



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Concepciones sobre la disciplina escolar en un grupo de estudiantes de primaria y secundaria

Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta el bachiller:

José Carlos Mendiola Balarezo

Asesora: Susana del Mar Frisancho Hidalgo

LIMA-PERÚ

2019

Agradecimientos

A Jaime y Shelly, a mi hermanita, a mi abuela, a mi familia, amigos, profesores y a todas personas que hicieron posible este trabajo, les agradezco por darme el apoyo necesario para poder culminar esta etapa de mi vida. Gracias, por siempre, gracias.

A ti abuelo, que nunca supiste que cambié Economía por Psicología. Gracias por hacerme saber que puedo conseguir todo lo que me proponga, espero ser siempre una fuente de orgullo para ti ahora que me ves desde arriba.

Resumen

El propósito del presente estudio fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar en un grupo de estudiantes de una escuela privada de Lima Metropolitana que implementa un sistema disciplinario basado en el uso de recompensas y castigos. Para ello, se utilizó una guía de entrevista semi estructurada donde se incluyeron preguntas que buscaban indagar las distintas concepciones de la disciplina escolar y de sus objetivos. Se entrevistaron seis estudiantes de primaria (entre los 7 y 12 años de edad) y seis estudiantes de secundaria (entre los 14 y 17 años de edad). Los hallazgos indican que los participantes de primaria y secundaria conciben la disciplina escolar como un mecanismo regulador de la conducta. En primaria, este mecanismo es reconocido con poca precisión, como “algo” que va a enseñarle a los niños a comportarse bien, mientras que en secundaria los participantes la conciben como un conjunto de reglas al que atribuyen la función de manejar la conducta de las personas. Además, a la base de esta concepción tradicional sobre la disciplina escolar se encuentra la creencia de que los estudiantes son incapaces de regular su propio comportamiento, por lo que, para los participantes, se hace necesaria la implementación de agentes externos (reglas y castigos) que faciliten la consecución de conductas deseadas por la escuela. Los resultados son discutidos a partir de la concepción piagetana de la autonomía moral. El estudio concluye con recomendaciones para la institución educativa y futuras líneas de investigación.

Palabras clave: *disciplina escolar, concepciones, estudiantes de primaria, estudiantes de secundaria.*

Abstract

The aim of this study is to identify the conceptions of school discipline in a group of students from a private school in Lima which implements a reward and punishment discipline system. Twelve students from primary and secondary were interviewed using an unstructured interview guide which included questions about the notion of school discipline and its objectives. The results show that primary participants conceive school discipline as "something" related to good behavior, whereas secondary participants are able to recognize it as a set of rules. For both groups, the objective of school discipline is to reduce the incidence of disruptive behaviors that generate disorder and undermine the learning process. The participants' conceptions that may lead to this particular understanding of school discipline are discussed from the piagetian conception of moral autonomy. This study concludes with recommendations for the school and future lines of research.

Key words: *school discipline, conceptions, primary students, secondary students.*

Tabla de contenidos

Introducción	1
Disciplina escolar	1
Estrategias disciplinarias	4
Desarrollo moral	7
Concepciones sobre la disciplina escolar	9
Método	13
Participantes	13
Técnicas de recolección	16
Procedimiento	18
Análisis de la información	20
Resultados y discusión	21
Concepción sobre la disciplina escolar	22
Concepción sobre el objetivo de la disciplina escolar	30
Conclusiones	35
Referencias	37
Apéndices	43
Apéndice A1: Consentimiento informado para padres de familia	43
Apéndice A2: Asentimiento informado para estudiantes	44
Apéndice B1: Guía de entrevista semi estructurada	45
Apéndice B2: Situación	46

Disciplina escolar

Con el pasar del tiempo, la palabra disciplina ha adquirido variadas definiciones que corresponden a distintos modos de entenderla. Una primera aproximación a su descripción se encuentra en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), según el cual, la palabra “disciplina” posee, entre otros significados, los siguientes: (1) doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral; (2) observancia de las leyes y ordenamiento de la profesión o instituto, especialmente en la milicia y en los estados eclesiásticos secular y regular, y (3) acción o efecto de disciplinar. Así, nos referimos a “disciplina” cuando hablamos sobre la formación moral de una persona, cuando nos referimos a las normas que rigen la iglesia o la milicia o cuando se ejercen estas acciones sobre una persona. Sin embargo, la palabra disciplina también es usada dentro de la escuela donde adquiere otros significados propios de su bagaje histórico y social. En este caso, se hablaría de una disciplina escolar.

La disciplina escolar, al igual que la palabra “disciplina”, es entendida de diversas maneras dependiendo del autor que la aborde (Watkins y Wagner, 1991). Gotzens (1986), por ejemplo, llevó a cabo una recopilación de las acepciones que hasta entonces existían y establece puntos en común entre cada una de ellas, recalando que los autores se refieren, sistemáticamente, a la disciplina escolar como un conjunto de estrategias educativas. Así, define la disciplina escolar como “un conjunto de procedimientos, incluyendo normas o reglas, mediante las cuales se mantiene «el orden» en la escuela [...] y cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno” (p. 31).

En concordancia con lo anterior, autores como Woolfolk (2001) y Santrock (2002) relacionan la disciplina escolar con las estrategias que emplean los docentes dentro de un salón de clase y que facilitan los procesos de enseñanza. En sus libros de psicología educacional, detallan una serie de recomendaciones que los docentes deberán tener en cuenta, al momento de dictar una clase, con la finalidad de reducir la incidencia de conductas disruptivas en el salón. Asimismo, Gotzens (2006) y Sabbatella (2000) remarcan la importancia de la planificación de las actividades, haciendo hincapié en que se deben tomar en consideración las condiciones que harán posible el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como su concertación en normas y estrategias dirigidas a

garantizar su cumplimiento. Estas normas, procedimientos o estrategias no solo se aplican dentro del salón de clases, sino que también regulan la convivencia en la escuela (Sabbatella, 2000). Esta visión particular sobre la disciplina escolar busca generar un ambiente adecuado para el trabajo que se realiza al interior de la escuela, ya que un ambiente desordenado tendrá como consecuencias un bajo desempeño académico e insatisfacción en los estudiantes (Ryan, 2015).

Según esta perspectiva, la disciplina escolar se relaciona con el adecuado manejo del aula, que consiste en el control efectivo de los estudiantes para optimizar su aprendizaje (Clark, 1998). En ese sentido, mientras se evidencien menos conductas disruptivas en el salón de clase, más efectiva será la estrategia implementada por el docente. Para cumplir con el objetivo de reducir dichas conductas, se idearon diversas estrategias tales como economía de fichas, sistemas de recompensas y castigos, entre otras.

En contraste con la propuesta anterior, otros autores sugieren que el objetivo de la disciplina escolar no solo se limita a mantener el orden dentro del aula (Clark, 1998; MacAllister, 2014, 2016), sino que, además, debería promover el desarrollo moral de los estudiantes (DeVries, 1994, Nucci, 2006; Watson, 2003). Este nuevo objetivo corresponde al paradigma constructivista influenciado por la concepción piagetana del niño y de su desarrollo cognitivo, moral y social, a partir de la cual se genera una nueva visión del estudiante y de los procesos mediante los cuales interactúa con su entorno social. Según dicho paradigma, el niño está intrínsecamente motivado por aprender y establecer relaciones de respeto y cuidado con el medio que lo rodea (Piaget, 1932). Tomando estas ideas como punto de partida, diversos investigadores, enfatizan que el rol de la escuela debería centrarse en el desarrollo de la autonomía moral en lugar de la obediencia, y en comprender antes que memorizar (Kohlberg y Hersh, 1977; Watson, 2008). A esta nueva visión de la disciplina escolar se le denomina disciplina del desarrollo, y mientras que la disciplina tradicional busca ejercer un control eficiente sobre la conducta de los estudiantes para optimizar el proceso de aprendizaje, la disciplina del desarrollo pretende fomentar el desarrollo social y moral de los estudiantes (Nucci, 2009). Para poder alcanzar dichos objetivos, Watson (2008, p. 179) reconoce cuatro condiciones básicas independientes a la edad o la escolaridad de los estudiantes: (1) la relación docente-estudiante debe caracterizarse por ser cálida, de apoyo y de confianza mutua, (2) el aula deberá ser una comunidad solidaria y democrática en la que

se satisfagan las necesidades de competencia, autonomía y pertenencia de cada niño, (3) se deberán brindar oportunidades a los niños para discutir y refinar la comprensión de los valores morales y de cómo se aplican a la vida cotidiana dentro del salón de clases, y (4) los docentes necesitarán usar técnicas de control proactivo y reactivo para ayudar a los estudiantes a actuar de acuerdo con valores pro sociales y para mejorar las condiciones (1), (2) y (3) mencionadas anteriormente.

En concordancia con lo anterior, diversos autores sugieren que el mejor camino para alcanzar los objetivos de la educación es fomentar el juicio moral de los niños, de tal forma que alcancen esquemas de pensamiento más sofisticados a partir de los cuales serán capaces de evaluar críticamente el espacio social donde se desenvuelven, así como las normas que lo rigen (Hersh, Reimer, y Paolitto, 1984; Kohlberg y Hersh, 1977; Sepúlveda, 2003; Turiel, 2006). Esta postura se alinea con las propuestas de distintos organismos internacionales y nacionales, según los cuales la escuela tiene como objetivo principal desarrollar todo el potencial de los estudiantes y facilitar su inserción como ciudadanos en una sociedad democrática (Baehr, 2016; Foladori y Silva, 2014; Ley N° 28044, 2012; Ministerio de Educación, 2016; Unesco, 1998), por lo cual no solo se encarga de transmitir conocimientos construidos históricamente, sino que además pretende formar ciudadanos autónomos en su pensamiento y críticos de su realidad social (Araujo, 2000).

En el Perú, organismos como el Consejo Nacional de Educación (2006) también siguen esta tendencia internacional. Así, en su documento “Proyecto Educativo Nacional” propone como el principal objetivo de la educación que

Todos los estudiantes desarrollen su potencial desde la primera infancia, accedan al mundo letrado, resuelvan problemas, practiquen valores, sepan seguir aprendiendo, se asuman ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyan al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales (p. 11).

Dicho objetivo se busca alcanzar a través del establecimiento de un currículo nacional (Ministerio de Educación, 2016) orientado a objetivos nacionales compartidos, unificadores y cuyos ejes principales incluyan la interculturalidad y la formación de ciudadanos. Este currículo nacional reconoce que la educación “es la principal vía de inclusión de las personas en la sociedad, como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud, con pleno respeto a la diversidad de identidades socioculturales y ambientales (p. 5)”. Por ello, plantea el desarrollo de una serie de competencias, entre la cuales se encuentra

el convivir y participar democráticamente. Esta competencia requiere que el estudiante, entre otras cosas, (i) participe en la construcción de normas, (ii) las respete y evalúe en relación a los principios que las sustentan, (iii) cumpla con los acuerdos y las leyes, (iv) reconozca su importancia para la convivencia, (v) maneje conceptos como la equidad, el respeto y la libertad, y (vi) que haga suyos los principios democráticos.

Tomando en cuenta lo anterior, la disciplina escolar representa un mecanismo mediante el cual se pueden conseguir dichos objetivos, debido a que facilita el desarrollo de la autonomía moral (MacAllister, 2016; Nucci, 2006; Parrat-Dayán, 2008; Rocha y de Moraes, 2016; Watson, 2003) y, por lo tanto, puede desarrollar en los estudiantes la capacidad de juzgar por sí mismos el contexto social en el que se desenvuelven (Piaget, 1932). En ese sentido, en esta investigación se reconoce a la disciplina escolar como un conjunto de estrategias y procedimientos educativos que van a facilitar la consecución de objetivos de aprendizaje, particularmente el desarrollo de la autonomía que devendrá en la ejecución de valores democráticos y la práctica de la autorregulación. De esta manera, es importante revisar los principales métodos disciplinarios que han sido y son utilizados con la finalidad de alcanzar dichos objetivos.

