

M. del Mar BADIA MARTÍN

LAS PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ALUMNOS DE ESO
SOBRE LA INTERVENCIÓN EN EL COMPORTAMIENTO DISRUPTIVO:
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS IES Y ESCUELAS DE ENSEÑ
ANZA SECUNDARIA DE LA COMARCA DEL BAGES

Tesis dirigida por la Dra. Concepció GOTZENS i BUSQUETS

Facultad de Psicología
Departamento de Psicología de la Educación
Universidad Autónoma de Barcelona
Septiembre, 2001

AGRADECIMIENTOS

Deseo manifestar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que con su colaboración han hecho posible la realización de esta investigación.

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Concepció Gotzens, mi directora de tesis y compañera de trabajo, sus valiosos consejos e inestimables aportaciones, así como todo su esfuerzo y tiempo dedicados a revisar esta investigación. Su apoyo en todo momento ha sido un facilitador de todo este costoso proceso. Espero poder continuar con nuestras charlas, que han influido en diferentes ámbitos de mi vida, tanto profesional como personal.

Agradezco también la inestimable ayuda del Dr. Càndid Genovard, Dr. Josep Montané, Dr. Antoni Castelló, Dr. Conrad Izquierdo, Dra. Mercè Clariana, Prof. Montserrat Rodríguez, Dr. Màrius Martínez, que me han orientado como expertos unos, en la validación del cuestionario y otros, en la revisión de la parte estadística de este estudio, y sobre todo por sus constantes ánimos en los momentos más bajos, la cual cosa me ha supuesto una gran ayuda.

Vaya también mi agradecimiento en general, a los/las profesionales de la docencia de los diferentes IES y escuelas de enseñanza secundaria privados, privados concertados y públicos, de la comarca del Bages, por haberme permitido captar sus impresiones acerca del presente tema de estudio. Gracias, asimismo, a los alumnos y alumnas por dedicar también un momento de su tiempo a contestar diversas cuestiones que nos han permitido avanzar en la investigación.

También quiero agradecer la ayuda de todas aquellas personas que hicieron posible la entrega y recogida de algunos de los cuestionarios, ayudándome en el ahorro de tiempo que esta tarea suponía.

Mi agradecimiento a los/las profesores/as de diferentes Universidades del mundo al haber facilitado información sobre sus estudios. Gracias a: University of Malta, School of Education (University of Birmingham), Université de Montréal (Québec), University of South Carolina at Spartanburg, The Hebrew University of Jerusalem, Princeton University (New Jersey).

A todas aquellas personas que no nombro pero que su experiencia en el campo escolar ha ayudado a tener una visión más general y completa sobre el tema de investigación.

Finalmente dedicar unas líneas de agradecimiento a mis amigos, por su desinteresada ayuda, y en especial a mi familia. Todos ellos a pesar de no haber estado en primera fila en “el campo de batalla” han sido mi principal soporte en la retaguardia.

Por último, dar las gracias a todos y cada uno de los miembros del Tribunal que han aceptado amablemente leer y evaluar este trabajo.

A todos, mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN GENERAL</u>	1
---	---

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1. HISTORIA Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL CASTIGO	10
1.1.Introducción	10
1.2.El castigo escolar: Una aproximación histórica	12
1.2.1.Instrumentos y formas de castigar	45
1.3. Conceptualización del término castigo	49
1.3.1.Introducción	49
1.3.2. Conceptualización	50
1.4. Comentario resumen Capítulo 1	53

CAPÍTULO 2

2. TIPOLOGÍAS DE ESTRATEGIAS PUNITIVAS	55
2.1.Introducción	55

2.2. Castigo corporal	56
2.2.1. Diferencias terminológicas entre castigo corporal y físico.....	57
2.2.2. Factores contextuales y ambientales	59
2.2.3. El castigo corporal en diferentes países	62
2.2.3.1. EEUU	62
2.2.3.2. Canadá	65
2.2.3.3. Alejandría (Egipto).....	65
2.2.3.4. Kuwait	66
2.2.3.5. Gran Bretaña	66
2.2.3.6. Escandinavia	67
2.2.3.6.1. Dinamarca.....	67
2.2.3.6.2. Noruega	67
2.2.3.6.3. Suecia	67
2.2.3.7. Lesotho (África del Sur).....	68
2.2.3.8. España.....	68
2.2.3.9. Otros países	69
2.2.4. Razones alegadas por los detractores del castigo físico.....	69
2.2.4.1. Introducción	69
2.2.4.2. Desventajas según sus efectos	70
2.2.4.2.1. Desventajas según sus efectos en los niños.....	72
2.2.4.2.2. Desventajas según sus efectos en los padres	73
2.2.4.2.3. Desventajas según sus efectos en la sociedad.....	73

2.2.5.Razones alegadas por los defensores del castigo físico	74
2.2.5.1.Introducción	74
2.2.5.2.Ventajas según sus efectos	74
2.3.Estrategias punitivas verbales	76
2.4.Retirada de afecto	77
2.5. Amenaza de castigo	77
2.6.Estrategias punitivas no verbales	79
2.7.Estrategias punitivas relacionadas con la falta.....	80
2.8.Otro tipo de estrategias punitivas	81
2.9.Alternativas educativas a la aplicación de estrategias punitivas	84
2.10.Comentario resumen Capítulo 2	89

CAPÍTULO 3

3.EFECTIVIDAD, FUNCIONALIDAD, USO Y CONSECUENCIAS DEL CASTIGO	91
3.1. Introducción	91

3.2. Efectividad de las estrategias punitivas: momento y forma de administración.....	91
3.2.1.La inmediatez	95
3.2.2.La estimulación anterior	95
3.2.3.La intensidad	96
3.2.4.La duración.....	97
3.2.5.La intencionalidad	97
3.2.6.Relaciones interpersonales entre el individuo que castiga y el que es castigado.....	98
3.2.7.Variables relacionadas con la estructura cognitiva del alumno castigado.....	99
3.2.8.Consistencia en la aplicación de las estrategias punitivas	99
3.3.Funcionalidad de las estrategias punitivas.....	100
3.3.1.Como medio para frenar los comportamientos disruptivos	100
3.3.2.Como válvula de escape del malestar adulto	101
3.4.Errores en el uso y aplicación de las estrategias punitivas	102
3.4.1.Consecuencias tras la aplicación: proceso de evaluación	102
3.4.1.1.Consecuencias negativas	106
3.4.1.2. La no existencia de consecuencias: la extinción	107
3.4.1.3.El castigo como “no recompensa”	107
3.4.1.4.El castigo como “recompensa”	109
3.5.Uso y aplicación educativa de las estrategias punitivas.....	109
3.5.1.Usos educativos	109
3.6.Comentario resumen Capítulo 3.....	111

CAPÍTULO 4

4.LA PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL AULA	113
4.1.Introducción	113
4.2.Diferencias en la percepción de adultos y adolescentes dentro del marco escolar	115
4.2.1. Los comportamientos disruptivos o de indisciplina ¿cómo se perciben?	116
4.2.1.1.Causas de los problemas de disciplina dentro y fuera de la escuela	120
4.2.1.2.Factores implicados en el mantenimiento de la conducta desobediente.....	123
4.2.1.3.Otras variables implicadas	125
4.2.1.4.Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina.....	126
4.3.Percepción de los comportamientos disruptivos	130
4.3.1.Perspectiva del profesor.....	131
4.3.2.Perspectiva del alumno	138
4.3.3.Perspectiva de los profesionales de la educación.....	139
4.3.4.Perspectiva de la familia.....	140

4.4.Percepción de los procedimientos y momento de aplicación del castigo.....	140
4.4.1.Perspectiva del profesor	140
4.4.2.Perspectiva del alumno.....	144
4.4.3.Perspectiva de los profesionales de la educación	152
4.4.4.Perspectiva de la familia	153
4.5.Otras variables que afectan la percepción de la disciplina.....	154
4.5.1.La variable edad y el comportamiento	154
4.5.2.La variable sexo y el comportamiento.....	155
4.5.3.El factor socio-económico y el comportamiento.....	157
4.5.4.El entorno cultural y el comportamiento	158
4.5.5.La dimensión parental y el comportamiento	159
4.6.Comentario resumen Capítulo 4.....	159

CAPÍTULO 5

5.CONTEXTUALIZACIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL AULA	161
5.1. Introducción.....	161
5.2.La adolescencia: una etapa evolutiva	161
5.2.1.Procesos biológicos y psicológicos	164
5.2.1.1.Aspectos físicos.....	164
5.2.1.2.Aspectos cognitivos.....	165
5.2.1.3.Aspectos socio-afectivos.....	166

5.3.La Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	170
5.3.1.Aspectos generales de la ESO	173
5.3.1.1.Justificación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria	173
5.3.1.2.Estructura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria.....	175
5.3.1.3.Concepto de Educación	175
5.3.1.4.Modelo de Currículum	176
5.3.1.5.Naturaleza de aprendizaje.....	177
5.3.1.6.Perfiles del alumnado	177
5.3.1.7.Perfiles del profesorado.....	179
5.3.1.7.1.La formación inicial del profesorado de secundaria	184
5.3.1.7.1.1.Aspectos generales: del curso de Adaptación Pedagógica al curso de Calificación Pedagógica.....	185
5.3.1.7.1.2.Requisitos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) para ser profesor de Enseñanza Secundaria.....	189
5.3.1.7.1.3.Principios de la formación de profesores para la Educación Secundaria.....	190
5.3.1.7.2.El perfil del tutor de la ESO	192
5.3.1.8.Los objetivos educativos de la ESO.....	192
5.3.1.9.Los contenidos en la ESO	193
5.3.1.10. La metodología en la ESO	194
5.3.1.11.La evaluación en la ESO	195
5.3.1.12.Esquema de desarrollo legislativo: Derechos y deberes de los alumnos: Normas de convivencia en los centros.....	196
5.4.Comentario resumen Capítulo 5	203

CAPÍTULO 6

6.ANÁLISIS DE CONTEXTO	204
6.1.Introducción	204
6.2.Origen del estudio	205
6.3.La Población y la muestra.....	206
6.3.1.La Población.....	206
6.2.1.1.Características de la comarca del Bages	206
6.3.2.La Muestra.....	208
6.3.2.1.Selección de la muestra	208
6.4.Características de los centros.....	209

CAPÍTULO 7

7.ANÁLISIS DE DISEÑO.....	215
7.1.Introducción	215
7.2.Objetivos e hipótesis	215
7.3.Tipo de diseño	225
7.4.Variables.....	227
7.4.1.Descripción y justificación de las variables objeto de estudio	227

7.4.2.Análisis descriptivo de las variables del cuestionario relativa a los profesores, alumnos, clase y centro	231
7.4.2.1.Análisis descriptivo: variables relativas a los profesores	231
7.4.2.2.Análisis descriptivo: variables relativas a los alumnos.....	237
7.4.2.3. Análisis descriptivo: variables relativas a la clase.....	241
7.4.2.4. Análisis descriptivo: variables relativas al centro	246
7.4.2.5. Análisis descriptivo: variables relativas al propio estudio ..	247
7.5.Los cuestionarios.....	276
7.5.1.Justificación	276
7.5.2.Selección de los comportamientos disruptivos	276
7.5.2.1.Los comportamientos problemáticos en el aula	277
7.5.2.2.Comportamientos de indisciplina que interfieren en el comportamiento de estudio	277
7.5.2.3.Comportamientos de indisciplina ocasionados por la falta de responsabilidad social del alumno.....	278
7.5.2.4.Comportamientos de indisciplina que perturban las relaciones sociales en el aula.....	278
7.5.2.5.Comportamientos de indisciplina debidos a la inmadurez orgánica del sujeto	279
7.5.2.6.Conductas de acoso , abuso y amenaza entre alumnos.....	280
7.5.3.Fase A: Elaboración de los instrumentos	287
7.5.3.1.Análisis de la muestra en la fase piloto.....	287
7.5.3.2.Prueba de expertos o prueba de jueces	291
7.5.3.3.Análisis y resultados de la fase A	293
7.5.3.4.Fiabilidad, y adecuación de los instrumentos	295
7.5.4.Fase B: Aplicación de los cuestionarios a la muestra.....	307
7.5.4.1.Comentarios a su aplicación y futura utilidad	308

7.6.Valoración del diseño	309
---------------------------------	-----

CAPÍTULO 8

8.ANÁLISIS DE PROCESO	310
-----------------------------	-----

8.1.Aspectos preliminares.....	310
--------------------------------	-----

8.2. Procedimiento y Temporalización.....	311
---	-----

8.3.Implicación y comentarios de los profesores	313
---	-----

8.4.Implicación y comentarios de los alumnos.....	317
---	-----

CAPÍTULO 9

9.ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	319
--	-----

9.1. Introducción.....	319
------------------------	-----

9.2.Contrastación de la hipótesis general	319
---	-----

9.3.Contrastación de las subhipótesis	364
---	-----

9.3.1.Subhipótesis 1	364
----------------------------	-----

9.3.2.Subhipótesis 2.....	366
---------------------------	-----

9.3.3.Subhipótesis 3	366
----------------------------	-----

9.3.4.Subhipótesis 4.....	369
---------------------------	-----

9.3.5.Subhipótesis 5.....	372
---------------------------	-----

9.3.6.Subhipótesis 6.....	374
---------------------------	-----

9.3.7.Subhipótesis 7	375
----------------------------	-----

9.3.8.Subhipótesis 8.....	376
---------------------------	-----

9.3.9.Subhipótesis 9	378
9.3.10.Subhipótesis 10	378
9.3.11.Subhipótesis 11	380
9.3.12.Subhipótesis 12	383
9.3.13.Subhipótesis 13	383
9.3.14.Subhipótesis 14	384
9.3.15.Subhipótesis 15	385
9.3.16.Subhipótesis 16	385
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA DE FUTURO	387
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	395

ANEXOS

Anexo-1 Situación legal por países

Anexo-2 Especialidades del profesorado de la ESO

Anexo-3 Objetivos Generales de la ESO

Anexo-4 Esquema para la aplicación del Decreto 266/1997, de 17 de Octubre: derechos y deberes de los alumnos

Anexo-5 Relación de documentos para la tramitación de un expediente disciplinario a un alumno

Anexo-6 Materias cursadas en el CCP

Anexo-7 Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en el centro

Anexo-8 Carta enviada a los profesores de las escuelas que han colaborado en la investigación

Anexo-9 Cuestionarios de percepciones de profesores y alumnos de Secundaria Obligatoria en relación a las estrategias para frenar los comportamientos molestos en el aula (base experimental de la presente investigación)

[Anexo-10 Cuestionario validación mediante jueces](#)

[Anexo-11 Matriz de datos \(validación mediante jueces\)](#)

[Anexo-12 Síntesis valoración jueces](#)

[Anexo-13 Resultados del Reliability aplicado](#)

[Anexo-14 Tablas de contingencia obtenidas tras la aplicación de las pruebas estadísticas](#)

[Anexo-15 CD conteniendo la matriz de datos](#)

-INTRODUCCIÓN-

INTRODUCCIÓN GENERAL

Parece oportuno, al iniciar la exposición de esta investigación, precisar que de todos es bien conocida la importancia de las estrategias para frenar los comportamientos disruptivos cuando se habla de disciplina en entornos escolares. Aún siendo un tema muy estudiado a lo largo de los años, no podemos dejar de tener presente que a la vez también se trata de un tema que suscita mucho interés actualmente a padres, alumnos, profesores y en general a la sociedad.

La disciplina y la interrupción de los comportamientos molestos y más concretamente el denominado castigo, han ido siempre vinculados, pero las nuevas líneas de trabajo nos han llevado a ver que hablar de disciplina no es siempre equiparable a castigo. La disciplina admite desde formas preventivas, a estrategias de refuerzo y adquisición de nuevas formas de interacción social, mientras el castigo y las estrategias punitivas, se refieren a frenar los comportamientos molestos. Es por ello que en esta investigación se deja a un lado, aunque no por su importancia, el concepto de disciplina, para abordar propiamente el de las estrategias punitivas y castigo como formas de disuasión del comportamiento. Cabe comentar que ha sido un tema tratado algunas veces de una forma superficial, en algunos casos desconociendo su verdadero sentido, los efectos que produce, sus consecuencias, ventajas e inconvenientes en el uso o aplicación del mismo, las condiciones en que debe aplicarse y las alternativas a este; en otros, extrapolarlo directamente a la escuela, los resultados de estudios realizados en laboratorio y en los que se ha experimentado con sujetos animales, y en algunos otros casos, convirtiendo el castigo en una cuestión ideológica en lugar de psicopedagógica

Es por todo ello, que la presente investigación pretende reflejar basándonos en datos cuantitativos (empíricos), algo en lo que hasta ahora, ha sido más objeto de elucubración que de estudio científico, es decir, se había movido por la intuición subjetiva o por lo que otros investigadores (cabe comentar que no demasiados) habían constatado en sus respectivos países siendo por tanto de difícil

generalización al nuestro. Los datos aquí reflejados se refieren a juicios subjetivos de alumnos y profesores de secundaria obligatoria, sobre como perciben ellos la aplicación de estrategias para frenar los comportamientos disruptivos en el aula.

Es posible que los juicios reflejados por alumnos y profesores estén distorsionados, siendo la realidad muy diferente de como es vista por ellos. Pero es de eso de lo que trata este estudio, no de describir objetivamente la realidad, sino de captar cómo la perciben alumnos y profesores. Tanto para unos como para otros, la realidad es tal y como ellos la perciben, y es esa forma de percibirla lo que realmente interesa analizar.

Seguro que muchos profesionales piensan que la forma en que alumnos y profesores perciben la aplicación y uso del castigo se debería analizar a partir de observaciones, registros diarios de la vida cotidiana en cientos de aulas. Sin duda no les falta razón, pero todo ello resulta casi imposible debido al alto coste temporal y económico que supondría, aunque no por ello se descarta la idea, si se da la oportunidad, de llevarlo a cabo en posteriores estudios, eso sí, con una muestra mucho más reducida que la que disponemos.

Reconduciendo de nuevo el tema de las percepciones, se puede decir que, como bien es sabido cuando juzgamos alguna cosa lo hacemos por comparación; así pues, cuando los alumnos juzgan, por ejemplo los castigos impuestos por los profesores y, los profesores a su vez juzgan los castigos impuestos por ellos mismos, como bien aplicados o no, lo están haciendo por comparación con cánones o normas que han aprendido en la escuela y también fuera de ella.

Los juicios partirán por tanto de sus experiencias anteriores, del hecho de ser miembros de un grupo social determinado, de tener una determinada educación, cultura, de las diferencias en la socialización, creencias religiosas, según el sexo del individuo, etc.

Todo ello tiene como consecuencia diferencias de personalidad, que luego añadido al auto concepto, niveles de motivación y aspiraciones, dependencia / independencia, control interno, etc., determinarán en gran medida la forma en que alumnos y profesores emitirán sus juicios sobre el tema en cuestión.

Pero hay sin duda otras muchas razones de interés, que justifican el objeto de este estudio, más concretamente la etapa educativa en la que se lleva a cabo. La reforma educativa que supuso la implantación de la LOGSE, hace que el alumnado hasta la edad de 16 años permanezca escolarizado de forma obligatoria, cosa que no sucedía anteriormente ya que la edad máxima de escolaridad obligatoria estaba en los 14 años. Esto nos lleva a que los alumnos deben permanecer dos años más en la escuela, alumnos que muchas veces la dejarían para apuntarse a talleres ocupacionales o bien empezar a trabajar. Esto ha hecho que los problemas de convivencia en las aulas de secundaria hayan empeorado en estos últimos años, y que los mismos profesores no sepan qué hacer para poder llevar a cabo el proceso instructivo de la manera más correcta posible para todos.

Con todo ello no debe extrañarnos que sea la Educación Secundaria Obligatoria una de las etapas que actualmente preocupe más al profesorado (sobre todo en temas de disciplina escolar, comportamientos disruptivos, etc.), temas que repercutirán directamente en el proceso instruccional. Preocupa al profesorado de secundaria, e incluso a aquellos que no imparten docencia en estas etapas, ya que se sienten parte implicada como profesionales de la educación, así como también es motivo de preocupación de la sociedad en general, ya sea por la distorsión que supone que en el mismo ámbito de la escolaridad deba llevarse a cabo una formación obligatoria para todos los ciudadanos, como por la transferencia que de dichos comportamientos disruptivos hacen a otros sectores de la vida social, ante los que los habituales mecanismos de control social no siempre saben cómo responder.

Pero aún siendo motivo de preocupación y haberse desarrollado diversa literatura sobre la disciplina escolar, es importante reflejar que no hay demasiadas investigaciones a nivel nacional sobre la percepción que, tanto profesores como alumnos, tienen sobre el uso y aplicación de estrategias para frenar el comportamiento molesto. Es por ello que el presente trabajo amplía esta temática, ayudando así a animar a otros investigadores a trabajar en este complicado y “resbaladizo” campo de estudio.

La presente investigación tiene como objetivo concretar esta alternativa a los problemas educativos. Partirá de un enfoque teórico reflejando los aspectos más significativos del tema: El **primer capítulo** pretende situar como han evolucionado las estrategias punitivas a lo largo de la historia, reflejando que se trata de un tema que siempre ha estado presente en la sociedad. En este capítulo también se conceptualiza y se enmarca dicho término, partiendo de unas interesantes definiciones ofrecidas por autores de renombre.

El **segundo capítulo** se ha destinado íntegramente a profundizar sobre las diversas tipologías de estrategias punitivas. Entre los diferentes tipos, uno de los tratados aquí es el del castigo corporal o también denominado físico. Sin duda esta inclusión no ha sido sencilla, dado lo que representa hablar en nuestra sociedad de estos temas, considerados en algunos sectores como tema tabú; sin embargo nos parecía imprescindible incluirlo en un capítulo de estas características, pues ignorarlo supone una distorsión importante en el tratamiento del tema que nos ocupa.

Lo que se pretende reflejar en este apartado es que el análisis del castigo corporal continúa siendo aplicado en diversas escuelas y ciertos ámbitos familiares. A nivel nacional esta forma de castigo está actualmente rechazada, y lo que es más, prohibida, aunque no debemos descartar que en ciertos entornos familiares se aplica muy de tanto en tanto, y que en otras sociedades, que no tienen porqué ser muy diferentes a la nuestra, estas formas de castigo aún se utilizan e incluso hay sectores de la sociedad que las reclaman, una vez han sido suprimidas.

Es por ello que en este capítulo se hace una diferenciación terminológica entre el concepto de castigo corporal, y abuso físico (también denominado malos tratos). Se analizan los factores contextuales en relación con el castigo corporal, y se analiza la situación del tema en diversos países, junto con las razones alegadas por detractores y defensores de su uso.

Otros puntos de interés los encontramos en el **capítulo tercero** donde se enmarca la efectividad, funcionalidad, errores en su aplicación, y uso y consecuencias de las estrategias para frenar los comportamientos disruptivos. Se trata de un capítulo que nos facilita información como para situarnos de manera exhaustiva en el tema.

El **cuarto capítulo** centra la otra gran variable del estudio; las percepciones en el aula, percepciones que profesores y alumnos de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) tienen respecto a la interrupción de los comportamientos disruptivos. Esta segunda variable menos estudiada que la anterior, evidentemente tal y como se podrá comprobar por los rastreos bibliográficos en diferentes fuentes documentales obtenidas, nos ayudará a enmarcar más concretamente nuestro objeto de investigación.

En este bloque temático se presentan las diferencias en la percepción de adultos y adolescentes dentro del marco escolar en relación con el tema de estudio. Se parte de la conceptualización del comportamiento disruptivo (de cómo son percibidos), de los factores que se encuentran implicados en la conducta desobediente, de la gravedad de estos comportamientos, y se concreta en las percepciones sobre comportamientos disruptivos y sobre procedimientos para frenarlos, que hacen tanto profesores, alumnos, profesionales de la educación, así como la familia. Todo ello a la luz de diferentes variables (edad, sexo, nivel socio-económico, entorno cultural...), que afectan la percepción de adultos y jóvenes.

El **quinto capítulo** que cierra el marco teórico, está centrado en la contextualización del tema. Evidentemente es de suma relevancia enmarcar la etapa educativa de los sujetos objeto de estudio. No se tratan por igual ni tienen la

misma importancia ciertos comportamientos disruptivos y la forma en que son frenados en unas edades que en otras, por tanto, y considerando la importancia de su contextualización, en este apartado se analiza brevemente la adolescencia como etapa evolutiva, con sus consecuentes procesos biológicos y psicológicos y sus repercusiones en los cambios de desarrollo y aprendizaje. Se estudian por tanto los adolescentes de 12 a 16 años, adolescentes escolarizados en la ESO.

También se contemplan, igualmente de forma breve, dado que no es objeto de estudio prioritario, sino únicamente posee valor de contextualización del mismo, las características de la Educación Secundaria Obligatoria, desde su estructura, su concepto de educación... entre otros muchos puntos, así como los perfiles del alumnado y del profesorado, siendo estos dos últimos puntos de suma importancia para el presente estudio.

Teniendo en cuenta este binomio: perspectivas profesores-alumnos sobre comportamientos disruptivos y estrategias para frenarlos, el presente trabajo pretende hacer una contrastación de los datos teóricos a partir de un marco empírico. Dicha parte empírica constituye la segunda parte de esta investigación.

Así pues encontramos el **capítulo sexto** que parte del análisis del contexto. Se empieza concretando el origen del presente estudio, así como la población y la muestra escogida para la realización del marco empírico, incluyendo una síntesis de las características más relevantes de los centros que componen la muestra.

Para llevar a cabo la parte empírica se ha necesitado elaborar dos cuestionarios sobre percepción de estrategias punitivas: uno destinado a alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y otro destinado al profesorado de la misma etapa. Cuestionarios que han sido objeto de una laboriosa creación, selección de ítems, validación de los mismos con la prueba de expertos..., todo ello explicado en el **capítulo séptimo**, referido a la presentación del diseño.

Este material se ha aplicado a una población de profesores y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 18 centros de la comarca del Bages. El análisis de las respuestas constituirá la base de la parte empírica del trabajo, y por tanto la base de las conclusiones y prospectiva de futuro. En la primera parte del capítulo, también quedan reflejados los objetivos e hipótesis de la presente investigación, así como un análisis descriptivo de las variables objetos de estudio.

El **capítulo octavo** analiza el proceso que se ha llevado a cabo en la investigación. Este punto se destina a analizar el proceso de aplicación del cuestionario, con el propósito de valorarlo. Para ello se analizan aquellos elementos que podrían facilitar información, como es la implicación de profesores y alumnos y sus respectivos comentarios, todo ello con la precaución a que obliga el hecho de que los comentarios aquí expuestos son fruto de la participación totalmente voluntaria de los sujetos participantes. Además de estos elementos, también en este capítulo se contempla la temporalización que ha marcado el desarrollo del estudio.

En el **capítulo nueve** “Análisis y Evaluación de los resultados”, se intenta valorar y contrastar las hipótesis planteadas en el inicio de la investigación. De la teoría consultada se derivan una serie de hipótesis que se someten a verificación en este capítulo.

Con todo ello queremos resaltar que la investigación presente, pretende dar respuesta a diversas preguntas a destacar entre ellas una que se considera principal y que se refiere a la existencia o no de concordancia entre las percepciones de profesores y alumnos con relación a las estrategias punitivas en el aula. De esta cuestión se pueden sacar muchas reflexiones de cara a la mejora de la práctica educativa y podemos ayudar a la reflexión de los docentes, unos profesionales que ante las presiones de la realidad muchas veces hacen uso de estrategias punitivas y a veces no de la forma más correcta.

Las percepciones de los docentes comparada con las percepciones de los alumnos pueden ser un material de gran utilidad para conducir a la reflexión sobre el tema y plantearnos una vez más la interrupción del comportamiento molesto como un tema constante en la vida cotidiana de los docentes de la ESO dentro de la práctica instruccional.

Pero aún hay más, los análisis y reflexiones que nos planteamos poseen una dimensión aplicada de gran valor, ya que destacan la importancia que tiene para los profesionales de la educación, en este caso los docentes, el tomar conciencia de sus percepciones respecto a las estrategias punitivas en el aula, y a su vez que los alumnos, concretamente los de secundaria, sean conscientes de sus percepciones sobre el mismo tema, ya que suelen existir entre ellos discrepancias y esto podría afectar la posterior actuación en clase. Con todo ello, y según la literatura consultada, estamos haciendo referencia al impacto que tiene en la vida profesional del profesor, las funciones que el castigo tiene en el entorno educativo, y a los dilemas con los cuales los profesores se encuentran. Por esto durante el trabajo y concretamente en algunos apartados se explicita la importancia de esta reflexión.

Adicionalmente, tal y como se podrá comprobar a lo largo del marco teórico, la revisión de los diferentes estudios hechos sobre el tema ponen de manifiesto, las escasas aportaciones científicas sobre el tema de percepción y no obstante, aún pareciendo incongruente, la importancia que tiene dicho tema.

La disciplina escolar y concretamente el castigo han sido temas muy estudiados sobre todo dentro de la Psicología de la Educación. Así pues, como se podrá observar a lo largo de la lectura, hay numerosos estudios sobre la disciplina escolar, y algunos más concretamente sobre el castigo, y también existe una pequeña parte de estudios relacionados con el tema de percepciones; el problema se centra cuando nos proponemos hacer un tipo de estudio que quiera entrelazar todos estos temas.

Es este déficit en los estudios realizados, así como la poca reflexión que los docentes hacen sobre el tema, lo que pone de manifiesto las contradicciones entre las diferentes percepciones entre profesores y alumnos.

Además un problema importante con el que se encuentra quien desea realizar estudios de este tipo, es el hecho de tratarse de una temática que tiene limitaciones en su aplicabilidad y que sería necesaria contar con la sinceridad de cada uno de los docentes y alumnos en sus reflexiones, sinceridad que -como es bien sabido- peligra en temas que, como este, ejercen presión sobre el mundo de opiniones y creencias de los encuestados, por mucho que su participación sea voluntaria.

Sobre la revisión de los diferentes estudios, cabe decir que la presente tesis pertenece al S. XXI y por lo tanto se han utilizado diferentes medios de información (internet, bases de datos, etc.), pero queda claro que se debe ser cauto en la gestión de la información procedente de páginas web sobre las que no se tiene demasiado clara su fiabilidad. A su vez, se ha considerado oportuno incluir un CD con la matriz de datos con la intención de liberar de una carga excesiva los anexos de la tesis.

El trabajo concluye con una síntesis y nuevas líneas de investigación, con las consideraciones finales sobre el estudio que aquí se presenta y que proporcionarán, sin duda, nuevas pautas de reflexión a considerar en posteriores investigaciones. Todo esto se acompaña de un apartado dedicado a anexos donde se recoge el material que se ha utilizado para la realización del presente estudio.

Finalmente comentar que una de las ideas centrales que se quiere transmitir y/o sintetizar en el presente trabajo es la importancia de la formación de los futuros docentes en Educación Secundaria Obligatoria desde sus diferentes Facultades en este tipo de investigación, dada la importancia del tema y a su vez el desconocimiento por parte de muchos profesionales, que acabarán ejerciendo en algunos casos como profesores, al no disponer de otras opciones laborales.

-MARCO EMPÍRICO-

CAPÍTULO 1

1. HISTORIA Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL CASTIGO

1.1.Introducción

Es de suma importancia comenzar este apartado comentando que la presente investigación no pretende un estudio exhaustivo sobre teorías o leyes como los estudios que sobre el aprendizaje animal indujeron Thorndike y su formulación de la “ley del efecto”, la cual establecía que “las consecuencias agradables de las acciones que se ejecutan, vigorizan la asociación entre estímulos y respuestas, y las consecuencias desagradables la debilitan”.No obstante, no se ha querido dejar de citar o como mínimo recordar, a autores como Thorndike, Skinner, o Bolles, los cuales estudiaron e interpretaron el castigo de una forma amplia e interesante.

Otros estudios sobre el castigo en diversas áreas de psicología han sido los de Tarpy (1977); Rachlin (1977); Morse y Kelleher (1977); Hulse, Fowler y Honing (1978); Farley y Fantino (1978); Catania (1979); Dickinson (1980); Sundel y Stone (1981) todos ellos citados en Domínguez; J.L; Santos M.A (1984). Se recomienda la lectura de estos y otros autores para tener un marco de referencia experimental interesante, pero no obstante no debemos olvidar como anteriormente se ha dicho que la presente investigación ha intentado centrarse en un carácter mucho más educativo del tema teniendo en cuenta aspectos como el uso, aplicación, y su funcionalidad (temas tratados en posteriores capítulos).

Con todos estos estudios y muchos más que se encuentran en la literatura, se puede comprobar que la complejidad analítica de las estrategias de interrupción de los comportamientos molestos, está fuera de dudas. Implicaciones morales,

socioeducativas, de aprendizaje, de comunicación..., se encuentran presentes en el tema. Todo ello hace que sea un tema a tener en cuenta en la educación y reciclaje psicopedagógico de los profesores.

A medida que se ha ido avanzando en este estudio, se toma conciencia que tratar el tema de las estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina no es sencillo por varias razones: por su complejidad, ya que se cuestiona su efectividad para corregir conductas, porque se plantea la posibilidad de modificar estas conductas con otro tipo de refuerzos más positivos, por la dificultad de efectuar estudios experimentales con sujetos humanos, etc. Además no podemos olvidar el uso que las instituciones sobretodo escolares han hecho del castigo como recurso para el mantenimiento de orden social y de la educación de los ciudadanos, recursos que se manifiestan en el presente capítulo.

Este tipo de estrategias se han trabajado con bastante asiduidad en la práctica educativa. Quizás es un tema bastante conocido y a la vez uno de los más polémicos si tenemos en cuenta los argumentos morales y éticos que se plantean para regular su uso. El hecho de que sea un tema muy divulgado no quita que en los ámbitos educativos no se utilice de la manera correcta o incluso haya profesionales e incluso padres que afirmen rotundamente que nunca utilizan el castigo como medio para frenar un comportamiento molesto o dicho también disruptivo.

Al margen de este tipo de consideraciones se puede manifestar en palabras de Domínguez, J.L y Santos, M.A (1984) que “no existen razones concluyentes que nos hagan suponer que el castigo sea un instrumento inadecuado en la intervención psicopedagógica desde un punto de vista motivacional”. Posiblemente esta afirmación y otras parecidas han hecho que se contemple esta estrategia desde otro punto de vista y no como tema tabú del cual nadie quiere hablar, o si se habla se hace basándose en eufemismos.

Todo esto anteriormente comentado, ayuda a enmarcar el concepto; pero empezar este capítulo haciendo un recorrido por la historia del castigo, es una opción como mínimo interesante para remontar a las personas interesadas en el tema a otras épocas, otros siglos, donde su aplicación estaba presente de forma constante y en ciertos casos de forma muy dura. Dicho apartado ayudará a identificar y diferenciar lo que denominamos como castigo (de una forma más general) y lo que se trata de un abuso físico.

