación u observación que necesite expresar o hacerla saber.

Apéndice 8.1 Compendio de seguimiento de hábitos del alumno, registrado por padres o tutor en el desarrollo de tareas/actividades cotidianas.

ALUMNO:

GPO:

PADRE O TUTOR:

	SEPT	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MZO	ABR	MAY
* <i>FORMATOS CUADERNO</i>									
** <i>LECTURA</i>									
<i>ASISTENCIA A JUNTAS</i>									
<i>ASIST. A ACT. ESCOLAR</i>									

* Se deberá colocar el número de formatos desarrollados que cumple el alumno por mes con la firma del padre o tutor en señal de seguimiento

** Colocar fechas correspondientes al día de lecturas con firma del padre o tutor en señal de seguimiento

Apéndice 9 Desarrollo y control de sesión de clase.

TEMA:		FECHA:
APRENDIZAJE ESPERADO:		
PARTE INICIAL	PARTE CENTRAL	PARTE FINAL
OBSERVACIONES:		

Apéndice 9.1 CONTROL BIMESTRAL DE DOCENTE POR ALUMNO
(cumplimiento de actividades y observación de actitudes)

ALUMNO:

GPO:

	1°BLOQUE	2°BLOQUE	3°BLOQUE	4°BLOQUE	5°BLOQUE
# de firmas de padre o tutor					
# de lecturas					
# de formatos					
*responsabilidad padre / alumno					
* interés padre / alumno					
Observaciones					

* Tomando juicio valorativo: excelente, muy bien, bien, regular, suficiente, insuficiente

Apéndice 10 Formato reflexivo para docentes, registrado por el propio docente en cada sesión

ACCIONES / HÁBITOS	SI	NO	OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN
¿Saludé a los alumnos?				
¿Escuché inquietudes u opiniones de clase anterior u otro aspecto?				
¿recibí y respeté fecha establecida para entrega de tareas / trabajos?				
¿inicié puntual la clase?				
¿abrí espacio o forma de comunicación para la expresión durante clase?				
¿fui hostil a su acercamiento?				
¿revisé y retroalimenté las tareas o actividades realizadas o entregadas?				
¿me di a respetar ante ellos durante la clase?				
¿hice que se mantuvieran las normas y valores establecidos?				

¿Reforcé con reflexiones ante la falta de actitudes, normas y valores?				
¿Llevé a cabo la reflexión final de clase para reforzar los aprendizajes esperados?				