Estrategias disciplinarias

Para alcanzar los objetivos de aprendizaje a través de la disciplina escolar, se pueden encontrar, entre otras, las siguientes estrategias, ya sea que se busque mantener el orden dentro de la clase o que se pretenda fomentar el desarrollo de la autonomía (Nucci 2009; Schmid, Vargas y Caldwell, 2017; Watson, 2008): (i) recompensas y castigos, (ii) justicia restaurativa, (iii) control indirecto y (iv) disciplina del desarrollo (discusión de dilemas morales, control proactivo, aprendizaje socio emocional y método cooperativo).

El uso de recompensas y castigos busca incentivar ciertas conductas consideradas como positivas y extinguir otras que son valoradas como perjudiciales para el proceso educativo. Este método se basa en el condicionamiento operante de Skinner (1971), según el cual el comportamiento humano responde a la siguiente fórmula: Estímulo - Respuesta - Consecuencia; es decir, ante una situación específica (el salón de clases) los alumnos dan una respuesta (realizan una conducta valorada como positiva por el profesor) y reciben una recompensa. De esta forma, se refuerzan las conductas positivas y se reduce la incidencia de conductas negativas.

Dicho método es considerado como uno de los más efectivos por los profesores, padres de familia e incluso los estudiantes, debido que permite detener las conductas disruptivas inmediatamente (Infantino y Little, 2005; Instituto de Opinión Pública, 2017; Miller, Ferguson y Simpson, 1998; Von Reininghaus, Castro y Frisancho, 2013). Sin embargo, los cambios en la conducta de los estudiantes no se mantienen estables en el tiempo; por el contrario, el mayor uso de estrategias punitivas contribuye a perpetuar el “mal comportamiento” (Simón, Gómez, Alonso-Tapia, 2013).

Asimismo, se ha encontrado que el uso de recompensas extrínsecas y de mecanismos que inducen estrés, generan pensamiento rígido y estereotipado (Clark, 1998; Mitchell y Bradshaw, 2013). Además, en algunos casos, el constante uso de castigos se vuelve inútil debido a que los estudiantes se han habituado a ellos, lo cual tiene como consecuencia falta de motivación hacia las tareas escolares y conductas desafiantes frente a un sistema normativo incapaz de satisfacer sus necesidades. Esto se debe a que dichas estrategias pasan por alto aspectos importantes de la persona tales como las emociones, la percepción de justicia y su relación con el grupo de pares (Way, 2011; Woods, 2008).

Otro aspecto que influye en la efectividad de los castigos y las recompensas es la edad de los estudiantes. A medida que los estudiantes crecen y se desarrollan, alcanzan procesos cognitivos más abstractos y complejos (Piaget, 1986), por lo que el uso de recompensas y castigos va perdiendo el efecto deseado sobre su conducta (George, 1980; MacAllister, 2016; Shreeve et al., 2002).

Cabe mencionar que es usual que las instituciones educativas pretendan alcanzar la autonomía moral a partir del uso de castigos y recompensas, a pesar de que existe una incongruencia epistemológica que subyace a ambos modelos (Nucci, 2009; Segura, 2005).

La segunda estrategia es la justicia restaurativa y tiene por finalidad reparar los lazos entre el estudiante que cometió una falta y los demás actores involucrados. Dentro de la escuela, los docentes eligen un grupo de estudiantes (mediadores) quienes van a interceder en situaciones percibidas como injustas. De esta forma, se busca que sean los estudiantes quienes solucionen sus conflictos y propongan formas de castigo más justas. No obstante, si bien diversos estudios han demostrado que la participación de estudiantes como mediadores permite mejorar la conducta de los estudiantes, el clima escolar y reducir la violencia (Hostetler, 2014; Schmid et al., 2017), otras investigaciones señalan que la relación entre

docentes y estudiantes conserva aún un carácter autoritario, y que no necesariamente permite que los estudiantes alcancen etapas del desarrollo moral más avanzadas (De Oliveira Guedes y Pascual, 2017).

Una tercera estrategia comprende los mecanismos de control indirecto. Esta estrategia puede regular la disposición de las carpetas, la ubicación de los estudiantes y la conformación de grupos de trabajo. Puede facilitar oportunidades de diálogo, relaciones democráticas o todo lo contrario. Sin embargo, dado que el arreglo ambiental no promueve por sí mismo la disciplina y la democracia, el tipo de interacción que se establezca con el estudiante (autoritaria o democrática) puede variar según el objetivo del docente (Watson, 2008).

La cuarta estrategia es la propuesta de la disciplina del desarrollo, que incluye diversos métodos tales como la discusión de conflictos cotidianos, el aprendizaje socio emocional, el uso de mecanismos de control proactivo y el método cooperativo (Nucci, 2009; Watson, 2008). A través de la implementación de estos procedimientos se busca que el estudiante desarrolle su razonamiento moral, estableciendo relaciones democráticas con sus pares y docentes, en las que suele primar el sentimiento de ayuda mutua y el reconocimiento y valoración de conductas pro sociales (Nucci, 2009).

A partir de la discusión de conflictos morales, se busca generar un espacio de reflexión, dentro del cual los estudiantes contrasten sus opiniones sobre los distintos sucesos de su vida cotidiana. Utilizando esta metodología, se busca generar conflictos cognitivos en la forma de pensar de los estudiantes con la finalidad de que desarrollen su razonamiento moral a partir de la evaluación de sus propias experiencias (DeVries y Zan, 1994; Hersh et al., 1984).

El aprendizaje socio emocional pretende fomentar el desarrollo social, emocional y moral de los estudiantes a partir de la enseñanza de conocimientos y habilidades sociales necesarias para que actúen de manera amable, justa y responsable (Schmid et al., 2017). Este programa está integrado dentro del currículum, de tal forma que fomente situaciones en las que los estudiantes deban poner en práctica diferentes habilidades tales como, resolución de conflictos, autoconocimiento, auto control, etc. (Osher, Bear, Sprague y Doyle, 2010).

Para Watson (2008), el control proactivo tiene como objetivo que los estudiantes sean capaces de anticipar problemas o situaciones conflictivas dentro de una actividad específica. Este método requiere que los estudiantes identifiquen las dificultades con las que se podrían encontrar durante una tarea específica y, además, que propongan y discutan sobre las posibles

soluciones a dichos problemas. El docente puede recordar a los estudiantes las habilidades sociales necesarias para responder a la situación conflictiva.

Finalmente, el método cooperativo se basa en los aportes de Piaget (1932), Kohlberg (1992) y Power, Higgins y Kohlberg (1989), según los cuales la interacción democrática entre estudiantes y profesores favorece el desarrollo moral. En ese sentido, se busca que los estudiantes generen sus propias reglas a partir de la convivencia con niños de su edad, de tal forma que a través de la cooperación puedan evaluar sus conductas como positivas o negativas sin la intervención de una figura autoritaria (Piaget, 1932). Para esto, la interacción no vigilada con iguales es esencial para el desarrollo moral, ya que el niño necesita la ausencia de diferencias para poder desarrollar normas morales, sistemas de creencias basadas en el conocimiento mutuo y en la cooperación entre iguales (Palomo, 1989).

Sobre este punto, investigaciones como la que propone Araujo (2000) dan luces sobre la influencia que tienen las estrategias disciplinarias cooperativas sobre la forma de pensar de los niños. A partir de un estudio longitudinal con niños y niñas de 6 y 7 años de edad en el que buscó analizar la influencia de un ambiente escolar cooperativo en el desarrollo de la autonomía y del juicio moral infantil, en comparación con un ambiente escolar autoritario, se evidenció que uno de los factores que tiene más influencia sobre el desarrollo moral es el tipo de relaciones sociales que experimentan los niños, particularmente si la interacción se enmarca dentro de una relación cooperativa o autoritaria. Esto sirve para establecer diferencias entre los mecanismos disciplinarios que se utilizan y su efecto sobre los esquemas mentales de los niños. En esta línea, Bello y Mejía (1993) llevaron a cabo un estudio que buscó determinar la influencia de un modelo alternativo de educación sobre el desarrollo del juicio moral y el desarrollo intelectual en adolescentes de Lima. Dicho modelo de enseñanza fomentaba, entre otros aspectos, la autorregulación del comportamiento prescindiendo de mecanismos represivos de control y de relaciones autoritarias. Los resultados demostraron que, en comparación con otras investigaciones realizadas en Perú y Estados Unidos, los adolescentes cuyas interacciones son de carácter democrático llegan a estadios de desarrollo moral mayores a los esperados para su edad.

Desarrollo moral

Las estrategias mencionadas anteriormente representan una forma particular de interacción entre la escuela y los estudiantes, la cual tendrá un efecto directo sobre las

concepciones de disciplina escolar que construyen los niños y sobre el proceso de desarrollo moral y de construcción de las estructuras de pensamiento de cada uno (Piaget, 1932). Piaget (1932; 1967) plantea que cada modo de interacción desarrolla una moral distinta y reconoce dos tipos de interacciones: entre el niño y el adulto, y entre el niño y sus pares. La primera es una relación autoritaria donde existe un respeto unilateral del niño hacia el adulto y se establece una relación de desigualdad. La presión adulta que surge a partir del sentimiento del deber del niño tiene como resultado una regla exterior o heterónoma que perpetúa el egocentrismo. El segundo tipo de interacción es el que se da entre el niño y sus pares. Una relación de libre cooperación donde existe un respeto mutuo entre dos personas que se reconocen como iguales. Al establecerse como una relación de este tipo, se tiende a buscar el bien común, para lo cual surgirán reglas que conduzcan a la transformación real de la conducta. Los castigos que se usan cuando haya una transgresión serán producto de esta interacción y se caracterizarán por la supresión momentánea de lazos de solidaridad.

Un aspecto fundamental para comprender el proceso mediante el cual se construyen los esquemas mentales de los niños y adolescentes es la etapa del desarrollo cognitivo en la que se encuentran (Kohlberg, 1992; Kohlberg y Hersh, 1977; Kuhn, Langer, Kohlberg y Haan, 1977; Piaget 1932). Así, la forma mediante la cual una persona interprete y otorgue un significado a su entorno social y a cuestiones de justicia (ej. las normas y sanciones del colegio) varía en función a los procesos cognitivos que dicha persona ha logrado desarrollar hasta un momento determinado (Beller, 2010; Sheskin, Chevallier, Lambert y Baumard, 2014).

Piaget (1986) identificó cuatro etapas que caracterizan el pensamiento humano: (i) etapa sensorio-motriz, (ii) etapa pre operacional, (iii) etapa de las operaciones concretas y (iv) etapa de las operaciones formales. (i) La etapa sensorio-motriz (de 0 a 2 años de edad) se caracteriza por la adquisición de conocimientos a partir de los actos físicos-motores y la coordinación con experiencias a través de los diferentes sentidos. (ii) En la etapa pre operacional (de 2 a 7 años de edad) el niño utiliza representaciones mentales para entender el mundo, es capaz de pensar simbólicamente en palabras e imágenes, y se vuelve imaginativo en el juego; no obstante su pensamiento aún sigue siendo egocéntrico. (iii) En la etapa de operaciones concretas (de 7 a 12 años de edad), el niño razona de forma lógica acerca de eventos concretos, comprende el concepto de conservación y es capaz de clasificar conceptos.

Finalmente, (iv) en la etapa de las operaciones formales (de 12 años en adelante) aparece el razonamiento lógico, abstracto, hipotético-deductivo y el razonamiento en forma sistemática.

Las etapas del desarrollo cognitivo están estrechamente vinculadas con el desarrollo moral, por lo que el pensamiento infantil varía en su forma dependiendo de los recursos cognitivos con los que cuente el niño (Kohlberg, 1992). Siguiendo la línea del desarrollo cognitivo, el niño pasa paulatinamente de una comprensión concreta del mundo hacia otra más abstracta y dinámica, la cual solo se podrá evidenciar si es que el niño ha sido lo suficientemente estimulado por su entorno a través de la interacción social. De allí la importancia de estudiar la interacción entre el estudiante y el sistema normativo de su escuela, en tanto la escuela, como medio socializador, influye directamente en las experiencias a las cuales será expuesto el estudiante. La exploración de las concepciones, que son una forma de conocimiento construida implícitamente a partir de la experiencia social, permitirá poner en evidencia la influencia de la escuela sobre el pensamiento del niño.