Aunque es un tema muy interesante y que despierta cierta curiosidad, la historia del castigo escolar ha sido poco estudiada y desarrollada, como se ha podido comprobar por la escasa literatura encontrada. El trabajo de Torrecilla ha sido el que ha facilitado aportaciones muy valiosas para el presente estudio. Empecemos pues ha hacer ese interesante recorrido por su historia.

1.2.El castigo escolar: Una aproximación histórica

A lo largo de la historia los niños han sido maltratados de una manera u otra. Sólo debemos revisar en la literatura dejada por algunos autores o en las noticias de los periódicos para ver que la infancia ha sufrido fuertes abusos a lo largo de los siglos.

Si profundizamos en épocas pasadas, nos damos cuenta de los infortunios acontecidos a los niños, desde abusos y golpes, abandono, hasta el infanticidio. Pero afortunadamente el mundo ha ido avanzando y ha habido un cambio positivo en valores hacia ellos. Aunque aún recibamos de tanto en tanto en los medios de comunicación, noticias dolorosas sobre abusos y maltratos.

Lo cierto es que actualmente contamos con los centros de acogida familiar, la atención al menor con dificultades sociales, los derechos de los niños, las familias de acogida, los programas de protección a la infancia, y un largo etc. Pero sobre todo debemos contar con el trato diferente que se les da ya desde la institución escolar.

Aunque aún pareciendo una contradicción, a veces algunas escuelas (aunque de otros países), utilizan técnicas disciplinarias inadecuadas y a veces un tanto abusivas que a veces van acompañadas de rechazo emocional.

Es objetivo de este capítulo acercarnos al conocimiento sobre el castigo a través de la historia ilustrándola con la historia de los pueblos de diferentes países. Son varios los personajes famosos que han dejado constancia en sus biografías o narraciones, sus años escolares y su historia personal con relación a los castigos recibidos por sus maestros. A continuación se presenta un recorrido por la historia sobre la presente temática, empezando por la infancia primitiva.

La infancia primitiva

Nos puede sorprender y a la vez chocar ciertos aspectos que aquí se describen, pero no se puede empezar este apartado sin antes comentar que en sociedades que mantienen un alto índice de mortalidad infantil, es obvio que los sentimientos de empatía hacia los niños distaran mucho de los sentimientos que se entienden hoy en día. Que los adultos de aquella época no sintieran empatía por los niños no significa que no los quisieran. Además se debe recordar como dato interesante, que la educación en el seno de la familia de sociedades primitivas era de poca calidad. Al no ser los niños considerados como personas, la práctica del infanticidio era bastante habitual. Los padres podían expulsarlos o matarlos según conviniese.

Un caso concreto de estas prácticas infanticidas era el caso de los *Inuit*, esquimales del Norte de Canadá, que a veces mataban a las recién nacidas, ya que estas eran consideradas menos importantes para la supervivencia de la tribu que los niños, los cuales podían desarrollar actividades de caza.

No debemos descuidar la costumbre de sacrificar niños para aplacar a los espíritus o a los dioses, costumbre muy arraigada en la época. También encontramos algunas prácticas sexuales llevadas a cabo con los niños, prácticas que evidentemente hoy día nos pueden chocar. Además los niños recibían algunos

principios de educación en la infancia pero hasta que no llegaban a la adolescencia esta educación no se organizaba. Los niños aprendían himnos, danzas y cantos de mano del sacerdote o brujo, el cual puede ser considerado el primer maestro de la historia.

Así en Nueva Guinea, para la sociedad *Kaluli*, al igual que para la sociedad *Etoro* y la *Onabasulu*, los niños no se hacían hombres de forma natural. Era necesario que el semen del adulto fuera puesto en el niño, para asegurar la maduración. De esta época y según los autores no se conserva ningún documento sobre la forma en que se ejercía la disciplina, pero sí se conoce que los niños que no se comportaban como era debido eran castigados severamente con la idea de frenar su impulso natural. Aquí se podía ver que el niño era cuidado y protegido, no como hijo, sino más bien como “algo” que pertenecía a un clan.

Contradicción tras contradicción se puede comprobar que cuando el niño fallecía el ritual de su enterramiento era más pomposo que el del adulto (esto se deduce de los enseres hallados). Se está de acuerdo con Levy-Bruhl, citado en Torrecilla, L (1998), cuando sostiene que este hecho parece confirmar que entre los pueblos primitivos, el niño no forma parte del grupo social inmediatamente, sino de forma indirecta, por medio de un antepasado que está presente en el niño hasta que éste, mediante los correspondientes rituales y magia sea internado en el clan. Además, a los adultos la muerte del niño les daba cierto respeto y temor, pues representaba una forma de regresar al mundo de los antepasados.

Summer. V a III Milenio antes de Cristo

Otro pueblo interesante de recordar es el de los Sumerios. Pueblo que se asentó en la Baja Mesopotamia, entre el 3200 y el 2800 antes de Cristo. Fueron unos de los primeros pueblos que desarrollaron la primera cultura urbana.

Los sacerdotes eran los encargados de asumir las cuestiones políticas y religiosas. Estos crearon un sistema de escritura original, cuneiforme, y fueron los primeros maestros que enseñaron a comerciantes, escribanos...a escribir. Este dominio de

la escritura como oficio hace que se forma una casta consciente de su trascendental papel: los escribas. Aquí empezamos a ver la finalidad de la escuela o Edubba: formar a escribas que luego ocuparían ciertos puestos como funcionarios.

Algunos textos en forma de diálogos entre maestros y estudiantes revelan algo del funcionamiento de la escuela. Al alumno se le llama “hijo de la casa de las tablillas”. Su maestro es el “padre” de la escuela. Los textos resaltan la austeridad, los malos tratos y la rebelión entre los alumnos, así como la vanidad y crueldad de los maestros.

Se podría decir que la historia del castigo escolar empieza en Summer. En la “casa de las tablillas” nombre que se le daba a la escuela. Había vigilantes encargados de controlar la asistencia y comportamiento de los alumnos y también un encargado del látigo, encargado, obviamente, de la disciplina. Disciplina que era severa, reteniendo en ocasiones a los alumnos durante largos periodos de tiempo y castigándoles también con copias de cincuenta o cien líneas. Pero por lo general la corrección se efectuaba con la vara que usaban tanto los maestros como los auxiliares.

Acostumbraban a azotar a los que se quedaban entretenidos en la calle y también los que no vestían correctamente. También por travesuras como hablar, levantarse fuera de turno, escritura insatisfactoria o por haber salido indebidamente por la puerta grande a la calle. Los métodos de instrucción eran primitivos y a veces brutales, pero se debe recordar que hablamos de un contexto escolar donde se educaban los hijos de la élite. El resto de los niños eran arrojados a los ríos, echados en muladores y zanjas, envasados en vasijas para que se murieran de hambre y abandonados en caminos.

Como curiosidad ver que el código *Hammurabi* legislaba sobre la suerte y el respeto a la vida de los esclavos. Estaban protegidos hasta tal punto que si durante el periodo de esclavitud murieran como consecuencia de los malos tratos de su

amo, el hijo de éste sería muerto en castigo. Así que con esto se deduce que la ley trataba mejor a un esclavo que a un niño.

Egipto

Egipto fue un país de comunidades agrícolas. Surgió como un reino unificado de aldeas y villas de mercado, donde las leyes eran dictadas por el faraón. Respecto a las pautas de crianza de los niños egipcios, se conoce que las madres egipcias también practicaban la envoltura en fajas de sus bebés. El enfajamiento producía secuelas físicas y psicológicas (costras, ronchas), como consecuencia del excesivo tiempo que el niño permanecía enfajado. En cuanto al aspecto psicológico, al estar inmóviles durante tanto tiempo colgados de ganchos improvisados en las paredes para que no estorbaran, esto les ocasionaba problemas de desarrollo, introversión e inactividad.

Los egipcios alcanzaban pronto la madurez, llegando a la pubertad a los doce años y a la virilidad, no después de los dieciséis. Mientras eran pequeños iban descalzos y sin vestidos. Al entrar en la escuela se le daba al muchacho un taparrabos y un cinturón y a la niña un vestido. Y aunque vestidos diferentes, jugaban a diversos juegos como el “juego del cabrito a tierra”, una especie de salto de obstáculos, también jugaban a lanzar la jabalina, a la lucha... Cuando el juego acababa mal se castigaba con puñetazos y puntapiés al niño torpe, se le ataba y golpeaba con bastones en forma de mano. Todo ello podría venir por la naturaleza religiosa de su educación, la cual condujo a la disciplina del cuerpo gracias a la idea que las personas eran, por naturaleza, corruptibles y con necesidad de reformarse.

Puede que en algunos aspectos de la enseñanza el ideal egipcio fuese el aprender sin esfuerzo, pero tenían también una confianza prusiana en la eficacia del castigo corporal, y al alumno se le hacía saber que si era perezoso se le apalearía públicamente. Con todo esto parece que los niños egipcios al igual que los sumerios, no parecían que llevaran una vida muy feliz, pues estaban mal nutridos, faltos de cuidados, abandonados a sí mismos durante días enteros, sin higiene.

Acostumbraban a morir sin llegar a la pubertad. Además el infanticidio era frecuente a pesar del castigo que se aplicaba si se ejecutaba al niño.

Pueblo Judío

La importancia de la Biblia en este pueblo fue notable. Si la cogemos de referente, se podrá analizar más fácilmente la concepción que sobre el niño tenía la sociedad hebrea. En primer lugar se considera al niño como corrompido o manchado por el pecado de Adam y Eva “nuestros primeros padres” y sólo con el bautismo se podrían purificar.

Este pueblo utilizaba la vara (símbolo de la enseñanza) para llevar a la obediencia a los niños de muy corta edad y cuando este método no era suficiente se recurría a un método como es el de asustarles por medio de figuras fantasmales. Inventaron a Lilith, un monstruo que se comía a los niños malos crudos. En esta sociedad, los niños eran víctimas de todo tipo de abusos. La sodomización era uno de ellos pese a ser castigada con la lapidación al que sodomizara a un niño mayor de nueve años. Los abusos con niños menores de esta edad eran concebidos como acto sexual por lo que quedaban, normalmente, en la más absoluta impunidad.

En el Antiguo testamento se encuentran muchas admoniciones:

“El que ahorra vara, aborrece a su hijo; más el que le ama, le instruye”.(Proverbios 13, 24).

“El que ama a su hijo, le azota asiduamente, para que se alegre cuando fuere mayor...El caballo no domado sale duro; y el hijo tratado con demasiada indulgencia, saldrá arrebotado. Mima a tu hijo y te hará temblar; juega con él y te contristaré...Doblega su cerviz en la mocedad, y golpea sus lomos mientras se es niño...”. (Eclesiástico 30, 1-14)

Sin embargo con los años los métodos disciplinarios se suavizaron algo. El Talmud recomienda no dar castigos corporales a los alumnos mayores por temor a que se vuelvan rebeldes. Aconseja no castigar a ciertos muchachos ya que la causa de su falta de estudio no es la pereza o la desgana sino su poca capacidad para el estudio. Aquí se puede observar que se contempla aunque de forma sutil, la motivación y aptitudes de los alumnos en el aprendizaje.

Aunque parezca chocante, el Talmud recomienda que hay que castigar a los niños con una mano y acariciarlos con las dos, tolerando el castigo corporal sólo para los niños mayores de once años. Desde esta edad se podría privar al niño considerado como no dócil y rebelde, de alimentos como el pan y, pegarle si era preciso con una correa.

Respecto a la escolaridad hay que reseñar que a los niños no se les enseñaba ni a leer ni a escribir, aún siendo la organización escolar bastante buena. Un claro ejemplo lo volvemos a encontrar en el Talmud, que recomienda que si el número de niños no pasa de 25, la escuela será dirigida por un solo maestro; a partir de 25 el pueblo pagará un auxiliar. Cuando haya más de 40 la escuela estará obligada a contar con dos directores. El Talmud también indica cuales son las dos virtudes que ha de acompañar al educador: paciencia y dulzura.

China

China, al igual que Egipto, se mantuvo durante siglos impermeable a otras culturas o formas de vida que consideraban bárbaras. Hasta el siglo XIX no comenzaron a penetrar en China las teorías filosóficas Europeas. En veinte siglos China evolucionó. Evolucionó su concepción del hombre y del niño y estratificó su sociedad. La China del mundo antiguo y hasta el siglo V a.C., jerarquizaba su sociedad en tres grandes grupos: la aristocracia, los campesinos y los obreros. Solamente para los primeros estaba reservada la instrucción, dejando a campesinos y obreros en la más absoluta ignorancia.

La familia fue siempre el centro y la unidad básica de la sociedad China. Pero la severidad del padre Chino dista mucho de la crueldad de otros padres coetáneos. El padre Chino tenía como ideal la sabiduría y el amor a su hijo, dos conceptos que contrastan con los ideales de las familias de otras sociedades y también de otras épocas.

En las escuelas sólo podía acudir un grupo de privilegiados. Estos pocos afortunados eran formados en urbanidad y cortesía, dos conceptos en los que se les insistía mucho, al considerarlos de total importancia. En las escuelas elementales la instrucción contemplaba la memoria como un proceso básico e imprescindible. Este “memorismo” se aplicaba a ciertas obras clásicas y al entrenamiento en la escritura. La explicación de textos también era un punto que se contemplaba. No cabe decir que la disciplina en la institución escolar era también muy dura, donde las relaciones entre maestro y alumnos estaban muy diferenciadas. Se sancionaba tanto el desorden como el descuido con una disciplina muy severa, donde la férula¹ desempeñaba un gran papel.

Hindú

Civilización basada en la agricultura. La mayor parte de la población vivía en aldeas que se asentaban alrededor de grandes núcleos urbanos. Tenían unos preceptos entre los que se incluían: el respeto mutuo entre padres e hijos, entre alumnos y maestros, entre esposa y esposo... Rechazaban igualmente la violencia de todo tipo como medio de resolver problemas. El alumno debía presentar una obediencia total, siendo la disciplina bastante suave, quizás facilitada por la consideración de que gozaba el maestro ya que se les consideraba padres espirituales ocupando un lugar superior a los padres corporales.

La disciplina estaba basada en exhortaciones y amonestaciones. Sólo cuando estas no bastaban eran aplicados los castigos corporales, seguramente graduados. Según costos como ocurría con los castigos a nivel de adultos. Cabe comentar que la escala de castigos era dura y se imponía la muerte en diversas formas; algunas crueles, hasta para delitos menores. Se recurría a la mutilación con demasiada frecuencia. Y refiriéndose al castigo escolar, el más frecuentemente utilizado consistía en echar agua fría sobre el alumno culpable.

¹ La Férula era una tablilla flexible y resistente que se empleaba en el tratamiento de las fracturas.

Persia

Se sabe muy poco sobre instrucción y enseñanza elemental en el mundo Persa. La sociedad estaba firmemente organizada. Se distinguían tres castas: sacerdotes, guerreros y agricultores. Aquí los niños eran vistos con gran esperanza. La seguridad y prosperidad del estado dependía de su educación. Entre los Persas había una costumbre muy extendida que puede chocarnos hoy en día y que consistía en no querer ver a sus hijos hasta que tenían siete años de edad.

Los príncipes e hijos de los nobles, aprendían en la corte a leer, escribir y contar. A los quince años concluían la enseñanza físico y moral. Como en otras sociedades el castigo también formaba parte de la vida de estas personas. Castigaban a los que acusaban injustamente a los otros, es decir, la ingratitud. Se solía castigar azotando a los que se habían comportado de forma incorrecta. Como dato diferenciador de otras culturas se destaca que el maestro Persa no gozaba del prestigio que se ha visto en otras culturas como la India.

Había un dicho que actualmente lo encontramos en otra versión, y que decía así: “es más tonto que un maestro escuela”. Se supone que se denominaba “tonto” al que debía acostumbrarse al enorme bullicio y ruido de la clase, dado que todos los alumnos recitaban y aprendían en voz alta, cantando a su vez la lección. Todo ello sumado al constante movimiento de las criaturas-mientras canturreaban, los niños movían la parte superior del cuerpo- hacía que se considerara “tonto” a quien de ellos se ocupaba. Lo que se dice una auténtica educación basada en la psicomotricidad y en la estimulación de diversos sentidos.

Los niños que no cumplían con sus deberes o que ofendían a sus maestros eran castigados muy severamente, siendo la pena más grave la siguiente:

“Se acuesta el culpable en el suelo, sobre la espalda, a continuación los ayudantes le mantienen las piernas levantadas para permitir que el Sheikh sujete los pies del alumno en la que se denomina la falaka y pueda golpearle los pies con finas ramas de palmera”

Grecia

En la antigua Grecia los derechos familiares eran competencia de los cabezas de familia que podían disponer del abandono de recién nacidos o la expulsión de un hijo indigno. Hasta el S. IV los habitantes de Grecia, fueran estos los grandes filósofos, ni el pueblo en general, veían con malos ojos el infanticidio. Envueltos en telas enrolladas en espiral y muy prieta, el niño ateniense dormía en cestas de mimbre o en una especie de artesa de madera. Si era desobediente se le amenazaba con que vendría el “coco” o llamado en aquella época: acco, alfito, sello, gorgo...

La manipulación sexual también era práctica habitual. Y aunque actualmente esto nos pueda sorprender, para evitar que sus hijos fueran objeto de abusos sexuales, los padres atenienses tenían buen cuidado de enviar a sus hijos a la escuela nunca antes del amanecer, e iban a buscarlos siempre antes del anochecer, de manera que así los dejaban solos lo menos posible. Con el objetivo por tanto de evitar la pederastia, las leyes prohibían que entrasen en la escuela gente extraña al recinto escolar, pero muchas veces dicha prohibición no se cumplía.

En la escuela los maestros se sentaban sobre sillas con respaldo, mientras que los alumnos, pedagogos y maestros ayudantes, lo hacían sobre taburetes sin respaldo llamados “bathra”. La educación era de carácter privado prácticamente en su totalidad. El maestro recibía a los niños en su propia casa. Allí aprendían los tres ejes principales de la educación griega: música, gimnasia y gramática. En este contexto, las familias acomodadas y con varios esclavos delegaban en uno de ellos (pedagogo) el acompañamiento y la enseñanza de la buena educación de sus hijos. Para llevar a cabo esta importante responsabilidad, muchos de ellos recurrían con demasiada frecuencia a los castigos corporales empleando las “fustas” o varas de madera.

Las niñas permanecían hasta la boda bajo la tutela de la madre, mientras el niño a la edad de seis o siete años tenía que ir a la escuela bajo la custodia de un esclavo. La custodia de dicho esclavo quedaba muchas veces en meras intenciones, ya que

es muy posible que pedagogos y maestros abusaran sexualmente de niños más pequeños, práctica bastante habitual en esta sociedad.

En cuanto al castigo en las escuelas, Platón en las leyes establecidas, recomienda que las correcciones o castigos sólo deben practicarse en los años de la “guardería” de tres a seis años, y aquí se advierte que no deben ser demasiado represivos, sino que se apliquen de tal forma que provoquen la cooperación del niño más que su alejamiento de este a la escuela. La disciplina, por tanto en las escuelas atenienses era, al menos en sus principios ruda. Los niños salían a la calle con la cabeza cubierta y los pies descalzos y se dirigían a la escuela de música aunque lloviera o nevara. Allí se sentaban tranquilos, aprendían canciones pero no se les permitía cruzar las piernas. El maestro les cantaba la canción lenta y gravemente. Si alguno se le ocurría cantar con inflexiones afeminadas se le azotaba duramente con un bastón largo, que servía para corregir sin contemplaciones a los niños indisciplinados o considerados como torpes.

Esparta

Los Espartanos llevaban a cabo unas pautas de crianza aún más rigurosas que los Atenienses. En Esparta los recién nacidos débiles o deformes eran arrojados desde la cima del monte Taigeto. Los niños que sobrevivían a tan duro intento de infanticidio, eran agrupados por edades de “endurecimiento” entre los que estaba el habituarles a sufrir castigos corporales, dolores y toda clase de privaciones.

El estado regulaba todos los aspectos de la vida familiar. A él pertenecían los hijos y él decidía sobre la suerte de los recién nacidos haciéndoles pasar un examen bastante minucioso. Si el niño pasaba el examen sus padres lo educaban hasta los 7 años. Desde el mismo día del nacimiento comenzaban las lecciones sobre autocontrol. Frecuentemente era encerrado en una habitación a oscuras y si lloraba era castigado duramente. El principal objetivo de este endurecimiento era formar jóvenes obedientes y silenciosos, siempre respetuosos con los ancianos.

En las pautas de crianza de las nodrizas, en vez de envolver a los bebés que criaban, dejaban totalmente libres y al aire sus miembros. Los acostumbraban igualmente a no ser delicados en la comida, no temer a la oscuridad ni la soledad, no ser caprichosos, y a no llorar ni gritar. Se desconocen los métodos para conseguirlo. Lo que sí se conoce es el enfajamiento y consiguiente inmovilidad de estos niños, al igual que en otras sociedades anteriormente ya comentadas.

A medida que los niños iban creciendo se puede comprobar que de los siete a los dieciocho años pasaban a las manos del paidonmus, funcionario del estado, que les sometía a una dura disciplina paramilitar con lechos de paja para dormir, comida muy pobre, escasos vestidos y siempre descalzos. Es en este periodo de crecimiento donde se observa que los jóvenes Espartanos debían pasar por varias etapas, concretamente por tres: de 8 a 11 años eran rabidas, de 12 a 15 pratorompais, de 16 a 18 Irene.

Durante la primera etapa, se les afeitaba la cabeza, caminaban descalzos y jugaban desnudos. La pederastia estaba mucho más extendida que en Atenas y se ocultaba menos. A los 16 pasaba de la infancia a la adolescencia. Para ello había que superar una serie de ritos, el más conocidos era el de “ir a robar queso”, juego que daba lugar a que los niños fueran azotados con el látigo.

Roma

Hasta el S. IV a.C., ni la ley ni la opinión pública veían nada malo en el infanticidio en Grecia o Roma. Hasta que Adriano se convierte en emperador e intenta reprimir los infanticidios y se condenan a los sacerdotes. La consecuencia psicológica que tales hechos acarreaban hizo que surgiera una “epidemia” de suicidios entre las jóvenes, ante la cual al preceptor romano no le quedó más alternativa que la amenaza con un castigo eficaz en cualquier tiempo. Aquellas que intentasen el suicidio serían expuestas desnudas al día siguiente en la plaza del mercado. En esta época había por tanto, niños explotados para la prostitución y niños contratados con los que gozaban de ellos hombres amantes de la sodomía con niños castrados. Hasta que Domiciano no entró en el poder, no se

promulgaron una serie de leyes en contra de la castración de niños destinados a los burdeles.

Pero ¿qué ocurre con los muchachos que llegan a la escuela? Primero de todo comentar que los niños romanos o iban a la escuela común o recibían en su casa –si eran ricos- los servicios de un pedagogo. En las escuelas públicas –abundantes ya en Roma en el S.II a.C.- los maestros estaban mal pagados (cosa que no ha cambiado en nuestra actualidad, s. XXI), y se hacían respetar a fuerza de azotes, utilizando la palmeta, cosa que sí ha cambiado actualmente. Ni la escuela era una institución modelo, ni los maestros por lo general, muy estimados, sobre todo por los numerosos castigos que impartían.

Los castigos corporales, en especial el de varas, correas y palmetas, eran usados y recomendados por maestros. El castigo de varas era una de las más crueles. Un niño sujeto en el aire por los pies y por las manos y sostenido en la espalda de un compañero aguanta una lluvia de palos en la espalda hasta caer exhausto. Esto indica que los palos y látigos, eran utilizados con excesiva frecuencia por los maestros romanos. Es posible pensar que para cada tipo de faltas habría un instrumento de castigo determinado.

Los niños eran con frecuencia castigados por sus propios compañeros. Pero en otros casos era el profesor el encargado de ejecutarlo. Afortunadamente a principios del s.IV las leyes romanas prohibían, bajo pena de presidio, el dar tormento a los pequeños. El alcance de estas leyes debió de ser no obstante muy limitado, ya que se continuaban castigando a los niños.

Los primeros Siglos de Cristianismo

El cristianismo con su nueva moral dio un aire nuevo a la educación, pero hay que decir que se debe ser prudente en cuanto a sus logros iniciales, posiblemente por lo difícil que se presenta el sustituir o cambiar costumbres muy arraigadas en las relaciones paterno-filiales. Cabe destacar que aunque la tradición bíblica era

especialmente dura respecto al castigo, algunos personajes importantes de la época como el propio San Pablo se decantaban por tratar a los niños con menos dureza.

El cristianismo aunque pasó a ser la religión del estado, no promulgó leyes que terminasen con el infanticidio hasta el s. IV. Las causas por las que eran castigados los escolares en esta época eran absurdas en muchas ocasiones. Un ejemplo concreto y que no deja de ser totalmente absurdo era el castigar a los más pequeños por el simple hecho de disfrutar mientras jugaban. Así pues, en la nueva escuela elemental que se fundó en los primeros siglos del Cristianismo no faltaban junto a las correas, varas y palmetas, las encerronas para alumnos considerados rebeldes o como se ha apuntado, algunos sin causa aparente de esa rebeldía.

Carlomagno en el año 789 impone a los sacerdotes la obligación de instruir a todos los niños. Todos los niños tenían que aprender los artículos de la confesión y la oración dominical, y los que se negaban debían ser obligados a ello por medio de azotes y ayunos. Para estos padres de la iglesia los niños podrían caer, dada su frágil naturaleza, de forma más fácil en el pecado y en consecuencia, los vigilaban constantemente, de manera que su desobediencia debía ser frenada con severos castigos con el fin de lograr una sumisión total. Las chicas precisaban de mayor vigilancia que los chicos, por lo que el retiro y la reclusión eran los objetivos últimos de su educación.

Aunque se partían de ciertas ideas de los pensadores clásicos, como fomentar que: los niños tienen alma, son importantes para Dios, son educables, no se les puede matar, lesionar, ni abandonar y que son muy útiles para la propia imagen de los padres, esto no quiere decir que la situación de los niños mejorase. Será a partir del s.IV, cuando una firme presión de la iglesia sobre el estado intenta prohibir mediante leyes prácticas cualquier medida punitiva que pusiera en peligro la vida de los niños.

Aztecas

Los Aztecas representan la cultura de la última etapa prehispánica de México Central. Aunque la unidad básica en el mundo Azteca era la familia nuclear, normalmente vivían en ellas otros parientes consanguíneos y políticos. Entre los Aztecas, a los varones hasta los ocho años se les consentían las travesuras, pero de ahí en adelante eran castigados duramente. Les ataban desnudos, y pasaban toda la noche expuestos al frío, para que se fortalecieran con vistas a su futura vida guerrera. Cuando llegaban a los diez años los niños eran separados de sus familias para acudir a las escuelas militares de su barrio y si pertenecían a la nobleza a las escuelas de los templos donde se preparaban para ser sacerdotes o dirigentes.

Desde la edad de once años, los niños Aztecas desobedientes eran castigados por sus padres de diversas formas. Entre los castigos más habituales se encontraba pincharles la piel con espinas y hacerles inhalar humo, sosteniéndolos sobre una hoguera en la que se echaban pimientos picantes. Con todo ello, se puede comprobar la brutalidad de los castigos de esta cultura y de la naturalidad en como se aplicaban e incluso en como se recibían.

Incas

Los Incas eran un grupo en teoría endógamo que descendía en línea masculina de unos ancestros comunes. En este pueblo cuando había hambre, pestes o calamidades realizaban sacrificios humanos, como el sacrificio de niños. No deja de sorprender el hecho que alimentasen muy bien a los niños antes de sacrificarlos, para que no fueran a la ceremonia hambrientos o llorando. Salvo estos casos excepcionales, los Incas prohibían el infanticidio, ya que deseaban así poder aumentar la población, cosa que nos indica el interés práctico de la abolición de esta práctica.

Por lo que se refiere a las pautas de crianza, para acostumbrar al recién nacido al frío lo bañaban en agua fría. También era tradicional el envolverle completamente y no dejar libres sus brazos para que se hicieran fuertes. Cuando los sacaban de la

cuna, hacían un hoyo en el suelo y lo metían allí con algunos juguetes, de manera que el niño podía pasarse horas y horas metido en ese agujero.

A la edad de 12 años se celebraba la fiesta de la pubertad. A estos jóvenes se les inculcaba la obediencia, y al que desobedecía se le azotaba o enviaba a trabajar en las minas si era reincidente. Con todo ello, la educación estaba reservada a los hijos de la nobleza en las escuelas llamadas “yachahuas”, donde ingresaban a los trece años y concluían sus estudios a los diecinueve. A parte de esta formación intelectual se les sometía a una vida rigurosa de privaciones y sufrimientos, haciendo que comieran muy poco, vistieran pobremente y durmieran pocas horas y en el suelo. Los castigaban con varas de mimbre, teniendo que fabricarse sus armas y su propio calzado.

Mayas

Las raíces de la civilización Maya se remontan al segundo milenio antes de Cristo, pero su época de máximo esplendor corresponde al primer milenio de nuestra era cristiana. El achatamiento de frente y cráneo en esta población, era signo de belleza, de esta manera se entiende que las madres colocaran en la cabeza de su hijo dos tablillas, una en la parte posterior y otra en la frente atadas con fuerza, con el objetivo de producir tal achatamiento. También era signo de belleza entre los Mayas ser bizco, para lo cual la madre colgaba unas bolitas de resina en los cabellos de su hijo de manera que al caerle sobre los ojos le forzasen a torcerlos.

Hasta los cuatro años los niños no estaban sujetos a ninguna disciplina. Se les castigaba si desobedecían mediante un ayuno a lo largo de tres días y se les obligaba a punzarse los muslos como arrepentimiento por la falta cometida. Otro castigo consistía en obligarles a respirar el humo del chile al quemarse.

En la parte sur del continente (Antillas), los niños que vivían aquí tenían que sobrevivir, como los de Méjico y otras tribus del continente americano, a la práctica de los antropófagos que encontraban succulenta la carne de niño. Entre

estos, los indios caribes eran los más temidos, ya que los niños que cogían los castraban y cuando se hacían lo suficientemente grandes y lo bastante gordos se los comían.

Más al sur del continente se hallaba el pueblo de los Chanés, esclavos de los Chiriguano que hacían con ellos lo que querían. Los Chanés eran de lengua arahuaca y practicaban infanticidio con las hembras. Enterraban vivas a las niñas al poco de nacer, y las que sobrevivían debían enfrentarse a otro peligro: ser raptadas y esclavizadas por los Chiriguano.

Edad Media

La edad media se muestra como una de las más negras épocas en la historia del hombre. En el s.IX era común la creencia que si los niños morían antes de ser bautizados regresaban para traer desgracias a los vivos. Debido a ello algunas madres empalaban el cadáver de su hijo y lo escondían. La infancia y el parto eran los momentos más peligrosos de la vida. En esta época el padre tenía derecho sobre la vida o la muerte de los suyos, tenía derecho expreso a apalearse a su mujer o a sus hijos.

La miseria y el hambre eran permanentes entre la gente del campo. En este contexto una vez más hay que constatar la práctica del infanticidio cuya forma más habitual parece ser que era no dar alimento al niño por descuido o, deliberadamente. Otras formas de infanticidio eran el abandono y la asfixia intencional del niño en la cama, aunque se llegaron a promulgar leyes en los siglos XI y XII contra la costumbre de acostar a los niños en la cama de los padres.

Respecto a los hijos ilegítimos comentar que abundaban en todos los estamentos sociales, pero eran sobre todo los del pueblo llano, la gente más pobre, humilde, los que afrontaban una situación precaria y miserable. Los hijos de madres solteras eran la mayoría de las veces abandonados al no poder hacerse cargo de ellos, con el agravante de considerarse mal visto ello para la mentalidad de la

época. Las madres que abandonan a sus hijos presuponen que estos serán recogidos en instituciones o casa de expósitos, aunque el abandono deja al niño en lugares donde es fácil que se pierda o muera.

Durante la edad media proliferan la casa de Expósitos en muchas ciudades europeas. Para mantener el anonimato del origen de los niños que llegaban a diario a estas casas, se introduce en 1198 el “torno”¹, por orden del Papa Inocencio III. En España Hospicios famosos que se podrían citar fueron los de Madrid y San Fernando. En ellos debían sobrevivir los niños en base a sus propios medios, ya que los métodos disciplinarios que se utilizaban en ellos, eran de extrema dureza. Autores como Charles Dickens², plasmaron todo el horror que se escondía en estos centros.

Un dato a destacar es que los maestros pertenecían al clero o al claustro. Estos formados en los modelos más disciplinados y duros, se basaban en la austeridad y sacrificio, que trasladaban al marco escolar, aplicando con todo rigor castigos corporales que llegaban a ser bárbaros por su crueldad. Como dato curioso destacar que en 1363 se prohíbe a los estudiantes el uso de bancos y sillas ya que podía convertirse en ocasión de orgullo.

En las escuelas monacales y claustrales se recurría a toda clase de castigos: el ayuno, el encierro, el látigo, el palo, las disciplinas y un largo etc. Antes del siglo XI los castigos corporales más frecuentes consistían en toda clase de golpes en boca, nariz, orejas, mejillas, espaldas y más tarde en el cuerpo desnudo.

¹ Tambor giratorio de eje vertical con oberturas laterales que, colocado en la obertura de una pared, permite pasar objetos de un lado a otro sin que la persona que está a un lado pueda ver la que está al otro.

² Cabe destacar que Charles Dickens aún plasmando el error de esta época no vivió en la oscura Edad Media sino en pleno s. XIX.

La palmeta¹, llegó a ser el símbolo de la disciplina y ser castigado con ella podía llegar a significar gozar de una buena educación. Con todo ello, en las escuelas municipales el dominio del latín se perseguía por todos los miembros con una dura disciplina, por la que hubo que sacar a la luz, reglamentos escolares contra los excesos golpes. Dichos golpes deberían de ser tan brutales que había alumnos mayores que podían librarse de los castigos por una pequeñez de dinero. Estas multas las guardaba el maestro y las empleaba en una ronda de bebida dada con motivo de una fiesta especial.

La célebre sentencia “la letra con sangre entra” hacía que las aulas se convirtieran en verdaderos patios de tortura y los maestros, los principales acosadores de sus víctimas. Así pues, en las anteriormente citadas escuelas monacales, “la disciplina” prescrita consistía en pegar con varas de mimbre “suaves y flexibles” o en tirar con fuerza del cabello; nota curiosa que no deja de sorprender, es que a los niños nunca se les debía castigar con puntapiés o con puños o con la palma de la mano abierta, ni de ninguna otra forma similar.

La corriente de oposición al castigo y la sensación de su inutilidad fue adquiriendo interés e importancia a medida que transcurría el siglo XI. Las disciplinas alcanzaron gran moda en los siglos XIV y XV. Será en el s. XIV, ante el miedo que el llanto del niño les produzca hernias, distensiones u otros males físicos que se recomienda que se les den sedantes.