Concepciones sobre la disciplina escolar

Existen autores que establecen diferencias entre las definiciones de concepciones y creencias, otros que utilizan ambos términos indistintamente; sin embargo, depende del autor el considerar o no las posibles diferencias entre dichos constructos (Pajares, 1992). Por un lado, las creencias son definidas como las interpretaciones que el sujeto elabora sobre el mundo que lo rodea y que surgen como producto de su experiencia personal y procesos de socialización. Además, son consideradas como ciertas, a pesar de la falta de evidencia empírica que las avale, y son de carácter implícito, es decir, que no somos conscientes de ellas (Ponte, 1999). Estas dos características hacen que las creencias sean difíciles de modificar (Sigel, 1985). Las creencias suelen ser compartidas por los miembros de una misma comunidad. Por otro lado, las concepciones son un tipo de conocimiento más general y “pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (Ponte, 1999, p. 2). Para fines de investigación, Ponte (1999) propone establecer una distinción entre ambos constructos, según la cual se deben estudiar las concepciones cuando las creencias de los sujetos sobre un tema específico no sean sólidas.

La investigación ha mostrado que los docentes y los estudiantes tienen concepciones diferentes sobre los diversos procesos que intervienen en una situación educativa (Godás,

Santos y Moledo, 2008; Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015; Gotzens, Badía y Genovard, 2010; Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Halstead y Xiao, 2009). Asimismo, la mayoría de estudios sobre las creencias y concepciones que tienen a la disciplina escolar como constructo central, se han enfocado, principalmente, en los docentes. En contraste, son pocas las investigaciones que han estudiado las representaciones de los estudiantes sobre la disciplina escolar.

Kohen (2000) realizó una investigación de carácter exploratorio sobre la significación que los niños de 4 y 5 años de edad le otorgan al uso de los castigos escolares como mecanismos disciplinarios. Para ello utiliza el método de exploración clínico-crítico que consiste en realizar una serie de preguntas que generen conflictos cognitivos en la persona de tal forma que a través de re-preguntas se pueda acceder a las representaciones que posee. La autora emplea dos dibujos en los que se incluyen a dos niños simultáneamente. En el primer dibujo se presenta un niño que comete una transgresión o mal comportamiento (le pega al otro niño), mientras que en el segundo dibujo se muestra un buen comportamiento (un niño y una niña están sentados). Posteriormente, se realizan las preguntas: ¿cuáles son las consecuencias del mal comportamiento?, ¿cuál es la razón por la cual se utiliza un determinado castigo y no otro?, ¿qué castigos puede impartir la profesora?, entre otros. En relación con lo anterior, los resultados demostraron que los niños conciben los castigos organizados en los siguientes métodos o estrategias: (i) el aislamiento, (ii) el uso de la palabra y (iii) el castigo físico.

(i) Los niños conciben las sanciones como formas de apartar a los transgresores de sus ámbitos de pertenencia. Cada lugar donde se sugiere el desarrollo de las sanciones implica un grado distinto de exclusión. Algunos de los niños consideran que permanecer en la oficina de una autoridad escolar supone el mayor grado de alejamiento posible debido a que se trata de un espacio desconocido y apartado de sus compañeros. De esta manera, la sanción se constituye como una forma de aislamiento. (ii) El uso de la “palabra” es concebido como una sanción en sí misma a partir de sus distintas formas de expresión: el regaño, las comunicaciones, orales o escritas, entre autoridades escolares y padres de familia, la conversación entre el docentes y los estudiantes, y el pedido de reconciliación a partir del diálogo entre los implicados. (iii) Algunos niños sugieren que uno de los recursos que el docente puede utilizar ante la presencia de una conducta disruptiva es el castigo físico. Esto

podría indicar que los niños más pequeños desconocen que la capacidad punitiva del docente tiene un límite. Otro escenario planteado por los niños es la existencia de alianzas entre docentes y padres de familia. En este caso, el docente penaliza la acción y el padre de familia ejecuta el castigo físico. El modo de implementación del castigo a través de este tipo de alianzas pone en manifiesto un avance en la diferenciación entre autoridades familiares y escolares. La adjudicación de un límite al docente -está prohibido de ejecutar castigo físico- obliga a los niños a elaborar nuevas hipótesis respecto de los modos en que puede ser sancionado por el docente y los orienta hacia la conceptualización de la autoridad y la sanción propiamente escolares. Para los niños, el cuerpo constituye el primer freno a la capacidad de sancionar y una instancia que limita el accionar de la autoridad.

Zerbino (2000), estudió la conceptualización de los sistemas de castigos en niños de 6 a 12 años de edad con problemas de conducta que asisten a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires. Para ello, llevó a cabo un análisis institucional de cada centro educativo y realizó etnografías y entrevistas clínico-críticas. Las preguntas que utilizó en las entrevistas fueron ¿cuáles son los castigos que hay en tu escuela? y ¿qué es portarse mal?. Los resultados de este estudio indicaron que los niños de diferentes edades conciben las conductas disruptivas de formas particulares. En ese sentido, para los niños de 6 y 7 años, “portarse mal” está relacionado con el castigo; toda conducta que tenga como consecuencia un castigo es valorada como negativa por el niño. Para los niños de 8 años, “portarse mal” es desobedecer; sin embargo, si realizan una conducta negativa y nadie los descubre, entonces no está mal. Para los niños de 9, 10 y 11 años, “portarse mal” implica realizar conductas como, por ejemplo, correr, golpear o faltarle el respeto a la maestra.

Rodriguez (2007) realizó una investigación con estudiantes de 2do y 4to grado de secundaria con la finalidad de explorar sus concepciones respecto al clima de convivencia escolar. Para cumplir con este objetivo, utilizó tres instrumentos de medición: entrevistas a profundidad, grupos de discusión y encuestas (“Cuestionario de Dilemas”). Los resultados fueron agrupados en tres categorías (simple, compleja y sistémica), dependiendo del nivel de elaboración que los estudiantes evidenciaron en sus respuestas. Respecto a la participación del alumnado en la creación de normas, se encontró una distribución homogénea entre las tres categorías, por lo que el estudio concluye que la valoración (más o menos importante) que cada estudiante le otorga a la creación de normas depende de su experiencia personal.

Por todo lo anterior, la visión que cada institución educativa posee sobre la disciplina escolar se verá reflejada en su sistema normativo (estrategias y procedimiento), el cual influye directamente en la formación moral de los estudiantes dado que determina las interacciones a las que serán expuestos los niños. Este punto es de vital importancia ya que el desarrollo moral de la persona depende de las experiencias de interacción que haya tenido (Piaget, 1932). Por lo que cabría preguntarse si las propuestas educativas de los colegios, concretamente el conjunto de estrategias y procedimientos disciplinarios que emplean, logran desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para que se desempeñen como ciudadanos autónomos capaces de relacionarse de manera justa y equitativa.

En ese sentido, esta investigación pretende identificar las concepciones sobre la disciplina de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de Lima. Para lo cual, se realizarán entrevistas semi estructuradas con el propósito explorar las concepciones que poseen los estudiantes sobre las reglas y normas que rigen su escuela, así como la función que cumplen dentro de ella. Asimismo, se llevará a cabo un análisis documental, a partir del cual se describirá el sistema normativo con el que interactúan los estudiantes.

Método

Participantes

Los participantes de este estudio fueron doce estudiantes de un colegio privado de Lima Metropolitana, los cuales pertenecen a segundo grado de primaria (P2), sexto grado de primaria (P6), tercer grado de secundaria (S3) y quinto grado de secundaria (S5). Las edades correspondientes a cada uno de estos grupos son de 7 y 8 años para P2; 11 y 12 años para P6; 14 y 15 años para S3, y 16 y 17 años para S5. Cada grupo estuvo conformado por tres estudiantes de dichos grados, a quienes se les asignó un código, el cual, junto con información relevante como su edad, sexo (M = masculino, F = femenino) y grado escolar, fueron utilizados en la sección de resultados. Esta información se presenta en el siguiente cuadro:

Tabla 1
Codificación y datos de los participantes

Código del participante	Edad (años)	Grado escolar	Sexo
E1	7	P2	M
E2	6	P2	F
E3	7	P2	M
E4	12	P6	M
E5	12	P6	F
E6	12	P6	M
E7	14	S3	M
E8	15	S3	F
E9	15	S3	F
E10	17	S5	M
E11	16	S5	F
E12	17	S5	F

La elección de los grados a los cuales pertenecen los participantes (P2, P6, S3, S5), se realizó tomando en cuenta que los grados representan etapas diferenciadas del desarrollo

cognitivo y moral (George, 1980; Piaget, 1986; Nucci, 2009; Sheskin et al., 2014) y una exposición distinta a experiencias sociales dentro de la escuela.

La selección de los participantes dentro de cada grado se realizó de forma intencional. Se utilizó el promedio de la calificación de conducta que los estudiantes obtuvieron durante los tres últimos bimestres del presente año escolar como criterio de selección, de tal forma que se identificaran estudiantes con una calificación por debajo del promedio, una calificación dentro del promedio y una calificación por encima del promedio, respecto a su grado de escolaridad. Se eligieron 3 estudiantes con calificaciones altas, medias y bajas de cada uno de los grados, utilizando la mediana y los extremos inferior y superior. Esto, con la finalidad de representar mejor la población y evitar el posible sesgo en la respuesta de los participantes debido a su calificación de conducta.

Para acceder a la muestra, se solicitó permiso a los directores de primaria y secundaria. Posteriormente se envió un comunicado junto con un consentimiento informado a los padres de familia de los posibles participantes de cada uno de los grados (P2, P6, S3, S5) solicitando la participación voluntaria de sus hijos. En dicho comunicado se detallaron los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de la información que se usaron y el acuerdo de confidencialidad sobre la información recogida, garantizando el anonimato de los participantes. Las consideraciones éticas fueron explicadas verbalmente a los participantes antes de la entrevista, remarcando el carácter libre y voluntario de su participación en la misma. Todos los participantes firmaron un asentimiento informado.

La institución educativa donde se realizó el estudio pertenece a un nivel socioeconómico alto y se caracteriza por la enseñanza del inglés como segunda lengua desde edades tempranas (4 años), sin embargo, no está asociada al programa de Bachillerato Internacional. Incluye los niveles de inicial, primaria y secundaria, en los cuales la mayoría de cursos son dictados en inglés (ej. matemáticas, ciencia y ambiente, ciencias sociales, entre otros). La población de estudiantes es de 152 en inicial, 378 en primaria y 488 en secundaria, sumando un total de 1018 estudiantes matriculados en el colegio. Cada grado se divide en tres secciones y hay un total de entre 25 y 26 alumnos por aula en primaria y secundaria. Todos los docentes cuentan con un título profesional y, con 5 años de experiencia, por lo menos. En inicial, todos los docentes han adquirido el inglés como segunda lengua; en primaria, cuatro

de veinte docentes son nativos, y, en secundaria, solo siete de diecisiete profesores son nativos.

En relación a la disciplina, el colegio implementa un sistema de recompensas y castigos para el manejo de la conducta de los estudiantes. A partir de las recompensas se pretende “estimular el buen comportamiento y esfuerzo extraordinarias en las áreas académicas, deportivas o culturales” (Institución Educativa, 2017). Se utilizan como recompensas la distribución de premios o certificados, las felicitaciones escritas, las felicitaciones verbales, y los puntos por buen comportamiento. Se otorga un punto cuando, por ejemplo, el estudiante demuestra atención en clase, acumula *stickers* en su cuaderno, coopera en la biblioteca, organiza sus actividades para terminar a tiempo, sigue las instrucciones, entre otros comportamientos.

Cuando un estudiante comete una falta, se llevan a cabo tres tipos de medidas (Institución Educativa, 2017). La primera involucra una conversación entre el alumno y un representante de colegio (tutor y/o psicólogo), en caso se determine que la falta es de mayor gravedad se genera una reunión que involucra al tutor, el psicólogo y los padres. La segunda es la observación especial del alumno por parte de sus profesores, quienes elaboran un informe sobre su progreso durante un periodo de tiempo determinado. La tercera es la aplicación de sanciones disciplinaria que pueden ser acumulativas o no acumulativas. Dentro de estas últimas se encuentran las notificaciones de responsabilidad, las cuales son aplicadas cuando el estudiante “no ha mostrado la responsabilidad esperada frente a una situación dada” y afectan directamente su nota de conducta. Algunas de las conductas sancionadas son las siguientes: no trajo útiles completos, no cumplió con las tareas, no trabajó en clase, no prestó atención, no sigue las instrucciones del profesor.

Las sanciones acumulativas son “Notificación por mal uso del uniforme”, “puntos en contra”, “detención”, “Libro Negro”, “Suspensión” y la separación definitiva del colegio. Las notificaciones por mal uso de uniforme, si bien son acumulativas debido a que su repetición conlleva a una sanción mayor, no afectan la nota de conducta; el resto de sanciones disciplinarias sí la afectan. Las demás sanciones se encuentran resumidas en el siguiente cuadro.

Tabla 2
Sanciones disciplinarias acumulativas

Sanción	Incidentes	Medidas ¹
Punto en contra	Actitud o comportamiento inadecuados como, por ejemplo, interrumpir la clase, incumplir tareas escolares, hacer ruidos inapropiados, no obedecer las instrucciones, entre otros.	- 1/4 pt. Notificación a los padres
Detención	3 puntos en contra Incidentes serios o especialmente repetidos como, por ejemplo, interrumpir constantemente la clase, utilizar vocabulario soez, entre otros.	- 1/2 pt. Detención durante el recreo
Libro negro	5 detenciones ² Incidentes muy serios como, por ejemplo, plagio, acoso escolar, conducta indecente, agresión física o verbal, entre otros.	-3 pts. Cita con los padres
Suspensión	3 libros negros ² Incidentes graves como, por ejemplo, actitud ofensiva hacia el personal del colegio, conducta fuertemente indecente, ingresar o comercializar cigarrillos o alcohol, entre otros.	-10 pts. Separación temporal de la institución educativa
Expulsión	3 suspensiones ³ Faltas graves como, por ejemplo, acoso sexual, ingresar o utilizar armas de cualquier tipo, conducta criminal dentro del colegio.	Separación definitiva de la institución educativa

¹ Todas las medidas aplicadas por el colegio son notificadas a los padres de familia. Los puntos en contra se restan al promedio final de la calificación bimestral de conducta del estudiante.

² Por la acumulación de dichas sanciones durante el periodo de un (1) año escolar.

³ Por la acumulación de dichas sanciones durante el periodo de cuatro (4) años escolares.

Técnicas de recolección de la información

Para cumplir con los objetivos de esta investigación se utilizaron, como técnicas de recojo de la información, el análisis documentario y la entrevista cualitativa.

Análisis documentario

Se revisaron los siguientes documentos con la finalidad de conocer mejor el contexto donde se desenvuelven los estudiantes: el reglamento interno del colegio, la lista de sanciones disciplinarias y la lista de recompensas por buen comportamiento que el colegio aplica. Con

respecto al reglamento interno se exploró la misión, la visión, los fines y objetivos de la institución, el perfil de los alumnos graduados y los deberes y derechos de los estudiantes.

Entrevista cualitativa

La entrevista es una herramienta que permite acceder a los conocimientos sociales de los personas, particularmente, ha sido empleada en investigaciones sobre el pensamiento moral y su uso se remonta a las primeras investigaciones de Piaget (Barrios, Barbato y Branco, 2012; Queiroz y de Lima, 2012). En la actualidad, sigue siendo una de las técnicas más empleadas debido a que permite acceder a las construcciones subjetivas de los sujetos (Plascencia, 2016). Además, el uso de contra argumentos permite poner en evidencia el grado de solidez en las respuestas de los sujetos (García y Castorina, 2014). Por esta razón y con la finalidad de indagar las concepciones que poseen los estudiantes sobre la disciplina escolar, se elaboraron una breve historia que cumplió la función de situación disparadora (ver Apéndice B1) y una guía de entrevista semi estructurada (ver Apéndice B2).

La situación disparadora fue presentada en una hoja de papel tamaño A4. Se utilizó el tipo de letra "verdana" tamaño 16 de tal forma que los participantes puedan leer con facilidad la narración. Adicionalmente se incluye la fotografía de un objeto relevante dentro de la historia, un *spinner*.

A todos los niños de un colegio les prohibieron llevar un *spinner* porque se ponían a jugar durante las clases y no prestaban atención a los profesores. José era un niño que estudiaba en ese colegio y el fin de semana su papá le había traído un nuevo *spinner*. José estaba muy emocionado, así que decidió llevarlo al colegio para enseñárselo a sus amigos, pero como estaba prohibido llevar el *spinner* lo escondió en su mochila hasta la hora del recreo. Durante el recreo, José sacó el *spinner* y se puso a jugar con sus amigos, pero de pronto vino Gabriel, cogió el *spinner* de José y lo rompió. Un profesor que pasaba por ahí escuchó el alboroto que hicieron los niños y se acercó a ellos para castigarlos. ¿Qué te parece lo que hizo el profesor? ¿Por qué?



Figura 1: Situación disparadora. Elaboración propia.

La entrevista contó con dos áreas específicas: la noción de disciplina y los objetivos de la disciplina.

Área 1. Noción de disciplina. Esta área tiene como objetivo explorar las concepciones que tienen los niños sobre la disciplina escolar.

Área 2. Objetivos de la disciplina. Esta área busca explorar las concepciones que tienen los niños sobre los objetivos de la disciplina escolar, la cual se ve representada en las estrategias (reglamentos) que se emplean en el colegio.

Procedimiento

En el presente estudio, se adoptó análisis temático inductivo como diseño, con el cual se busca identificar patrones, regularidades y estructuras de los procesos psicológicos. En ese sentido, se establecieron las categorías a partir de la información recogida. Dicha información fue contrastada con la teoría existente. El procedimiento llevado a cabo comprendió cuatro fases: (i) consideraciones éticas, (ii) selección de participantes, (iii) ensayo piloto y (iv) fase de aplicación.

Consideraciones éticas

Se elaboró el consentimiento informado para los padres de familia, en el cual se detallaron las consideraciones éticas del estudio (ver Apéndice A1). Para la elaboración de este documento se utilizó como base el modelo propuesto por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la PUCP. Dentro de este documento se detallan los datos del investigador, el propósito de la investigación, la duración del proceso de recolección de información y el carácter voluntario de la investigación. Asimismo, se elaboró un asentimiento informado para los estudiantes (ver Apéndice A2) dentro del cual se detalló la misma información mencionada anteriormente.

A continuación, se realizó el contacto con la coordinadora de psicología de primaria del colegio, quien organizó una reunión con las coordinadoras académicas de primaria y secundaria. Se les explicó el propósito de la investigación, la metodología que se utilizaría, el procedimiento a seguir con los participantes y las consideraciones éticas que se tendrían. Asimismo, se les entregó un documento escrito donde se especificaron dichos puntos.

Selección de participantes

Posteriormente, la institución educativa envió un correo electrónico a los padres de familia cuyos hijos cursaban los grados de P2, P6, S3 y S5. En dicho documento se solicitó la participación voluntaria de sus hijos (as) en la investigación, así como se adjuntó el

consentimiento informado para padres de familia. Los padres de treinta y siete estudiantes accedieron a que sus hijos (as) formen parte de esta investigación.

A los estudiantes cuyos padres respondieron afirmativamente a la solicitud se les entregó y leyó el asentimiento informado con el propósito de que logran comprender el objetivo de la investigación y las consideraciones éticas de la misma.

Una vez que los padres de familia y los estudiantes accedieron ser parte de la investigación se solicitó, a la institución educativa, las calificaciones de conducta de los estudiantes.

Ensayo piloto

Se llevó a cabo un ensayo piloto con tres estudiantes pertenecientes a los grados de P2, P6 y S5, quienes no participaron en la investigación, con la finalidad de verificar si el procedimiento de indagación planteado contribuiría a recabar la información necesaria para lograr el objetivo de esta investigación. A partir de estos datos se hicieron ajustes en la situación disparadora y en las preguntas de la guía de entrevista. En cuanto a la situación disparadora, se eliminaron dos imágenes (un profesor y una mochila) debido a que se consideraron elementos poco representativos de la problemática planteada. Respecto a la guía de entrevista, se eliminó una pregunta (¿qué crees que pasa en otros colegios? ¿crees que en otros colegios dejan que los niños lleven *spinners*?) puesto que no aportaba información adicional. Las siguientes preguntas fueron modificadas con la finalidad de mejorar su precisión: a la pregunta “¿qué reglas hay en este colegio?”, se le agregó “¿para qué sirven?”; a la pregunta “¿quién crees que hace las reglas?”, se le agregó “¿para qué las hacen?”; a la pregunta “¿qué reglas hay en este colegio?”, se le agregó “¿para qué sirven?”, y, a la pregunta “¿qué es la disciplina?”, se le antepuso “después de lo que hemos conversado, para ti” Finalmente, se agruparon las preguntas en función a las dos áreas propuestas, por lo que la pregunta “después de lo que hemos conversado, para ti ¿qué es la disciplina?” fue cambiada de orden.

Fase de aplicación

Una vez que los participantes fueron seleccionados, se pasó a la fase de aplicación, dentro de la cual se coordinaron las fechas y horarios durante los cuales se llevaron a cabo las entrevistas. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre veinte y treinta minutos, y se llevaron a cabo dentro de un salón de clases designado por la institución

educativa. Una vez dentro del salón de clases, el investigador se presentó y explicó al participante el propósito de la investigación y las consideraciones éticas de la misma, remarcando el carácter voluntario de su participación. Después de esto, se le presentó la situación escrita en una hoja A4, la cual fue leída por el investigador junto con el participante. Posteriormente, se le preguntó si había entendido la historia. Luego, se realizaron las preguntas de la guía de entrevista semi estructurada y, una vez finalizadas las preguntas, se agradeció su participación.

Análisis de la información

Una vez transcritas las entrevistas por el mismo investigador, se realizó, manualmente, el análisis de contenido de las respuestas de los niños en función a las áreas de la misma, con la finalidad de identificar las concepciones de los participantes. Este análisis fue realizado por el investigador y su asesora, quien actuó como juez experto. Para esto, se elaboraron dos cuadros, uno para cada área de la guía de entrevista, que registraron el código de identificación del participantes y sus respuestas literales a las preguntas de la entrevista. Luego, estas respuestas fueron comparadas entre sí con el objetivo de identificar similitudes y diferencias de contenido. Finalmente, se formaron las categorías, tomando en consideración las propuestas teóricas y los resultados de las investigaciones mencionados en el primer apartado.

Resultados y discusión

El objetivo de la presente investigación fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de Lima Metropolitana. A continuación, se recogen y discuten los principales resultados, organizados en función a dos áreas: concepciones sobre la disciplina escolar (A1) y concepciones sobre los objetivos de la disciplina escolar (A2).

En la Tabla 3 se presenta una síntesis de las concepciones de los estudiantes sobre la disciplina escolar y sus objetivos, según nivel educativo (primaria y secundaria).