El Renacimiento (s.XIV – XVI)

Hablar del Renacimiento es hablar del humanismo y hablar del humanismo es hablar de un nuevo clima en las relaciones interpersonales. Pero sigue existiendo el infanticidio, y los también temidos azotes, ya que se considera que hay que imitar

¹ La palmeta o férula consistía en una tabla pequeña y nudosa. Era un instrumento compuesto por dos pedazos de cuero cosidos juntos, incluyendo el mango para manejarla; el interior de la palma estaba guarnecido para que no fuera completamente plana.

un modelo considerado perfecto. Este modelo es el dado por los adultos, y el niño no puede objetarlo. Los adultos deben enderezar a los jóvenes, siendo el medio para hacerlo los castigos corporales.

Los niños que sobreviven a estos malos tratos por parte de padres o nodrizas, y a los hábiles procedimientos anticonceptivos de las prostitutas, eran enviados en gran número a los hospicios, considerados como la gran industria del periodo. Para los padres que asumían la paternidad y no abandonaban a sus hijos, el afecto seguía sin ser demasiado bien visto, ya que se consideraba sinónimo de ser persona débil.

Esta época era también muy dura, ya que la peste asolaba Europa. Sobrevivir era la única obsesión de niños y mayores. El Renacimiento no sólo aumentó el número de viudas, sino que también aumentó el número de centros escolares y el número de doctrinas pedagógicas de los escritores, especialmente de los humanistas. La realidad educativa de los colegios era bastante mala y el castigo seguía siendo práctica frecuente. Los principios adaptados en los colegios de jesuitas aparecían como el modelo a seguir. Aquí la disciplina se elaboraba como una serie de normas que el niño tenía que respetar bajo pena de castigo.

La educación se jerarquizaba: los profesores ayudados por otros alumnos delegados y por prefectos, eran responsables de hacer respetar el reglamento. Las sanciones continuaban siendo numerosas y variadas, sanciones que podían ir de la simple reprimenda al castigo corporal, Cornelaup, A (1992). En el siglo XV, Victorino de Feltre apelaba al sentido del honor, a la vez que le repugnaban los castigos corporales, Socalinsky, N (1994).

Montaigne, grande de la cultura francesa, nos da noticias sobre los colegios de su tiempo (finales s.XVI). Según comenta los alumnos eran sometidos a 15 o 16 años de escolaridad y 14 o 15 horas diarias de trabajo, con lo cual comparaba a las escuelas a algo parecido a una prisión.

Erasmus de Rotterdam se alzó contra las atrocidades que se cometían en las aulas. Se mostró firme partidario de la importancia educadora que suponía la elección de un buen profesor. Tanto él como Vives, Rabelois y Montaigne protestaron contra la brutalidad de los maestros y de todos aquellos que regían la escuela, Socalinsky, N (1994).

Una de las costumbres que también se llevaban a cabo en esta época, era la de ejemplarizar a los jóvenes, siendo enviados, por ejemplo, a presenciar una ejecución. Esta costumbre era para que vieran lo que les esperaba de la vida si tomaban caminos no convencionales o no los deseados por la sociedad, la cual cosa ha durado hasta épocas recientes.

Si observamos obras de arte pictóricas podemos ver reflejadas en cuadros de Rubens y Rembrant un objeto conocido desde el s.XVI que en alemán se llama “Faulhauber” y en castellano “Chichonera”. La Chichonera era un gorro con armadura, adecuado para preservar a los niños de golpes de cabeza. Esto suponía que las palizas eran tantas y los golpes eran tan fuertes que debían resguardarse de ellos para como mínimo no perecer. Tantas palizas hacían que en ocasiones los alumnos con más recursos intentaran ganarse mediante factores económicos, el favor de sus maestros, siempre y cuando estos aceptasen no pegarles durante la instrucción.

Después de todos estos malos tratos a los niños, el Renacimiento se plantea seriamente el tema de los castigos y aconsejan que sean moderados, es decir, no los anulan o los prohíben, pero como mínimo se aconseja que se apliquen de forma moderada. Se llega a aconsejar a los padres que les peguen a los niños en los costados y no en la cabeza, ya que esto les podría ocasionar la muerte.

El Siglo XVII

En el siglo XVII se inicia la preocupación por el niño, por los pobres; es el siglo en que empiezan a establecerse las etapas madurativas, se inicia el interés por la edad de los hijos y aquí, la familia, comienza a interesarse de verdad por ellos en aspectos tan concretos como el de su vestimenta y el de dormir separados de los adultos. El internado de los jesuitas se corresponde con la imagen de la educación de este siglo.

Snyders citado en Socalinsky, N (1994) hablando de la vigilancia ejercida sobre los alumnos en aquella época, señala que:

“el educador se siente objeto de amenaza incesante, de una doble amenaza: por una parte el niño es tan débil y siente tal atracción por el mal que cualquier encuentro con la tentación, corre el riesgo de tener un efecto catastrófico y por otra parte, la clausura ha de ser rigurosa porque todo aquello que los maestros no han purificado es sospechoso, está impregnado de malignidad”.

El s.XVII es el siglo en que delito y pecado son una misma cosa. Es el siglo en que la Inquisición es dueña y señora de las conciencias en bastantes naciones Europeas. Los delitos contra la propia vida eran los que ocupaban el primer lugar. Les seguían los que atentaban contra el orden establecido. A continuación los delitos contra la naturaleza, esencialmente los sexuales, y los que atentan contra la forma de Dios (blasfemias) como de los hombres (injurias). Tales delitos eran castigados con las galeras en unos casos y con los azotes y la vergüenza pública, en otros.

En el s. XVII se respira cierto clima de intolerancia. El Infanticidio sigue siendo una práctica bastante extendida a pesar de que países como Inglaterra hace jurar a las parteras, que no matarán ni dañarán al recién nacido. Se siguen considerando que el afecto y la familiaridad debilitan la autoridad paterna. Se llega a aconsejar en la crianza el hecho de acariciar a los niños.

Volviendo al terreno escolar habrá que hacer un breve recorrido por los principales pedagogos del siglo para confrontar sus ideas en el aspecto disciplinario. En Inglaterra para salvar el obstáculo protocolario de castigar a los príncipes, se colocaba al lado de estos, un “niño de los azotes” que recibía los golpes cada vez que el príncipe o infante faltaba a sus obligaciones.

La escuela del s.XVII, convertida más en un lugar para tener a los niños que para educarles, era lugar de castigo y llanto. Gabriel Campayré en su historia de la Pedagogía cuenta cual era la situación de los maestros:

“Los maestros de escuela eran todo menos maestros: sacristanes, bedeles, campaneros, relojeros y aún sepultureros...Los maestros de escuela no eran sino los domésticos del cura, eran los encargados del orden y de la disciplina académica”.

Para saber que ocurría en el s. XVII en la escuela Española, tan lejana en usos y costumbres de la inglesa, se puede recurrir a los escritores de esta época, y sobre todo a la literatura en boga; la novela picaresca. Uno de los escritores importantes de la época es Don Diego de Torres y Villarroel, escritor satírico, quien a pesar de reconocer los errores del maltrato escolar, acaba por confesar que el castigo es necesario.

Otro escritor de suma importancia por sus diversas obras es Don Francisco de Quevedo y Villegas, el cual nos ofrece en su “Buscón” el siguiente relato:

“Sentábame el maestro junto a sí, “ganaba la palmatoria”¹ los más días por venir antes”.

Varios son los autores que reflejan los castigos impuestos por aquellas épocas. Luís de Góngora y Argote, Saavedra Fajardo, Miguel de Cervantes...y también Juan Bautista de la Salle, quien sin llegar a abolir las penas y los castigos, sí que

¹Quevedo al hablar de “Ganar la palmatoria”, se refiere sobre la costumbre en las escuelas de la época, que el maestro encargaba al primer muchacho que llegaba por la mañana a la escuela de ser el ejecutor con la palmeta de los castigos que durante el resto del día impusiera el maestro. Esto es lo que significa “ganar la palmatoria”: ser el verdugo de los propios compañeros.

tomó una posición más flexible ante dicho tema, llegando a redactar un verdadero manual del látigo en su libro “Guía de las escuelas cristianas”, impreso en 1720. La Salle distinguía cinco tipos de correcciones: la reprimenda, las penitencias, la palmeta (férula), las varas (disciplinas) y la expulsión de la escuela.

Entre los castigos más utilizados y que más se nombran en esta época, encontramos el que consistía en aprender, de rodillas, alguna página del catecismo, teniendo el libro por delante de los ojos por espacio de media hora sin separar la vista de el, otras consistían en permanecer inmóvil con las manos juntas y los ojos bajos. También se utilizaba mucho la palmeta, que era utilizada para las siguientes faltas:

- 1/No haber estado atento en clase o haber juguetado.
- 2/Haber llegado tarde a la escuela
- 3/No haber obedecido a la primera señal

El empleo de las varas estaba minuciosamente reglamentado: manera de tomar las disciplinas y de aplicarlas, la posición de los alumnos, el lugar donde debería aplicarse, el número de golpes, etc. Las varas o disciplinas eran utilizadas para faltas graves como por ejemplo:

- 1/Negarse a la obediencia
- 2/Cuando el alumno haya contraído la costumbre de no seguir la lección
- 3/Cuando haga garabatos sobre el papel en lugar de escribir
- 4/Cuando haya reñido con sus compañeros
- 5/Cuando haya sido negligente en sus oraciones en la iglesia
- 6/Cuando haya faltado a la modestia en la misa o del catecismo
- 7/Cuando se haya ausentado de la escuela, de la misa o del catecismo

Recordar que La Salle recomienda frecuentemente no abusar de los castigos corporales, e indicar que su intención no fue otra que el de reglamentar de alguna

manera los castigos para no caer en las barbaridades que se repetían a diario en las escuelas de la época. De hecho llega a prohibir en la Guía que el diseño, que se de a los niños con la mano, pies o cualquier otra forma no autorizada.

El Siglo XVIII

En este siglo sigue siendo frecuente abandonar a los niños, y el infanticidio sigue practicándose. Muchas madres optaban por matar a sus hijos para ocultar su deshonra o bien abandonarlos en hospicios. Los niños que acababan en un hospicio tenían un futuro incierto. De lo poco que se ha investigado hasta la fecha cabe conducir que en muchos casos eran entregados a familias ricas de la comarca en que se ubicaba el hospicio, siendo utilizados como mano de obra barata en la economía agraria del siglo. Charles Dickens, autor que se ha nombrado anteriormente, ya en pleno s. XIX describió la miseria de la calidad institucionalizada en los hospicios ingleses.

El resto de los niños, los afortunados que eran aceptados como legítimos por sus familia, tampoco lo tenían demasiado fácil, especialmente si nacían en una familia pobre. Además de la venta a los hospicios o a gentes sin escrúpulos que comerciaban con ellos, quedaba la “suerte” que alguno de ellos pudiese entrar en la Marina.

Para aquellos niños que acudían a la escuela y que visto lo anterior no dejaban de ser unos privilegiados, comenzaba otra dura prueba. La escuela era la encargada de controlarlos y de inculcarles las buenas maneras. Por ejemplo, podían hacer beber a un niño un vaso de su propia orina con el objetivo de curar su enuresis, o exponerlo ante los demás de manera que lo avergonzaran. Esta exposición a la vergüenza, el cuarto oscuro y los azotes eran medios sobradamente utilizados por padres y maestros.

Se adopta el sistema “cuartel” que durará hasta comienzos del s.XX. Aparecen entonces los uniformes, las filas de a dos, las marchas al paso, los desfiles,

Corlenoup, A (1991). La autoridad escolar preveía el empleo de las varas y era la misma autoridad quien las proporcionaba. Igualmente obliga a no utilizar reglas o bastones a los profesores de geografía, ya que podían causar bastante daño a los niños. Además se legisla igualmente los sitios del cuerpo donde ha de azotarse: la espalda y su continuación. El número de golpes tres en los casos ordinarios, seis en los graves; el momento de su aplicación: al terminar la clase y a puerta cerrada.

En Inglaterra el látigo también figura en estas y otras épocas como castigo militar y escolar. Y en la Norteamérica del s. XVIII los maestros eran nombrados en las asambleas municipales, siendo la ortodoxia religiosa la cualidad más apreciada. Eran en su mayoría incompetentes y bastante brutales.

Pero el s. XVIII iba a experimentar sobre todo en su segunda mitad unos cambios en las pautas de crianza y educativas vigentes hasta entonces, y serán los grandes pedagogos quien lo potencien. Entre estos grandes pedagogos encontramos nombres como el de Rousseau. Con él se inicia la reflexión crítica sobre los castigos. El junto a otros autores: J. Pestalozzi y Froebel, F desecharon ampliamente el castigo corporal.

Rousseau concentró todos sus esfuerzos en sustituir los castigos arbitrarios puestos por padres y educadores por lo que él llama “castigos naturales” y que se derivarían de la propia naturaleza de las cosas. Por otra parte Rousseau se opone decididamente a los castigos físicos. Presupone al niño de naturaleza esencialmente buena y pura. Para Rousseau lo que estaba corrompido era la sociedad y no el hombre. Quiere justificar las “maldades” de la infancia con el argumento de la debilidad en la niñez. Propone que los castigos se deriven de las propias acciones (Ej.: si rompe el vidrio de su ventana, dejar que el viento le de día y noche). Este es el principio de las reacciones naturales, donde la pena es la consecuencia natural de la falta cometida.

Kant, discípulo suyo, cree que el mayor castigo es el moral; el que humilla. Considera que el castigo físico debe aplicarse con precaución y al igual que

Rousseau se inclina por los castigos naturales, los que provocan las mismas faltas cometidas. Además entre los discípulos prácticos de Rousseau es Juan Bernardo Basedow el que aporta una biografía más negra en su infancia. Debido a los tratos que hubo de soportar huyó de casa y se refugió en la de un médico rural. Como castigos propuso la disminución de los puntos de méritos: sustituir una hora de trabajo manual por una de estudio; encierro en una habitación próxima al lugar de recreo de los demás niños, gorro chichonera, etc.

Con todo esto se puede comprobar que el siglo de Rousseau y de la Revolución Francesa tendría una enorme influencia en el concepto del niño y de la educación. Los grandes cambios que se ofrecen sobre todo en lo que a castigos se refiere, hacen que empiece una revolución a favor de una educación más digna para los niños, niños que hasta ahora habían sufrido barbaridades, aunque como se verá más adelante, esto es la punta del iceberg.

El Siglo XIX

En el s. XIX la influencia de los científicos llevan a ordenar los conocimientos a actividades de clasificación, a sistematizaciones. Así disciplina y estudio requieren un lugar cerrado, la clase, una situación fija de los alumnos con el fin de permitir un control de la asistencia, de las actitudes, de las conductas, de las relaciones...

En este siglo podemos citar a Kant, el cual en uno de sus escritos comentaba que:

“se envía principalmente a los niños a la escuela no con la intención de que aprendieran algo, sino para que se acostumbren a observar puntualmente aquello que se les ordena” , Socalinsky, N (1994).

A su vez Locke comentaba que:

“la regla es el optimismo educativo, el castigo corporal es un recurso supremo en casos extremos...”; “cuanto más jóvenes son los niños, más deficiente es su juicio y por lo tanto mayor es la necesidad de dirección y disciplina”, Socalinsky, N (1994).

Los padres de esta época eran duros porque la sociedad era dura. Mostrar cariño y compasión era para la mentalidad de la época ser débil, mostrar crueldad e incluso sadismo con los débiles era sinónimo de ser fuerte. Se pueden recordar diversos escritores rusos que reflejan la crueldad de algunos padres de la época, como es el caso de la obra comedia “El poder de las Tinieblas” de Tolstoi, que trata del asesinato de un niño recién nacido y que al parecer estaba basada en el juicio ya que se celebró en 1880 contra un campesino al que se acusaba del crimen.

Dostoieuski, por su parte, en el “Diario de un escritor” entresaca noticias de los periódicos como la de un padre condenado por haber azotado con gran crueldad a su hija de 7 años y la de una madrastra que arrojó a su hijastra de 6 años por una ventana.

Si vamos al campo escolar, los ingleses seguían con su ya vieja costumbre de usar el látigo. La costumbre de azotar estaba muy generalizada en las Naciones Europeas entre las que España no era una excepción. Hasta el año 1837 no se acaba al menos oficialmente con el castigo de azotes en los centros de enseñanza. Las escuelas estaban sumidas en la miseria total de los presupuestos municipales. Los sueldos de los maestros eran de algo más de 500 pesetas anuales en las aldeas, y de 2000 anuales en las capitales con más de 20.000 habitantes, y para mayor desgracia de los docentes, estos insignificantes sueldos eran raramente cobrados con puntualidad.

Es de suponer que tales circunstancias, en las que habría que incluir la desproporción entre los maestros mejor y peor pagados, no fueron las más propicias para trabajar de una forma relajada y positiva, cosa que hizo de los castigos corporales un instrumento corriente en las escuelas. Con esto se ve que la doctrina de Rousseau, la cual se comentaba en el anterior punto, no pareció calar en las escuelas Británicas en el mismo grado que en el resto de las escuelas europeas.

Se considera que inventar diferentes tipos y grados de castigos para corregir a los alumnos sin llegar a los azotes, es decir, sin utilizar el palo, ni palmeta, es gran parte del mérito de los maestros, siendo la humillación o confesión de su delito de rodillas en presencia de los compañeros, o salir el último de la escuela, un castigo más penoso que los propios azotes.

Volviendo al sistema inglés, hay que señalar que no era el sistema del látigo el único que se practicaba en las escuelas Británicas. A pesar de la aparición de nuevas perspectivas optimizantes sobre la condición humana infantil, el castigo corporal se ha mantenido y continua manteniéndose hasta nuestros días, sólo hay que ojear los periódicos o ver las noticias para detectar que una parte de la sociedad Británica aún reclama el uso de estas estrategias.

Siglo XX e inicio del XXI

El Siglo XX podría considerarse el siglo del niño. Pero si el infanticidio es algo que parece que se deba rechazar sin lugar a dudas y, que en un primer análisis esté lejos de dicho siglo tan recientemente pasado, nada más lejos de la realidad. El infanticidio sigue practicándose a veces de forma colectiva. Tal es así que según el último censo llevado a cabo en China, el número de varones supera en mucho al de hembras en una proporción no superada en ninguna otra parte del mundo. Este desequilibrio respalda las alegaciones de que en este país es práctica frecuente el infanticidio si el primer nacido es una niña.

No obstante esta faceta de la sociedad, se debe comentar que en China a diferencia de hace cinco décadas, los castigos físicos severos en los estudiantes no están permitidos. Actualmente los profesores chinos asumen su rol autoritario sin necesidad de tener que aplicar duros castigos físicos a sus alumnos. Tienen un eslogan: “zun-shi ai-sheng” que significa “respeto del profesor y cuidado de los alumnos”. En esencia, es el respeto por el profesor lo que es más importante. El respeto le da al profesor la autoridad para la disciplina. También hace uso del silencio y de la mirada para desviar un mal comportamiento de sus alumnos.

En las aulas Chinas los estudiantes que llegan tarde a clase deben pedir permiso al profesor para entrar en el aula y deben sentarse callados, escuchando atentamente al profesor, alzando sus manos y ellos mismos cuando quieren preguntar. No hacerlo es una violación de las normas de clase, Lu, Shuming (1997).

Las imágenes de niños explotados en la marginación, esclavitud y en la prostitución aparecen en las pantallas de televisión y en los diarios. Por tanto, y ante este panorama, el s.XX no se lo puede considerar aún el siglo del niño. También diferentes étnias se ven discriminadas en este siglo. Los gitanos son la minoría étnica hacia la que los alumnos y profesores muestran mayor rechazo. En las IX Jornadas de Enseñantes de gitanos se dio a conocer el resultado de una encuesta que muestra que el 11% de los escolares y el 5% de los docentes los echaría de la sociedad.

Las esperanzas de vida de los niños siguen estando íntimamente unidas a su lugar de nacimiento. España es uno de los países con menor tasa de mortalidad infantil en menores de 5 años, según UNICEF. Los lugares donde estas tasa alcanzan cifras mayores son, por orden, Afganistán, Mali, Mozambique, Angola y Sierra Leona, por poner unos ejemplos.

Si seguimos asomados a la prensa veremos como por 50.000 pesetas son vendidos niños a parejas occidentales que visitan masivamente Bucarest para comprar niños. Pero no se debe pensar que los niños de los países desarrollados, además de tener más expectativas de vida, son niños felices y satisfechos, ya que cerca de un 15% de los niños en edad escolar padecen algún tipo de depresión. Cerca de siete millones de niños y adolescentes norteamericanos corren riesgos psíquicos, debido a que son muy vulnerables al fracaso escolar, al consumo de drogas, los embarazos no deseados y el alcoholismo. Otros trabajos relacionados con el suicidio, afirman que estos problemas se han incrementado entre los jóvenes pasando de un 4'5/000 a un 13/000 entre los años 1950 y 1986 (Comunidad Escolar. Periódico semanal de información educativa nº 252).

La crueldad entre estudiantes es otro tema a destacar, tema que se comenta más adelante en un punto específico sobre acoso entre compañeros. Crueldad que no se quedó en los primeros siglos del cristianismo, sino que para poner unos ejemplos encontramos a pocos Kms. de nuestras ciudades. Un ejemplo es el de Mollerusa (Lérida), donde dos estudiantes de primero de BUP sufrieron diversas fracturas y contusiones tras haber sido “manteados” por compañeros de instituto. También en Leganés (Madrid) cientos de alumnos veteranos acogieron a los nuevos alumnos con un masivo lanzamiento de huevos y gritos de: Muerte a los pardillos!.

Los niños del s. XX no han sido ajenos a los coscorriones y correctivos como el de recibir reglazos en las ateridas manos o en los nudillos. Los castigos han seguido usándose en el siglo XX., aunque se han querido ir desterrando los más duros poco a poco. En España con el tiempo se llegó a desterrar la utilización del castigo corporal. La ley de 17 de julio de 1945 de Instrucción Primaria establecía:

Artículo 100

“La disciplina en las escuelas primarias será eminentemente activa, se amoldará a la edad escolar y tendrá carácter preventivo. El maestro en la corrección de los niños buscará la colaboración de los padres y demás educadores. En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan humillación afrentosa”.

Dos décadas después el Decreto 193/1967 de 2 de febrero aprueba el reglamento de los centros estatales de enseñanza primaria que en su artículo 42 establece:

“El director y maestros no aplicarán ninguna clase de castigos corporales o humillantes. El cumplimiento por el alumno de las normas y deberes debe lograrse mediante la persuasión y la autoridad del maestro”. Defensor del Pueblo (2000).

Tal y como comenta Plaza del Río, F (1996), en 1980 muchos países habían declarado la ilegalidad de los castigos físicos aunque existen numerosos indicios de que los estudiantes siguen siendo sometidos al dolor moral del ridículo. También se retiene a los alumnos en clase o se les retiran pequeños privilegios como quedarse sin recreo o no participar en ciertas actividades extraescolares.

En agosto de 1987 se abolieron los castigos en las escuelas estatales británicas, pero no en las privadas. En este sector de la población encontramos a Martin Rosebaum, presidente de la asociación de padres ingleses opuestos al castigo escolar, quien denunciaba recientemente como un profesor de matemáticas que había azotado a 20 niños tenía en su casa fotos de las heridas y una colección de instrumentos de azotar. Aquí se podría hablar de abuso físico o malos tratos a los alumnos.

En Inglaterra se producen unos 200.000 casos de castigos corporales al año. Cada 19 segundos un chico es apaleado en algún colegio. La costumbre está tan arraigada en la isla, que numerosas tiendas ofrecen en sus fachadas la venta de “Spanking”, y que no es otra cosa que un instrumento de azote. Instrumental entre el que no faltará la caña inglesa, vara de tres pies de largo aprobada por las autoridades.

En una exposición realizada hace algunos años por el Instituto Pedagógico Nacional Francés, se pudo ver el impresionante instrumental que padres y maestros han empleado a través de los siglos para castigar a los niños. Junto a las férulas, látigos y varas de todo tipo, podían verse una impresionante máquina para dar azotes que permitía gracias a sus astucias mecánicas tratar a varios niños malos a la vez. Pero eso sí, por un lado los niños y por otro las niñas.

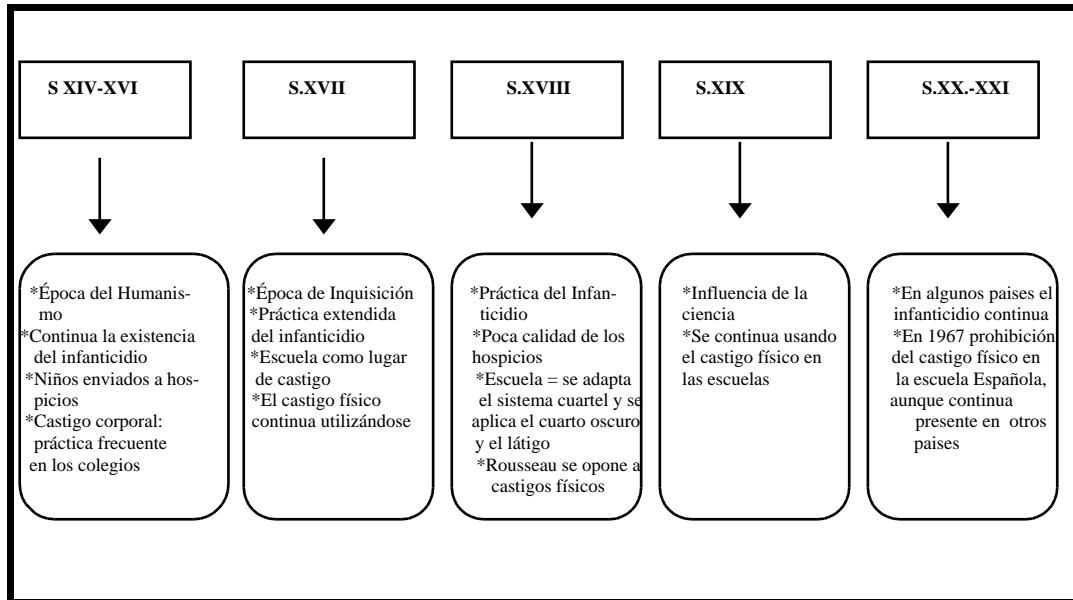
En algunas escuelas españolas era costumbre tener un banco denominado “de los asnos”. En el se colocaba a los negligentes. Es de suponer el poco efecto coactivo que dicho lugar ejercía para los allí condenados, al encontrarse con amigos que habían cometido iguales faltas. Seguramente muchos de ellos provocarían el ir a tan atractivo lugar. Estos castigos con el correr de los siglos han ido perdiendo aceptación incluso entre sus más recalcitrantes defensores, y más o menos ha ocurrido lo mismo con los castigos que podríamos llamar de posición incómoda: el estar de rodillas, brazos en cruz con o sin carga en las manos, aunque quizás no tanto el estar de plantón, etc.

En Japón entre 1985 y 1989, según un informe del Ministerio de Justicia, fueron denunciados a los tribunales medio millar de casos por castigos corporales graves, resultando heridos el 70% de los alumnos que los sufrieron. Se presentaron casos de niños quemados con cigarrillos y el de otros que fueron obligados a comer alimentos cubiertos de arena. Pero el testimonio más escalofriante lo aportó un alumno de quince años que denunció haber sido enterrado vivo en la arena por sus profesores.

Los castigos corporales están prohibidos en Japón, pero siguen practicándose en las escuelas. Así en Mayo de 1990 el director de un centro tuvo que dimitir por haber escupido por dos veces a un alumno en la boca. Este se había peleado con un compañero. Pero el hz. Es también el siglo de la esperanza. A través del mismo han florecido declaraciones y convenios. Los más importantes son:

- Declaración de Ginebra, 1924.
- Declaración de los derechos del niño -ONU-1959.
- Convención Internacional de los Derechos del niño 20-11-1989 (En España entró en vigor el 5-1-1991).
- Carta Europea de los Derechos del Niño, 1992.
- Convenio Europeo sobre el Ejercicio de los Derechos del Niño. Consejo de Europa, 1993.

Cuadro n°1. En el siguiente cuadro se resumen las principales características de las últimas épocas.



Cuadro n°1

1.2.1. Instrumentos y formas de castigar

El Taragallo

Son varios los instrumentos que se han utilizado a lo largo de la historia para castigar a los niños en sus comportamientos molestos. Un ejemplo concreto es cuando un chico ha cometido muchas veces una falta, y las advertencias no han producido efecto alguno, el monitor a quien se presenta el chico con su tarjeta de acusación, le pone al cuello un *taragallo* de madera y lo envía a su puesto. Este *taragallo* puede llegar a pesar de un kilo a dos y medio. La obertura de esta máquina debe ser mucho más grande que el cuello del muchacho, el cual se ve obligado por este motivo a permanecer derecho, porque al instante que vuelve la cabeza a derecha o izquierda, pierde el *taragallo* el equilibrio, se escurre sobre sus espaldas y pesa todo el en su cuello.

Los Grillos

Cuando no es bastante un taragallo, se ponen en las piernas unos *grillos* de madera. Estos *grillos* son unas piezas del largo de un pie. El chico sujetado de esta manera, no puede andar sino con mucha dificultad. Tiene que dar doce pasos para andar el espacio en que sólo daría dos. En esta situación se le obliga a ir alrededor del salón de la escuela, hasta que cansado ya, suplica que le quiten los *grillos*, y promete que hará todo lo posible para comportarse mejor en lo sucesivo. Otras veces se atan las manos del chico a su espalda, o se le sujetan enteramente las piernas. Estos castigos se consideraban muy útiles para aquellos alumnos que acometen la falta de dejar sus puestos por ir a uno y otro lado de la escuela.

La Cesta

En algunas ocasiones se ponía a los chicos que habían cometido la falta en un saco o en una *cesta* que se colgaba al techo de la escuela, a vista de todos los alumnos que se reían frecuentemente de ver aquel “pájaro” en su jaula. Este castigo es de los más terribles que podían imponerse a los alumnos. Le temían muchísimo, de manera que sólo la amenaza de este castigo es casi las más de las veces bastante, y pocas es necesario recurrir a él.

La Caravana

Algunas veces aquellos niños que se comportaban de una forma incorrecta, eran atados unos a otros por medio de un yugo¹ de madera, que se les ponía al cuello. De esta manera servían de espectáculo a sus compañeros, obligándoles a que andaran hacia atrás alrededor de la escuela. Con todo esto se veían con la obligación de andar con la mayor precaución por temor de que el yugo encontrara algún objeto con que tropezar y les hiciera caer. Se podían poner en el mismo yugo hasta cuatro o seis muchachos.

¹ El Yugo era un instrumento de madera al cual, en forma de yuntas, se ataban los animales de trabajo, como: bueyes, mulas, etc.

Orejas de burro

Cuando el alumno se comportaba de forma incorrecta, o bien no sabía la lección, también se disponía de unas orejas enormes construidas con cartón o papel, que imitaban las orejas de un burro. Estas se colocaban en la cabeza del alumno y se lo dejaba con ellas durante un buen rato a la vista de sus compañeros, dejándolo así en evidencia.

De rodillas cara a la pared, con los brazos en cruz y con libros en la cabeza o en los brazos

Esta forma de castigo era muy usual en algunas escuelas. Cuando los alumnos hablaban más de la cuenta, o se comportaban indisciplinadamente se les colocaba de cara a la pared de rodillas y con los brazos en cruz cargados de libros con peso. A veces los libros eran colocados en la cabeza del alumno castigado, con la dificultad de mantener el equilibrio. Esto era un castigo que incomodaba físicamente al alumno, pero aún así le hacían estar un buen rato en aquella posición.

Publicación de la falta de culpable en presencia de toda la escuela

Si un chico era desobediente a sus padres y había cometido alguna falta considerable contra la moral, se acostumbraba a ponerle un rótulo, en el cual estaba inscrita su falta, y una gorra ridícula hecha de papel. Se le paseaba alrededor de la escuela de esta manera, y con dos alumnos delante publicando su falta. Es esta la línea que se sigue en la España de finales de siglo.

Tampoco todos los ingleses son partidarios de medidas extremas, pudiendo decir que algunos personajes importantes de la época, lejos de aconsejar duros y terribles castigos, recomendaban por lo contrario la dulzura y la tolerancia, censurando la brutalidad de los colegios ingleses en lo que a disciplina se refiere.

El método disciplinario del cual partían es el de las reacciones naturales, es decir, en las propias obras están las consecuencias, ya habíamos hablado de ello en puntos anteriores con Rousseau. Los castigos, según este sector, son consecuencias artificiales que el niño no comprende. La influencia de Rousseau en este aspecto es bastante evidente.

Son numerosas las narraciones inglesas del s.XIX que hacen alusión de una forma muy detallada a la disciplina que imperaba en los colegios ingleses. A modo de ejemplo serían las aventuras de Tom Sawyer. Su protagonista es “cascado” en más de una ocasión por su maestro. Además del castigo de turno, también se pone de relieve otro tipo de castigo que debió llevarse a cabo en más de una de las escuelas mixtas de la época y que debía pretender la humillación de cierto colectivo de alumnos, al sentarse al lado de las niñas como castigo a alguna falta cometida. Aunque de todo ello lo más común era la vara que había sido aprobada por la autoridad educativa. Con este palo se azotaban las nalgas de los alumnos después de bajarse los pantalones.

Cabe decir que también había escuelas en las que el trato era mucho más humano, pero esto era, parece ser, una excepción, ya que este tipo de escuela causaba asombro en la época y era objeto de estudios minuciosos. Un ejemplo se encuentra en la escuela Tolstoiana, donde la norma para el maestro era: “lo que los niños quieran, como los niños quieran y cuando los niños quieran”, quizás un estilo de la famosa Summerhill.

Las palmetas, correas de cuero, etc, confeccionadas de una manera especial, eran utilizadas en los hogares ingleses. Y junto a las azotainas, la privación de alimento o ayuno. En otro país como Francia, al parecer, se castigaba menos a los niños que en Inglaterra, posiblemente debido a la influencia Roussoniana. Allí los castigos consistían en encerrarlos o tenerlos a dieta de pan seco. Pero en Francia como en otros países se da la dicotomía de considerar al niño como ser inocente y angelical, por unos, y como la personificación del egoísmo y la crueldad por otros.

Pero la infancia, a medida que el siglo transcurre iba adquiriendo importancia para los estudiosos. Poco a poco se van suavizando las formas brutales y crueles de otros siglos. Hay una preocupación en las naciones por el derecho al estudio y la escolaridad obligatoria. Es a partir de esto que en 1876 se crea en nuestro país la Institución Libre de Enseñanza. El “alma” de la institución (I.L.E), Francisco Giner de los Ríos, mantendrá como objetivo educativo, el destierro de los castigos en las escuelas. Y junto al destierro de los castigos, la tolerancia, la educación integral, la coeducación, la educación de la mujer –el 80% eran analfabetas a finales de siglo- .Es a partir de aquí cuando aparecen en España a finales de siglo, Congresos Pedagógicos Nacionales. El año 1900 aparece el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Con todo ello se puede comprobar que aunque se ha ido avanzando con los años, sobre todo en el ámbito escolar, aún queda mucho que hacer en el ámbito familiar. Pero para trabajar sobre un tema lo mejor es contextualizarlo, definir de qué estamos hablando, y ese es el punto que a continuación se presenta.