Tabla 3

Síntesis de resultados por área de investigación y nivel educativo

	Primaria	Secundaria
A1: Disciplina escolar	La disciplina escolar es “algo” relacionado con el buen comportamiento (E1, E3, E4, E5 y E6).	La disciplina escolar es un conjunto de reglas (E8, E9, E11 y E12).
	Considera que la regla es sagrada y obligatoria (E2, E3, E4 y E6).	Reconoce la existencia de reglas arbitrarias y adopta una posición crítica ante ellas (E7, E8, E10 y E11).
	Utiliza criterios externos para evaluar una conducta (E1, E2, E3, E4 y E6).	Utiliza criterios internos para evaluar una conducta (E7, E8, E10 y E11).
	Mantiene una visión autoritaria de la creación y modificación de una regla (E3, E4 y E5).	Mantiene una visión democrática de la creación y modificación de una regla (E7, E8, E9, E10, E11 y E12).
A2: Objetivos de la disciplina escolar	El sujeto considera que los factores externos (reglas y castigos) son necesarios para regular la conducta de los estudiantes (E2, E3, E4, E6, E7, E8, E11 y E12).	
	El sujeto considera que el castigo es un mecanismo disciplinario válido y una consecuencia lógica ante el incumplimiento de una regla (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8 y E11).	
	La función de la disciplina escolar es reducir la incidencia de conductas disruptivas que generen desorden y dificulten la consecución de los objetivos de aprendizaje (E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11 y E1).	
	Solo los estudiantes “maduros” y “aplicados” pueden regular su conducta (E1, E3, E4, E6, E7, E8, E10 y E11).	

No se encontraron diferencias entre las concepciones de los estudiantes con calificaciones por debajo del promedio, dentro del promedio y por encima del promedio.

Concepciones sobre la disciplina escolar

Cuatro de seis participantes de primaria (E2, E3, E4 y E6) sugieren que, si ellos fuesen el profesor, castigarían a un estudiante por infringir una regla que prohíbe llevar un objeto al colegio y por malograr material ajeno. Además, reconocen que existe una diferencia entre ambas acciones; mientras que la primera acción es castigada debido a que se ha roto una regla impuesta por el colegio, la segunda acción se sanciona debido a que se ha dañado deliberadamente el material de un compañero. Siguiendo esta misma línea, todos los participantes de primaria (E1, E2, E3, E4, E5 y E6) consideran correcto que un docente castigue a un estudiante cuando este último ha roto una regla. Según los participantes de primaria, el accionar del docente frente a este tipo de situaciones es adecuado debido a que el estudiante, a pesar de conocer la prohibición, decide infringir una regla establecida. En ese sentido, se acepta la sanción como una consecuencia lógica. Por ejemplo:

“Yo creo que estaba bien porque estaba prohibido y rompieron las reglas. Porque si hay una regla de que no puedes traer algo al colegio para qué romperlas si te pueden castigar bien serio.” (E3, M, 7 años, P2)

“Porque si ya sabe que lo prohibieron no lo puede traer entonces si lo trae es su problema, él lo pierde porque se lo quitan [...]” (E5, F, 12 años, 6to de primaria)

“Creo que está bien porque se debe respetar las reglas y no importa de que modo se rompan aún así son las reglas. [...] Habría castigado solamente a José y a Gabriel, a nadie más, acá no especifica a quienes castigó. A Gabriel por haber roto el *spinner* y a José por haberlo llevado.” (E6, M, 12 años, P6)

Como se aprecia, en primaria, los participantes mantienen una valoración positiva del castigo como respuesta frente al incumplimiento de una regla. Además, de darse la oportunidad, la mayoría aplicaría una sanción. En este caso, los participantes de primaria guían su razonamiento a partir de una idea central: está mal romper las reglas. Esto nos podrían indicar que consideran las reglas como obligatorias. En ese sentido, valoran negativamente la acción de las personas que infringen de forma deliberada las reglas, sin considerar sus razones e intenciones, y positivamente los mecanismos que se utilizan con la finalidad de mantener su cumplimiento.

En secundaria, cuatro de seis participantes (E7, E8, E10 y E11) consideran que el docente debería emplear otras estrategias cuando se enfrenta a estas situaciones, debido a que el castigo, como respuesta inmediata, evita que el docente evalúe adecuadamente la situación y llegue a una solución justa para los involucrados. En este caso, los participantes de secundaria perciben que la acción del docente es arbitraria y adoptan una postura crítica hacia ella. Esto se puede apreciar en las siguientes viñetas:

“No es correcto, porque no vio el escenario, simplemente vio una acción y asumió que eso estaba pasando. Me parece que es super injusto para José.” (E8, F, 15 años, S3).

“Lo que siempre van a hacer los profesores, o sea la mayoría, que van ni siquiera preguntan y ya ustedes dos tienen *detention* y ahí queda. Porque es lo primero que ve, lo primero que recibe y ni siquiera pregunta como que la situación o si le explicas no te creen y van y dicen [...] es más fácil ¿no? [...] en vez de preguntar y todo.” (E12, F, 17 años, S5)

Los participantes de secundaria sugieren que, previamente al uso de sanciones, debe evaluarse la situación para la toma de decisiones, y utilizar el diálogo y mediación como las acciones más adecuadas ante el incumplimiento de una regla y ante el daño de material ajeno. Es importante mencionar que, si bien algunos participantes de secundaria proponen el diálogo, la evaluación y la mediación, la mayoría los utiliza como herramientas que permiten recoger información necesaria para determinar si, finalmente, se aplicará un castigo o no, el tipo de castigo que correspondería, etc. Por ejemplo:

“Si yo hubiera sido el profesor hubiera actuado más de un mediador que un profesor o sea más como mediador para resolver el problema ir donde los niños preguntar cada versión, decirle a ver qué pasó, por qué se rompió, qué estaban haciendo, si tenía alguna intención el otro chiquito de romperlo o no, si fue de casualidad, o sea preguntar todo antes de sacar una conclusión así a la rápida y castigarlos a los dos porque de repente uno no merecía el castigo y el otro sí o algo diferente no, una situación diferente.” (E11, F, 16 años, S5)

Solo un participante (E10) de este nivel consideró que el uso de sanciones resulta inútil cuando se busca modificar la conducta de un estudiante. Esto se puede apreciar en la siguiente viñeta:

“Yo primero le hubiese dicho a José que por algo les dicen que no traigan los *spinners*. O sea, en vez de poner una sanción, porque para mí las sanciones no funcionan mucho con las personas porque cada uno tipo aprende por alguna razón las cosas y no con sanciones. Lo que debería haber hecho el profesor es primero juntarlos a los dos para que no se peleen por el simple hecho de que haya roto el *spinner* del otro y, o hacerle saber a José que no les quitan los

spinners o no es que no los dejan traerlos por fastidiarlos sino por una razón y nada simplemente hablar y advertirles que para la siguiente vez va a ser peor.” (E10, M, 17 años, S5)

Los participantes de secundaria consideran que el castigo sigue siendo la principal consecuencia ante el incumplimiento de una norma. Sin embargo, proponen utilizar otros mecanismos para poder recoger información relevante sobre la situación como, por ejemplo, el diálogo. La mayoría de participantes de secundaria toma en cuenta esta información para establecer criterios que le permitan tomar una decisión coherente con el contexto y con las motivaciones de los involucrados. Mientras que los participantes de primaria sugieren al castigo como respuesta adecuada ante el incumplimiento de una norma. A pesar de incluir el diálogo como un paso previo que permite obtener información sobre la situación y la motivación de los agentes, los participantes de mayor edad siguen sugiriendo una sanción.

A partir de lo anterior, se puede apreciar que los participantes, tanto de primaria como de secundaria, identifican el castigo como una consecuencia lógica ante el incumplimiento de una norma. No obstante, existe una diferencia entre primaria y secundaria en cuanto a la lógica detrás del castigo. Mientras que los más pequeños apelan al seguimiento unilateral de la regla y castigan a quien la incumpla por el simple hecho de ir en contra de la autoridad, los mayores utilizan sus propios criterios para determinar si aplican o no una sanción. Así, se puede apreciar como el niño pasa, progresivamente, de utilizar criterios externos a sí mismo, para poco a poco, haciendo uso principalmente del diálogo, crear sus propios criterios.

Estos hallazgos son congruentes con lo descrito por Piaget (1932) en sus investigaciones, donde plantea que en el curso del desarrollo, el niño pasa de la heteronomía de pensamiento hacia la autonomía. Es importante mencionar que si bien, para Piaget (1932), este cambio se hace evidente a partir de aproximadamente los doce años debido al desarrollo de funciones cognitivas más complejas (Kohlberg, 1992), en esta investigación, los participantes de esa edad aún justificaban el uso del castigo a partir de criterios externos. Sobre este punto, otras investigaciones (Araujo, 2000 y Bello y Mejía, 1993) sugieren que la aparición temprana de respuestas autónomas estaría relacionada con la exposición a ambientes cooperativos. En este caso, los participantes interactúan diariamente con un sistema disciplinario basado en castigos y recompensas, por lo que este ambiente en particular podría estar influyendo en su desarrollo moral.

En primaria, cinco de seis participantes (E1, E2, E3, E4 y E6) consideran que la regla de “no llevar *spinners* al colegio” es buena. Además, mencionan que el *spinner* hace que los estudiantes se distraigan en clase y que no aprendan. En ese sentido, los participantes reconocen al objeto prohibido como un agente distractor, cuya presencia, en el colegio en general y en el salón de clase en particular, desconcentra a los estudiantes, razón por la cual otorgan una valoración positiva a la regla en tanto restringe el uso de un objeto que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, ante la situación hipotética en la que el participante es capaz de modificar las reglas a su antojo, la mitad de los participantes de primaria ratificaría la regla (E2, E4 y E6), es decir, mantendría la regla intacta; dos, modificarían la regla para restringir el uso del objeto prohibido al recreo y un participante establecería un periodo de prueba con la finalidad de evaluar la ratificación o modificación de la regla. El argumento utilizado por los participantes y que justifica las tres propuestas es que el objeto prohibido genera distracción en los estudiantes, lo cual dificultaría el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, si los estudiantes se desconcentran con el *spinner*, este objeto debería estar prohibido, para algunos en todo el colegio (ratificación de la regla), para otros dentro de las aulas (modificación de la reglas) y uno evaluaría la conducta para optar por alguna de las dos primeras opciones. Esto se aprecia en las siguientes viñetas:

“Yo creo que sí está correcta porque en la clase no puedes jugar con los *spinner* porque luego viene un examen, explican y tu estás jugando con tu *spinner* y luego, a la ahora de tu examen, no sabes hacer nada y comienzas a preguntar, pero la Miss tal vez dijo que no podías hacer preguntas y te puedes sacar pésima nota.” (E3, M, 7 años, P2)

“Está bien porque se desconcentran mucho cuando la profesora está escribiendo en la pizarra o cuando están copiando o tal vez en un examen.” *¿Qué pasa si se desconcentran en clase?* “No aprenderían.” (E4, M, 12 años, P6)

“Lo dejaría como está ahorita. Lo dejaría prohibido porque es mejor, porque el *spinner* es una medida de distracción para todos [...] se distraen más, entienden menos, sacan peores notas, o sea algunos, no todos, hay gente que tampoco se distrae, el promedio general baja y el nivel de educación en los niños baja.” (E6, M, 12 años, P6)

Se puede apreciar que la mayoría de los participantes de primaria valora positivamente una regla que restringe el uso de un determinado objeto en el colegio, en general, y dentro del aula, en particular, debido a que genera distracción y dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, para el participante de primaria, es necesaria la implementación de un mecanismo externo (una regla) que permita regular la conducta de los estudiantes.

En secundaria, cuatro de seis participantes (E7, E8, E10 y E11) ve aspectos positivos y negativos en la regla. En este caso, los participantes de secundaria también otorgan una valoración positiva a la regla en tanto evita la distracción, pero la valoran negativamente debido a que se aplica durante el recreo. Así, mencionan que el objeto debería estar prohibido durante la clase debido a que genera distracción y evita que los estudiantes aprendan, pero no debería estar prohibido durante el recreo porque este es un espacio de diversión. Utilizando estos argumentos, los participantes proponen ratificar la regla y prohibir el uso del objeto en toda la escuela o cambiarla, de tal forma que el objeto prohibido pueda ser utilizado durante el recreo. Por ejemplo:

"Yo creo que está bien que pongan esa regla, pero solo si es en la clase porque en la clase haría que los niños no presten atención, pero el recreo en realidad es para tener tu tiempo libre entonces si tu quieres pasar tu tiempo libre con un *spinner* yo creo que está bien." (E7, M, 12 años, S3).

"Porque a la hora de recreo me parece que ya cada uno puede hacer lo que quiera si decide almorzar o si decide jugar fútbol es algo que le gusta hacer. El recreo no es una hora de estudio es una hora que no dañaría nada, o sea académicamente nadie saldría dañado si alguien está con su *spinner* o algún tipo de juguete jugando." (E10, M, 17 años, S5).

"Pondría como regla que en la clase está prohibido tenerlo y que si alguien por A, B o Z motivo tiene ese juguetito en hora de clase dicen ya perfecto, por la clase te lo quito y a la hora de recreo te lo doy, a la hora que termina la clase te lo doy y tú ya te haces responsable." (E11, F, 16 años, S5)

Estos resultados podrían indicar que la mayoría de los participantes reconoce como necesario el uso de reglas para poder alcanzar ciertas conductas deseadas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, se reduce el grado de agencia de los estudiantes, en tanto serían concebidos como incapaces de regular su propio comportamiento. Es decir, dado que los estudiantes no pueden "controlarse" debería existir una regla externa, y por lo tanto un castigo, que regule su conducta. Cabe mencionar que el objeto (*spinner*) en sí mismo no es una fuente distracción, cualquier otro material escolar podría ser utilizado por los estudiantes como un juguete, por lo que al prohibir un objeto se asume que los estudiantes son incapaces de evaluar por sí mismos la pertinencia de su uso durante la clase. Esta concepción de los participantes, que otorga un mayor peso a los factores externos que a los factores internos cuando se busca generar cambios en la conducta y el pensamiento, suele relacionarse con una visión tradicional de la disciplina escolar, dentro de la cual prima el uso

de castigos y recompensas, y el desarrollo de la autonomía moral y el pensamiento crítico están ausentes dentro del discurso (Clark, 1998 y Watson, 2008). Es importante mencionar que no es posible determinar si los resultados hallados se deben únicamente a la interacción de los participantes con el sistema disciplinario de su escuela.

En cuanto al origen de las reglas, cuatro de seis estudiantes de primaria (E2, E3, E4 y E5) considera que el director es la persona que crea las reglas, debido a que él es quien dirige la institución y, principalmente, porque es el dueño y, como tal, puede hacer lo que le plazca. Además, valoran negativamente la creación de reglas por parte de los estudiantes debido a que consideran que algunos crearían reglas arbitrarias.

“El director, porque él es el jefe. Él manda lo que van a hacer. Él dirige el colegio. [...] Habrían reglas, pero estarían hechas por nosotros y nosotros podríamos poner cualquier cosa y podríamos traer lo que sea.” (E2, F, 6 años, P2)

"El director, porque es el dueño del colegio y tiene derecho a hacer lo que quiera o sea poner las reglas cosas así. [...] Puede hacer todo, o sea puede hacer lo que quiera con las reglas, con las clases, con los profesores. ¿Que los niños hacen las reglas? Está mal, porque pueden poner, por ejemplo, se pueden traer armas y no les hacen nada o puedes insultar a los profesores y a los alumnos y no te hacen nada. También hay unas buenas que no sé si pondrán que sea el que grita tiene un *Bad House Mark*.” (E4, M, 12 años, S6)

Respecto a la modificación de las reglas, dos de seis participantes de primaria (E1 y E2), específicamente los más pequeños, consideran que las reglas no pueden ser modificadas. El resto de los participantes de primaria (E3, E4, E5 y E6) y todos los de secundaria (E7, E8, E9, E10, E11 y E12) consideran que las reglas sí pueden modificarse; los de primaria solo conceden la capacidad de modificar normas a la autoridad (el director), mientras que los de secundaria consideran que estas pueden ser modificadas también por otros profesores o por influencia de los estudiantes. Este resultado es congruente con las investigaciones de Piaget (1932), quien encontró que los niños entre los 3 y 7 años consideran las reglas como sagradas, obligatorias e invariables. Esta característica del pensamiento se atribuye principalmente a aspectos del desarrollo cognitivo del niño, el cual hasta los 7 años evidencia un pensamiento egocéntrico que no le permite delimitar el origen de las reglas, por lo que asimilan las reglas impuestas por los adultos dentro de un medio determinado. Para Piaget (1932), "cuando una regla no ha sido creada por una mente autónoma se simboliza bajo la forma de trascendencia" (pp. 80), lo que significa que el niño la ve como sagrada e inmutable. Por ejemplo:

“Creo que sí, las reglas se podrían cambiar si todo el mundo hace caso a las reglas [...] porque si a todo el mundo cumple las reglas todo el tiempo el director dice hay que dejarles como tres semanas, dejar el *spinner*, lo quitan tres semanas y después ya como siempre [...] Que se haga caso mucho mucho tiempo y luego creo que ya lo cambiarían pero no para siempre, por un tiempo.” (E3, M, 7 años, P2)

“Algunas sí y algunas no, porque si una regla es no traer una mochila de ruedas y viene otro director y cambia la regla porque no le gusta esa regla, la puede cambiar porque el otro ya no es el director.” (E5, F, 12 años, P6)

Si bien la noción de que las reglas pueden ser modificadas se evidencia en casi todos los participantes de primaria, es importante mencionar que la mayoría mantiene una posición autoritaria frente a la creación de las reglas y considera que la participación de los estudiantes en su creación afectaría negativamente la enseñanza y el bienestar de los demás estudiantes, en tanto podrían crear reglas arbitrarias. Por ejemplo:

“A mí me parece que está mal que los niños hagan las reglas del colegio porque debería haberlas hecho un adulto porque sabe lo que está bien para los niños [...] los niños no pueden hacer las reglas porque no pueden porque son más chiquitos y los más grandes saben lo que está bien para ellos.” (E5, F, 12 años, P6)

Los participantes de secundaria, por su parte, reconocen la existencia de reglas arbitrarias y adoptan una postura crítica ante ellas, señalando que este tipo de reglas como, por ejemplo, el uso de un uniforme, carecen de sentido. Asimismo, algunos participantes consideran que las reglas pueden ser modificadas por las personas que ocupan posiciones de poder. En este caso, la persona que cuenta con el poder suficiente como para cambiar una regla debería utilizar un criterio coherente con un objetivo específico, especialmente cuando las reglas son “muy radicales” (como, por ejemplo, no permitir en absoluto el uso del celular dentro del local del colegio). No obstante, también consideran que un grupo de personas, dentro de las cuales se incluye el director deberían proponer, crear o modificar las reglas. Lo cual podría indicar que mantienen una posición democrática frente a la creación y modificación de las reglas. A continuación, se presentan algunas respuestas:

“Sí, de hecho se pueden cambiar. Si hay una sanción muy alta por algo no tan grave yo creo que eso podría ser cambiado para que no sé el alumno no sienta que ha hecho algo demasiado malo. Si hace algo no tan malo y recibe una sanción peor va a pensar que lo que hizo es demasiado mal.” (E7, F, 14 años, S3)

“Depende de qué reglas. Si es una regla como no le pegues a tus compañeros, esa no puede cambiar porque es algo que no estaría bien cambiar porque afectaría la relación, o sea no la

relación, pero el comportamiento de las personas y puede que alguien salga herido seriamente. Pero si es poder venir en buzo todos los días ahí también tendrías que ver los pros y contras de cada regla entonces [...] ver qué ganas sacando, cambiando la regla y qué pierdes cambiando la regla, o sea cuáles son los beneficios y cuáles son las desventajas.” (E9, F, 15 años, S3)

“Sí, porque si uno se comunica y da un argumento válido para cambiar una regla yo creo que sí se puede cambiar, si alguien que en verdad quiere cambiar una regla de la manera más sana posible o sea que tiene los argumentos válidos y que te da las explicaciones necesarias como validar esa regla y hacerle un pequeño cambio que no hace daño a nadie de repente puede hasta beneficiar a la gente porque a veces una regla no funciona porque la gente la rompe tanto que ya para qué vas a hacer esa regla entonces tienes que cambiar o aplicar otra regla o de repente algo diferente para que la gente diga ah bueno a ver vamos a ver qué tal con esta nueva regla o sea como que motiva a los estudiantes creo.” (E11, F, 16 años, S5)

Respecto a la definición de la disciplina escolar, cinco de seis participantes de primaria (E1, E3, E4, E5 y E6) consideran que es “algo” que hace que te portes bien. Además, dos participantes de sexto grado asocian el buen comportamiento con el conocimiento de las reglas escolares. En este caso, se puede apreciar que los participantes conciben la disciplina escolar como un mecanismo externo que, paulatinamente, mejorará su comportamiento. Además, para algunos participantes, el buen comportamiento se relaciona con el seguimiento de las normas establecidas dentro del espacio educativo. Por ejemplo:

“La disciplina es como portarte bien es lo que te enseña a portarte mejor. [...] Para formar una mejor persona de lo que tú eres.” (E3, M, 7 años, P2)

“La disciplina supongo que es como el orden, como se comporta alguien en tanto a una autoridad. [...] es tener modales, saber cómo hacer las cosas sin meterte en problemas, supongo que comportarte como deberías frente a tus superiores.” *¿Cómo sabes cómo debes comportarte?* “Con las reglas, sabiendo las reglas y qué cosas puedes o no hacer, te comportas de tal manera para no romper ninguna.” (E6, M, 12 años, P6)

En secundaria, cuatro de seis participantes (E8, E9, E11 y E12) relacionan la disciplina escolar con las reglas que se aplican dentro de una escuela. Asimismo, consideran que a partir de estas reglas las personas pueden diferenciar entre las conductas buenas y malas. Esto se puede apreciar en las siguientes viñetas:

“La disciplina está compuesta por reglas, es más o menos no hagas esto porque está mal. Acá la disciplina es no te tires de la, no te pares en la carpeta, eso está mal, así que puedes diferenciar lo que está bien y lo que está mal sin que necesariamente sea tan cerrado. Entonces no pienso que decir una lisura sea algo que una persona no disciplinada haría, siento que ser malo con una persona eso sería algo que no haría una persona disciplinada.” (E8, F, 15 años, S3)

“Para mí, la disciplina es un conjunto de reglas que hacen que una persona se comporte decentemente, o sea que te dan la facilidad para ser una persona que sigue las reglas y que no se porta mal o no hace cosas que no debe entonces es lo que se aplica, el aprendizaje que se aplica para ser una persona correcta.” (E11, F, 16 años, S5)

A partir de estos resultados se puede apreciar que, en general, los participantes tanto de primaria como de secundaria asocian la disciplina escolar con una regulación externa de la conducta, a partir de la cual, y a medida que pase el tiempo, el estudiante será capaz de distinguir entre acciones buenas y malas. En ese sentido, conciben a los estudiantes como agentes pasivos dentro de los espacios de enseñanza, quienes, a partir de estrategias de control externo y con el tiempo, van a internalizar las conductas deseadas por los profesores. Estas conductas deseadas serán sinónimo de orden y las conductas poco deseadas serán calificadas como disruptivas. Por lo que, la consecuencia lógica ante una conducta disruptiva será, en última instancia, un castigo. Es importante mencionar que si bien se ha podido observar esta concepción de la disciplina en la mayoría de participantes, existen algunas diferencias a nivel de pensamiento entre primaria y secundaria. Estas diferencias se deben al desarrollo de habilidades cognitivas que permiten, a los mayores, razonar de forma más autónoma y generar estructuras de pensamiento más sofisticadas. En los participantes, se observa un paso paulatino del respeto unilateral hacia el respeto mutuo, a nivel de conciencia de la regla, por lo que, en primaria, los participantes emplean criterios externos de evaluación y consideran las reglas como sagradas y obligatorias, mientras que, en secundaria, los participantes emplean criterios internos y mantienen una postura crítica hacia las reglas que consideran arbitrarias.