1.3. Conceptualización del término castigo

1.3.1.Introducción

Dada la controversia que suscita hablar de este tema se ha considerado que una forma interesante de empezar este punto antes de enmarcar el término castigo, sería señalar algunos de los argumentos que se suelen utilizar para explicar la escasa estima que posee en la sociedad la experimentación psicológica del mismo. Pinillos (1975) citado en Domínguez, J.L y Santos, M.A (1984), recoge los siguientes puntos:

- a)La posibilidad de alcanzar los mismos propósitos disciplinarios o de modificación conductual a través de la utilización de recompensas.
- b)La falta de status del castigo en determinadas sociedades y culturas sin que por ello las relaciones entre los sujetos se distorsionen.
- c)El reduccionismo animal que impera en la literatura científica sobre el castigo.

d) La trasgresión de los derechos humanos a que puede dar lugar una posible legitimación científica del castigo que puede transformarlo en un sistema de control y sustento del equilibrio social.

Estos son los puntos que Pinillos argumenta, pero además cabe decir que las personas en general no tienen la misma idea sobre el término. Cada uno, en función de sus creencias, experiencias, etc, tiene un concepto diferente sobre el tema en cuestión. Esta puede ser una entre varias de las razones que hacen del castigo un tema controvertido en la psicología y la pedagogía. Por esta razón y dado que el tema de la investigación se basa en este controvertido concepto se ha considerado oportuno conceptualizar el término en base a las diversas definiciones que los autores nos facilitan en la ya también diversa literatura.

1.3.2. Conceptualización

Las diferentes investigaciones publicadas nos dejan entrever una variedad terminológica por parte de los diferentes autores. Tal es así que nos encontramos que en lugar del término castigo algunos autores más psicoanalistas prefieren hablar de consecuencias lógicas y naturales, los teóricos de la organización hablan de sanciones y de contraincentivos y psicólogos y educadores conductistas emplean a menudo la expresión de “consecuencias aversivas”. Por lo tanto nos encontramos ante un término multifacético y de concepto confuso.

Otro de los problemas más importantes que nos encontramos cuando queremos investigar sobre los castigos en educación, es el hecho que la mayoría de estudios realizados sobre el tema han ido dirigidos especialmente al castigo en animales. Pocos son los estudios en nuestro país, que se han llevado a cabo sobre el tema en la realidad escolar. Así pues podemos encontrar definiciones en este campo como la propuesta por Mowrer (1947) citado en Gotzens, C. (1986), donde considera al castigo:

“un aumento súbito y doloroso de una estimulación inmediatamente posterior a un acto”.

Tal y como señala Gotzens, C. (1986),

“se castiga físicamente o espiritualmente con la intención de reducir las tendencias a un cierto modelo de comportamiento: la reducción a este comportamiento se consigue mediante el refuerzo, la separación del mismo se resuelve mediante el castigo”.

Otras definiciones del término castigo nos vienen dadas por autores como: Redl (1980) citado en Plaza del Río, F (1996), quien define el castigo como:

“Un intento deliberado de influir sobre el comportamiento o el desarrollo personal de un individuo mediante su exposición a una experiencia desagradable”.

Mientras que para Curwin y Mendler (1983) citados en Plaza del Río, F (1996), el castigo es:

“El intento de los que tienen la autoridad de cambiar la conducta de los demás por medio de consecuencias adversas”,

y para Martínez, Baudilio (1986) se trata de:

“la pena que se le impone al menor como consecuencia de acciones o inhibiciones que los adultos consideran incorrectas”.

Pinillos, J.L (1975) citado en Plaza del Río, F (1996), conceptualiza el término castigo como: “Toda estimulación desagradable encaminada a obligar a un individuo a que modifique su comportamiento en un sentido determinado deseable”.

Hay por tanto, diferentes definiciones sobre el término castigo algunas con poco contenido científico, entre ellas encontraríamos aquella que caería dentro de la subjetividad ya que hablaría de un estado desagradable, lo cual nos recuerda la dificultad que plantea las mediciones de estos estados.

Con todo este panorama, a lo largo de la literatura se puede observar la problemática de los autores a la hora de definir este concepto, y, además, la problemática que conlleva el procedimiento de castigar y el castigo propiamente dicho. El hecho de castigar implica que un estímulo negativo es contingente a la aparición de una respuesta. El problema recae en el concepto de estímulo nocivo al que muchos autores posteriormente lo hacen equivalente a estímulos aversivos en sus estudios. Además, tal y como se apuntará en el capítulo dos, hay confusión a la hora de hablar de conceptos más específicos como son el término castigo físico y del maltrato o abuso.

El término castigo en general, presenta también problemas a la hora de tener en cuenta ciertos aspectos. Entre los más destacados encontramos: la efectividad del mismo como controlador del comportamiento, la necesidad de evitar por igual las creencias sobre la poca efectividad de este como agente de cambio comportamental, la necesidad de mantener un alto grado de experimentación científica para obtener una definiciones cada vez más ajustadas y precisas.

Lo que si parece quedar claro para la mayoría es que una de las características del castigo es que reduce la probabilidad futura de que se repita cierta conducta considerada indeseable. Así pues podemos concretar que el castigo es una reducción de la probabilidad futura de dar una respuesta específica, después de haber administrado de forma inmediata un estímulo ante esta respuesta. En este caso el estímulo se designa con el nombre de estímulo punitivo, denominando al proceso completo castigo.

Se está de acuerdo con Skinner (1975) citado en Domínguez, J.L; Santos, M.A (1984), cuando se afirma que el castigo tiene como objetivo la supresión de conductas indeseables y se apunta a que es posible que la conducta por la que el sujeto fue castigado se manifiesta nuevamente cuando las contingencias punitivas finalizan.

Cabe destacar que en las instituciones escolares se lo ha justificado conceptualizándolo durante bastante tiempo, como el único instrumento que se puede aplicar, no sólo en el control del orden social, sino también para eliminar los aspectos no deseados en los alumnos. Esta definición, quizás no tan rigurosa como la que nos pueda facilitar ciertos autores, sí nos indica qué es lo que entienden por este concepto los profesionales de la educación y como se enmarca dentro de esta institución educativa.

1.4. Comentario resumen Capítulo 1

Llegados a este punto es fácil imaginar la complejidad analítica del tema. En este capítulo se han revisado y se han puesto de manifiesto diversas razones que han hecho del término “castigo” un tema controvertido, como por ejemplo la trasgresión de los derechos humanos a que puede dar lugar una posible legitimación científica de este, y que debido a estos y otros temores han hecho que no sea un tema demasiado bien visto.

Además la variedad terminológica por parte de los diversos autores tal y como se ha podido comprobar hace que estemos ante un término multifacético y en consecuencia de concepto confuso para muchas personas. No obstante, con todos estos factores en contra, se ha intentado centrar el tema dirigiéndolo hacia sus aspectos más educativos, llegándose a facilitar definiciones de carácter educativo.

Remontarnos a otras épocas donde la aplicación del castigo estaba presente de forma constante, ha facilitado podernos contextualizar más en el propio concepto, y así entender como y porqué ha ido cambiando a lo largo de los años. Los infortunios acontecidos a los niños, que no sobra decir, pasan más por abuso físico o maltrato, hace que se piense en lo inimaginable que supondría ver a nuestros alumnos sometidos a tales vejaciones, así como contar con la presencia de aquellos instrumentos que se podrían catalogar “de tortura” y que hoy por hoy, han desaparecido de los centros escolares.

Se ha intentado acercar el conocimiento sobre el tema a través de la historia de pueblos de diferentes países, desde la sociedad Kaluli, los Sumerios, el pueblo Egipcio, los Griegos, hasta llegar a la actualidad. Se ha visto un proceso progresivo hasta llegar a la abolición del castigo físico en las escuelas, aunque como ya se ha apuntado, aún quedan países donde aún no se ha hecho efectiva esta abolición y otros donde después de la prohibición del uso del castigo físico, hay sectores de la población que aún lo reclaman. Será en el siguiente capítulo donde después de haber hecho un recorrido histórico y de haber definido el concepto de estudio, se incida en las diversas tipologías y se apunte hacia otras alternativas educativas que proponen algunos autores.

CAPÍTULO 2

2.TIPOLOGÍAS DE ESTRATEGIAS PUNITIVAS

2.1.Introducción

Los métodos disciplinarios tradicionales incluyen refuerzos para aumentar los comportamientos considerados como correctos y castigo, para no aceptar otros. Así pues, el desaprovebo verbal, la mirada descontenta, ignorar un comportamiento particular por extinción, y/o destituir temporalmente de algún privilegio a la persona que no se ha comportado de la forma correcta, son algunas entre otras muchas estrategias utilizadas para frenar el denominado comportamiento molesto.

Aunque se tiene conciencia que los refuerzos son más efectivos, las prácticas punitivas con los niños (tanto verbales como físicas), existen todavía, e incluso en algunos países, como se verá más adelante, el castigo corporal es utilizado con convicción. Es por ello que en este capítulo se ha considerado oportuno describir las tipologías diferentes de castigo que se suelen utilizar con más frecuencia, aunque como se podrá comprobar, es bastante difícil hacer una lista exhaustiva sobre las diferentes estrategias utilizadas para eliminar comportamientos disruptivos.

Además el hecho de presentar el tema concreto del castigo físico contextualizado en diferentes países, se ha considerado de gran interés ya que ello facilitará una panorámica de como es interpretado este tema por las diversas sociedades.

2.2. Castigo corporal

El castigo corporal o también denominado castigo físico, es una de los métodos de disciplina del que se valen algunos padres, y en ciertos países algunos docentes, sin tener en cuenta algunas de las variables como la intensidad o frecuencia de la estimulación punitiva, o la naturaleza y fuerza de la conducta castigada. Este tipo de estrategia, aún habiendo sido aplicada durante siglos por maestros, padres y educadores, hoy en día y concretamente en nuestra sociedad ha quedado relegado a un último lugar. Pero aún no podemos dejar de hablar de él, ya que en ciertos lugares quedan algunas personas que lo defienden y utilizan como estrategia de inhibición de comportamientos molestos. Es por este motivo y porque el tema de la presente investigación contempla el castigo en sus diversas facetas, que se considera interesante dedicarle un apartado. Además es un término que tiene mucha influencia en la propia idea.

Tal y como se ha visto reflejado en el capítulo 1, concretamente en el apartado que se ha dedicado a la historia del castigo, se ha podido comprobar que el castigo corporal ha hecho su intento de desaparición a lo largo de las últimas décadas, pero que en muchos lugares aún actualmente no ha desaparecido y lo que es más, ciertos profesionales y padres lo consideran esencial como estrategia para eliminar los comportamientos disruptivos.

Se ha podido comprobar que a pesar de la gran cantidad de literatura dedicada a criticar el uso de este procedimiento, en algunos países se han establecido formas de control con relación a su aplicación. Así pues, y haciendo un adelanto a apartados posteriores, se puede encontrar el modelo de Estados Unidos que resulta más estricto que el de Inglaterra, este último caracterizado por una disminución de la punitividad, autonomía y autoritarismo en las escuelas.

Será en 1973, cuando la “National Education Association” de Estados Unidos, considerará que es necesario abolir el castigo corporal, al considerarlo inefectivo, considerando además que potenciaba aún más los problemas de disciplina, y sentimientos de hostilidad y agresividad.

Pero debemos comentar que justamente tres años después, en 1976, la Cámara de los Comunes del Parlamento Británico, rechazaba la medida de abolición del castigo corporal en las escuelas y en abril de 1977, el Tribunal Supremo de los Estados Unidos resolvió que el castigo corporal no suponía una violación automática de los derechos constitucionales del niño en edad escolar. Tanner (1978), citado en Gotzens, C. (1986). De esta forma vemos que este método continúa utilizándose, aunque afortunadamente hay la prohibición de utilizar formas de castigo corporal crueles, entre otros aspectos.

Según Genovard, Gotzens y Motané (1982), el castigo corporal en la actualidad no se considera adecuado, y en todo caso si se debiera aplicar sería en casos en que el sujeto no comprende, debido a sus propias deficiencias, otras técnicas inhibitorias o cuando el comportamiento llevado a cabo implique un alto grado de peligrosidad.

2.2.1. Diferencias terminológicas entre, castigo corporal y abuso físico

Es evidente que siempre ha habido algunos adultos que han abusado de algunos niños o jóvenes pero, históricamente, y tal y como se ha recogido en el bloque sobre la historia del castigo escolar, parte de este abuso se ha enmascarado bajo la apariencia de formas eficaces y necesarias de disciplina. Así pues, las peleas, los comportamientos de abuso social, de unos escolares hacia otros, de los escolares hacia sus profesores, e incluso en algunos países de los profesores hacia sus alumnos, hacen de este un problema que siempre ha existido, aunque hasta muy recientemente no hemos sido sensibles a su importancia y sus consecuencias,

La sociedad ha sido muy tolerante hacia comportamientos y actitudes que los más fuertes han utilizado contra los más débiles, sin plantearse de forma concreta este hecho. Con todo ello, y según Wissow & Rater (1994) citados en Mahmoud, Randa; Salah-El-Din, Medhat; Ibrahim, Mohamed (1998), no hay una clara

distinción entre castigo físico y abuso físico¹. Aunque según estos autores castigo corporal no es sinónimo de maltrato infantil.

Para Straus (1994) citado en Flynn, Clifton P. (1996), el castigo corporal es:

“The use of physical force with the intention of causing a child to experience pain, but not injury, for the purpose of correction or control of the child’s behavior”.

El trabajo de Whipple, Ellen. E & Richey, Cheryl A (1997) pretendía diferenciar mejor entre, *el castigo corporal* y *el abuso físico*, utilizando muestras tomadas en los Estados Unidos. Se revisó la literatura para comparar estos constructos. Primero, en cuanto a dimensiones de severidad, intención y efectos en el niño y segundo, con relación a factores clave contextuales o ambientales asociados empíricamente con mayores índices de conducta violenta en las familias.

Cabe comentar que aunque durante épocas se ha hecho investigación sobre los abusos físicos de los niños, remarcadamente poco es conocido acerca de lo que es permisible como castigo físico y lo que actualmente es abuso. Así, el abuso físico ha sido definido como:

“crueldad con los niños con específico interés individual malicioso y deliberante e inflige innecesariamente castigo severo corporal o sufrimiento físico a los niños” Widam (1989) citado en Whipple, Ellen. E & Richey, Cheryl A (1997).

Algunos padres y profesores han abusado y en algunos lugares, continúan abusando de los niños golpeándoles y justificándose en el nombre del castigo corporal. Esto es un error. Así pues el hecho de zurrar cuando se hace *de forma indiscriminada* y es administrado de forma irracional, es una de las formas más severas de abuso físico. Por tanto el abuso físico incluye formas de comportamiento familiar que en términos de Straus & Gelles (1990) citados en Whipple, Ellen. E & Richey, Cheryl A (1997) incluye “violencia muy severa” como por ejemplo: golpear, quemar, amenazar o usar un cuchillo o pistola.

¹Se considera el abuso como una agresión contra las personas que, más allá de las pautas de convivencia, ataca a lo más profundo de su personalidad y su desarrollo social.

La percepción pública sobre qué constituye castigo físico y abuso físico también varía. El castigo corporal ha estado enmascarado incluyendo formas parentales como “violencia severa”, lo que puede llegar a ser abuso y así confundirse. Así mientras la percepción para unos sobre el castigo físico es la de un aspecto positivo que provee a los niños con la estructura necesaria para crecer, para otros involucra daño y enseña al niño que aquellos con poder, pueden forzar a los otros a obedecer.

Relacionado con el abuso de los niños encontramos el problema de que ciertos padres y profesores utilizan el castigo corporal largamente porque están irritados y frustrados, no porque consideren el castigo corporal como apropiado. Aquí es cuando empezamos a hablar de abuso físico en los niños. Así pues podremos considerar el azote y la bofetada como formas de castigo físico y no como abuso, ya que como hemos visto la diferencia entre estos dos está en: la intensidad (la existencia o no de lesiones derivadas de la violencia ejercida) y la intención (ya que la intención del matratador no es educar).

2.2.2. Factores contextuales y ambientales con relación al castigo corporal

Los conceptos anteriormente explicados pueden ser más detallados si se valora el contexto, el ambiente como recursos, niveles de estrés familiar, características de personalidad, valores culturales, religiosos y normas. Así, según Mash, Johnston & Kovitz (1983); Whipple & Webster-Stratton (1991) citados en Whipple, Ellen. E & Richey, Cheryl A (1997), altos niveles de estrés familiar están asociados con el abuso de los niños, especialmente cuando combina con comportamiento difícil en el niño.

En el estudio de Kennedy, Janice H. (1995) se propuso identificar factores asociados con el uso del castigo corporal en las escuelas. Se hipotetizó que *la educación, la experiencia con los niños y la historia de recibir castigo corporal* estarían relacionadas con las actitudes acerca de la efectividad y uso del castigo

corporal. El predictor más importante para el uso del castigo corporal fue la historia del mismo administrado por los padres. El recibir más castigo físico en la infancia, se asocia con más aceptación de formas de castigo tanto emocional como físico. En este mismo estudio se encontró que un 83% de los profesores consideraban que el castigo corporal era efectivo en el mantenimiento de la disciplina y un 73% sintió que tenía efectos positivos en la moral del profesor.

Otros estudios han llevado a determinar algunos factores *como la experiencia con niños o experiencias específicas educacionales con el control de niños*, como creencias acerca de la efectividad del castigo corporal y su uso. Por ejemplo, en el estudio de Showers & Johnson (1984) citado en Kennedy, Janice H. (1995), se hipotetizó que un incremento en educación y entrenamiento en el control del comportamiento del alumno, sería relacionado con actitudes menos favorables al uso del castigo corporal. Por otra parte, se hipotetizó que los estudiantes de magisterio (los cuales habían tenido entrenamiento en técnicas de control de los niños, pero poca experiencia en el aula), tendrían actitudes más negativas respecto al uso del castigo corporal que otros estudiantes, que se esperaba que tuvieran formulados sus puntos de vista acerca del castigo corporal según sus propias experiencias en casa. Pero hay que examinar otros factores que influyen las actitudes respecto a esto.

La *religión* es otro factor a tener en cuenta. Dos estudios han encontrado que los evangelistas o protestantes conservadores eran con más probabilidad defensores de la zurra que otros grupos religiosos. Ellison & Sherkat (1993); Wiehe (1990) citados en Flynn, Clifton P. (1996).

También se comparó a los sujetos los cuales eran miembros de diferentes religiones (baptistas, la iglesia de Dios, Santidad, Nazarenos y Pentecostal), con los no literalistas (Católicos Romanos, Cristianos, Presbiterianos, Episcopales y Metodistas). Se descubrió que los literalistas eran significativamente más propensos de estar a favor del castigo corporal que los no literalistas.

La étnia es también un factor a tener en cuenta. Algunas de las investigaciones han descubierto una actitud favorable respecto a la zurra dentro de los afro-americanos. Lassiter (1987) citado en Flynn, Clifton P. (1996), y estudios del propio Flynn, Clifton P (1998), argumentan que ello puede ser debido como resultado del estrés por ser negro en una sociedad blanca y hostil, a lo largo de la legalidad de la esclavitud y la experiencia negra en el sur rural al final de la guerra civil de 1940. Según el estudio, los padres negros buscan inculcar obediencia y respeto de la autoridad a sus hijos y esto hace que tengan tendencia a utilizar el uso de métodos duros de disciplina para cumplir estas finalidades. Consideran que es importante instaurar la obediencia y el respeto a la autoridad en sus niños, y están a favor del castigo físico para cumplir estas finalidades.

El estatus socio-económico también ha sido estudiado relacionándose clase social y uso de la zurra. Aunque cabe decir que resultados recientes, Ellison & Sherkat (1993); Flynn (1994) citados en Flynn, Clifton P. (1996), sugieren que la educación más que los ingresos o la ocupación, es la dimensión clave del estatus socio-económico que se relaciona con las actitudes respecto a la zurra. En general, si se incrementa el nivel de educación, el soporte a la zurra decrece. Por ejemplo, el bajo nivel de educación y renta de los padres podría resultar derivar en una vida más estresante y con menos recursos para negociar el comportamiento de los niños, y hacer del castigo corporal, como algo más favorecedor en la práctica y creencia.

Las diferencias *regionales* también son un aspecto a destacar como diferenciador del uso del castigo corporal. Tal es así que en el estudio realizado por Flynn, C(1996), se observan diferencias significativas entre estudiantes universitarios de las regiones del norte y del sur de EEUU, siendo los del sur más favorables que los del norte a recibir y a utilizar el castigo físico siempre que fuera necesario.

Todo esto indica que la historia intergeneracional de estilos agresivos, creencias, religiosidad y aceptación cultural correlacionan con el uso del castigo corporal. Las personas que utilizan prácticas punitivas creen en sistemas de control autoritarios y creen que el castigo físico es el camino para corregir el comportamiento disruptivo. Aunque también cabe decir que estos factores aún habiendo sido estudiados y en su caso comprobados, son de difícil generalizar en nuestro país.

2.2.3.El castigo corporal en diferentes países

Aunque podemos constatar este aspecto como factor ambiental, se ha considerado interesante incluirlo en un apartado posterior. Por sus características y basándonos en la información facilitada por la diversa literatura consultada, se pueden establecer diferentes elementos comparativos. Uno de los elementos claves ha sido comprobar que el castigo corporal es utilizado ampliamente en algunas escuelas de diferentes países para disciplinar a los estudiantes cuya conducta no responde al estándar deseado por las instituciones educativas. Este tipo de acciones no es peculiar de países en vías de desarrollo. Así pues se presenta a continuación unos ejemplos de diferentes países donde actualmente todavía apoyan el castigo corporal.

2.2.3.1.EEUU

El castigo corporal está profundamente arraigado en la cultura Americana. La legislación dura y las tradiciones religiosas en este país dan soporte al uso del castigo físico en los niños, tanto en casa como en la escuela. Observando esto, no debe sorprender que el uso del castigo corporal en casa sea visto de una manera natural en la sociedad Americana.

“Over 90% of toddlers are spanked or subjected to other forms of corporal punishment, and almost half the adults recall receiving corporal punishment as children. Straus & Kontor (1994) citados en Mahmoud, Randa; Salah-El-Din, Medhat; Ibrahim, Mohamed (1998).

Aunque el castigo corporal en la escuela fue prohibido en 20 estados (en Marzo de 1990), es la segunda forma más frecuente de uso como medio para disciplinar en la escuela en: Oklahoma, Georgia, Alabama, Missisipi y Florida. Tal es así que, autores como Whipple, Ellen. E & Richey, Cheryl A (1997) señalan que son 26 los estados que prohíben golpear en las escuelas públicas, y 37 estados prohíben fomentar que los padres golpeen a sus hijos, pero ¿qué ocurre con el resto de estados?.

Aunque la evidencia sugiere que las actitudes respecto al uso del castigo corporal en la escuela está cambiando, como ilustra el gran número de estados que han prohibido su uso, el castigo corporal en la escuela puede ser más predominante en el sur. Se debe recordar que en Estados Unidos, así como en otros países, el castigo corporal o físico hacia los niños ha sido siempre aceptado. Las normas culturales, influenciadas por tradiciones legales y religiosas dan soporte al castigo corporal de los padres. Tal es así que, Straus (1991) citado en Qasem, Fatma et al (1998), encontró que un 90% de los padres americanos utilizaba el castigo corporal para corregir el mal comportamiento de sus hijos.

Por su parte Strauss (1991) citado en Flynn, Clifton P. (1996) comenta que:

“la legislación del abuso de los niños, la cual rastreó todos los 50 estados al final de 1960, reafirma el soporte cultural del castigo físico declarando que nada en el estatuto debe estar constituido como interferencia de los derechos de los padres en el uso del castigo físico”.

Además la Corte Suprema en Igraham V. sostuvo los derechos de la escuela a utilizar el castigo corporal. Estos poderes normativos han contribuido indudablemente al uso del castigo corporal en los padres americanos.

Los estudios de Straus (1983); Straus, Gelles & Steinmetz (1980); Wauchope & Straus (1990) citados en Flynn, Clifton P. (1996), consideran que sobre el 90% de los padres han castigado físicamente a sus hijos. Y cabe destacar que el castigo corporal no está reservado sólo para los niños jóvenes.

Aunque los niños son más probablemente golpeados a la edad de 3, 4 años, los estudios han encontrado que alrededor de la mitad continúan siendo golpeados por sus padres cuando son adolescentes.

En 1988 una encuesta de investigación central de opinión nacional encontró que el 80% de los americanos estaban de acuerdo o fuertemente de acuerdo en que es necesario en algunas ocasiones disciplinar a los niños con alguna que otra “zurra”.

“It’s sometimes necessary to discipline a child with a good, hard spanking”.
Flynn (1994) citado en Flynn, Clifton P. (1996).

En la primera encuesta Nacional de Violencia familiar, se encontró que entre el 70% y el 77% de los encuestados creían que zurrar o abofetear a los niños era algo necesario, normal y bueno. Esto ha llevado a que en los últimos años se ha empezado a cuestionar el valor bien-intencionado de las zurras. Algunos profesionales han empezado a ver las consecuencias negativas, tanto a corto y largo plazo, que pueden conllevar el zurrar de forma indiscriminada.

Sería sorprendente si EEUU siguiera a Suecia (más abajo explicado) en la prohibición del castigo corporal, pero una variedad de factores, incluyendo la diversidad tremenda de creencias religiosas y otros valores, el énfasis en la privacidad familiar, el clima de conservadorismo, todo ello hace improbable que esta política sea adaptada. Aunque la tendencia es cada vez de ir en contra del uso castigo físico. Sólo cabe destacar la encuesta realizada por Deley (1988) citado en Flynn, C (1994), comparando las actitudes de Americanos y Suecos respecto a zurrar a sus estudiantes. Los resultados mostraron claramente, que los Americanos daban menos soporte a la ley que prohibía a los padres golpear a los niños, mientras que los Suecos la apoyaban en un alto porcentaje. Los que se manifestaban más en contra de esta nueva ley consideraban que los problemas de disciplina incrementarían si el castigo corporal fuera prohibido.

2.2.3.2. Canadá

Canadá es uno de los pocos países occidentales, junto con EEUU, y hasta hace poco el Reino Unido, que sigue permitiendo la aplicación del castigo físico en las escuelas. El Parlamento ha debatido un proyecto de ley federal que eliminaría el derecho de padres y profesores a emplear este método. Así pues, en este país, la sección 43 del código criminal, permite de manera razonable, la utilización de la fuerza por parte de padres y profesores como medida disciplinaria, aunque hay algunos sectores de la sociedad que consideran que esta sección del código debería ser anulada. Cohen(1995) citado en Qasem, Fatma et al (1998).

2.2.3.3. Alejandría (Egipto)

No hay literatura disponible sobre el uso extensivo del castigo corporal en la sociedad Egipcia. Una proporción substancial de varones (79,96%) y mujeres (61'53%) en las escuelas preparatorias y secundarias sufrieron castigo físico ocasionado por sus maestros. Los maestros usaban sus manos, palos, varas, correas, zapatos, y puntapiés sin pasar por alto ninguna parte del cuerpo de los estudiantes. Las lesiones físicas más comunes eran golpes y contusiones seguidas por heridas fracturas, y se daban en su mayoría en los hombres, así como la pérdida de conciencia y contusión. Esto nos remite al capítulo 1 donde se puede recordar las épocas en que estos instrumentos eran utilizados en las escuelas de nuestro país.

Este estudio anterior indica que el castigo corporal es utilizado ampliamente en la escuela para disciplinar los estudiantes cuya conducta no responde al estándar deseado por las instituciones educativas, aunque como se ha comentado en un principio, esta práctica esté prohibida en los centros.

Así, aunque en Egipto, el uso del castigo corporal en las escuelas con los estudiantes está prohibido por un decreto ministerial (Ministerios de Educación, 1971), el número de incidentes que han ocurrido en Alejandría durante los años 1996-1997, por poner unos ejemplos, indican que el castigo corporal en la escuela es usado y se ha visto incrementado extensivamente.

2.2.3.4. Kuwait

Las investigaciones recientes de Qasem, Fatma et al (1998) respecto a las actitudes parentales frente a los castigos físicos examinando sus correlatos sociodemográficos, dieron como resultados que un 86% de los padres estuvieron de acuerdo con el castigo físico como forma de disciplinar a los niños. El acuerdo con el castigo fue mayor en caso de una grave mala conducta como sería robar (63%), oler pegamento y usar drogas (77%). Según los autores de la investigación, las observaciones sugieren que el castigo corporal es una de las formas tradicionales usadas en la disciplina de los niños. El comportamiento de indisciplina de varios tipos es considerado como una razón válida para utilizar el castigo corporal.

Las actitudes sobre el castigo corporal varían según las situaciones. Así pues, sólo el 21% de los padres están fuertemente de acuerdo que suspender en la escuela es una razón lo suficientemente válida como para usar el castigo corporal, mientras que un 79% está fuertemente de acuerdo que se debe usar ante el comportamiento de robar y esnifar cola o drogas. Sólo el 14% estaba de acuerdo en considerar no correcto golpear a los niños, bajo ninguna edad, mientras que la mayoría, un 58% consideraba que los niños mayores de quince años, no deberían ser golpeados físicamente, pero sí que veían bien castigar a los menores de esta edad.

El castigo corporal no es considerado una ofensa legal. No hay una agencia estatal que respalde a los niños con servicios de protección en caso de abuso o negligencia. Todo esto nos indica que los padres Kuwaitíes, a excepción de un 14%, están de acuerdo con el castigo corporal como medio de disciplinar a los niños.

2.2.3.5. Gran Bretaña

Zurrar a los niños ha sido aceptado en Gran Bretaña por largo tiempo. La disciplina en las escuelas de Gran Bretaña desde siempre ha sido de las más fuertes conocidas. Los castigos físicos están prohibidos en las escuelas británicas desde 1998, aunque algunas instituciones educativas se resisten a ello.

Un grupo de 20 colegios religiosos ha anunciado su intención de presentar un recurso ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. El colectivo, respaldado por los padres de los alumnos, considera que los castigos físicos forman parte de “la herencia judeocristiana” y asegura que su prohibición “viola los derechos religiosos y paternos”.Frade, Cristina (1999). Esto nos indica el grado de importancia que esta sociedad atorga a este tipo de estrategias.

2.2.3.6.Escandinavia

En Escandinavia al igual que en Australia se han puesto leyes que protegen a los niños de ser golpeados con la mano. Son de los pocos países pioneros en rechazar este tipo de estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina. Aquí podemos destacar diversos países.

2.2.3.6.1.Dinamarca

En 1986 entró en vigor una disposición legal que estipula que “los padres tienen la obligación de proteger el niño contra la violencia física y psíquica y otras formas de tratamiento perjudicial”. Dos años antes, sólo uno de cada cuatro daneses estaba a favor de una ley que aboliera formalmente el derecho de los padres a pegar a sus hijos, mientras un 68% estaba en contra. En junio de 1997 Dinamarca aprobó una ley contra el castigo físico.

2.2.3.6.2.Noruega

Una enmienda legal de 1987 dispuso que: “un niño no debe ser expuesto a violencia física o a tratamientos que puedan amenazar su salud física o mental”. Como sucede en otros países, la ley va, en este caso, por delante de la sociedad: sólo un 25% de los noruegos está conforme con normativas que prohíban el castigo físico.

2.2.3.6.3.Suecia

En 1979 Suecia promulgó una legislación que prohibía el uso del castigo corporal por los padres. Esto ha hecho bajar la tolerancia por el abuso físico, también como la ayuda de movimientos en contra de los azotes. Otros países que han seguido el

ejemplo Sueco son Finlandia (en 1984), Noruega (1987) y Dinamarca (1986), tal y como se ha comentado anteriormente, así como Chipre y Austria. Los suecos han expresado un rechazo más grande al uso del castigo físico por parte del adulto.

2.2.3.7. Lesotho (África del Sur)

En el estudio de Monyoe, L.A. (1996), se examinó una selección de profesores con sus percepciones sobre el castigo corporal en las escuelas secundarias de Lesotho. El análisis de las respuestas confirmó que el castigo corporal fue el más frecuentemente usado como método disciplinario aunque la retención después de la escuela y la reprimenda verbal también eran usadas.

Muchas de las respuestas sostienen que el uso del castigo corporal es para propósitos disciplinarios (66´6%), y un 25% mencionan propósitos que incluyen suspensión de exámenes, no hacer los deberes, y no participación durante las lecciones. También se usa el castigo corporal cuando hay ofensas como llevar gorros en clase. Estos resultados están de acuerdo con los descritos en Conlee (1986); Holdstock (1985) y Mwamwende (1994) citados en Monyoe, L.A. (1996), en el uso del castigo corporal en las escuelas.

2.2.3.8. España

El término castigo físico no aparece en la legislación Española que, a pesar de ello, sí sanciona explícitamente todo tipo de violencia ejercida con los niños. Por tanto se considera que el castigo físico no es legal. Sin embargo el Código Civil continúa contemplando que los padres pueden “corregir razonable y moderadamente a los hijos”, sin poner límites a esta “corrección”.

En España no se puede pegar en los colegios desde 1985, cuando legalmente se reconoció el derecho de los alumnos a que “se respete su integridad y dignidad personales”. Los profesores pueden ser sancionados por ello, cosa que no sucede, por ejemplo, en Irlanda, a pesar de que, también allí, se prohíbe el castigo corporal en los colegios.

2.2.3.9.Otros países

Méjico

Méjico es un país donde el castigo corporal no es solamente aceptado sino también apoyado por la ley. Las leyes Mejicanas reconocen el derecho de castigar de los padres a los hijos.

Australia

En Australia se han puesto leyes que protegen a los niños de ser golpeados con la mano.

Italia

En Italia no hay legislación que prohíba el castigo físico. Sin embargo existen ya precedentes legales que apuntan a su posible ilegalización. Se considera que el uso de la violencia para fines de educación no se puede seguir considerando legal.

Alemania

Una plataforma ONG alemanas y un órgano gubernamental, la Comisión de la Infancia, han preparado un anteproyecto de ley para prohibir toda medida educativa que ofenda la dignidad, especialmente los castigos físicos y sanciones que causen daños psicológicos. Para ver la situación legal por países consultar anexo nº 1

2.2.4.Razones alegadas por los detractores del castigo físico o corporal

2.2.4.1.Introducción

Aunque en la actualidad no se dispone de datos que demuestren que el castigo corporal sea más efectivo que otros procedimientos o que sea más nocivo en la personalidad del sujeto castigado, se podrían establecer cuales son las ventajas y los inconvenientes en el uso del castigo corporal según diversos autores.

2.2.4.2.Desventajas según sus efectos

Woody (1969) citado en Gotzens, C. (1986), señala que con frecuencia los adultos recurren al castigo corporal en momentos en que experimentan rabia o tensión emocional, lo cual puede incrementar los efectos negativos del mismo. Las motivaciones que los llevan a usarlo son la descarga de nervios, porque lo consideran oportuno para la educación, porque carecen de recursos suficientes para afrontar una situación o de estrategias para conseguir lo que quieren, porque no definen bien las situaciones sociales en las que las emiten, porque no se controlan emocionalmente...

Cabe decir, que en el pensamiento humanista el castigo físico está ampliamente desacreditado. Esto es debido entre otras razones, a que las ideas educativas se oponen a este tipo de castigo que sumadas a razones psicológicas hacen de este sistema desaconsejable. Se considera que el castigo corporal es como una forma de castigo artificial. Por tanto, algunas de las razones que los autores plantean en contra del uso del castigo físico son entre otras las siguientes:

1. Quién impone el castigo libera tensión en forma de agresión. Esto hace que disminuya su malestar por alguna situación molesta que haya vivido, sea por culpa de a quién castiga o no, pero acaba “cobrando” el otro individuo su propia agresividad. Esas relaciones, si vamos más allá, pueden convertirse en sadomasoquistas si se acaba teniendo placer al ser castigado o al castigar.
2. Muchas veces el adulto recurre a este tipo de castigo porque es una vía más fácil y rápida de acción al perder la calma. Esto hace que no se distancie del hecho y no incitará al niño a la reflexión y al pensamiento como precursores de la acción.

3. Además de las razones expuestas anteriormente se debe recordar que el castigo físico usado habitualmente insensibiliza al niño frente a él, con lo cual las reacciones, al ser cada vez más violentas para conseguir el mismo efecto, pueden llevar a problemas muy serios (fuertes accidentes, etc).

4. Diversas investigaciones han descubierto una relación positiva entre castigo físico y numerosos indeseables resultados, incluyendo agresión, comportamiento desviado, abuso de sustancias y actividad criminal. También se ha detectado menor éxito económico, y depresión y pensamientos suicidas.

5. El castigo físico casi siempre ofrece inapropiados modelos de comportamiento al niño. Uno de los hallazgos más claros es el hecho que los niños que han sido pegados más frecuentemente acostumbran a pegar más a los otros niños. Si los niños perciben que los padres y profesores resuelven sus problemas pegando, será lógico que estos mismos niños se sientan predispuestos a solventar sus propios problemas pegando a la gente que los molesta.

Con todo esto, los estudios de laboratorio difieren en su aplicación de los estudios en ámbito natural. Esto indica que en casos de laboratorio puede resultar efectivo suprimir el estímulo punitivo físico (en animales), mientras que en humanos la interrupción del dolor (refuerzo negativo) es independiente del comportamiento que presenta el alumno. Además también cabe decir que resulta difícil mantener un equilibrio entre la gravedad del comportamiento y la severidad del castigo. Además y tal y como señala Bushell (1973), citado en Gotzens, C. (1986), la aplicación del castigo corporal difícilmente guarda relación con el tipo de comportamiento castigado.

2.2.4.2.1. Desventajas según sus efectos en los niños

Podemos dividir otras de las razones para estar en contra del castigo físico según sus efectos en los niños/as, en los padres y en la sociedad.

En los niños y niñas

- Daña su autoestima, genera sensación de minusvalía y promueve expectativas negativas respecto a sí mismo.
- Les enseña a ser víctimas. Existe la creencia extendida de que la agresión hace más fuertes a las personas que la sufren, les “repara para la vida”. Hoy sabemos que no los hace más fuertes, sino más proclives a convertirse repetidamente en víctimas.
- Interfiere sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su inteligencia, sus sentidos y su emotividad
- Se aprende a no razonar. Al excluir el diálogo y la reflexión, dificulta la capacidad para establecer relaciones causales entre su comportamiento y las consecuencias que de él se derivan
- Les hace sentir soledad, tristeza y abandono
- Incorporan a su forma de ver la vida una visión negativa de los demás y de la sociedad como un lugar amenazante.
- Crea un muro que impide la comunicación padres-hijos y daña los vínculos emocionales creados entre ambos.
- Les hace sentir rabia y ganas de alejarse de casa
- Engendra más violencia. Enseña que la violencia es un modo adecuado para resolver los problemas.
- Muchos presentan dificultades de integración social
- No se aprende a cooperar con las figuras de autoridad, se aprende a someterse a las normas o a transgredirlas

2.2.4.2.2.Desventajas según sus efectos en los padres

En los padres

- El castigo físico puede producir ansiedad y culpa, incluso cuando se considera correcta la aplicación de este tipo de castigo
- La violencia se expande. El empleo de castigo físico aumenta la probabilidad de que los padres muestren comportamientos violentos en el futuro en otros contextos, con mayor frecuencia e intensidad.
- Impide su comunicación con los hijos y deteriora las relaciones familiares
- Cuando usan el castigo físico porque carecen de recursos alternativos, aparece una necesidad de justificación ante sí mismo y ante la sociedad.

2.2.4.2.3.Desventajas según sus efectos en la sociedad

En la sociedad

- El castigo físico aumenta y legitima ante las nuevas generaciones el uso de la violencia en la sociedad.
- Genera una doble moral.
- El castigo físico promueve modelos familiares quebrados sin comunicación entre sus miembros, no integrados en la sociedad.
- Dificulta la protección de la infancia. Al tolerar estas prácticas, la sociedad queda deslegitimizada ante los niños y niñas como un ámbito protector.
- Se educan ciudadanos sumisos que han aprendido en sus primeros años de vida que ser víctima es una condición natural de los individuos que conformamos la sociedad.

Además no debemos olvidar que el uso del castigo corporal en los niños puede hacer que en un futuro estos lo vean como una buena práctica utilizada por sus padres durante su infancia, y deseen continuar dicha práctica con sus futuros hijos, lo cual hará que sus niños tengan más riesgos de resultados negativos bajo esta experiencia. Si se permite pegar a los niños que pegan a otros niños para enseñarles que pegar no está bien, es posible que aprendan la lección opuesta, es decir, que la violencia es aceptable. Aquí es donde surgen mensajes contradictorios que deberíamos evitar.

Ahora bien, como principio general, no se recomienda el castigo físico, pero existen algunas experiencias aisladas. Los límites del castigo físico deben ser un cachete en la mano o en el trasero con la mano abierta. Cualquier cosa que sobrepase ese límite podría llegar a ser peligrosa

2.2.5. Razones alegadas por los defensores del castigo físico o corporal

2.2.5.1. Introducción

Así como en el punto anterior se ha comprobado que son diversos los aspectos que exponen ciertos autores en contra del uso del castigo físico, seguidamente se exponen los argumentos alegados por los defensores de tal práctica. Sin ánimos de defender a unos o a otros, sí sería importante concretar que los autores que no están en contra de su uso posiblemente tengan en cuenta la diferencia ya marcada en un apartado anterior entre castigo físico y abuso o maltrato.

2.2.5.2. Ventajas según sus efectos

A lo largo de sus vidas, mucha gente ha sufrido castigo físico y no se ha traumatizado por ello, pero el riesgo de producir un daño emocional a los niños y niñas obliga a buscar una alternativa. Así, aunque la mayoría de autores se consideran firmes oponentes del castigo corporal, otros cuantos consideran que este posee ciertas ventajas que nunca se manifiestan claramente.

Pero la mayor ventaja del castigo corporal que manifiestan los diversos autores, es que es muy probable de ser recibido como desagradable. Para los críticos del castigo corporal esta ventaja puede sonar como desventaja. Es por tanto importante recordar que el castigo en su definición incluye una estimulación desagradable; la diferencia clave es que el castigo corporal incluye daño físico más que psíquico.

También y desde un punto de vista psicoeducativo, la ventaja en su utilización, vendría dada por la inmediatez de su aplicación y por la rapidez en que se lleva a cabo el proceso de castigo, el castigo corporal puede ser administrado rápidamente. Sólo hay que recordar que en momentos de tensión, frustración, pérdida de nervios, etc, a veces algunos adultos podemos perder el control, y es entonces cuándo incluso de una forma totalmente involuntaria a nuestros deseos podemos comportarnos si se quiere decir “más violentamente” ante una situación determinada.

La tercera ventaja que se manifiesta en la literatura consultada, es que tiene consecuencias claras, específicas y obvias. Según Vockell, Edward (1991), en las aulas donde el castigo corporal no es utilizado, la situación es casi siempre más ambigua, los estudiantes no sabrán que es lo que les ocurrirá si se comportan mal en el aula, en cambio en las aulas donde sí se utiliza, los estudiantes sabrán que les ocurrirá ante un comportamiento disruptivo. Esta ventaja será minimizada si el castigo corporal es administrado caprichosamente o inconsistentemente.

Así pues, los docentes que han utilizado en algún momento de su vida este tipo de castigo aseguran haber encontrado un eventual freno al estrés (percepción difusa de una especie de liberación), o para el alumno un castigo justificado, sin consecuencias graves, incluso para algunos, de efectos verdaderamente terapéuticos.

Lo que está en juego es la minimalización de su violencia visible denunciando la eventual violencia invisible de otros enseñantes, los cuales, si no pegan, ejercerán una violencia mucho más aterradora y por otra parte traumatizarán la violencia visible del enseñante que pega. Sería conveniente que esto no fuera tomado como un juicio de valor sino, al contrario, como un signo de la negatividad de una no-violencia oficial que esconde el problema de la violencia en la educación en el que a priori es una reprobación moral y finalmente, en realidad, aumenta el estrés del enseñante por la culpabilización excesiva. Esto no significa, tampoco, que se considere la bofetada o el azote como el mejor de los sistemas educativos.

Como algunos docentes apuntan, se puede coger un niño por el brazo y apretar demasiado fuerte, porque el hecho de cogerlo le hace recuperar la razón, volver a el mismo, pero para otros muchos, esto no deja de ser un signo de violencia. Lo que está claro es que entre el colectivo de profesionales hay una clara discrepancia entre lo que se considera correcto y lo intolerable.

2.3. Estrategias punitivas verbales

Si bien actualmente y en nuestro país ya no se utilizan los castigos corporales en las instituciones escolares, desgraciadamente todavía son bastante frecuentes los maltratos morales por parte de algunos adultos (padres, profesores, etc) a los niños. Este tipo de castigo a veces se asume como un método necesario para el buen funcionamiento de la conducta. Cabe decir, que en la mayoría de los casos este tipo de castigo se produce nada más en ciertas ocasiones en que el adulto pierde completamente el dominio de sí mismo.

Castigar verbalmente es una de las formas más habituales de castigo. Es a través de esta acción que se quiere demostrar un enfado o enojo hacia ciertas conductas que desaprobamos. Además las reprimendas verbales resultan fácilmente aplicables aunque los resultados de ciertas investigaciones indican que no son del todo efectivas.

Se utiliza por tanto la palabra en lugar de la acción, así podemos decir que se usa como sustituta de la acción. Lo que ocurre es que la palabra, utilizada en la mayoría de veces como medio de comunicación, aquí se utiliza como sistema para evacuar de forma rápida el malestar que hayan provocado ciertas situaciones desagradables.

Es interesante reflexionar sobre el lenguaje utilizado en las reprimendas verbales, ya que en muchas ocasiones se suelen decir frases que pueden herir la autoestima del sujeto, así como frases relacionadas con lo que les espera en un futuro si no cambian sus acciones.

Aunque la mayoría de veces no se tomen en cuenta el significado de aquello que se dice, este lenguaje utilizado repetidamente de forma abusiva puede degenerar en un sistema de intercambio de agresiones.

La censura es también otra forma de encarar los problemas. Esta está referida a aspectos parciales de la conducta del sujeto. Con ella se intenta mostrar que se está disgustado por un hecho cometido. Pero es importante que despierte sentimientos moderados de culpa ya que si es así, al reproche externo, el sujeto añadirá el de su propia conciencia personal habiendo así más posibilidades de reparar la conducta. Si por el contrario los sentimientos de culpa son tan grandes, el sujeto se intentará defender y se volverá intolerante llegando a contraatacar agresivamente como medio de defensa y protección hacia los ataques que vienen de fuera.

2.4.Retirada de afecto

Otra forma de castigo usual es la conocida como retirada de afecto. Esta consiste en expresiones hostiles hacia el sujeto acompañadas de frases como: “no te quiero”, “no quiero verte más”, etc. La retirada de afecto afecta de forma diversa según el sujeto y según la edad. Así pues, en edades tempranas, sujetos de corta edad asocian el rechazo afectivo al miedo de ser abandonados, de manera que se activa aún más la angustia de separarse o perder a seres queridos.

2.5. Amenaza de castigo

Los adultos frecuentemente utilizamos las amenazas y gritos en casa o en la escuela y en público como medio para controlar el comportamiento de los niños. Hememway, Solnick & Carter (1994); Davis (1996) citados en Serres, Françoise; Solomon, Ruth (1999), dan soporte a estas observaciones. Además estos mismos autores, encontraron a través de una encuesta telefónica, que la mayoría de padres había utilizado los gritos a veces solamente o a veces conjuntamente con golpes, como medio de controlar a sus niños.

La mayoría de veces los adultos no pegan a los niños sino que prefieren amenazarles con actos de agresión. Consideran fácil controlar a los niños por estos medios, al menos de forma temporal y de esa forma no se sienten tan culpables al no haber utilizado la fuerza física para resolver ciertos problemas. Al utilizar la amenaza, al principio el niño obedece por miedo, mientras cree en las amenazas del adulto. En esta etapa ya aprende a hacer cosas a escondidas y a decir mentiras para evitar los terribles castigos que él cree que le esperan. Más tarde cuando comienza a darse cuenta que las amenazas no tienen fundamento, llega a la conclusión (correcta, por otra parte) de que los adultos mienten.

Aún lo anteriormente comentado, no debemos descartar que sí que es cierto que las amenazas pueden funcionar cuando hay situaciones peligrosas específicas que requieren una respuesta inmediata. Unos claros ejemplos serían: para un niño cuando cruza una calle transitada sin mirar, parar una lucha que está a punto de estallar, etc. Pero también se debe tener en cuenta que las amenazas no tienen un valor de larga duración.

Además, se está de acuerdo con Briere & Runtz (1990); Mullen; Martin; Anderson; Romans & Nerbison (1996) citados en Serres, Françoise; Solomon, Ruth (1999), al afirmar que la agresión psicológica es muchas veces más detrimento para los niños que la agresión física. Dos estudios retrospectivos han demostrado que la agresión verbal correlaciona positivamente con una baja autoestima. Los sujetos castigados amenazados verbalmente se perciben menos competentes en el trabajo escolar, y menos confortables con su propio comportamiento.

La investigación ha mostrado que el uso de la amenaza del castigo verbal puede tener efectos profundos en el comportamiento individual. Muchos autores la consideran como un tipo de maltrato psicológico o como ejemplo de un abuso emocional. Por ejemplo, siguiendo a Vissing, Straus, Gelles & Harrop (1991) citados en Davis, Phillip (1996), la amenaza de castigo se define como:

“una comunicación que intenta causar un daño psicológico a otra persona, o una comunicación que se percibe como ese intento”.

Esta definición incluye comunicación verbal y no verbal, es decir aquí los actos expresivos como enfado y frustración, son también muy importantes para conseguir que el sujeto pare de hacer algo.

Algunas investigaciones comentan que hay razones para creer que el castigo podría ser más efectivo cuando se amenaza a todo el grupo por su comportamiento indeseable, que cuando se amenaza sólo al sujeto que comete el acto indeseable. De este modo las amenazas de castigo podrían ser más efectivas en incrementar los niveles aceptables de actuación de los grupos de gente, que los individuales.

El estudio de Davis, Phillip (1996), observaba directamente a adultos que amenazaban de forma verbal y pública con castigar físicamente a los niños. En el citado estudio se comprobó que mientras muchos adultos amenazaban a los niños o niñas con darles una bofetada, la mayoría usaba una variedad de términos, algunos eufemistas y otros amenazantes, para anunciar el temido evento. Según el autor, quizás por razones tácticas, la mayoría de los niños reaccionaban como si no existiera nada extraño en la amenaza.

Se podría considerar, que la agresión verbal en forma de amenaza podría tener algunos de los mismos efectos que la agresión física en forma de castigo corporal. Lo que sí debe quedar claro es que muchas veces los ultimátums severos que se lanzan, no tienen perspectiva de llevarse a cabo, y que además se debe ser consciente que los estudiantes que están fuera de control no responden favorablemente a las amenazas.

2.6. Estrategias punitivas no verbales

Las estrategias punitivas no verbales se encontrarían dentro de la comunicación no verbal. Al no hacer uso de la fuerza física hace que a veces no seamos conscientes de la influencia que puede haber a través de él en los demás. Así, los adultos, entre ellos padres y profesores, intercambian continuamente mensajes no-verbales, los cuales actúan, bien reforzando lo expresado verbalmente, bien

substituyéndolo e incluso contradiciéndolo, y es que la comunicación es un proceso multinivel.

La gesticulación que acompaña una riña o simplemente una mirada inquisidora, es suficientemente potente como para proporcionar mensajes que, quienes atienden captan con mayor facilidad y menor ambigüedad que si de castigo verbal se tratara. La posición corporal adoptada por el profesor y por los alumnos proporciona mensajes inequívocos acerca de las actitudes de unos y otros; nadie duda en atribuir cierto tono de desafío a quien adopta una postura en jarras y la contraria a quien encorvando la espalda, dirige su mirada al suelo.

Es por todo ello que las estrategias punitivas no verbales son usadas por bastantes docentes, ya que no están tan mal vistas como otras estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina, y además parecen producir efectos inmediatos en las respuestas de los alumnos.

2.7. Estrategias punitivas relacionadas con la falta

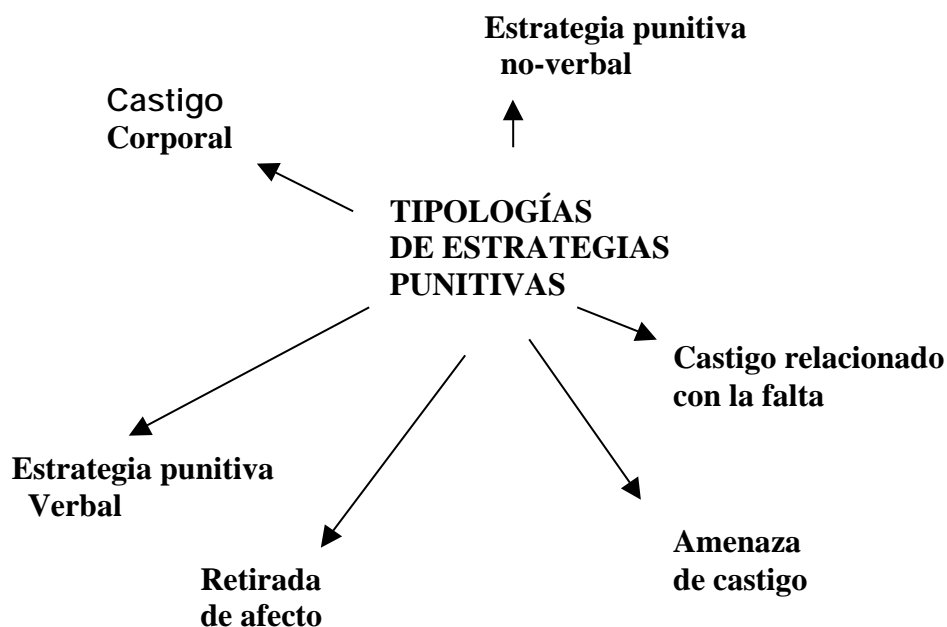
Los adultos a veces reaccionan de igual manera a las faltas convencionales que a las morales y aplican castigos indiscriminadamente. Asimismo, las culturas se representan el castigo como inmanente a la falta (si hay falta tiene que haber castigo), o lo que es lo mismo para los niños: “portarse mal es cuando me regañan”, independientemente de consideraciones de reciprocidad y de acuerdo con ello, la educación comúnmente extendida es la que exige un pago, una retribución por las faltas.

En la medida de lo posible se debe establecer la relación entre castigo y falta. Es decir, si el sujeto ha roto algún objeto deberá acabar pagándolo. Aunque a veces esta ley puede llegar a ser contraproducente como indica Martínez, Baudilio (1986) en uno de sus ejemplos: al niño que acostumbra a comer poco, se le pone más comida, cosa que puede agudizar la inhibición del apetito. Lo importante será que el sujeto vaya progresivamente responsabilizándose de su conducta, de manera que el adulto debe enfrentarle de forma realista y moderada a las

consecuencias de la misma.

El castigo relacionado con la falta ayuda a enseñar comportamientos apropiados. Además preservan la dignidad de los estudiantes, incrementa el locus de control interno cuando es apropiado, e incrementa la motivación de los estudiantes ya que no crean sentimientos negativos tan fuertes.

Para tener una idea más generalizada, en el siguiente cuadro se recogen de forma resumida las diversas topologías explicadas anteriormente.



2.8.Otros tipos de estrategias punitivas

Aunque algunos de estos castigos parezcan estar relacionados con los anteriores, cabe comentar que todos ellos han pasado por la “criba” del conductismo. Así pues, en este apartado se ha considerado interesante plasmar las técnicas específicas para administrar el castigo. Dentro de estas técnicas podemos encontrar las siguientes:

Exclusión sistemática (Time-out)

El Time-out es una técnica que requiere mover al niño de la fuente de refuerzo por un periodo determinado de tiempo, de manera que al alumno se le retiran durante un período de tiempo todo tipo de refuerzos positivos. Hay que vigilar el hecho que enviar al niño a una habitación llena de juguetes o al despacho del director donde los niños puedan hablar con los visitantes puede llegar a ser un refuerzo más que un castigo.

Hay dos variedades de time-out que pueden ser clasificadas como procesos controladores, exclusión e isolación. En los dos tipos de time-out, se mueve al estudiante durante un tiempo del área donde estaba. En la exclusión, el estudiante es excluido de las actividades del aula, pero no completamente movido de su ambiente, (Ej.: el estudiante puede estar sentado en una esquina de la clase). En la isolación, se le pide al estudiante que abandone el aula y pase su “tiempo fuera” en otra aula.

Además para usarlo correctamente se deben mover todos los reforzadores, hacer que sea tan corto como sea posible, sino el niño podría perder su tiempo, y no se debería dar “time-out” para situaciones aversivas, si lo hacemos incrementaremos más que disminuir los comportamientos indeseables. Esto junto con largos periodos de tiempo no se recomienda, ya que resulta inútil. Un periodo de apartamiento corto normalmente funciona bien y dura sólo pocos minutos. Algunos autores consideran que el niño debe estar fuera o en el rincón tantos minutos como años tenga. Si se tienen dificultades para mantenerlo en el rincón a para llevarlo hasta allí, se debe añadir un minuto de tiempo por cada instante de resistencia.

Las ventajas de esta técnica serían la libertad relativa respecto a los efectos negativos. El time-out tiene la ventaja adicional de ser fácilmente combinado con refuerzo negativo.

Coste de Respuestas

La técnica de “coste de respuesta”, se basa en un programa establecido por el que el alumno recibe al comienzo de la clase una serie de refuerzos como fichas, puntos...que podrá canjear por algún premio una vez finalizada la clase; el castigo de “coste de respuesta” consiste en la retirada de ciertas fichas por cada mal comportamiento que presente. Algunos autores que ha estudiado sobre el tema han sido: Iwata y Bailey; 1974, Hall y otros; 1972; Walker y otros, 1976 y Kazdin; 1972, citados en Gotzens, C; 1986.

El coste de respuestas difiere del time-out en el hecho que implica quitar una suma específica de refuerzos más que perder el refuerzo por un periodo de tiempo. Para utilizar correctamente el coste de respuestas es necesario: permitir a la persona acumular un suficiente suministro de refuerzos, penalizar escasamente y justamente, permitir oportunidades de recuperar refuerzos perdidos.

Práctica negativa

Con el nombre de práctica negativa al niño se le pide repetir un comportamiento agradable con el objetivo de que asuma una asociación aversiva. Esta técnica funciona especialmente bien con incontrol, comportamientos involuntarios los cuales la persona le gustaría eliminar pero no puede. Un prerrequisito es que la práctica negativa sería exitosa sólo si el comportamiento es realmente repetido hasta el punto de llegar a ser aversivo; de otra manera, la práctica negativa podría resultar reforzadora del comportamiento a través de la práctica. Un segundo prerrequisito es el caso del tratamiento voluntario; aquí se trata de que la persona esté fuertemente motivada para cambiar el comportamiento.

Sobre corrección

En la sobre corrección al niño se le pide corregir un comportamiento inapropiado hasta un nivel extremo. Un ejemplo que ilustraría la sobre corrección sería el del niño que se chupa el dedo y la madre, para corregir este mal hábito, le limpia la boca con un líquido desagradable unos minutos y ya no vuelve a hacerlo.

Con esto no es difícil comprobar que la sobre corrección ha sido vista como una técnica de mucho poder, aunque también ha sido vista como cruel (acompañada de numerosos efectos negativos).

Además cabe decir que es una técnica raramente usada, en parte por la posibilidad de los efectos negativos y en parte por el restringido número de actividades en las que son apropiadas aplicarla.

Castigo Vicario

Cuando un niño ve a alguien siendo castigado por un comportamiento, el efecto casi siempre es similar al castigo real del niño. El niño observador es menos probable que realice el comportamiento o que pare de realizarlo. El castigo administrado en el modelo es más probable que influya en el comportamiento del observador bajo estas condiciones:

1. Si el modelo es similar al observador
2. Si el modelo tiene cierto nivel de prestigio
3. Si el comportamiento por el cual el modelo fue castigado, es fácilmente observable.

2.9. Alternativas educativas a la aplicación de estrategias punitivas

Pero aún tratándose esta investigación del tema de las estrategias punitivas, no se podía dejar de banda un aspecto tan importante como las alternativas a estas. Así, han sido varios los autores que han trabajado sobre este tema. Entre las principales alternativas podemos encontrar las siguientes:

a) El refuerzo positivo a comportamientos incompatibles

Una de las más populares y efectivas alternativas. Este refuerzo positivo se refiere a la entrega contingente de estímulos agradables. El refuerzo causa que el comportamiento conectado con comportamientos agradables incremente.

Lógicamente si un comportamiento aumenta, los comportamientos que son incompatibles con los comportamientos aumentados deben disminuir.

Por tanto, esta técnica es un ataque indirecto a los comportamientos indeseables. El comportamiento indeseable es eliminado estimulando su opuesto. Aunque, mientras el comportamiento indeseable es atacado sólo indirectamente, la excepcional ventaja del refuerzo positivo es que enseña directamente qué hacer, en lugar de enseñar meramente qué no hacer.

La principal ventaja es que enseña al alumno qué se espera de él y además no posee efectos colaterales negativos. Los inconvenientes serían: que es poco eficaz en la eliminación de comportamientos, consumirá tiempo y/o ineffectividad en alcanzar este objetivo, y además no enseña al alumno qué es lo que no debe hacer. Además el niño puede cansarse de los comportamientos incompatibles y volver a los comportamientos indeseables. Y puede que el comportamiento que se cree incompatible podría no serlo realmente. Para su correcta utilización se debería asegurar que el comportamiento reforzado es realmente incompatible. Y se debería aplicar conjuntamente con el castigo.

b) La extinción

El término “extinción” se refiere a la retención sistemática de refuerzos los cuales han mantenido previamente un comportamiento. Suplir los refuerzos causa un aumento de comportamiento; la retención de refuerzos hace que la conducta disminuya o desaparezca enteramente. De este modo el efecto de la extinción es similar al de la estrategia punitiva.

La ventaja es que no posee efectos colaterales negativos. Mientras que los inconvenientes serían que trabaja más despacio, por lo tanto es menos eficiente y el comportamiento indeseable es probablemente continuado por un largo tiempo antes de ser eliminado. Además, no siempre pueden retirarse todos los refuerzos que mantiene la conducta. Al comienzo de su aplicación se da un incremento en el comportamiento que desea eliminarse. Puede incrementarse la intensidad de las

conductas disruptivas y, pueden generarse nuevas formas de comportamientos de indisciplina, además pueden aparecer refuerzos accidentales. Es del todo ineficaz cuando el comportamiento es autoreforzante.

Los factores que influirán en la razón de la eliminación de los comportamientos a través de la extinción son:

1.La historia previa de los refuerzos del niño: si el niño ha sido reforzado cada vez que ha realizado un comportamiento, este comportamiento se extinguirá más rápidamente que si el niño ha sido reforzado sólo ocasionalmente o en base irregular.

2.El número de refuerzos: si dos niños han sido reforzados en continuos programas, uno tres veces y el otro treinta veces, el que ha sido reforzado treinta veces será más resistente a la extinción que el que sólo lo ha sido tres veces.

3.El nivel de privación del niño: si el niño requiere atención y el único camino de conseguirlo es emitiendo comportamientos indeseables, el comportamiento indeseable continuará por un largo tiempo; mientras que si el niño consigue atención por otro camino, realizarán el comportamiento indeseable por un corto periodo de tiempo y después renunciará e intentará un recurso diferente.

4.La disponibilidad de la combinación de procedimientos: la técnica más común combinada con la extinción es el castigo y el refuerzo de comportamientos alternativos. Ej: si un estudiante encuentra que el profesor ignorará un cierto comportamiento el 90% de las veces y castigará el otro 10% por el mismo comportamiento, el estudiante probablemente intentará otra aproximación para conseguir una atención más favorable si otra aproximación es disponible.

Para su correcta utilización se debería combinar con el refuerzo positivo de los comportamientos deseables. Tener en cuenta el aumento inicial del comportamiento inapropiado. Aplicar de forma absolutamente consistente el programa de extinción. Si aparecen nuevos comportamientos de indisciplina, diseñar programas para lograr su extinción.

c)La saciación

El término saciación se refiere a la técnica de simplemente permitir que los refuerzos ocurran para el comportamiento antes que cesen de ser reforzados. Una vez que los refuerzos pierden su valor, después del comportamiento es probablemente “auto reducido”.

No posee efectos colaterales negativos. Como inconvenientes podíamos decir que sus efectos son sólo temporales. A veces se requiere un tiempo considerable para llegar a conseguir la saciación, y para su correcta utilización se recomienda utilizar únicamente con comportamientos que consiguen la saciación de forma rápida y combinar con refuerzo positivo a comportamientos alternativos al inapropiado.

d)El entrenamiento discriminativo

No posee efectos colaterales negativos y enseña al alumno qué debe hacer. Como inconvenientes a veces resulta una tarea de aprendizaje compleja y requiere bastante tiempo si no se combina con otras estrategias. Para su correcta utilización se recomienda utilizar conjuntamente con la extinción o el castigo.

e)Refuerzo diferencial de bajas tasas de respuesta

Impide la supresión completa del comportamiento. Como inconvenientes requiere un periodo de tratamiento más largo que el castigo. Para su correcta utilización debe utilizarse únicamente cuando se desee minimizar, pero no eliminar, el comportamiento.

f)El control de estímulos

No posee efectos colaterales negativos. Como inconvenientes, a menudo, la eliminación del comportamiento sólo es temporal. Para su correcta utilización se puede utilizar únicamente cuando existe una señal específica que elicitaba el mal comportamiento y además combinar con el refuerzo positivo el comportamiento apropiado.

g)Adición de nuevos privilegios, seguidos de retirada de estos privilegios

Darle a la persona algo agradable que no le era dado antes, con la condición de que lo perderá si tiene algún mal comportamiento. El niño al que no se le da un premio por mal comportamiento se sentirá mal, pero el niño al que se le quita algo agradable, por mal comportamiento, que previamente se le había dado se sentirá peor ya que ha perdido algo que ya tenía.

h)Combinación de castigo con refuerzo positivo

Combinar castigo y refuerzo es realmente una técnica extremadamente efectiva: el niño no sólo aprende qué no hacer, sino que también aprende simultáneamente qué hacer. Además los dos, recompensa y castigo, son intensificados por un efecto de contraste que ocurre cuando el castigo y la recompensa están presentes en la asociación cerrada de uno con el otro. Un ejemplo sería: expresar el desaprobo (castigo) cuando la ropa está tirada en el suelo y dar las gracias por colgarla en el armario (recompensa)

Estas serían varias de las alternativas educativas al uso de estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina propuestas por varios autores. Aunque el objetivo de esta investigación no sea trabajar estas alternativas, no está de más que en este trabajo se contemplen.

2.10. Comentario resumen Capítulo 2

Como bien se apunta en este capítulo, las conclusiones que se pueden extraer de ellas son varias, entre ellas cabe comentar que aunque los refuerzos son muy efectivos en educación, las prácticas punitivas se continúan utilizando. Se han mostrado las diversas tipologías de estrategias punitivas utilizadas de forma consciente o inconsciente por los adultos (sean padres o profesionales de la docencia). Entre ellas se ha enmarcado el castigo físico que, como se ha podido comprobar, es un método de disciplina del que se valen algunos padres y algunos centros educativos de determinados países, para frenar los comportamientos disruptivos de los niños.

Cabe destacar la opción de algunos países como es el caso de Méjico, Egipto y algunos estados de EEUU, donde su aplicación todavía está vigente en los centros educativos, cosa que nos puede sorprender, sobre todo si hablamos de países desarrollados como los EEUU y con una supuesta mentalidad progresista. También se puede concluir que aunque en países como el nuestro o Gran Bretaña se halla suprimido su uso, no podemos olvidar que estas leyes han sido recientes.

Además las razones alegadas por los defensores y los detractores de su aplicación, nos reflejan la disparidad de opiniones respecto al tema, opiniones que en ciertos países quedan más unidas por considerarse que esta práctica no tiene ningún beneficio, sino más bien lo contrario, perjudican gravemente la salud física y mental de los niños.

Teniendo presente las diversas tipologías de castigo, no se puede obviar la importancia de la retirada de afecto, ya que puede afectar de forma diversa. Según el sujeto y la edad, siendo los sujetos de menor edad más susceptibles de sentirse abandonados. La amenaza de castigo puede tener efectos profundos en el comportamiento individual llegando a ser considerada por algunos autores como un tipo de maltrato psicológico. Y recordar la fuerza que puede tener el castigo no verbal para frenar las conductas no correctas. Todo esto nos indica que quizás se tema más el uso del castigo físico que el moral o psicológico, el cual puede afectar al niño de una forma irreversible.

Con todo esto vemos la importancia no tanto de la tipología de las estrategias punitivas, como sí de su correcta aplicación (punto que se verá desarrollado en el tercer capítulo). Es por todo ello que se ha intentado facilitar unas alternativas educativas a la aplicación de estas estrategias considerando el refuerzo positivo a comportamientos incompatibles, la extinción, la saciación , entre otras, como posibles alternativas.

Es importante apuntar que no es que en este capítulo se haga una apología del castigo, ni que se recomiende como la solución inmediata, ni mejor. Lo que se sugiere es que el procedimiento apropiado sería pensar las ventajas (eficiencia) y las desventajas (efectos negativos), de sus uso. La cuestión es cual de estas es la técnica apropiada para usar en una situación individual.