Concepciones sobre los objetivos de la disciplina escolar

Cuatro de seis participantes de primaria (E1, E3, E4 y E5) consideran que las reglas más importantes son las que evitan el daño, la agresión y el acoso escolar hacia los estudiantes, debido a que no les gustaría pasar por ese tipo de experiencias. Siguiendo esta línea, cuatro de seis participantes en secundaria (E7, E9, E11 y E12) mencionan que el respeto hacia los demás es la regla más importante debido a que se evitan conflictos. Por ejemplo:

“No insultar, no pegar ni nada parecido, obedecer a la profesora. [...] Porque si no obedeces no vas a poder ser bueno, no vas a comportarte bien. [...] no es bueno pegar porque le duele a los demás e insultar porque a nadie le gusta que le insulte.” (E1, M, 7 años, P2)

“No hacer *bullying* y no hacer cosas, como que no, no hacer cosas que no están permitidas. Porque molestas a la gente y se pueden sentir mal y a ti no te gustaría que te lo hagan a ti, entonces no.” (E5, F, 12 años, P6)

“El respeto hacia los compañeros y profesores, porque sin el respeto nunca vas a poder llegar a ningún lado. Si no respetas la opinión de alguien vas a tener problemas, conflictos con esa persona, con otros y también si a ti no te respetan también va a ser difícil poder aprender y concentrarte en una clase, si todos están hablando directamente, al mismo tiempo.” (E9, F, 15 años, S3)

“La del respeto. Yo considero que es la regla principal, no es que sea una regla que esté escrita así como amarrarse el pelo o no venir con esto de otro color así, pero es una regla que toda institución debería tener y que yo creo que esta institución, este colegio tiene porque se cumple, todos los profesores tienen respeto a los alumnos y los alumnos a profesores.” (E11, F, 16 años, S5)

En este caso se puede observar que tanto los estudiantes de primaria como los de secundaria califican como importantes reglas relacionadas con el cuidado de las relaciones interpersonales, por encima de reglas arbitrarias como, por ejemplo, el uso del uniforme. Además, apelan a la empatía para justificar sus respuestas. En ese sentido, las reglas consideradas más importantes son aquellas que buscan salvaguardar el bienestar de los estudiantes.

En un colegio donde no existen reglas, cinco de seis participantes de primaria (E2, E3, E4, E5 y E6) consideran que todo sería un desastre porque que los niños harían cualquier cosa. Esto debido a que las reglas reducen la cantidad conductas disruptivas y, ante la ausencia de estos agentes reguladores, los niños harían lo que les plazca. Además, sin estas herramientas los docentes serían incapaces de enseñarles adecuadamente. Este pensamiento también se evidencia en las respuestas de los participantes de secundaria donde cinco de seis participantes (E8, E9, E10, E11 y E12) conciben un escenario caótico ante la ausencia de reglas. Esto se puede apreciar en las siguientes viñetas:

“Todos harían lo que quieran, no harían las clases, saldrían, jugarían, traerían al colegio lo que quieran.” *¿Por qué harían todo eso?* “Porque no tienen reglas entonces pueden traer lo que quieran porque no hay reglas.” (E2, F, 6 años, P2)

“Sería un desastre porque podrían hacer cosas malas, podrían como que pintar las cosas que no son suyas, podrían traer lo que quieran, podrían no hacer clase. [...] Porque como no hay reglas que le dicen que no pueden hacer algunas cosas, no los dejaría, como que no habría disciplina, no les dirían como que tú no puedes hacer esto, ni nada, porque como no hay reglas, no habría nada.” (E5, F, 12 años, P6)

“Los estudiantes no podrían aprender, estarían haciendo cualquier cosa. Porque si no hay reglas tú podrías estar haciendo lo que quieras y de repente uno está caminando por toda la clase desconcentrado, el otro está hablando, el otro está escribiendo en la pizarra entonces no se podrían concentrar todos para aprender.” *¿Por qué harían lo que quisieran?* “Porque no hay reglas.” (E9, F, 15 años, S3)

“Te podría decir que sería caótico, porque todo el mundo haría lo que le da la gana, ah quieres irte de la clase, te vas, una persona, ni siquiera una persona, todos se irían de la clase, o sea harían lo que les da la gana, no aprenderían. [...] si no hay reglas no hay nada que cumplir, no hay ninguna norma que te diga no hagas esto, no hagas el otro, ven con esto, ven con tal cosa, la gente vendría como quiera, [...] no hay castigo, no hay reglas entonces ah ya perfecto entonces quiero hacer esto o esto, tiro el basurero, le pego a alguien no creo que me digan nada, no hay reglas pues no o sea puedes hacer lo que quieras.” (E11, F, 16 años, S5)

En algunos casos, la justificación de los estudiantes se basa en la relación regla-castigo, es decir, si no hay reglas, no hay castigos. En este caso particular, consideran que una de las variables que motiva a los estudiantes a realizar conductas “deseadas” es evitar el castigo. Así, nos encontraríamos con una fuente externa de motivación. Por ejemplo:

“ [...] en el colegio cuando te ponen una sanción no lo vuelves a hacer solo para que no te pongan la sanción no es que los alumnos piensen que te ponen la sanción y tú reflexiones contigo mismo de que no tienes que hacerlo, que está mal lo que tú hiciste, sino lo que piensan es no lo voy a hacer de nuevo para que no me pongan la sanción [...]” (E10, M, 17 años, S5)

Es importante mencionar que ante la ausencia de mecanismos de control externo como las reglas, los participantes consideran que la presencia de conductas disruptivas dependerá del grado de madurez o responsabilidad de cada niño. Es decir, si un niño es percibido como responsable, él o ella podría crear reglas buenas y comportarse bien. En este caso, el estándar a partir del cual una acción se considera buena o mala es el orden, debido a que es considerado, por los participantes, como un factor necesario para que ocurra el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se puede apreciar en las siguientes viñetas:

“[...] a menos que sean niños responsables y muy pocos no todos, puede destruir el orden y causar problemas. Porque si las reglas no las hace un niño o niños responsables haría reglas para su beneficio propio y para los de sus amigos y no sería lo óptimo.” (E6, M, 12 años, P6)

“Puede haber un grupo de que sabe que el colegio le va a servir y sabe que probablemente hasta ellos saben que está mal que un colegio no tenga reglas saben lo que las reglas que deberían haber y seguirían haciendo las tareas y prestando atención a la clase.” (E7, M, 14 años, S3)

Respecto al objetivo de la disciplina, seis participantes (E4, E6, E7, E9, E10 y E12) consideran que las reglas existen para mantener el orden dentro del salón de clases; cinco

participantes, que existen para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje (E2, E4, E7, E8 y E9); cinco participantes, que existen para aprender (E1, E3; E4, E8 y E12) y, cuatro participantes, que existen para regular la conducta de los estudiantes (E2, E5, E7 y E10) .

Estas respuestas incluyen tanto estudiantes de primaria como de secundaria. Por ejemplo:

“Para que no hagan lo que quieran, para que escuchen las clases y no estén jugando” (E2, F, 6 años, P2)

“Las reglas existen porque es necesario mantener el orden porque si no el ambiente de estudio no sería un ambiente de estudio, los niños tienen que mantenerse, sin pasarse del límite, pero aun así hacer lo que tiene que hacer y no lo que quieren hacer. Si uno no llega a hacer las reglas, no las hace en torno así mismo sino en torno a lo que sería mejor para el colegio y su clase en sí.” (E6, M, 12 años, P6)

“Para mantener un orden y también en un sentido mejorar la conducta de los alumnos. Porque si te dicen que no debes hacer algo y lo haces y te ponen sanciones, supuestamente, tú estás aprendiendo, poco a poco, que está mal hacer lo que estás haciendo. Entonces ahí puedes como que mejorar la conducta guiándolo en qué está bien y qué está mal, con las reglas.” (E9, F, 15 años, S3)

“Existen porque ayudan a que todo sea más, como dije antes, ordenado, que todo el mundo se ponga de acuerdo en las cosas o que se haga lo que la mayoría quiere, o sea si hacen votaciones para las reglas ponte, tipo si a la mayoría le parece que una regla está bien, tal vez pase esa regla. Para que los alumnos puedan aprender porque, supuestamente. para eso es el colegio y eso, creo.” (E12, F, 17 años, S5)

Cabe resaltar que un participante de secundaria considera que el objetivo final de la disciplina escolar es fomentar el desarrollo personal del estudiante, lo que coincide con la propuesta de la disciplina del desarrollo de Watson (2008). Por ejemplo:

“Para que un colegio funcione en realidad, para que los estudiantes aprendan, para que tengan buenas notas, no para que tengan buenas notas, para que puedan desarrollarse en este ambiente escolar, correctamente. Socialmente, académicamente, formándose como personas [...] acá no te desarrollan como persona, como individuo, porque a los profesores les podría importar menos qué está pasando en la vida de cada estudiante y cómo mejorarlo, no les importa.” (E8, F, 15 años, S3)

A partir de estos resultados se evidencia que los participantes relacionan las reglas con la regulación de la conducta, el mantenimiento del orden, el proceso de enseñanza aprendizaje y el aprender en general. Para ellos, la función de la disciplina escolar es regular la conducta de los estudiantes a partir de agentes externos (reglas), de tal forma que se reduzcan las conductas disruptivas y se incrementen las conductas deseadas por los docentes.

Una vez logrado esto, se facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes serán capaces de aprender. La creación de normas debe involucrar necesariamente a un adulto y, ante la ausencia de dichas normas, el orden dentro del aula no puede ser garantizado, afectando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, las respuestas de los participantes son congruentes con una visión tradicional de la disciplina escolar, cuyo objetivo se limita a mantener el orden dentro del salón de clases y cumplir con los objetivos de enseñanza.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de Lima. Tomando en consideración dicho objetivo y los resultados obtenidos, se puede concluir que los participantes de primaria y secundaria conciben la disciplina escolar como un mecanismo regulador de la conducta. En primaria, este mecanismo es reconocido con poca precisión, como “algo” que va a enseñarle a los niños a comportarse bien, mientras que en secundaria los participantes la conciben como un conjunto de reglas al que atribuyen la función de manejar la conducta de las personas. Además, para ambos grupos, la consecuencia lógica ante el incumplimiento de una norma es el castigo. Ante la ausencia de estos mecanismos, sería casi imposible alcanzar los objetivos de aprendizaje, por lo que, para la mayoría de participantes de primaria y secundaria, el objetivo principal de la disciplina escolar es reducir las conductas disruptivas que pudieran afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se podría concluir, además, que a la base de la concepción tradicional sobre la disciplina escolar que mantienen los participantes se encuentra la creencia de que los estudiantes son incapaces de regular su propio comportamiento, por lo que se hace necesaria la implementación de agentes externos (reglas y castigos) que faciliten la consecución de conductas deseadas por los profesores. Además, para los participantes, la creación de normas debe involucrar necesariamente a una figura de autoridad (un adulto).

Es importante mencionar que si bien se ha podido observar esta concepción de la disciplina en la mayoría de participantes, existen algunas diferencias a nivel de pensamiento entre primaria y secundaria. Estas diferencias se deben al desarrollo de habilidades cognitivas que permiten, a los mayores, razonar de forma más autónoma y generar estructuras de pensamiento más sofisticadas. En los participantes, se observa un paso paulatino del respeto unilateral hacia el respeto mutuo, a nivel de conciencia de la regla, por lo que, en primaria, los participantes emplean criterios externos de evaluación y consideran las reglas como sagradas y obligatorias, mientras que, en secundaria, los participantes emplean criterios internos y mantienen una postura crítica hacia las reglas que consideran arbitrarias.

En relación con los objetivos de la institución educativa, se puede concluir que, si bien dentro de su reglamento interno (Institución Educativa, 2017) se plantea el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes y de la autodisciplina como metas educativas, los

participantes de esta investigación afirman que el comportamiento de los alumnos varía, en mayor medida, por factores externos (reglas y castigos) y no por factores internos, por lo que se podría afirmar que existe una brecha entre los objetivos que la institución busca alcanzar y las concepciones de los estudiantes tienen sobre su propio comportamiento, lo que indica que el colegio no está alcanzando sus metas. Sin embargo, es necesario remarcar que estos resultados no pueden ser atribuidos únicamente a la labor educativa de la escuela, debido a que existen diversos factores (familia, medios de comunicación, etc.) que contribuyen al desarrollo de las personas.