CAPÍTULO 3

3.EFECTIVIDAD, FUNCIONALIDAD, USO Y CONSECUENCIAS DEL CASTIGO

3.1.Introducción

En este capítulo se ha intentado presentar de una forma clara y concisa la efectividad a la hora de usar y/o aplicar las estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina. También se ha intentado reflejar la funcionalidad que tienen en el campo educativo y las relaciones entre los sujetos que aplican estas estrategias y los que las reciben.

No obstante como cualquier técnica al ser usada puede ser que se cometan errores en su aplicación, por ello se ha destinado un apartado para comentar los errores en su uso, teniendo en cuenta toda una serie de consecuencias importantes para mejorar la efectividad del mismo.

3.2. Efectividad de las estrategias punitivas: momento y forma de administración

Tal y como ha quedado reflejado en puntos anteriores, el empleo de estrategias para interrumpir los comportamientos de indisciplina como técnicas para controlar la conducta, ha sido cuestionado entre teóricos del aprendizaje y educadores. Thorndike por ejemplo fue uno de los autores que cambió de postura sobre la eficacia del castigo, ya que consideraba que refuerzo y castigo tenían efectos contrarios, siendo la recompensa un vínculo entre estímulo y respuesta, mientras

el castigo la debilitaba. Posteriormente revisó su teoría considerando que la recompensa era más efectiva a la hora de reforzar un aprendizaje, de lo que lo era el castigo para debilitarlo.

Actualmente algunos autores comentan que no existe ninguna evidencia clara de que la utilización de estrategias punitivas sirva para lograr un aprendizaje óptimo. Esto puede ser recibido de forma escéptica, especialmente entre el colectivo docente de cierta edad, que recuerdan según ellos, los efectos del castigo para mantener la disciplina en clase. Por ello es cierto que no se puede dejar en el olvido los resultados de muchas investigaciones que muestran hasta que punto su uso, bajo ciertas circunstancias, puede resultar idóneo para incrementar el aprendizaje.

Un ejemplo claro donde se ha podido comprobar que resulta positivo, ha sido en niños con problemas severos, así como en aquellos que se auto lesionan (se golpean, se pellizcan...). Aunque podíamos pensar en un principio que a estos niños disfrutaban con el dolor, parece ser lógico que no les gusta que sean otros los que se lo causen.

A lo largo de la literatura se puede comprobar que dentro de la investigación sobre el castigo se han tratado cuestiones relacionadas con los efectos negativos atribuidos a este en relación a su incidencia sobre la personalidad y aspectos emocionales del individuo castigado (estos estudios han sido más de carácter teórico y observacional), y por otra parte su efectividad en la supresión de comportamientos no deseados (estudios de carácter experimental).

También cabe decir que las variables estudiadas y que parecen influir en la eficacia del castigo han sido: status del modelo observado, nivel de competencia profesional y personal, tipo de relación que mantiene con los observadores, así como ciertas características de los observadores: edad, sexo, nivel socio-económico, características de personalidad, interrelación entre sujeto que castiga y el que es castigado.

Con todo ello se encuentra que han sido varios los autores que han trabajado en este tema. Se ha considerado interesante destacar en este punto las contribuciones que algunos de ellos han hecho en este tipo de estudios, de manera que se pueda valorar de forma contrastada sus hallazgos y conclusiones.

Podemos empezar con Solomon, (1964) citado en Gotzens, C. (1986), quién desarrolló una serie de estudios con el fin de evaluar la efectividad del castigo y estableció una serie de experimentos que se enumeran a continuación:

- 1.Los efectos del castigo sobre el comportamiento previamente establecido mediante recompensas o refuerzos positivos.
- 2.Los efectos sobre las respuestas consumatorias.
- 3.Los efectos sobre los modelos complejos, y secuenciales de respuestas innatas.
- 4.Los efectos sobre reflejos discretos.
- 5.Los efectos sobre respuestas de escape activo y de evitación.

Meyer y Offenbach. (1962) citados en Gotzens, C. (1986), investigaron el efecto de las estrategias punitivas en función de la complejidad de la tarea, concluyendo que la utilización del castigo verbal más el refuerzo, se relacionaban con mejores rendimientos de los alumnos si se compara con la sola utilización del refuerzo verbal.

Parke (1970) citado en Gotzens,C. (1986), considera una serie de aspectos significativos en el tema del castigo en humanos, estos son: momento de administración, intensidad, naturaleza de las relaciones entre el agente del castigo y la persona que lo recibe, consistencia en su administración y variables relacionadas con la estructura cognitiva del alumno castigado. Pero antes de pasar a explicar estos puntos más detalladamente, sería conveniente recordar que si hemos agotado todas las vías y no nos queda más remedio que utilizar estrategias punitivas, para que estas sean efectivas deberemos tener en cuenta unos puntos:

- Castigar el comportamiento no a la persona. El castigo nunca deber ser presentado o percibido como un ataque personal.
- Especificar claramente qué comportamientos y en qué condiciones van a castigarse.
- Que la aplicación de la estrategia sea lo más inmediata posible en la secuencia del comportamiento.
- Consistencia en la práctica.
- Tener en cuenta el tipo de estrategia que se va a utilizar, así como la intensidad. Hay que recordar que la intensidad y severidad de éste debe relacionarse con la gravedad y frecuencia del comportamiento de indisciplina.
- Indicar al alumno posibles alternativas y sobre todo, estar seguro que el niño ve el castigo como aversivo.

Lo que sí debe quedar claro es que ninguna estrategia punitiva es universalmente eficaz para todos los alumnos. Mayor severidad en los castigos no corresponde a mayor eficacia y orden en el trabajo. Además, la eficacia del castigo depende de muchos factores, entre ellos de su naturaleza, de la manera en que los sujetos lo perciben y de la forma en que se administra, variables que anteriormente ya se han contemplado.

Es importante que la percepción de los profesores y alumnos acerca de su efectividad sea tratada, ya que el profesor puede ofrecer como castigo alguna cosa que es considerada como recompensa por el alumno y vice versa. También a veces lo que sería un refuerzo negativo para un niño podría no serlo para otro. Lo que es importante no es lo que los profesores o alumnos consideran o creen ser estrategias punitivas, pero sí que efectos tiene.

A continuación se exponen algunos de los parámetros más importantes que afectan a la eficacia de dichas estrategias. No obstante se han destacado otras condiciones relevantes que contribuyen a maximizar los efectos, siendo recogidas

junto a las que se presentan a continuación en numerosas investigaciones y revisiones teóricas como por ejemplo las de Azrin y Holz; Powell (1970) y Alonso (1981).

3.2.1.La inmediatez

Los diferentes estudios realizados sobre el momento de aplicación de las estrategias punitivas, evidencian que estas deben ser aplicadas inmediatamente después del comportamiento indeseado. La penalización debe llevarse a cabo inmediatamente después de darse la respuesta incompatible y bajo una normativa fijada y comprendida con anterioridad.

La mayoría de los estudios, entre ellos los de Johnston (1972), Parke y Walters (1967), Aronfreed y Reber (1965) citados en Gotzens, C (1986), indican que los efectos de la variable “momento de aplicación” pueden resultar alterados por la influencia de otros factores como: la intensidad del castigo, la estructura cognitiva, las relaciones entre el que castiga y el sujeto castigado..., entre otras.

A pesar de los pocos estudios realizados de forma exhaustiva sobre este parámetro, parece ser que la estimulación aversiva elimina totalmente una respuesta si se presenta de una manera súbita. Si se realiza paulatinamente se logra una eliminación parcial. Así pues, un castigo presentado con demora hace disminuir la supresión, y la estimulación inmediata a la respuesta genera mayor supresión que una estimulación demorada. Autoras como Larroy, C; De la Puente, M.L (1995), están de acuerdo con este argumento.

3.2.2.La estimulación anterior

El hecho de que el sujeto haya tenido una experiencia previa parece tener influencia en su respuesta. La estimulación fuerte en una experiencia anterior aumenta los efectos de una estimulación posterior aplicada con menos intensidad. Por otra parte, un castigo previo débil hace disminuir los efectos de un castigo venidero de mayor intensidad.

En un punto paralelo a este aspecto y recordando los estudios llevados a cabo por Milburn, M; Conrad, S.D.; Sala, F; Carberry, S (1995), se demostró una relación entre la experiencia infantil y las actitudes políticas de los adultos. Los resultados de este curioso estudio, demostraron que los hombres con antecedentes de castigo eran significativamente más conservadores que los hombres con menores antecedentes de castigo. Los resultados de esta experiencia son consistentes con la hipótesis que la infancia afecta a las actitudes políticas del adulto respecto a este tema. Otro estudio de características similares es el de Bower, M; Knutson, J (1996), en el que se encontró que las percepciones de las experiencias personales anteriores son importantes factores en la selección de las estrategias disciplinarias cuando se es adulto.

La socialización de la infancia podría ser vista intuitivamente para formar la personalidad del adulto, y el ejercicio de la disciplina parental como un aspecto de socialización. Es importante recordar por tanto, que la experiencia en la infancia respecto a las estrategias punitivas, es un potencial influyente de las actitudes individuales

3.2.3.La intensidad

Es lógico no disponer de datos sobre este tipo de investigaciones con humanos debido a razones éticas. Pero los estudios que se han hecho con animales, que no dejan de ser también y siempre desde una perspectiva personal, poco éticos, han puesto de manifiesto que el nivel de intensidad de las estrategias punitivas es uno de los principales responsables del grado de reducción de la respuesta castigada.

Según las investigaciones de Azrin, Halz y Hake (1963) citados en Gotzens, C (1986) y Larroy, C; De la Puente, M.L (1995), en términos generales se ha observado que niveles de intensidad inferiores del estímulo punitivo reducen de forma menor la respuesta que si se aplican niveles superiores. Pero cabe destacar que hay diferencias en la literatura entre los autores entorno a la idea sobre la intensidad de aplicación del castigo.

Así, encontramos a Johnston (1972), citado en Gotzens, C. (1986), que indica que para conseguir la máxima efectividad en los resultados, el castigo debe aplicarse en un principio al nivel más elevado de intensidad que desee utilizarse.

Por otra parte y en contraposición a estos estudios se encuentran autores como: O'Leary y Becker (1968), O'Leary, Kaufman, Kass y Drabman (1970), citados también en Gotzens; C. (1986), que sugieren que las reprimendas verbales suaves son más eficaces en la eliminación de comportamientos disruptivos que los realizados en voz alta o gritando.

Domínguez, J.L; Santos, M.A (1984), comentan en sus investigaciones que la disminución de la respuesta será más importante cuanto más alta sea la intensidad del estímulo punitivo y que se logrará una mayor y más rápida supresión de respuestas si el índice de estimulación que se aplica es continuo y no intermitente.

3.2.4.La duración

Se produce mayor supresión de la respuesta cuando el grado de duración de la estimulación es también mayor. Así pues conviene que sea breve, sino acaba perdiendo su carácter aversivo.

3.2.5.La intencionalidad

Es uno de los conceptos que definen al castigo y uno de sus propósitos más evidentes es el producir un cambio en la conducta del individuo, ya sea en el sentido de detener un comportamiento indeseable o de estimular la aparición de otro deseable.

Otro de los propósitos del castigo es la disuasión. Se espera que la posibilidad del castigo impida la aparición de conductas indeseables. Además otro de los puntos importantes sería que el refuerzo negativo sea lógicamente relacionado con el mal comportamiento. Aquí se verá la intención del individuo que castiga y que quiere que el sujeto aprenda a relacionar falta con castigo.

3.2.6. Relaciones interpersonales entre el individuo que castiga y el que es castigado

La estrategia punitiva es una arma de doble filo, el castigado y el que impone el castigo entablan una relación que si no se desarrolla con entendimiento y afecto acarrea graves secuelas, en algunos casos irreparables. Se está de acuerdo con Fernández, Isabel (1990), cuando afirma que:

“El castigo provoca reacciones negativas hacia la persona que lo aplica, por lo que interfiere el establecimiento de una adecuadas relaciones afectivas entre el niño y sus educadores”.

Estudios como los de Sears, Maccoby y Levin, (1957), citados en Gotzens, C, (1986), observaron en sus investigaciones con niños, que la efectividad del castigo dependía de la relación afectiva entre la persona que castigaba y el niño que era objeto de castigo. La investigación indicaba que si la relación era más afectuosa el resultado conseguido por el castigo sería más positivo. Otras investigaciones también indican que en situaciones de retirada de afecto los sujetos demuestran una cantidad significativamente menor de comportamiento disruptivo que a los que no se les retiró el afecto.

Otros estudios como los presentados por Coslin, P; Pain, C. (1998), hipotetizan en su estudio sobre perturbaciones escolares, que las estimaciones de gravedad y las atribuciones de sanciones son más severas cuando la distancia social es grande entre el que es castigado y el que castiga. Algunas de las evidencias de los autores sobre las relaciones entre el individuo castigado y el que castiga, estaban relacionadas con los diferentes tipos de perturbaciones, otras en relación a los sujetos que son y los que no son perturbadores, y otras relacionadas con los factores del sexo de la persona que ejercía ciertas conductas molestas.

3.2.7. Variables relacionadas con la estructura cognitiva del alumno castigado

En las diferentes investigaciones realizadas se ha podido comprobar que los factores cognitivos relacionados con el castigo, han sido objeto de estudio. De esta forma se pueden citar los trabajos de Sears & col.(1957) citados en Gotzens,C. (1986), en los que se combinó el uso del castigo físico con la exposición de argumentos razonados sobre el mismo. Se observó que se obtuvo una mayor efectividad del castigo comparándolo con aquellos a los que no se les aplicó ningún argumento razonado o explicación.

Wright (1973) citado en Gotzens (1986), indica que si el castigo de intensidad media va acompañado de explicación, será más efectivo. El autor nos habla de dos factores que consiguen una situación de autocontrol en un contexto en el que se esté dando un comportamiento molesto. Estos dos factores son: factor emocional y cognitivo. Con esto nos viene a decir que los niños con control emocional muestran una gran ansiedad que inhibe sus respuestas indeseadas, mientras que los niños con control cognitivo inhiben sus respuestas indeseadas porque son conscientes que transgredirían alguna norma que en el fondo aceptan. Parece ser que es el control emocional el que aparece primero seguido posteriormente a lo largo del curso normal del desarrollo, del control cognitivo.

3.2.8. Consistencia en la aplicación de las estrategias punitivas

La consistencia en la aplicación de las estrategias punitivas es uno de los temas que también se ha estudiado bastante si revisamos la diferente literatura. Esta tiene relación con el tema de la efectividad. En los estudios de Walters y Parke (1967) citados en Gotzens, C. (1986), se habla de consistencia entre los padres a la hora de acordar el tipo o severidad del castigo que debe administrarse, el tipo de comportamientos que deben sancionarse y consistencia en un mismo individuo cuando actúa de la misma manera, ante el mismo tipo de comportamientos. Estos estudios entre otros, nos quieren manifestar la importancia de la consistencia en la eliminación de los problemas de disciplina.

Larroy, C; De la Puente, M.L (1995), comentan que es imprescindible para que las estrategias punitivas sean efectivas que se apliquen todas y cada una de las veces que se produce la conducta inadecuada, de manera que el sujeto que castiga sea consistente en el proceso. Además si se aplican refuerzos como el dinero, premios, etc, son inefectivos si son administrados cada día, y lo mismo pasará con las estrategias que se aplican de forma indiscriminada.

3.3.Funcionalidad de las estrategias punitivas

La primera cuestión que se debe abordar aquí es, qué sentido tienen las estrategias punitivas, sobre todo en educación. Ver el papel que cumplen. Probablemente la principal razón por la que padres y profesores algunas veces recurren a estrategias extremas es porque generalmente funcionan. Así pues, las estrategias punitivas son utilizadas como un instrumento para frenar el comportamiento molesto del niño, o bien puede servir al adulto como válvula de escape ante ciertas situaciones física y psíquicamente agotadoras. Con todo ello encontramos que sí tienen una funcionalidad, aunque para algunos profesionales, y valga la redundancia, no funcionan.

3.3.1.Como medio para frenar los comportamientos disruptivos

Las estrategias punitivas en general se han visto entre el colectivo de profesionales de la educación como bastante rechazadas, pero no obstante se continúan utilizando. De entre aquellas personas que las utilizan, comentan que son un medio para frenar los comportamientos disruptivos y que tienen una serie de ventajas si se efectúan correctamente, entre ellas: la inmediatez entre la trasgresión y la sanción, lo cual parece eficaz y además, que el niño pequeño fantasea el castigo como un daño recibido. Si el daño es moderado la realidad del mismo tiende a reducir sus miedos profundos, al comprobar que las respuestas no son tan terribles como habría imaginado que pudieran ser.

Así pues, este tipo de estrategias sirven para interrumpir los comportamientos considerados como molestos que sería aquello que en términos educativos estaría más bien visto, o para lo que realmente debería de servir. El problema está en que esto no siempre es así y a veces acaba siendo una válvula de escape para todo aquel que se siente frustrado o nervioso tras una reacción molesta por parte de un alumno por ejemplo.

3.3.2. Como válvula de escape del malestar adulto

Los adultos a veces se enfadan y “pierden el control” de ellos mismos. Cuando se sienten extremadamente agitados prefieren el castigo como camino de liberación de sus sentimientos más que ayudar a los niños a crecer implementando las consecuencias de un camino racional. En esta situación el adulto acaba gritando, e incluso dando alguna que otra zurra, o creando una nueva consecuencia punitiva que no forma parte del contrato social. Este tipo de reacciones ocurre cuando el adulto ha perdido el control y necesita expresar sus sentimientos en un camino directo y claro.

Las motivaciones por las cuales los adultos recurren a la aplicación de estrategias punitivas son variadas: porque lo consideran oportuno para la educación de sus hijos, por descargar sus nervios, porque carecen de recursos suficientes para afrontar una situación o de estrategias para conseguir lo que quieren, porque no definen bien las situaciones sociales en las que las emiten, porque no se controlan emocionalmente...

Cuando el adulto castiga, supone que corrige conductas, ya que cuando estas se asocian a la sanción son fuentes de displacer y por tanto se supone que seguramente se evitarán en un futuro. Ningún adulto de forma consciente castiga por el hecho de que las propias faltas cometidas les recuerden sus propias faltas o carencias. Si estas faltas o carencias no están asumidas se tiende a verlas fuera y se actúa de forma severa y altamente punitiva.

En situación previa al castigo, el adulto se empieza a poner tenso y su nivel de tolerancia también disminuye. Es por eso que sería interesante que los propios niños empezaran a percatarse de esta tensión y que anticiparan que detrás de esta baja tolerancia puede venir un castigo, ya que la predisposición a castigar aumenta. Aquí el adulto debería preguntarse el porqué se despiertan esos sentimientos en él, sentimientos de intolerancia, de nerviosismo, etc, de manera que ayudaría al niño a no soportar la carga adicional que suponen en ciertos casos los problemas del adulto.

Los adultos atribuirán la importancia de los actos de sus hijos o alumnos, si se trata de educadores, en función de como han sido educados ellos. Además los recursos que utiliza el adulto para frenar los comportamientos del menor ponen de manifiesto su capacidad para afrontarse a ciertas situaciones. Cabe decir que no todos los adultos tienen los mismos recursos para resolver situaciones problemáticas.

3.4. Errores en el uso y aplicación de las estrategias punitivas

Como cualquier estrategia al ser aplicada puede estar llena de errores y esto a su vez puede repercutir en su efectividad. En los siguientes apartados se concretan unos aspectos a tener en cuenta y que dejan entrever las consecuencias que estas estrategias pueden tener si no son aplicadas correctamente.

3.4.1. Consecuencias tras la aplicación: proceso de evaluación

Las estrategias punitivas como instrumento para frenar los comportamientos disruptivos o molestos, pueden y deben ser evaluadas una vez aplicadas, de manera que se pueda ver su efectividad, funcionalidad, etc, entre otros aspectos. Así y según Leeper y Green (1978) citados en Vacas, C (1988), bajo ciertas circunstancias tienen efectos contrarios a los deseados. Los resultados que pueden producir los castigos pueden ser muy diferentes, ya que dependen del tipo y sobre todo del tipo de persona. Lo que sí se puede afirmar es que el castigo sistemático provoca ansiedad y otras posibles respuestas emocionales concomitantes.

El profesor que castiga indiscriminadamente provoca reacción de huida y rechazo. Sólo debemos recordar el ya bastante usado ejemplo del profesor de educación física que obliga al alumno a dar un número determinado de vueltas al patio de recreo por no correr con entusiasmo, o al profesor que castiga sin hacer educación física, por no resolver a tiempo los problemas de matemáticas. Además esto provoca que el alumno aprenda lo que no debe hacer, pero no aprende la conducta deseada, e incluso la generalización de las sensaciones de castigo puede llevar al rechazo de la escuela y la enseñanza, elevando el nivel de angustia del sujeto.

Solomon (1964) citado en Gotzens, C. (1986), tras realizar una serie de estudios con los datos obtenidos de otras investigaciones sobre las estrategias punitivas, se dio cuenta que todavía continuaban habiendo aspectos que quedaban oscurecidos, a pesar de que gran parte de la evidencia empírica avalaba lo contrario. Estos aspectos se referían a que el castigo dependiendo de como fuera aplicado, no consigue debilitar los comportamientos; en la práctica, no logra más que un control mínimo sobre los comportamientos y puede considerarse una técnica generadora de neurosis y conflictos todavía más graves. Algunos de estos aspectos surgieron de ciertas investigaciones que sería interesante revisar.

Podemos encontrar citados en Gotzens, C. (1986), a Skinner (1938); Estes (1944), sus investigaciones sobre el castigo utilizado en animales indicaban que los efectos conseguidos no eran significativos ni se mantenían a lo largo del tiempo. Maier (1949); Masserman (1943); sugerían que el castigo generaba desórdenes en el comportamiento pudiendo generar efectos traumáticos en los niños. Gardner (1969), recurre a argumentos de tipo moral, considerando que el castigo es una práctica inhumana y poco ética, además de escasamente profesional.

Skinner (1953) en su obra "Science and Human Behavior", citado en Gotzens, C. (1986), expone los efectos tanto deseables como indeseables de la aplicación del castigo. El autor señala en primer lugar, el carácter limitado de este, afirmando así que no tiene porque implicar inhibiciones del comportamiento castigado en futuras ocasiones. En segundo lugar se comenta que cualquier estimulación que

acompañe a la respuesta castigada sufrirá el mismo condicionamiento descrito, tanto si forma parte del comportamiento como de las circunstancias que concurren; debe señalarse que cualquier comportamiento que reduzca la estimulación aversiva condicionada, se convertirá en reforzador. En tercer lugar habla del efecto relativo al tipo de condicionamiento que se consigue cuando un comportamiento se castiga en futuras ocasiones.

El efecto más importante del castigo consiste en establecer las condiciones aversivas que lograrán evitarse mediante un determinado comportamiento; este puede ir desde la no-actuación hasta una conducta apropiada y deseable. Si repetidamente y después de ir presentando este comportamiento se consigue evitar la aparición de la estrategia punitiva, se podrá llegar a un proceso de extinción de la misma; será entonces cuando el comportamiento incompatible resulta reforzado de forma significativamente menor y la respuesta castigada puede reaparecer accidentalmente. Al castigar nuevamente, empieza de nuevo el ciclo.

Skinner nos habla también de unos subproductos del castigo. Estos subproductos son los siguientes:

a)El conflicto que puede generar a partir de los comportamientos que dan lugar al castigo y los que consiguen evitarlo, ya que ambos son incompatibles pero pueden ser igualmente potentes en un momento dado; el conflicto alcanza sus límites máximos cuando el castigo se administra de forma intermitente y el sujeto desconoce cuando lo recibirá.

b)Posibilidad de que los comportamientos incompatibles que bloquean la respuesta castigada, pueden afectar como un freno externo que genera rabia o frustración.

c)El mayor conflicto puede sobrevenir cuando la conducta castigada es una respuesta refleja, es aquí donde el paradigma de condicionamiento operante no resultaría válido para inhibir dicha respuesta.

Azrin y Holz (1966) citados en Gotzens (1986), examinaron los efectos indeseables derivados de la aplicación de las estrategias punitivas. Los autores resaltan las posibles incidencias en sus relaciones sociales. Por una banda el sujeto castigado tiende a huir del agente punitivo y por otra, el sujeto castigado puede reaccionar agresivamente ante el castigador, o bien mostrarse agresivos con otros sujetos que no han producido el castigo.

Además se puede afirmar que hay diferentes consecuencias derivadas de la aplicación del castigo, entre las más destacadas encontramos: a) la disminución de la autoestima del alumno castigado, ya que el alumno puede considerar negativas las opiniones y percepciones que los demás tienen de él. b) Puede darse un efecto de generalización hacia estímulos semejantes a los existentes en el momento del castigo, de manera que el castigo aplicado en la escuela a causa de un mal comportamiento, puede producir respuestas de generalización indeseadas hasta el punto que el alumno inhiba cualquier comportamiento escolar. c) las relaciones con los compañeros pueden aumentar los efectos indeseables del mismo.

O'Leary y Becker (1968) y O'Leary, Kaufman, Kass y Drabman (1970), citados en Gotzens, C. (1986), hicieron uso de la reprimenda verbal, y observaron que las reprimendas en voz alta aumentaban todavía más los comportamientos disruptivos, mientras que las reprimendas suaves junto con la utilización de refuerzo social, parecía el procedimiento óptimo para la reducción de las malas conductas. Esto nos indica que el hecho de utilizar reforzadores sociales relacionados a la buena conducta y a la vez ignorar los comportamientos indeseados, resulta más efectivo.

Otros estudios concluyen que si bien las estrategias punitivas pueden ser una condición efectiva de aprendizaje en el dominio cognitivo, también pueden desarrollar actitudes negativas en el dominio afectivo. Por su parte Guitart, R. (1996) considera que hay varias consecuencias que se pueden derivar de establecer relación directa entre conducta y castigos, entre ellas encontramos que:

-Si no se da el castigo, desaparece la conducta que se intentaba potenciar o continúa aquella que quería evitarse.

-La conducta se transforma en un medio para conseguir (o evitar) algo, no como finalidad en sí misma.

-Se magnifica excesivamente el castigo concreto.

-El niño o niña se acostumbra a actuar por un beneficio determinado o para evitar alguna cosa que no tiene relación directa con las consecuencias de sus acciones.

-En la práctica, en las actuaciones cotidianas en cualquier ámbito, es difícil que se obtengan premios y castigos (sobre todo materiales), por lo que, si se fomenta esta manera de actuar, se está educando a niños y a niñas que a la larga no tendrán muchos estímulos para actuar de forma correcta.

Con todo lo visto hasta ahora se puede comprobar que, no existe una posición demasiado taxativa por parte de los diversos autores sobre estar a favor o en contra del castigo. Lo más lógico será dejar escoger a los mismos profesores, padres, educadores, eso sí, siempre que la aplicación de este sea efectiva. No obstante aún pudiendo escoger, los profesores y los padres nunca deben pensar en el castigo como el único procedimiento para eliminar una conducta no deseada, ya que su uso excesivo puede producir un sentimiento de culpa.

El psicólogo Bruno Bettelheim, se opuso durante mucho tiempo al uso del castigo como método para el cambio de conducta. Desde su postura humanista, consideró que el castigo podría traumatizar a los niños y hacerlos que se volvieran aún más problemáticos. Quizás este autor ha sido un ejemplo en el que apoyarse cuando se ha rechazado en algunos sectores la utilización de este tipo de estrategias.

3.4.1.1. Consecuencias negativas

La aplicación de estrategias punitivas puede comportar una serie de consecuencias negativas para el sujeto. Si nos centramos en el ámbito educativo, son varias las investigaciones que indican que el procedimiento de castigo crea en el alumno respuestas de miedo juntamente con sentimientos de culpa y ansiedad. También se

ha comprobado que cuando las estrategias van acompañadas de posturas afectivas de enfado, pueden provocar en algunos alumnos conductas agresivas latentes o reales y algunas veces sentimientos anormales de inseguridad e inferioridad.

3.4.1.2. La no existencia de consecuencias: la extinción

El principio postulado por la Psicología del Aprendizaje según el cual un comportamiento no deseado se extingue cuando se ignora, haría pensar a los profesionales de la educación y educadores en general que es más conveniente no prestar atención a las conductas no motivadas que castigarlas.

Un procedimiento muy eficaz para reducir o eliminar problemas de comportamiento es ignorar la conducta. Si se es constante en ello, el sujeto acabará omitiendo la conducta con el tiempo. Este procedimiento no es tan fácil como parece si no que requiere de ciertos aspectos a contemplar: evitar mantener cualquier tipo de contacto físico ni contacto ocular, ni verbal con el sujeto que ha desarrollado la conducta disruptiva, ignorar la conducta tan rápido como esta aparezca y dejar de hacerlo cuando la conducta inadecuada termine. Mantener la retirada de atención de forma constante hasta que el mal comportamiento cese.

Cuando una conducta no tiene ningún efecto, debemos saber si esta conducta que el individuo manifiesta es una conducta nueva o ya había sido reforzada con anterioridad. Si se trata de una nueva conducta y hay extinción, al no ser reforzada el individuo no la aprenderá. Si por lo contrario es una conducta no nueva, que había sido reforzada con anterioridad, la conducta no desaparecerá fácilmente, sino que tenderá a agravarse. Es aquí donde el adulto tiene que ser cauto ya que si ante este agravamiento consigue no reforzarlo podremos esperar que la conducta vaya disminuyendo e incluso que desaparezca.

3.4.1.3.El castigo como “no recompensa”

Las recompensas tienen como objetivo principalmente guiar la conducta, facilitar la aparición de otras conductas o aumentar la intensidad de una respuesta. Sin embargo cuando el castigo es utilizado como “no recompensa”, también

denominado “costo de respuesta”, el objetivo es evitar un castigo aprendiendo, en lugar de soportarlo. Esto consiste en la retirada de ciertos acontecimientos agradables o de ciertos estímulos que el sujeto posee, de forma contingente a la realización de la conducta inadecuada. Por lo tanto el estímulo punitivo no es experimentado por el alumno. Nos encontramos que actúa advirtiendo al sujeto lo que debe evitar; es decir, el sujeto llega a conocer las respuestas conductuales que provocan la no recompensa.

Además puede atenuar o suprimir en un futuro las motivaciones que inspiran las respuestas que son castigadas. Pero hay que tener en cuenta que: es indispensable que el sujeto tenga algo que retirarle, a su vez se debe especificar claramente la magnitud del costo de respuesta, y aplicarse siempre que se produzca la conducta indeseable y tan rápidamente a la emisión de ésta como sea posible, y aplicarse siempre conjuntamente con el refuerzo de la conducta deseable. Con todo esto podemos comprobar que los premios o recompensas se pueden convertir en instrumento de castigo para los individuos.

No es pretensión de este estudio hacer un análisis de dichas prácticas, no obstante si es interesante comentar que la práctica de suprimir recompensas como castigo para obtener conductas deseadas o eliminar otras, puede introducirse en un programa de “economía de fichas”. Uno de los principios de esta técnica para eliminar conductas no deseadas es el de castigar suprimiendo recompensas.

Dos ejemplos más de estrategias punitivas (anteriormente explicados) y que tienen presente la omisión de reforzadores son: el time-out y la contingencia penalizadora. Esta última es usual en los programas de economía de fichas, se entiende como el retiro coste o multa de una recompensa que previamente el sujeto había logrado.

3.4.1.4.El castigo como “recompensa”

Pero no siempre que se aplica este tipo de estrategias para interrumpir el comportamiento disruptivo los sujetos lo interpretan como una consecuencia aversiva o negativa, sino que a veces podemos encontrarnos ante sujetos que lo asuman como una recompensa.

Así podemos encontrar aquel típico alumno que ante las amenazas del profesor, el ponerlo constantemente en evidencia ante el grupo-clase, el gritarle, etc, pueden estar sujetos a una necesidad por parte de tal alumno y en consecuencia y de una forma un tanto peculiar, puede que produzca el efecto contrario al deseado y en vez de disgustarlo le estamos motivando a que repita más y más aquella conducta no deseable.

3.5. Uso y aplicación educativa de las estrategias punitivas

Llegados a este punto sería interesante remarcar que con todo lo anteriormente comentado se pretende llegar a un buen uso y aplicación de tales estrategias, de tal manera que en caso de tenerlas que utilizar, se haga de la forma más correcta posible.

3.5.1. Usos educativos

Hay un acuerdo prácticamente absoluto por parte de padres y profesionales de la educación de considerar que una educación basada en el uso predominante del castigo no es correcta. Sería fantástico por tanto, poder educar a los niños utilizando sólo técnicas positivas, pero no es posible enseñarles patrones de conductas deseables, hay que hacer uso de las consecuencias positivas y negativas. El castigo no debe considerarse necesariamente como bueno o malo. Algunos autores que no están en contra de su aplicación, están a favor de su uso eficaz. Pero el castigo solo no produce los efectos deseados. Enseña al niño lo que no debe hacer en lugar de lo que se debe hacer.

La consecuencia en el mejor de los casos es una adaptación del niño a las demandas de los adultos que impide el desarrollo con un mínimo de autonomía. Además si pensamos en la etapa de la adolescencia, este tipo de adaptación corre además el riesgo de fracasar, ante los cambios internos. Si los sujetos sólo se mueven por el miedo al castigo, estos se regirán exclusivamente por aquello que deban hacer, por la obligatoriedad, dejando de banda satisfacciones en sus acciones.

Varios son los autores como ya se ha indicado, que consideran que el castigo debe ser utilizado como último recurso ya que los niños se desinhibirán e interiorizarán una conciencia moral positiva si tienen modelos de identificación de apoyo emocional y no si sólo experimentan actitudes fundamentalmente punitivas.

Un buen castigo, si se permite decir así, pretende desacostumbrar al alumno a comportarse mal, reparar actitudes indeseables. Los castigos son simples medios auxiliares, ayudan al alumno a sentirse corresponsable de su propio comportamiento. Además para cambiar la conducta de un alumno el castigo “no” puede ser la primera estrategia; con “animar” y “estimular”, paso a paso, también se pueden lograr buenos resultados. El castigo debe ser predecible, los acuerdos sobre esto deben ser claros. Debe ser “significativo”, tiene que tener algo con la conducta indeseable. No es prudente amenazar con castigos que no se pueden cumplir, y este no tiene que ser peor de lo necesario, ya que los castigos demasiado fuertes conllevan agresividad.

Es mejor no insistir si el castigo no funciona. Muchas veces se castiga a alguien con “x” castigo. Si la conducta no mejora aplicamos “2x” y si todavía no mejora “4x”. Es decir, si por ejemplo tenemos un alumno que molesta en la clase se lo castiga sin patio; si vuelve a molestar, se le aplica dos días sin patio; si vuelve otra vez, 4 días...” Cuando un castigo o actuación no funciona, deberíamos de hacer cualquier cosa menos insistir. Si “x” no funciona, se debe buscar o hacer “y”.

3.6.Comentario resumen Capítulo 3

En este capítulo se ha podido comprobar como los autores consideran de interés remarcar la importancia de aplicar las estrategias para frenar los comportamientos disruptivos, en caso que sea necesario, de la manera más efectiva posible. Aunque como se ha podido observar, existen disparidad de opiniones al considerar unos, que no existe ninguna evidencia clara de que la utilización del castigo sirva para lograr un aprendizaje óptimo, mientras otros, generalmente el colectivo de docentes más mayores, opinan todo lo contrario basándose en sus propias experiencias.

Lo que se puede generalizar en este apartado es que los autores concluyen que para que un castigo sea efectivo este debe ser aplicado inmediatamente después que se ha producido el comportamiento no deseado; que las experiencias personales anteriores son factores importantes a la hora de castigar o ser castigado; que la intensidad del estímulo punitivo hará disminuir la respuesta no deseada, al igual que la duración y sobre todo la intencionalidad con que es aplicado.

Además queda patente que la aplicación de estrategias para frenar los comportamientos disruptivos muchas veces sirven a los adultos cuando “pierden el control” de ellos mismos y se “liberan” castigando, cosa que no se considera demasiado correcta. En cambio se ve con buenos ojos que se apliquen con el objetivo de frenar los comportamientos de indisciplina.

También se puede concluir que es necesario conocer los errores en su uso y aplicación, ya que debe ser evaluado una vez aplicado, la cual cosa ayudará a su efectividad. Los autores coinciden además en que los resultados tras haberse aplicado la estrategia de interrupción pueden ser diferentes en función de las personas que lo han recibido.

Comentar que hay unanimidad entre los autores al considerar que los criterios en los que nos debemos basar para que tenga una aplicación educativa serían: tener en cuenta el castigo empleado, el comportamiento castigado, la actitud de los adultos (padres o docentes), particularmente al castigar, el grado de influencia que ejercen el resto de personas, la reacción del niño frente al castigo, la relación del castigo con el comportamiento, el ambiente y el momento, y el rol que es ese momento desempeñaba el adulto o docente. Además los castigos no deberían inhibir la autoridad infantil, ni ignorar las necesidades, intereses y características individuales de los educandos.

Finalmente es preciso señalar que aunque algunas veces necesitemos del uso de estrategias punitivas, nos debe quedar claro que lo que sirve para un tipo de niños no sirve para todos, especialmente para aquellos niños que tengan entornos familiares disfuncionales. Así pues los profesores deben tener diferentes normas y limitaciones para disciplinar a los estudiantes de educación especial, por ejemplo, o los alumnos con entornos familiares muy conflictivos. Esto concluye con la idea que no existe una opinión taxativa entre los profesionales de estar a favor o en contra de la aplicación de estrategias de interrupción del comportamiento indisciplinado, y que no existe ninguna forma de castigo universalmente eficaz para todos los alumnos, ya que lo que funciona con unos puede ser perjudicial para otros. Todo esto, junto con la percepción tratada en el siguiente capítulo, que se tenga sobre el tema, puede influir mucho en la conducta de unos y otros.

CAPÍTULO 4

4.LA PERCEPCIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL AULA

4.1.Introducción

En los últimos años diferentes autores han observado que el número de estudiantes que se comportan disruptivamente ha ido en aumento. Los niños se están convirtiendo más disruptivos a temprana edad, de manera que comportamientos de indisciplina considerados de exclusividad de la escuela secundaria, también pertenecen ahora a la escuela primaria. Esto puede indicarnos por una parte que los niños parecen ser más violentos, y algunos adolescentes en general son especialmente propensos a la violencia, careciendo del sentido de culpa o remordimientos, aunque también se abogaría por la permisividad de la sociedad en general ante toda esta situación.

Cabe decir, que muchos de los niños disruptivos descritos por los diversos autores provienen de hogares problemáticos, hogares disfuncionales, pero que una vez más, se debe hacer constar que hoy en día, y debido a la excesiva permisividad de ciertas familias, los niños son cada vez más consentidos, y quedan alejados de hacer ningún esfuerzo para conseguir aquello que desean. Así, en familias denominadas “bien”, se pueden dar casos de problemas de indisciplina de carácter más o menos grave.

Por tanto, el tema de los comportamientos de disciplina y del castigo escolar existe si tenemos en cuenta que hay unos sujetos (adultos) que tienen la obligación de establecer unas normas y unos modelos de comportamiento regulados para que todo funcione de la manera más correcta posible, y otros

individuos (niños, adolescentes) que intentan ignorar o incluso rebelarse contra estas normas. Estos dos temas son bastante difíciles de entender si no partimos de la percepción de ambas partes.

Como se puede prever tratar el tema de la percepción de niños-adolescentes y adultos es un tema muy complejo. Hay diferentes maneras de procesar la información por parte de las personas. La psicología cognitiva estudia de manera detallada el papel que tiene esta representación en los tratamientos posteriores que requieren la actividad psicológica. El papel funcional de la percepción hace que actualmente sea considerada un componente del tratamiento de la información y de las actividades cognitivas. La comprensión psicológica de los fenómenos perceptivos insiste en la incidencia de toda la personalidad en el hecho mismo de percibir claramente diferenciable este sentido de la simple sensación: a partir de esta, el sujeto proyecta sobre el objeto una serie de cualidades o unos esquemas de selección valorativa que la sensación no le aporta y que determinan la concreta y diferente percepción que de unos mismos datos sensible todo el mundo puede tener.

Toda percepción comporta una interpretación; y así, más que un fenómeno simplemente sensorial, es una conducta psicológica compleja que está vinculada a un cuadro de referencias particular, elaborado a partir de la propia experiencia personal y social. Pero no está de más recordar, que aunque se haya iniciado esta introducción intentando definir lo que se entiende de forma general por percepción, en el presente estudio se “huye” de entrar en teorías sobre percepción humana, para centrarse en la percepción sobre las estrategias para frenar los comportamientos molestos. .

No se puede olvidar que a pesar de su presumible efectividad, las estrategias punitivas por sí solas, contribuyen a realizar factores y percepciones en el alumno acerca del profesor y de la estructura educativa en general, que distan de ser una buena vía para el establecimiento y consolidación de unas pautas para aprender a comportarse correctamente.

Así pues y añadiendo la figura del profesor a la cita de Orville, H et al (1967),

“lo que el adolescente y el profesor ven y oyen y el modo en que lo interpreta son una causa necesaria de lo que piensa, hace y siente y, por lo tanto, de lo que aprende”.

4.2.Diferencias en la percepción de adultos y adolescentes dentro del marco escolar

Cada ser humano percibe y vive una misma situación de manera distinta. Ante un conflicto, se puede observar que el estado de ánimo, la distinta capacidad de cada cual para observar y expresar una situación, así como las experiencias previas de situaciones similares, son elementos que hacen que se viva y perciba una situación de modo distinto. Las personas implicadas en él comparten su propia verdad, expresan cada uno la experiencia que produjo el conflicto, y cuales son sus sentimientos en ese instante.

Por tanto es necesario remarcar que la percepción adulta, sobre los comportamientos disruptivos, es de gran importancia; importancia que no solamente juzgan los profesionales e investigadores que se dedican, sino también, padres, profesores, quienes se enfrentan al trabajo de educar a unos niños y/o adolescentes cada vez con una mayor problemática de gestión de sus normas y comportamiento. Por tanto será de suma importancia en este punto tener en cuenta que al margen de las consideraciones que se pueden hacer a partir de los diversos autores que han trabajado desde una perspectiva de carácter más científico el tema, bastantes de los aspectos tratados corresponden al terreno de la experiencia práctica de los educadores, con todas las distorsiones que esta información pueda contener.

Cabe comentar que existe hoy en día una cantidad considerable de trabajos sobre el tema de la percepción de los adultos, aunque pocas han trabajado las percepciones de los profesores y alumnos con relación a las estrategias punitivas. Dicha literatura contiene enfoques diferenciales y comparados de sus diversos estudios. Entre la diversidad de trabajos se pueden citar los de Wickman (1928);

Schrupp y otros (1953); Prusok (1961); Mehrens y otros (1968); Ziv (1970); Dobson y otros (1971); Jenison (1972); Rajpal (1972); Duke (1978); Martin y otros (1980); Camp y otros (1980); Handler (1981), citados en Gotzens, C (1985).

Quizás uno de los problemas de las investigaciones son las limitaciones que pueden presentar, bien sea porque no hay un control riguroso sobre las variables que intervienen (sean en el ámbito histórico, socio-cultural, económico, etc.) o bien sea por el impedimento de los profesionales de ofrecer una opinión en el mismo momento cronológico y bajo los mismos problemas de comportamiento

Así pues la elección de los comportamientos denominados de indisciplina estará mediatizada por las preocupaciones personales-profesionales de cada uno de los grupos que participan en la educación de los sujetos, lo cual hace concluir que, la perspectiva de los adultos, al ser divergente, tendrá unos objetivos igualmente distintos, por lo cual se hará necesaria una normativa mínima surgida de un acuerdo previo entre educadores, ya que sino el hecho de establecer un orden puede resultar un camino bastante dificultoso.

Todo esto nos hace dar cuenta que lo que para unos puede ser un problema de indisciplina grave y con serias consecuencias, para otros puede ser mucho más simple y dejarlo pasar de forma desapercibida. Algunos profesores verán en ciertos alumnos y en ciertos comportamientos, un gran deseo de molestar y dañar a los demás con mala educación, mientras para otros se tratará de una forma de llamar la atención y a la que no dan excesiva importancia. Evidentemente esto se reflejará en el uso y aplicación de estrategias para frenar dichos comportamientos.

4.2.1. Los comportamientos disruptivos o de indisciplina ¿cómo se perciben?

Antes de iniciar este punto, sería interesante establecer las diferencias existentes entre conductas disruptivas y conductas antisociales. Así pues, las conductas disruptivas se tratan de aquellas en las que los alumnos, en este caso, quieren llamar la atención de sus compañeros y del profesor. Suelen ser alumnos que

tienen problemas de afecto y/o rendimiento académico. Mientras que la conducta antisocial es aquel tipo de comportamiento que se salta, rompe o viola las normas de la sociedad (agresiones físicas, extorsión, insultos, robatorios, absentismo, etc). Depende también de la frecuencia con la que se den estas conductas y de la gravedad o intensidad de estas. La conducta antisocial que se vive como uno de los problemas más graves en el aula es la agresividad.

La disrupción tiene un marcado carácter académico. El niño disruptivo puede tener características especiales que demandan atención a sus problemas conductuales además de académicos. La hiperactividad, la falta de autocontrol, el niño impulsivo, el adolescente con tendencias antisociales, pueden representar cuadros clínicos no abordables desde la estructura escolar.

La presente investigación intenta contemplar los problemas de conducta disruptiva aunque dada la importancia de la conducta antisocial y los problemas que conlleva esta, no se abandona. De hecho en los cuestionarios que servirán de base para el desarrollo de la parte empírica del presente estudio, se contemplan desde comportamientos disruptivos (que en algunos casos no tienen demasiada importancia), a comportamientos de carácter antisocial (evidentemente mucho más preocupantes para todos). Con todo ello quizás sería interesante definir de una forma más concreta que se entiende por comportamientos disruptivos.

Los comportamientos disruptivos son un problema de alta prevalencia que pueden tener serias consecuencias si no son tratados de forma adecuada y con especial interés. Mucho ha sido escrito a lo largo de los años sobre el comportamiento problemático de los alumnos en las escuelas, tal es el caso de las investigaciones de Wickman's (1928), incluyendo algunas clásicas publicaciones como Highfield & Pinsent's (1952), encuesta de NFER y Caspari (1976), citados en Kiriadou, Chris; Roe, Humphrey (1988).

El término “problemas de comportamiento” es todavía profundamente usado por los profesores y aparece frecuentemente en libros de niños que necesitan educación especial. Es aceptado generalmente que la descripción apropiada para lo que se llamó previamente “disrupción”, “alumno molesto”, sea: “niños con problemas emocionales y/o comportamentales”.

Según Forehand y McMahon (1981) citados en Larroy, C; de la Puente, M.L. (1995), se podría definir la conducta de desobedecer como:

“la negativa a iniciar o completar una orden realizada por otra persona en un plazo determinado de tiempo (5,10,20 segundos dependiendo de los autores).Esta orden puede hacerse en el sentido de “hacer” o en el sentido de “no hacer”, de detener una determinada actividad”.

Aunque según Larroy, C; de la Puente, M.L (1995), muchas personas considerarían la definición insuficiente, ya que para ellos desobedecer implicaría otras situaciones en que la norma no se dice directamente pero está implícita y presente.

Galloway and Rogers(1994) citados en: Cameron, R.J (1998), concluyen que el comportamiento disruptivo incluye cualquier comportamiento que aparece como problemático, inapropiado o molesto al profesor.

“The definition of disruptive behaviour includes any behaviour which appears problematic, inappropriate or disturbing to teachers”

Así pues, se puede concluir que la conducta de desobediencia se producirá cuando:

1. Se pida al sujeto que realice una conducta y éste no responda a su petición, comenzando a hacerla en un intervalo de tiempo superior al que se había establecido.
2. Cuando se pide al sujeto que interrumpa su conducta actual, o que no comience a realizar una conducta que está a punto de ocurrir. El sujeto no interrumpe la conducta en un lapso inferior al prefijado.
3. El sujeto no realiza una conducta que se ha establecido por norma que tiene que realizar.

4. El sujeto lleva a cabo conductas que explícitamente se le han prohibido.

Para Houghton & Wheldall & Merrett (1988), se podría definir comportamiento disruptivo como: una actividad molesta, que preocupa y estresa en este caso a los profesores, y que interrumpe el buen orden en el aula, causando problemas y llevando a los profesores a comentar sobre ello continuamente. Pero aún así, y siguiendo a las autoras anteriores, existen situaciones en las que aunque estos criterios se cumplan no queda claro que se haya producido una conducta de desobediencia. Es tal el caso en que por ejemplo se produzca la existencia de forma simultánea de dos órdenes incompatibles, o bien que la petición sea por parte de la misma persona de varias órdenes de forma simultánea, con la cual cosa el individuo se ve incapaz de ejecutar las órdenes a la vez. Otro ejemplo sería el del educador, docente o padre que invita al niño a violar una prohibición.

Con todo esto podemos establecer que ciertas condiciones como no tener una unificación de criterios, hacen que los sujetos se sientan desorientados y por ese motivo muchas veces la conducta que producen sea una conducta desobediente. Lo que sí está claro es que el sentido del orden será necesario para adultos y jóvenes, ya que en diversos estudios sobre el estrés de los profesores, se ha identificado el comportamiento molesto de los alumnos como uno de los mayores factores de estrés en cada nivel de la escuela.

Varios aspectos importantes a tener en cuenta cuando se investiga sobre comportamientos de indisciplina son por ejemplo, el hecho que el procedimiento que se utiliza para obtener información de los adultos sobre cuales son o qué consideran comportamientos de indisciplina, ha consistido la mayoría de veces, en presentar listas de comportamientos y solicitar a los sujetos encuestados que escogieran los comportamientos que consideraban que podían clasificarse como perturbadores.

En este sentido, la mayor parte de los trabajos presentan una limitación importante y es el hecho que a casi bien todos, la elección de los problemas de comportamiento se debe referir a partir de valoraciones tales como el grado de importancia del problema, la frecuencia con que se presenta, etc., de manera que puede ser una limitación el hecho de separar cada uno de estos aspectos. En los trabajos de Camp, W. G.; Teach, V. (1980) se ha solicitado información independiente para cada uno. Además las investigaciones previas, tienen la tendencia de ser centradas exclusivamente en identificar la incidencia de los niños con problemas de comportamiento. Consecuentemente los niños han sido el foco de atención más que el propio comportamiento.

A su vez, se ve la necesidad de definir las categorías de comportamientos molestos. Si utilizamos vagos conceptos, ambiguas frases, no nos deberá sorprender encontrar variaciones de incidencia. Además, y tal y como se ha comentado, lo que es molesto para un profesor, puede ser aceptado por otro, lo que enfatiza la importancia de la definición objetiva de los comportamientos específicos que los profesores pueden encontrar molestos.

También nos encontramos con la cuestión de la severidad del problema de comportamiento como contrario a la frecuencia con que ocurre. Será interesante ver por tanto el grado de problematicabilidad y la frecuencia. Lo que sí está claro es que la definición y percepción de los problemas de comportamiento varía considerablemente a lo largo de los estudios y también respecto a los estudios de padres versus profesores.

4.2.1.1. Causas de los problemas de disciplina dentro y fuera de la escuela

El presente trabajo pretende hacer un análisis dentro del marco escolar, pero no se debe olvidar que muchos de los problemas de indisciplina tienen sus causas fuera de la escuela. Los alumnos indisciplinados no lo son porqué sí. Su conducta disruptiva atiende a ciertas razones.

Así pues, se podría considerar que las causas de los problemas de disciplina pueden provenir de fuera de la escuela y también a problemas dentro de la misma. Lo que está claro es que aunque estos problemas se den fuera del centro, posteriormente hay un tanto por ciento muy elevado de que afecten al clima del aula.

Causas de los problemas de disciplina fuera de la escuela

A/Violencia en la sociedad

Vivimos en una sociedad en el que la violencia está en cada rincón. Los niños viven expuestos constantemente a esta violencia y se están volviendo insensibles a ella.

B/Efectos de los Mas-Media

La televisión muestra una programación violenta incluso en los dibujos animados para los niños más pequeños. Aunque no se puede asegurar al cien por cien la influencia que los programas de televisión ejercen en los niños, si se puede observar que ejerce un efecto potencialmente dañino en estos. Y los niños con necesidades educativas especiales parecen ser particularmente de riesgo, ya que tienen más dificultades para diferenciar entre fantasía y realidad.

C/Generación “Yo”

En esta sociedad muchas veces los problemas de infelicidad y de depresión de los adultos dejan en último lugar a los niños. Muchos de ellos forman parte de familias separadas, divorciadas o en las que los padres han fallecido, etc. Muchos de estos niños intentan sobrevivir a todo ello aplicándose la frase de: “primero mis necesidades”.

D/Falta de un ambiente de seguridad familiar

Con el tiempo las familias grandes han sido reemplazadas por núcleos pequeños en configuraciones múltiples: familias de madres o padres solteros, familias de padres donde los dos son trabajadores, familias de hijos únicos, etc. Todo ello hace difícil el llevar a cabo la educación de los niños de la mejor manera posible.

E/Temperamento difícil

Algunos niños son difíciles de controlar sin una adecuada dirección familiar y con ausencia relativa de todos los factores psicosociales mencionados.

Causas de los problemas de disciplina en la escuela

A/Aburrimiento del estudiante

Hay algunos estudiantes que no han desarrollado actividades de supervivencia y llegan a aburrirse en el aula. Esto hace que los alumnos aburridos encuentren placer en hacer enfadar al profesor y este deba tomar medidas. Aquí el conflicto aparece y se podría considerar como culpables a ambas partes.

B/Ineficacia

Los alumnos pasan muchas horas en la escuela, horas que decide la administración consultándolo con los miembros de la comunidad educativa. Pero muchas veces la participación en la toma de decisión de los alumnos es excluida. El resultado es que un grupo desarrolla normas y procedimientos que definen los comportamientos estándar de otro grupo. Las escuelas que excluyen a los estudiantes de las normas de la clase o de la escuela en general, corren un mayor riesgo de insatisfacción general con las normas, que son percibidas como arbitrarias e injustas.

C/Límites no demasiado definidos

De forma muy temprana y previa, profesores y administradores deberían especificar claramente e informar a los estudiantes de los estándares de comportamiento aceptables antes de que estos sean transgredidos, y comunicarles qué ocurriría si los estándares son violados. Si los límites no están claramente definidos, los estudiantes probarán hasta donde pueden llegar.

D/Ausencia de salidas aceptables para los sentimientos

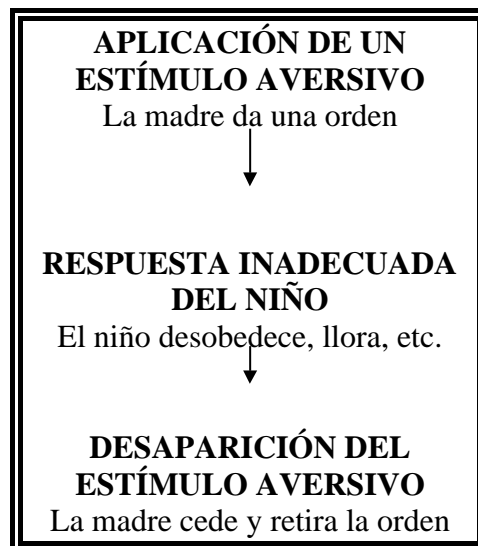
Muchos profesores tienen normas para los estudiantes sobre qué no deben hacer, pero no tienen normas sobre qué hacer. Los estudiantes necesitan habilidades emocionales, comportamentales e intelectuales para seguir las normas.

E/Ataques a la dignidad

Muchos estudiantes con problemas de comportamiento crónico creen que ellos no podrán ser exitosos en la escuela. Ellos no creen que puedan recibir atención y reconocimiento respecto a las necesidades que requieren en la escuela.

4.2.1.2. Factores implicados en el mantenimiento de la conducta desobediente

Sin ánimo de hacer una lista exhaustiva de los factores que pueden estar implicados en que los sujetos mantengan una conducta indisciplinada, sí se ha considerado interesante representar mediante unos cuadros unas secuencias, de manera que se pueda obtener una idea más visual y clara de cómo se mantienen y como se eliminan las conductas disruptivas en los niños. El ejemplo está basado en la relación de una madre y un hijo pero es fácilmente extrapolable al aula.



Cuadro nº2

Cuadro nº2. Secuencia que ejemplifica cómo las conductas inadecuadas y coercitivas del niño son reforzadas negativamente (Patterson, 1982 en Larroy, C; De la Puente, M.L (1995).



Cuadro nº3. Secuencia que ejemplifica la escalada de conductas coercitivas en la interacción padres-hijos (Patterson, 1982 en Larroy, C; De la Puente, M.L (1995).

4.2.1.3. Otras variables implicadas

Aún sin olvidar los procesos marcados en el anterior apartado, hay que señalar que hay otras variables que influyen en el comportamiento de los niños y adolescentes. Entre esas variables destacan:

1. Características propias de los padres
2. Características propias de los hijos
3. Características de la interacción padre-hijos
4. Factores externos a la familia

Dentro de las *características de los padres* se pueden encontrar las habilidades de comunicación, de control, de solución de problemas, familias con un nivel bajo de moralidad, etc. Por lo que se refiere a las *características de los hijos* se encontraría la presencia de mayor o menor actividad, problemas en habilidades sociales, mala interpretación de ciertas situaciones (conocido como sesgos cognitivos), inadaptaciones sociales o emocionales, etc. En la *interacción* encontraríamos los problemas conyugales, familiares, etc. Finalmente en las *variables externas a la familia* se encontraría la situación laboral, grado de ajuste social de los padres, etc.

Pero si nos basamos propiamente en los alumnos-profesores, podemos encontrar que a veces se originan problemas fuera del aula y problemas en la propia aula. Respecto a lo primero cabe decir que hay alumnos que no se adaptan a las realidades de la vida, por razones como por ejemplo de insociabilidad. La influencia que el ambiente exterior a la escuela ejerce sobre el estudiante es grande y contribuye a crear problemas de conducta. Respecto a los problemas que se originan en la propia aula, podemos ver como el profesor, los alumnos, las condiciones materiales del aula y la rutina escolar pueden contribuir a la creación de un clima que desemboque en problemáticas.

Problemas como, las características materiales de las aulas, la organización de los horarios, e incluso la personalidad del profesor ejercen gran influencia a la hora de desencadenarse los problemas disruptivos. Aunque los problemas de conducta también pueden darse si el profesor sólo enseña pensando en aquellos alumnos medios o medio altos, cognitivamente hablando, utilizando un lenguaje distante que hace que el resto de alumnos menos aventajados no lleguen a entender y se aburran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.1.4. Gravedad e importancia de los comportamientos de indisciplina

Los conflictos más habituales en los centros sin apelar a su gravedad suelen ser: conflictos de relación entre los alumnos y entre estos y el profesorado (actitudes peyorativas y de menosprecio, agresividad verbal y física, violencia...); conflictos de rendimiento (pasividad, apatía, parasitismo...); conflictos de poder (liderazgo negativo, arbitrariedad...); conflictos de identidad (actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los otros o contra los objetos, el mobiliario o el edificio del centro, etc.).

De hecho son prácticamente los mismos. Lo que los diferencia son la frecuencia; esta categoría hace que un mismo conflicto pueda ser considerado como grave en un centro donde no se producen muchos, y como leve en otro donde están a la orden del día. Esta cuestión tiene su importancia si se quiere aplicar la normativa legal, ya que el decreto sobre derechos y deberes de los alumnos es muy ambiguo. Además los centros los describen en función de su situación, intereses, etc.

Pero hablando propiamente de la gravedad de los comportamientos, cabe decir que son muchos los autores que han trabajado el tema: Wickman, 1928; Ziv, 1970; Camp y Tech, 1980; Handler, 1981; Jiménez, C y Bernia, J, 1981, entre otros. Se podrían ordenar los estudios de forma cronológica, de manera que podríamos encontrar diferencias entre las décadas de los años 20, 50, 60, 70, 80, 90 y en la actualidad.

Así pues, en la década de los años 20, y recordando el trabajo de Wickman, no nos debería sorprender ver que los maestros consideran entre los comportamientos más graves la homosexualidad y el hecho de robar, y como menos graves el hecho de engañar o estropear el material escolar.

En la década de los años 50, en otras investigaciones como la Schrupp y Gjerde citados en Gotzens, C. (1985), se considera insultar, robar y ser cruel, como los comportamientos más graves. Aquí no se contempla la homosexualidad como una forma de comportamiento grave, a diferencia de la década anterior.

A lo largo de los años 60, Mehrens y Espósito (1968) citados en Gotzens, C (1985), consideran como comportamientos más graves el hecho de robar y engañar, frente a hacer dibujos obscenos, situado en último lugar. En esta época se continúa viendo gravemente la acción de robar a los demás, acción que se contempla así y se repite en los anteriores estudios.

Ziv (1970) citado en Gotzens, C (1985) y en Borg, M y Falzon, J (1990), comparó las percepciones por las que se refiere a la gravedad de treinta problemas de comportamiento de cuatro grupos de individuos: maestros, psicólogos de educación, psicólogos clínicos y alumnos que ellos llaman de octavo grado. El estudio puso de manifiesto que aunque el grado de acuerdo entre todos los grupos de profesionales fue significativo, hubo diferencias entre maestros y psicólogos clínicos. Mientras los primeros consideraban preferentemente aquello que pasaba en clase, los segundos tenían más presente aquello que podía afectar a la personalidad futura del niño.

Mills (1976) citado en Houghton, S. & Wheldall, K. & Merrett, F. (1988), encuestó todas las escuelas de secundaria en ocho distritos educacionales con el objetivo de encontrar las incidencias de los comportamientos disruptivos más serios de los alumnos de trece a dieciséis años. De esta investigación Mills concluyó:

“...contrary to the picture given in the popular press of the main problems in the schools, day to day, being of physical assault on teachers by pupils, or bullying or vandalism on the use of gangs and older members of the family to exert pressure on the school, in order to break down its authority, it is seen that these are comparatively exceptional occurrences...”.

Varios estudios sobre el tema en esta década pusieron de manifiesto que los maestros consideraban como problemas de comportamiento más graves el destrozar la propiedad escolar, robar, y ataques físicos contra el docente. Una vez más se consideraba como grave aquellos comportamientos que ocurrían en clase y que se veían como muy graves para los profesores.

El estudio de Handler (1981) ofrece las perspectivas de educadores, padres y estudiantes sobre la importancia de los problemas de comportamiento, las condiciones e influencias relacionadas con la presentación de estos problemas, así como sobre las formas posibles de tratarlos. Entre los resultados obtenidos hay que destacar, el desacuerdo existente entre los educadores y el resto de los sujetos (padres y alumnos) con relación a qué comportamientos suponen una preocupación más grande, o lo que es lo mismo, tienen diferencias a la hora de ver la gravedad de diferentes comportamientos.

Así podemos encontrar a Lawrence & Steed (1986) citado en Wheldall & Merrett (1988), quienes concluyeron que los comportamientos que los profesores encontraron más problemáticos en su estudio eran los siguientes, y además por este orden: “no escuchar”, “agresión respecto a otros alumnos”, y “pobre concentración”.

Por su parte, Mc Namara citado en Houghton & Wheldall & Merrett (1988), encontró después de haber realizado un exhaustivo sondeo, que “hablar inapropiadamente” era considerado como el comportamiento más disruptivo por muchos profesores. Este fue seguido de no atender y desobedecer. Aquí se puede observar la preocupación de los docentes al no ser respetados por sus alumnos.

Merrett & Wheldall (1988), en su estudio sobre comportamientos problemáticos con profesores de la escuela primaria, encontraron que la mayoría seleccionó “hablar fuera de turno”, seguido de “pegar a otros niños” como los comportamientos más problemáticos. Otros estudios similares de profesores en la escuela primaria que se podrían citar son los de: Whitmore & Bax (1984); Laing (1984); Mc Gee, Sylva & Williams (1984), citados en Whelldall & Merrett (1988). Estos autores obtuvieron conclusiones similares en sus investigaciones.

En esta década de los 80, en opinión de los maestros y otros educadores, los problemas más importantes eran los siguientes: no prestar atención, hablar sin permiso, levantarse de la silla, dañar la propiedad, entre otros. Continúa dándosele cierta importancia a aspectos de desobediencia dentro del aula, así como la destrucción de los materiales o instalaciones del centro escolar.

En la década de los 90 y podemos añadir en la actualidad de este nuevo siglo XXI, estudios realizados con profesores de secundaria¹ como los de Borg, M. (1998), aportan que los problemas de comportamiento que se perciben como más graves son: el abuso de drogas, crueldad / intimidación y destrucción. Estos son por tanto tres de los más graves comportamientos percibidos en los alumnos de la escuela secundaria. Las conductas de fisgonear y cuchichear fueron considerados como las menos graves formas de comportamiento. Además, de los comportamientos los cuales constituyen normalmente motivos de interrupción en el aula como es el hecho de hablar, hiperactividad, buscar la atención de los demás, etc, sólo la impertinencia y la falta de interés figuraban como diez de las más graves formas de comportamientos.

Por otra parte, cabe destacar un dato interesante y es que la experiencia en la enseñanza se ha encontrado como un moderador significativo de percepción de la sociedad de algunos comportamientos, es decir, el tener poca experiencia

¹ Se debe comentar que los estudios realizados con profesores de enseñanza secundaria son más escasos que los realizados con los alumnos de infantil o primaria, esto hace difícil la generalización de los resultados sobre la base de estudios de ciclos inferiores, dadas las características de los comportamientos molestos y graves relacionados con la edad de los alumnos.

profesional por parte de los profesionales hace que se juzguen como más serios ciertos problemas de comportamiento. Es por ello que ciertos autores consideran que un profesor novel puede llegar a ver ciertos comportamientos como más molestos o graves, mientras un profesor con experiencia les puede quitar importancia.

4.3. Percepción de los comportamientos disruptivos

Es cierto que las cosas han ido cambiando en las aulas y centros escolares a lo largo del tiempo. Tal es el cambio que la realidad señala que los profesores parecen no recibir el respeto que antes recibían por parte de los padres de los alumnos, y en consecuencia, por los mismos alumnos. Además muchos estudiantes llegan a la escuela con problemas de comportamiento con los que no se habían encontrado antes (o bien en menor grado). Los docentes no se ven lo suficientemente entrenados como para afrontarse a estas situaciones, siendo el “mito del buen profesor”, sólo eso, un mito, al necesitar ayuda muchas veces de otros profesionales para resolver ciertos problemas que se le pueden escapar de las manos. Todos estos factores han hecho disminuir la percepción de habilidad de influir en el comportamiento de los alumnos, y también ha podido influir en la percepción de los comportamientos disruptivos en el aula, tanto por parte de profesores como por parte de los propios alumnos. Así podemos hablar de comportamientos disruptivos y también de la violencia. Violencia percibida por el enseñante y violencia percibida por los niños, aunque cabe destacar que la violencia se encontraría dentro de los denominados comportamientos antisociales.

Desde esta perspectiva, profesores, alumnos, profesionales de la educación y las propias familias tienen percepciones diferentes sobre lo que se entiende por comportamiento de indisciplina, percepciones que han quedado de manifiesto en diversos estudios que se presentan en los apartados siguientes.

4.3.1. Perspectiva del profesor

El comportamiento disruptivo es un evento diario en muchas escuelas sobre todo escuelas de secundaria. Las percepciones y expectativas que el docente elaborará a partir de su conocimiento del entorno social de cada alumno (situación y entorno social, nivel profesional de los padres, etc), harán que algunos profesores esperen de los niños de clase baja o nivel socio-económico bajo, muy poco incremento del rendimiento y un comportamiento disciplinario bajo o nulo, conformándose con que este sea moderado y no le interfiera en el control y gestión del aula, así como en el proceso instruccional.

Llama la atención la disparidad de interpretaciones entre el profesorado de las diferentes conductas disruptivas de los alumnos. Unos las consideran insolentes, otros no las perciben, otros las consideran naturales y ajustadas a las motivaciones de los alumnos. Sobre un mismo grupo clase de X profesores pueden haber X interpretaciones de dicho grupo. Así pues, cada profesor concibe la conducta disruptiva de manera diferente, en función de su escala de valores. Así, lo que constituye un verdadero problema para un determinado profesor, puede limitarse a un simple motivo de irritación para otro, y puede que nada más a una manifestación ruidosa de euforia juvenil para un tercero.

La percepción del profesor sobre la mala conducta depende de: el momento en que se de la acción, el lugar, las personas ante las cuales se realiza, las características personales del alumno, quien se ve afectado, la personalidad del profesor, etc.

“Once the distinction between real and perceived discipline problems has been made, it becomes a matter of threshold level of tolerance that the teacher can accept and still maintain a productive learning environment. This threshold-of-tolerance is not something that can be pre-determined, actually. It is something that is very much a part of the teacher’s personality. Hence what may be perceived as a discipline problem for one teacher may not be perceived as a problem by another teacher at all - even though the instances may be quite similar or even identical”. Thompson, George (1994).

Casi siempre el profesor que aplica el castigo parte de la idea que los alumnos son culpables porque han escogido comportarse mal. Los profesores coinciden que el aula no debe ser un lugar anárquico y caótico, donde no sea posible el aprendizaje, pero es difícil llegar a un acuerdo porque cada profesor interpreta el clima del aula según sus propios valores. Así una clase llena de actividad y ruido sería evaluada como interesante y activa por parte de algunos docentes, mientras que otros la calificarían de indisciplinada.