A partir de estos hallazgos, se sugiere explorar la concepción sobre la disciplina escolar de otros agentes que intervienen en el proceso de formación de los estudiantes como docentes, padres de familia y autoridades escolares, debido a que las formas particulares de interacción que tienen con los estudiantes, ya sean democráticas o autoritarias, influyen el desarrollo de los mismos. Asimismo, se recomienda a la institución educativa revisar los mecanismos disciplinarios que actualmente implementan debido a que, según esta investigación, no logran alcanzar sus objetivos.

Referencias Bibliográficas

- Araujo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163.
- Baehr, J. (2016). Is intellectual character growth a realistic educational aim?. *Journal of Moral Education*, 45(2), 117-131.
- Barrios, A., Barbato, S. y Branco, A. (2012). El análisis microgenético para el estudio de desarrollo moral: consideraciones teóricas y metodológicas. *Psicología (02549247)*, 30(2), 249-279.
- Beller, S. (2010). Deontic reasoning reviewed: Psychological questions, empirical findings, and current theories. *Cognitive Processing*, 11(2), 123-132.
- Bello, M. y Mejía, E. (1993). Relaciones entre el nivel de Desarrollo Moral e Intelectual, edad y género, en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima. *Revista de Psicología*, 11(1), 12-30. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3979/3953>
- Clark, C. (1998). Discipline in Schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289-301.
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de educación No. 28044*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Consejo Nacional de Educación. *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el país, 2006*. Lima: Perú. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/uploads/proyecto-educativo-nacional/version-pen/pen-oficial.pdf>
- De Oliveira Guedes, J. C., y Pascual, J. G. (2017). Mediação de conflitos e julgamento de dilemas morais: Contribuições da psicologia genética à educação. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(2), 161-188.
- DeVries, R. y Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Foladori, H. y Silva, M. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(26), 2-11.
- García, M, y Castorina, J. (2014). Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos sociales. *Outros Temas*, 44(154), 1052-1068.

- George, P. (1980). Discipline, Moral Development, and Levels of Schooling. *The Educational Forum*, 45(1), 57-67.
- Ginocchio, L.; Frisancho, S. y La Rosa, M. I. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, 5-29.
- Godás, A.; Santos, M. y Moledo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores?. *Bordón*, 60(1), 41-58.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 180-184.
- Gotzens, C.; Badía, M. y Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, 99, 33-44.
- Gotzens, C.; Castelló, A; Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-268.
- Halstead, M. y Xiao, J. (2009). Maintaining the balance: teacher control and pupil disruptions in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3). pp. 142-56.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hostetler, J. (2014). Restorative Discipline: From Getting Even to Getting Well. *Children & Schools*, 36(3), 157-162.
- Infantino, J. y Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- Institución Educativa (2017). *Reglamento Interno*. Lima, Perú.
- Instituto de Opinión Pública (2017). Estilos de crianza en el Perú: Obediencia y respeto vs responsabilidad y autonomía. *Estado de la opinión pública, Boletín N° 143*. Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/70658>
- Kohen, R. (2000). La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En Castorina, J. y Lenzi, A. (Ed.), *La formación de los conocimientos sociales en los*

- niños. *Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 59-78). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Power, F. C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). *Critical assessments of contemporary psychology. Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Kuhn D., Langer J., Kohlberg L. y Haan N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- Kohlberg L. y Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Browere
- MacAllister, J. (2014). Why discipline needs to be reclaimed as an educational concept. *Educational Studies*, 40(4), 438-451.
- MacAllister, J. (2016). *Reclaiming Discipline for Education: Knowledge, Relationships and the Birth of Community*. Taylor & Francis.
- Miller, A., Ferguson, E., y Simpson, R. (1998). The perceived effectiveness of rewards and sanctions in primary schools: Adding in the parental perspective. *Educational Psychology*, 18(1), 55-64.
- Mitchell, M. y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on students' perceptions of school climate. The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la educación básica*. Lima: Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Nucci, L. (2006). Classroom management for moral development. En C. Everston & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management; Research, practice, and contemporary issues* (pp.711-731). Malwah: Lawrence Erlbaum.
- Nucci, L. (2009). *Nice is Not Enough, Facilitating Moral Development*. New Jersey: Pearson.
- Osher, D., Bear, G., Sprague, J. y Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline. *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

- Palomo, A. (1989). Laurence Kohlberg. Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 79-90.
- Parrat-Dayán, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Piaget, J. (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Piaget, J. (1986). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Argentina Psique.
- Plascencia, M. (2016). Reporte de una experiencia usando la entrevista para indagar razonamiento sociomoral en niños. *Caleidoscopio*, 34, 177-194.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50) Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado el 20 de mayo del 2017 de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc>
- Real Academia Española. (2014). Disciplina. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=DsFSpIT>
- Rocha, D. y de Moraes, A. (2016). Desenvolvimento moral: O que a educação infantil tem a ver com isso? *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(2), 105-137.
- Rodríguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista Educación*, 34(3), 453-475.
- Ryan, E. A. (2015). School Discipline. *Research Starters: Education (Online Edition)*.
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1(5), 1-5.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Segura, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-18.
- Sepúlveda, M. G. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 27-35.

- Sheskin M., Chevallier C., Lambert S. y Baumard S. (2014). Life-history theory explains childhood moral development. *Trends in Cognitive Science*, 18, 613-615.
- Schmid, M.; Vargas, K. y Caldwell, C. (2017). Alternative discipline can benefit learning. *The Phi Delta Kappan*, 96(2), 25-30.
- Shreeve, A., Boddington, D., Bernard, B., Brown, K., Clarke, K., Dean, L., Elkin, T., Kemp, S., Lees, J., Miller, D., Oakley, J. y Shiret, D. (2002). Student perceptions of rewards and sanctions. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(2), 239-256.
- Sigel, I. (1985). A conceptual analysis of beliefs. En I. E. Sigel (Ed.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 345-371). New Jersey: Erlbaum.
- Simón, C., Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes. En: Killen, M. y Smetana, J. (Eds). *Handbook of moral development* (pp. 7- 35). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Unesco (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Informe final*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Watkins, C. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Buenos Aires: Paidós.
- Way, S. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(2011), 346–375.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust: Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. *Handbook of moral and character education*, 175-203.
- Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule-breaker. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181–196.
- Woolfolk, A. (2001). *Psicología Educativa*. México D.F.: Prentice Hall.

Von Reininghaus, G. N., Castro, P. J. y Frisancho, S. (2013). School violence: Subjective theories of academic advisory board members from six Chilean schools. *Interdisciplinaria*, 30(2), 219-234.

Zerbino, M. (2000). Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. En Castorina, J. y Lenzi, A. (Ed.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (p. 79-106). Barcelona: Editorial Gedisa.

Apéndice A1: Consentimiento informado para padres de familia

Estimado Padre de Familia:

Soy José Carlos Mendiola Balarezo, estudiante de psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Estoy realizando un estudio para mi Tesis de Licenciatura en dicha especialidad. Mi asesora es la Dra. Susana Frisancho Hidalgo, profesora principal del Departamento de Psicología de la PUCP. El objetivo de esta investigación es indagar las concepciones sobre la disciplina escolar que los estudiantes han desarrollado a partir de su interacción con la escuela.

De todos los niños cuyos padres autoricen su participación, se hará un sorteo para seleccionar aquellos que serán entrevistados. Si usted accede a que su hijo (a) participe en este estudio, a él (ella) se le pedirá:

- Responder preguntas en una entrevista. Esta durará aproximadamente cuarenta minutos y será realizada en un horario previamente coordinado con el colegio.
- Acceso a su historial de notas de conducta con la finalidad de clasificar a los participantes en tres grupos.

La participación en este estudio es voluntaria y se le preguntará a su hijo (a) si acepta participar. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Lo que se converse durante la sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que el participante haya expresado; sin embargo, para mantener la confidencialidad, una vez transcritas las entrevistas las grabaciones se destruirán.

Si usted o su hijo (a) tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento. Igualmente, usted puede retirar a su hijo (a) del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas de la entrevista incomodan a su hijo (a), él (ella) tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Al finalizar el estudio, una copia del mismo será entregada al colegio.

Desde ya le agradezco su participación,

Acepto que mi menor hijo (a) participe voluntariamente en esta investigación, conducida por José Carlos Mendiola Balarezo. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es indagar las concepciones sobre la disciplina escolar que los estudiantes construyen a partir de su interacción con la escuela.

Reconozco que la información que mi hijo (a) provea en el curso de esta investigación es confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar a mi hijo del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre la participación de mi hijo (a) en este estudio puedo contactar a José Carlos Mendiola Balarezo al correo electrónico jcmendiola@pucp.pe o a su profesora asesora la Dra. Susana Frisancho Hidalgo al correo sfrisan@pucp.edu.pe.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedirle al investigador un reporte breve sobre los resultados generales de este estudio cuando acabe la investigación.

Por favor marque con una equis (X) el casillero que corresponda:

Acepto	No Acepto

Apéndice A2: Asentimiento informado para estudiantes

Hola,

Soy José Carlos Mendiola, estudiante de psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estoy trabajando en el colegio y a la vez haciendo un trabajo de investigación para conocer qué piensan los niños y adolescentes sobre la disciplina escolar.

Me gustaría contar contigo para esta investigación. Si decides participar te pediré:

- Responder algunas preguntas en una entrevista durante una clase.
- Ver tus notas de conducta.

Voy a grabar lo que conversemos, pero después de escribirlo borraré las grabaciones. Tus respuestas tendrán un número para que nadie sepa quien eres o lo que dijiste.

Puedes hacerme todas las preguntas que quieras. Si algo te incomoda me lo puedes decir y si por alguna razón deseas irte puedes hacerlo en cualquier momento.

Muchas gracias por tu apoyo.

ACEPTO	NO ACEPTO

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Fecha

Apéndice B1: Guía de entrevista semi estructurada

Áreas	Preguntas
1. Noción de disciplina	Imagina que tú eres el profesor ¿qué habrías hecho? ¿Por qué?
	¿Qué habría pasado si el profesor nunca se enteraba de que José había llevado un <i>spinner</i> ?
	¿Qué opinas sobre la regla de no llevar <i>spinners</i> al colegio?
	Imagina que tú pones las reglas de tu colegio, ¿qué harías respecto al <i>spinner</i> ? ¿Por qué?
	¿Crees que las reglas se pueden cambiar?¿Por qué? ¿Hay alguna regla que te gustaría cambiar? ¿Cuál? ¿Por qué?
	Después de lo que hemos conversado, para ti qué es la disciplina.
2. Objetivos de la disciplina	¿Qué reglas hay en este colegio? ¿Para qué sirven?
	¿Quién crees que hace las reglas? ¿Para qué las hacen?
	Un niño me contó que en su colegio los estudiantes hacen las reglas ¿qué piensas?
	Imagina que un colegio no tiene reglas, ¿qué pasaría? ¿Por qué?
	¿Por qué existen reglas en los colegios?

Apéndice B2: Situación

A todos los niños de un colegio les prohibieron llevar un spinner porque se ponían a jugar durante las clases y no prestaban atención a los profesores. José era un niño que estudiaba en ese colegio y el fin de semana su papá le había traído un nuevo spinner. José estaba muy emocionado, así que decidió llevarlo al colegio para enseñárselo a sus amigos, pero como estaba prohibido llevar el spinner lo escondió en su mochila hasta la hora del recreo. Durante el recreo, José sacó el spinner y se puso a jugar con sus amigos, pero de pronto vino Gabriel, cogió el spinner de José y lo rompió. Un profesor que pasaba por ahí escuchó el alboroto que hicieron los niños y se acercó a ellos para castigarlos. ¿Qué te parece lo que hizo el profesor? ¿Por qué?