Muy pocos estudios han sido descritos con la intención de clarificar que quieren decir los profesores actualmente cuando usan este término de “comportamiento disruptivo”. Aunque el punto en común hace que describan aquellos comportamientos como conductas que molestan su enseñanza, más que los comportamientos que indican que el niño es molesto o lo que es moralmente y/o socialmente inaceptable.

Kiriacou, Chris; Roe, Humphrey (1988), realizaron un estudio que pretendía explorar las percepciones de los problemas de comportamiento en la escuela secundaria. Se pretendía clarificar las percepciones de los profesores en la escuela preocupados por los problemas de comportamiento de los alumnos con la perspectiva de mejorar la toma de decisiones de la escuela. De los hallazgos encontrados el principal fue que los comportamientos disruptivos dominan las percepciones de los profesores en los problemas. Un análisis principal de los componentes identificó tres factores mayores: problemas que describían rasgos de personalidad agresivos y antagonistas, problemas relacionados con dificultades en la aplicación del trabajo de la escuela y problemas relacionados con dificultades con la autoridad.

Un hallazgo particularmente interesante fue que los profesores que habían enseñado previamente en una escuela secundaria moderna, veían los problemas de comportamiento como menos serios, atorgándoles menos importancia que los profesores de las denominadas escuelas no modernas.

En el estudio realizado por Showers & Johnson (1984) citado en Kennedy, Janice H. (1995), las transgresiones morales y peligrosas fueron juzgadas como más serias y más necesarias del castigo corporal, que las denominadas transgresiones sociales. Por su parte Cunningham, Bruce; Sugawara, Alan (1988) valoraron las percepciones de los profesores sobre la inmadurez y desafío de los comportamientos de los niños. Los sujetos fueron más tolerantes con los comportamientos socialmente inmaduros que con los comportamientos de desafío o de desafío social, consistentes en destrucción, agresividad y comportamiento desobediente. Estos últimos fueron vistos que podrían tener más efectos adversos.

Brophy & Rohrkemper (1981) citados en Cunningham, Bruce; Sugawara, Alan (1988), encontraron que los profesores atribuían las causas de los comportamientos agresivos y desafiantes a recursos internos, controlables e inestables. De esta manera el comportamiento de desafío social es visto como menos tolerable, más controlable por el niño, más costoso y más probable de ser controlable con estrategias restrictivas que el comportamiento social inmaduro.

Por su parte, Borg, Mark G; Falzon, Joseph, M (1993) investigaron los efectos de la variable sexo en profesores y alumnos en las percepciones de los profesores en la seriedad de tres patrones de comportamiento indeseables en los alumnos. Las diferencias de género fueron encontradas en cada uno de los tres factores. Con esto se manifiesta la importancia de la variable sexo de los profesores y alumnos en la percepción del profesor en la seriedad de comportamientos indeseables.

Cabe comentar que en los 16 ítems comportamentales estudiados en esta investigación, los profesores hombres adscribieron 7 comportamientos más que sus colegas femeninas, considerados como severos en la escuela: apariencia personal sucia/dejada; desobediencia; crueldad; ser huraño; robar; dejadez en el trabajo e impertinencia. Los resultados también mostraron que la apariencia personal sucia / dejada; desobediencia, dejadez en el trabajo, vaguedad, eran percibidos como comportamientos más serios cuando eran manifestados por las

chicas. Comportamientos como ser llorón, miedoso y fácilmente desalentador eran más serios en los chicos.

Houghton & Wheldall & Merrett (1988), también observaron diferencias entre profesores y profesoras respecto a sus percepciones en los comportamientos disruptivos de sus alumnos. Se pudo constatar que más mujeres (61%) que hombres (50%) admitieron tener problemas de comportamiento en sus aulas, a su vez que ambos veían a los chicos como más problemáticos que las chicas. Un dato curioso es tener en cuenta que en dicha investigación, pocos profesores de Educación Física y de Diseño Artístico denunciaron problemas de orden y control, mientras profesores de lenguas modernas y áreas de ciencias admitieron esos problemas. Estos resultados pueden estar relacionados con la dificultad y atractivo de las diferentes asignaturas por los alumnos.

Anderson, V and Merrett, F (1997), llevaron a cabo un estudio con profesores de la escuela secundaria británica para identificar los comportamientos más molestos según ellos. Los resultados obtenidos en el estudio manifestaron claramente que los profesores consideraban como comportamientos más molestos: “hablar fuera de turno”, “molestar a los otros niños para que no puedan realizar sus tareas” y “hablar de forma inapropiada”. Esto muestra que en este estudio las perspectivas de los profesores no contemplan como actos más frecuentes y más molestos la violencia física o abuso verbal.

Sin duda el trabajo de Wickman, E (1928), citado en: Gotzens, C(1985), y a su vez en Orville, H (1967); Borg, M and Falzon,J (1993) y otros muchos más, es uno de los más citados por los diferentes autores, cuando hablamos de este tema, aunque como bien se recomienda hay que tener precaución al leerlo por sus limitaciones a nivel metodológico (diferentes preguntas para profesores y psicólogos, falta de definición de los problemas indicados en la lista, así como una diferencia en la administración del tiempo a la hora de contestar).

La investigación de Wickman, E, consistió en presentar una lista de cincuenta problemas de comportamiento a quinientos once maestros y treinta psicólogos clínicos y solicitarlos que los ordenasen tomando como criterio de clasificación el grado de importancia de cada uno de los problemas. Los resultados mostraron que los profesores se mostraban más preocupados por las transgresiones del orden y la moralidad, y consideraban que la actividad sexual, el robo, la masturbación, las notas obscenas, la mentira, las faltas a clase y la impertinencia eran los problemas más serios. Esto nos indica que los profesores en este estudio se preocupaban más por el desafío a su autoridad, las normas morales y el control del aula. Otros estudios como el de Schrupp y Gjerde (1953) citados en Gotzens, C (1985) constataron los mismos resultados.

El chantaje, aunque generalmente no pasa directamente en clase, ya que se suele dar fuera de los límites del aula, también es percibido por los profesores como una forma de comportamiento “peligroso”. Aunque este comportamiento se de fuera del aula, esta situación no se puede dejar sin señalar, ya que puede traspasar esa frontera, de manera que la problemática aparezca en el medio de la clase y impregnar el ambiente.

El ruido y los insultos son los comportamientos que más hacen reaccionar a los profesores. Ha sido demostrado que el ruido incontrolable, creando una situación de incomodidad, tiene como resultado aumentar la irritabilidad del sujeto y facilitar la expresión de la agresión. Por contra, cuando el ruido puede ser totalmente controlado, las conductas de carácter más agresivo suelen disminuir. Se trata, antes que nada, de la posibilidad de escapar del estímulo nocivo. No es sorprendente, en el caso que esta huída sea imposible, que un ruido incesante provoque en respuesta una agresión hacia el culpable del desorden. Una clase ruidosa es bien bien una agresión ejercida hacia todos, tanto niños como adultos. Pero no es tan evidente que el nivel de tolerancia sea idéntico para todos, siguiendo el papel institucional (el profesor también está angustiado porque el ruido se puede oír fuera por el director o otro compañero).

Así pues, el ruido por el cual el profesor se siente agredido, lo hace reaccionar. Pero este ruido no está sistemáticamente descrito como causado por los niños. En última instancia acaba siendo cósmico, es decir, que hay muebles de la clase, por ejemplo, que están hechos para moverse, para hacer ruido, por ejemplo, sillas que chocan con un ruido metálico, cosa que puede llegar a ser absolutamente espantoso para los niños, compañeros y para el maestro.

Una buena clase para bastantes profesores sería una clase silenciosa, ya que algunos consideran que la más grande de las violencias es cuando piden a los alumnos que callen y estos no lo hacen. Una vez más, lo que aquí se considera como una violencia no es la irrupción en la clase de aquello que no estaba previsto y que desorganiza, aquí obsesiona la palabra. Al profesor a veces se le reconoce que el mismo es el agresor y que su voz, o sus gritos, pueden ser la expresión de su violencia.

El rechazo al trabajo por parte de los alumnos, es considerado también muchas veces por los profesores como una verdadera agresión contra su calidad de enseñante. Estos creen que antes un niño no hubiera esperado nunca tres o cuatro avisos sobre la orden que se le había establecido. Consideran que hoy en día prácticamente se deben acercar directamente, cogerlos por el brazo y prácticamente gritarles en las orejas.

Rechazar entrar en clase o quedarse también es percibido como una forma de mal comportamiento por parte de los docentes. Los niños pueden negarse a entrar en clase o a permanecer en ella. Algunos alumnos al enfadarse sólo encuentran una solución: huir. Esto es percibido por los profesores como una especie de agresión, ya que los pone en evidencia respecto al exterior (algunos pueden pensar que no es capaz de retener/vigilar a sus alumnos), y por otra parte se puede pensar que la enseñanza que se está impartiendo es poco motivadora, cosa que deja un poco mal la propia imagen.

La enajenación mental no está lejos. la pregunta es ¿cuántos profesores tienen una formación que les permita entenderla?. Claro está que la mayoría de veces, estos casos se encuentran en las clases de enseñanza especializada, pero el profesorado muchas veces no está lo suficientemente preparado para hacer frente a ello. Esto hace que se vivan ciertas conductas como masturbarse en público como conductas graves que impiden la vida del grupo-clase.

Los estudios de Borg & Falzon (1989, 1990, 1993) citados en Borg, M. (1998), han mostrado el importante rol que profesor, escuela y características de los alumnos juegan en la percepción de los profesores en los problemas de comportamiento. Esto es muy importante porque nos indica que en este tema están implicados diversos factores con un nivel de importancia tremendo. Además la investigación en las percepciones de los profesores sobre el comportamiento de los niños demuestra que las creencias de los educadores y también las reacciones afectivas, varían con el tipo de problema de comportamiento que se exhibe. Así pues, los profesores están generalmente más preocupados sobre comportamientos desafiantes o agresivos, que no tanto por comportamientos de inmadurez de los propios alumnos.

Pero como se ha comentado en el apartado referente a la introducción, el comportamiento violento, la violencia en las aulas, aún no perteneciendo al grupo de comportamientos de disciplina, y sí al de conductas antisociales, sí se debe contemplar como una conducta que se da con frecuencia, y más si hablamos de la enseñanza secundaria. Así, un comportamiento violento considerado por los profesores sería aquel niño que después de haber recibido una serie de empujones o ser pellizcado por sus compañeros en la fila, finalmente explota de rabia. Con esto se puede considerar que algunas veces el niño que es percibido como violento aquí, no es el agresor, aquel que pellizca o empuja, sino el agredido. El profesor siente un peligro de desorganización y de contagio por el ruido, que le hace girarse contra la víctima antes que contra el agresor.

Lo que está claro es que los profesores consideran que la violencia en el aula está caracterizada por la repetitividad. Casi siempre es un hecho entre individuos precisos de un grupo dado. Esta repetitividad de la violencia a través de los mismos sujetos tiene una consecuencia estratégica importante: ya que la violencia es repetitiva, también es previsible, no en los detalles pero sí en los efectos generales.

Sea cual sea la realidad, la objetividad del hecho de violencia, o de la agresión, de un niño respecto a otro, su representación para el enseñante está siempre sobredeterminada por una representación afín que hace del adulto la víctima obligada y asociada de toda violencia en el aula.

4.3.2. Perspectiva del alumno

Coslin, Pierre G. (1997) realizó un estudio para discriminar las actitudes y percepciones adolescentes respecto al comportamiento disruptivo en la escuela, de sus actitudes respecto a los autores de estos comportamientos. Los resultados mostraron que: el juicio de la seriedad de los comportamientos era más severo que las sanciones que eran pensadas como apropiadas, particularmente para interrupciones violentas. Los propios alumnos con comportamiento disruptivo eran más tolerantes que los alumnos de comportamiento no disruptivo, tanto en los juicios de seriedad de la acción y en las ideas acerca de las sanciones que había que imponer.

Trabajos previos como los de Coslin (1996) citado en Coslin, Pierre G. (1997), han mostrado que los adolescentes son más severos en sus estimaciones en la seriedad de los actos denominados como “desviados”, en los que se engloba: la delincuencia, crimen, posesión ilícita de drogas, etc., que en la sanción que ellos aplican al autor del comportamiento. Aunque parezca una contradicción no lo es tanto si pensamos que una cosa es una acción que se puede considerar como incorrecta, y otra distinta es estar de acuerdo con la sanción que se debe recibir en cometer dicha conducta.

Ziv (1970) citado en Gotzens, C (1985), en su estudio ya nombrado en páginas anteriores, sobre la gravedad de ciertos comportamientos disruptivos, destaca la similitud entre las respuestas obtenidas del grupo de maestros y del grupo de alumnos. Ziv atribuye este resultado al hecho que los niños aprenden la gravedad de una falta determinada, de las pautas o modelos de comportamiento que constituyen las reacciones de los maestros ante ellas. Este estudio es bastante significativo en la presente investigación, ya que se desea comprobar si existe concordancia entre alumnos y profesores en dicho tema.

Por su parte, Dobson, Dobson y Kinkaid (1971) citados en Gotzens, C (1985), recogieron las opiniones de un grupo de maestros de la escuela superior, al igual que recogieron opiniones de sus alumnos, con el objetivo de intentar descubrir los efectos diferenciales de la variable sexo. La conclusión a la que llegan los autores del trabajo remarca de nuevo el acuerdo entre alumnos y sus profesores por lo que se refiere a la percepción de la gravedad de los problemas.

Respecto al ruido y los insultos, entre los niños parece ser que son los insultos los que creen ser considerados por el adulto como una violencia. Esto no es demasiado sorprendente, ya que el insulto, la provocación verbal son desencadenantes de violencia.

4.3.3. Perspectiva de los profesionales de la educación

Cabe comentar que no hay demasiada literatura que facilite datos sobre este tipo de trabajos, pero en el estudio de Wickman, E (1928) citado en apartados anteriores, los resultados obtenidos al encuestar profesores y psicólogos sobre los comportamientos de indisciplina de los alumnos, destacan que los psicólogos estiman que las características de insociabilidad, sospecha, desdicha, resentimiento, temor y crueldad son los problemas de comportamiento más serios. Así pues en dicho estudio, los psicólogos sostienen que el bienestar social y emocional del estudiante es lo que importa.

4.3.4.Perspectiva de la familia

La investigación en la inferencia social de los padres ha demostrado que los adultos son sensibles a la naturaleza de las transgresiones de los niños, también como de sus edades. Los padres tienen tendencia a creer que los niños mayores tienen más control sobre su comportamiento y son más intencionales en sus problemas de comportamiento que los niños más pequeños.

Seguramente es por esta razón, entre otras, por la que algunas familias dejan pasar ciertos comportamientos a los hijos más pequeños, y en cambio con los más mayores se es más exigente. A veces esta exigencia y la edad de los chicos, pueden incrementar su percepción más bien negativa sobre ciertas conductas.

4.4.Percepción de los procedimientos y momento de aplicación del castigo

Al igual que ocurre con los comportamientos disruptivos, también padres, profesores, alumnos, etc., tienen perspectivas diversas respecto a qué estrategias aplicar para interrumpir los comportamientos de indisciplina. Este hecho sucede porque nadie posee una “varilla” mágica que dictamine qué es mejor, ni qué tipo de estrategias va con determinado tipo de comportamiento. Además como se ha comentado anteriormente, lo que funciona para unos, a veces no funciona para otros.

Todo esto puede hacer dudar a unos y otros e incluso llegar a enfrentarse por no coincidir en sus percepciones sobre el tema. Así, mientras un alumno se siente terriblemente castigado por su profesor, este a su vez cree que ha sido demasiado benevolente ante la conducta desarrollada, y en un tercer lugar podemos encontrar las opiniones de padres y otros profesionales de la educación que a su vez manifiestan sus propias ideas.

4.4.1.Perspectiva del profesor

Es importante destacar que lo que los profesores usen como estrategia punitiva dependerá sobre lo que ellos creen que es efectivo, basado sobre su propia experiencia como profesores y como ex-alumnos. Lo más importante para ellos

será tener una idea clara de lo que los alumnos consideran castigo. Además dependerá de factores diversos: situación concreta en la que se encuentra el alumno y el profesor en el momento preciso, además de la capacidad de autocontrol del profesor para asimilar, integrar y dar respuesta a una situación conflictiva.

Con todo ello se observa que los profesores perciben el castigo mayoritariamente como un medio para resolver conflictos que se debe utilizar y ha de ser eficaz. El castigo supone para el profesor una medida de control y de autoridad y de juez de la situación, pero hay veces que el profesor considera que al estar demasiado contextualizado en la situación no es objetivo o justo a la hora de aplicar el castigo y los motivos por los cuales lo aplica.

Algunos estudios han investigado la perspectiva de los profesores respecto a la efectividad de los castigos Highfield & Pinsent (1952); Coffyn (1989) o la frecuencia con la cual ellos usan varias aproximaciones, Harrop & Williams (1992) citados en Miller, Andy; Ferguson, Eamonn; Simpson, Rachel (1998). Estos estudios han investigado tanto castigos como recompensas, mostrando que la información positiva por parte del profesor enviada a casa a la familia del alumno, no es considerada por los docentes como un refuerzo particularmente potente. Por otra parte respecto a informaciones negativas cabe decir que los profesores consideran la importancia de la consistencia de los padres, respecto a la forma de castigo impuesta. Los profesores consideran que el hecho que los padres se involucren es de importancia primordial en determinar la importancia de la eficacia de los castigos en la escuela, así como de las recompensas.

Aunque con todo esto no hay que olvidar que los profesores optan generalmente por la vía del diálogo antes que por la del castigo. Muchos reconocen que a la larga los castigos son ineficaces, no tienen ninguna influencia y que los utilizan cuando no tienen otros recursos. Esto es admitido tanto por jóvenes profesores como por veteranos. Es significativo que, en teoría, los profesores no consideran positivos ni útiles los castigos pero los siguen utilizando, seguramente porque es

la vía más rápida y quizás la única que conocen por el momento como más eficaz. Plaza del Río, F (1996),

Dobson, Dobson y Kinkaid (1971) en Gotzens, C (1985), en su estudio citado anteriormente ponen de manifiesto cierta discrepancia entre profesores y alumnos por lo que se refiere al tratamiento de los problemas de indisciplina. Los maestros proponen formas de intervención más positivas sobre la indisciplina, mientras que las sugeridas por los alumnos son más duras y menos destacables, cosa que no deja de sorprender si tenemos en cuenta que quién recibe los castigos son los alumnos y quién los imparte son los docentes.

Wheldall et al (1989) citado en Houghton,S; Wheldall,K; Jukes,R; Sharpe, A. (1990), encontraron en sus investigaciones que los profesores de secundaria generalmente aprobaban más que desaprobaban a sus alumnos. Además el uso de reprimendas verbales era claramente la forma más común de castigo usado por estos profesores, que veían en ella una forma rápida y eficaz de castigo. Poder advertir al alumno verbalmente de una acción incorrecta es un método bastante útil para muchos de los profesores encuestados.

Es importante además, destacar que los profesores diferencian claramente sus respuestas respecto al comportamiento académico y el comportamiento social de los estudiantes, es decir, en respuesta al comportamiento académico de los alumnos, los profesores usan más premios que desaprobos, mientras que en respuesta a los comportamientos sociales en el aula, utilizan más las reprimendas que los premios.

Respecto al castigo físico Debarbieux, E (1990) comenta que una intervención casi inmediata del profesor, muchas veces bajo la manera de una violencia física que aparece a veces como justificada, sea para proteger al individuo agredido, o para restablecer los intercambios normales dentro de la clase, se puede llegar a percibir como un fracaso personal importante, considerando al enseñante que “pega” como aquel que tiene una falta de autoridad “natural” suficiente para

asegurar la vida normal de la clase. El castigo de este tipo puede ser percibido como una necesidad inevitable, un mal necesario que, de todas formas, agota al docente.

Hyman, Clarke & Erdlen (1987) citados en Kennedy, Janice H. (1995), encontraron que los profesores, tenían más probabilidades y tendencia a administrar castigo corporal a los chicos, que las profesoras, recordando el mal comportamiento y también el hecho que los profesores que fueron castigados físicamente por sus padres y que fueron golpeados en la escuela, utilizaban el castigo corporal en sus estudiantes más frecuentemente. Por su parte, Showers & Johnson (1984) citados en Kennedy, Janice H. (1995), informaron que los hombres tenían menos conocimientos acerca del desarrollo de los niños y favorecían el castigo más duro en situaciones hipotéticas que sus colegas mujeres.

Otros estudios han indicado las diferencias entre hombres y mujeres respecto al uso del castigo corporal. Dichos estudios indican que las profesoras rechazan más esta forma de castigo que los profesores, las reacciones de estas en pequeño grupo y si tenían contacto con un profesor, el cual acostumbraba a golpear a los niños, eran de autentico rechazo.

En definitiva se está de acuerdo considerar que aunque muchos profesores utilicen los castigos como medio para frenar el mal comportamiento consideran que no son la motivación más efectiva. Muchos docentes creen que hay que utilizar cualquier vía antes que llegar al castigo con aquellos alumnos que se comportan de forma incorrecta, pero también es cierto, que muchas veces al agotar todas las vías posibles de negociación, la única solución que se ve rápida y, en algunos casos efectiva, es el uso de estrategias punitivas.

4.4.2.Perspectiva del alumno

Varios estudios han observado que los niños como grupo, son menos punitivos en sus creencias a medida que ellos van creciendo. Aunque este cambio está relacionado con el desarrollo cognitivo, los resultados de diversas investigaciones indican también que están relacionados con factores socio-ambientales. Esto nos puede indicar que las familias al igual que las escuelas pueden promover creencias punitivas en sus estudiantes y también es sus profesores.

Los adolescentes perciben el castigo como la materialización de la incomprensión de la sociedad que los rodea, en ellos se están produciendo una serie de cambios de los cuales no tienen control, y todo aquello que los rodea en lugar de guiarlos en esta evolución lo que hace es reprimir sus actos instintivos, que la mayoría de veces no son ni comprensibles, ni explicables. Si tenemos en cuenta estos cambios y su condición de revolucionarios ante una etapa de su vida que deben afrontar, no nos será extraño comprobar que como coloquialmente se denomina, “se reboten” ante cualquier estrategia para frenar su comportamiento incorrecto o molesto.

Algunas formas de castigo pueden resultar eficaces con ciertos alumnos y este puede ser percibido de muchas maneras distintas ya que dependerá de cada alumno, de la edad, el sexo de la naturaleza de la relación con la persona que aplica el castigo, de la situación en que se aplique, porqué razones se aplica, etc. Y también según la personalidad de cada alumno su percepción del castigo puede variar dependiendo, de una forma muy directa del grupo-clase donde se encuentre.

El castigo puede llegar a ser por tanto, desde un trauma que puede marcar a un alumno, hasta un acto de liderazgo dentro del grupo-clase. El rol personal de cada alumno marcará su percepción del castigo. Cabe decir que dentro del grupo-clase existen roles muy diversos, roles como: el “empollón”, el “pelota”, el “payaso”, el “instigador”, etc. Según el rol que tenga el alumno castigado su percepción variará considerablemente.

La forma en que por ejemplo un estudiante de Educación Secundaria Obligatoria percibe determinados castigos puede influir en su eficacia. Es decir, algunos estudiantes pueden encontrar que ciertos castigos son en realidad satisfactorios, ya que son ellos mismos quienes buscan que un profesor determinado se lo aplique. Esto nos indica que por ejemplo, para un alumno que falta bastantes veces a clase, es posible que una suspensión o expulsión no provoque una experiencia dolorosa o frustrante, sino todo lo contrario puede provocar una sensación de alivio por no tener que asistir durante el periodo impuesto por el profesor a sus clases.

La práctica de marginar a un alumno no cooperativo en las actividades de clase hasta que su conducta mejore puede ser experimentada por ciertos estudiantes como un desprecio hacia ellos o como que el profesor quiere evitarlo de alguna forma dentro de la clase, pero existe otra forma de percibir este tipo de castigo y es que, para otros, ese castigo es la mejor forma para tener un descanso en esa clase que no le gusta y así evitar cualquier exigencia del profesor.

La forma en que un alumno percibe un castigo depende de varios factores, entre ellos, la edad, el sexo, el resto de acontecimientos de la vida en que está envuelto ese alumno en ese momento y la naturaleza de la relación con la persona que le aplica el castigo. Los educadores que recurren a los castigos necesitan desarrollar una sensibilidad especial para percibir esos factores, para determinar si los castigos que aplica se perciben como tales. Además muchos de los alumnos que se les administra un castigo, perciben este como una forma en que el profesor se demuestra ante el como superior, una persona con más conocimientos al que se tiene que obedecer en todo momento.

Una de las actitudes que más provoca el castigo es la renuncia, expresando un abandono hacia un acto. El alumno renuncia a corregir su insuficiencia escolar. Cede ante las acciones que hace el profesor porque lo llega a considerar más fuerte que él. Otra forma totalmente distinta a la anterior es una reacción de oposición hacia el profesor que aplica el castigo, pero esa oposición es sólo temporal. Así, cuando un alumno percibe el castigo como una humillación o

frustración suele acabar algunas veces en agresión hacia alguna persona. Esto sucede sobre todo si esa frustración ha sido presenciada por más personas y especialmente por el resto del grupo-clase.

La percepción del castigo está muy condicionada por la persona que lo aplica, ya que si a un alumno le castiga el profesor que le gusta, la reacción hacia ese castigo puede llegar a ser muy distinta al castigo impuesto por un profesor que nunca ha gustado o que por su carácter se cree que la imposición del castigo es por otras causas totalmente distintas a las que son en realidad. Un ejemplo sería el hecho de que un profesor fuera constantemente nervioso e irritable, esto provocaría un acto de rechazo por parte de los alumnos, rehusando su autoridad y negando los castigos que el profesor en particular decidiera imponer a cualquier persona, aunque los motivos fueran una buena causa para imponerlo.

Un numero de estudios ha investigado las opiniones de los alumnos acerca de la efectividad de los castigos en la escuela secundaria (Sharpe et al (1987); Caffyn (1989) citados en Miller, Andy; Ferguson, Eamonn; Simpson, Rachel (1998); Houghton and Merrett and Wheldall (1988), de entre estos estudios se deduce que los alumnos aceptan por lo general que les castigan mucho en el colegio y que los medios de que se valen los profesores para requerir silencio y atención son las usuales expulsiones de clase, quedarse sin recreo, bajada de notas, copias de esquemas o resúmenes, envío a la dirección o jefatura de estudios, pequeñas reprimendas, comunicaciones a los padres, etc.

Aunque estos datos contrastan con el estudio llevado a cabo por Esteban, A (1985), donde destaca una tendencia favorable hacia los profesores, reconociendo los alumnos en un alto porcentaje (82'6%) que sus profesores no los castigan cuando hacen mal los trabajos, y que por tanto no hay una tendencia a castigar tanto.

En el mismo estudio resulta igualmente reseñable los resultados obtenidos sobre la percepción de si los profesores imponen castigos a los malos alumnos. Son los alumnos del colegio privado quién en mayor proporción, significativamente contrastada, consideran que los profesores imponen castigos, mientras la frecuencia de los del colegio público en el mismo sentido es significativamente inferior. Además los alumnos de cursos más altos, son los que en mayor número creen que los profesores no imponen castigos a los malos alumnos y sólo los “malos alumnos” incrementan significativamente la percepción de que los profesores imponen castigos a los alumnos que realizan mal sus tareas escolares.

Uno de los primeros estudios sobre el tema de los castigos escolares según el juicio de los afectados, es el de Droege (1926) citado en Valtin & Walper (1996), donde se entrevistó a niños entre 9 y 15 años acerca de las estrategias punitivas escolares y se investigaron sus razones para valorar una estrategia como grave o leve. Como razones de la gravedad de una estrategia, los niños mencionaron ante todo el temor a los padres. En los niños pequeños todavía desempeñaba un papel el dolor corporal y, en las niñas, la vergüenza ante sus compañeros.

Droege señala además notables diferencias específicas por razones de sexo: los chicos se orientaban más a las consecuencias fuertes y pragmáticas de los castigos escolares; se quejaban de los dolores corporales en el caso de golpes con “el palo”; a las desventajas de las malas notas para la futura carrera, y al esfuerzo en la realización de las tareas de castigo. Por su parte, las chicas tomaban en cuenta las consecuencias sociales de las estrategias punitivas, se preocupaban por la impresión que ello haría ante las personas de referencia más importantes.

En el estudio de Piaget, J (1932) citado en Valtin & Walper (1996), los resultados confirmaron que los niños de más edad se pronuncian en contra de la represión, es decir, hacer obedecer al niño por medio de un dolor perceptible, y se mostraban a favor de los castigos de reparación de la falta cometida por parte del culpable. Para esto último sólo serán necesarias explicaciones. Con esto encontramos que los resultados de los niños más pequeños se oponían a lo dicho anteriormente, y

además, estaban convencidos de la eficacia de las estrategias punitivas, cosa que chocaba con las opiniones de los niños más mayores que consideraban que ante un problema de comportamiento no se debía de responder con castigos, sino con explicaciones.

En el estudio de Highfield & Pinsent (1952) citado en Houghton and Merrett and Wheldall (1988), en el cual aplicaron a profesores y alumnos un cuestionario de recompensas y castigos en la escuela, los resultados indican que los castigos que menos gustaban a los alumnos fueron: un informe no favorable enviado a casa, privación de juegos, supervisión cercana y castigo corporal.

Utilizando la misma lista de castigos y recompensas como en el estudio original de Highfield & Pinsent (1952), Burns (1978), citado en Houghton and Merrett and Wheldall (1988), se replicó parte de la encuesta con profesores y alumnos de la escuela secundaria del Noreste de Inglaterra. Las opiniones de los alumnos en estas encuestas fueron unánimes en el no agrado del castigo corporal y en el no agrado de informes desfavorables enviados a casa. Los alumnos tienden a no gustarles aquellos disuadores que imponen restricciones en sus actividades y aquellos que implican ridículo sarcástico.

Es interesante anotar que ser expulsado fuera del aula fue situado por los alumnos en ambos estudios como uno de los tres disuadores menos efectivos. No obstante el desagrado de este tipo de estrategias punitivas, cabe destacar que enviar una carta a casa informando de la mala conducta y hacer una denuncia o informe, eran vistos por los alumnos como las estrategias más efectivas. La efectividad de una carta desfavorable enviada a casa podría resultar desapruebo parental y las consecuencias materiales que podrían seguirle. El ser denunciado o detenido sería efectivo porque ello impone una supervisión más cercana y restringe las actividades de los alumnos en la escuela.

Tulley, Michael; Hwang Chiu, Lian. (1998), en su investigación sobre las percepciones de los niños sobre las técnicas disciplinarias en el aula, concluyen que dos estrategias parecen ser efectivas substancialmente: a)rote punishment (usualmente implica que el estudiante copie frases o normas de la clase), b)presentation punishment. También se consideraron efectivas las amenazas, advertimientos y no-acción. Por contra, se consideraron más inefectivas que efectivas, la detención, retirada de privilegios, aislamiento.

También es cierto que los alumnos son contradictorios y si bien a veces se sienten “agredidos“ por sus profesores, la mayoría de veces parecen estar de acuerdo con la actuación de sus profesores, comentando en general que la mayoría de castigos que reciben son más o menos correctos. Por una parte podemos encontrar las opiniones de desaprobación al adulto y a sentirse agredido con la consiguiente reacción de oposición, y por otro una aceptación del adulto, una idealización de su profesor y de sus actuaciones en clase.

Los resultados de algunos estudios indican también, que tanto chicos como chicas adoptan actitudes más severas en sus estimaciones en la seriedad y en las sanciones cuando los comportamientos tienen características violentas (verbales o físicas), más que cuando no tienen características violentas. Además, también se detectan diferencias entre los alumnos por razones de género. Es decir, las chicas parecen ser más sensibles al castigo que los chicos, mientras que estos parecen ser más sensibles a la recompensa.

Un número reciente de investigaciones han investigado acerca de la efectividad de las recompensas y sanciones utilizadas dentro de la escuela. Uno de los hallazgos es que los alumnos consideran la información en forma de carta¹, enviada por la escuela a sus padres, criticando una actuación insatisfactoria o un mal

¹ Es posible que el interés en este tipo de cartas se argumente principalmente porque tiene muy poco coste tanto económico como temporal para padres y profesores, interfiere mínimamente en las rutinas del aula, y son consonantes con la existencia de los roles y prácticas de padres y profesores.

comportamiento, y el hecho de abrir un expediente o ponerles una denuncia, como las más efectivas sanciones que se podían imponer.

En el estudio de Caffyn (1989); Harrop & Williams (1992) citados en Miller, Andy; Ferguson, Eamonn; Simpson, Rachel (1998), los alumnos fueron preguntados sobre un número de ítems sobre diferentes castigos de los cuales debían hacer un ranking en términos de percepción de efectividad, es decir, debían ordenar los castigos que percibían como más útiles de aquellos que eran percibidos como los menos útiles y efectivos. El análisis revela que para los 10 castigos sugeridos, los alumnos discrepaban de las percepciones de sus padres y no obstante había un acuerdo más estrecho entre alumnos y profesores. Sin embargo el estudio de Caffyn (1989) citado en Merrett, Frank; Man Tang; Wai (1994), sugiere que no hay demasiado acuerdo entre los alumnos y sus profesores sobre el uso más efectivo de castigos y recompensas. En todo caso, hay más acuerdo entre ellos por los que se refiere a la efectividad de los castigos y no tanto de las recompensas.

En la investigación de Merrett y Tang (1994), había la tendencia de los alumnos de ver las reprimendas en público como más efectivas, de aquellas que se daban silenciosamente y privadamente. Las sanciones más altamente clasificadas por los alumnos estaban relacionadas directamente con los ítems más públicos y no tanto privados. Para entender estos ítems se pueden ejemplificar como ítems privados los siguientes: ser enviados al director, enviar información a casa, explicaciones y reprimendas en privado por parte del profesor, retirada de privilegios como evitar que se vaya a un viaje escolar, etc.

En el mismo estudio, acerca de los premios, recompensas, castigo y reprimendas a escolares de 8 a 11 años, se mostró que los niños pensaron que los premios y recompensas eran apropiados para el buen comportamiento y buen trabajo, y que, en conjunto, la suma de premios y culpas que recibían en la escuela era correcto. Aunque por lo que respecta a la efectividad, los hallazgos en las investigaciones de Highfield & Pinsent (1952); Ware (1978) & Boxer, Colley & Mc Carthy

(1987) citados en Merret, F; Man Tang; Wai, acerca de los castigos y recompensas varían acusadamente de sus profesores.

La gran mayoría de alumnos valoraban las opiniones de los profesores respecto a sus iguales con relación a su trabajo y su comportamiento y como castigo, una carta enviada de la escuela a los padres era considerada como una arma muy potente de castigo. Esto subraya la importancia de la colaboración cercana entre escuela y hogar. Los resultados de este estudio coinciden con los aportados en el estudio de Houghton; Merrett & Wheldall (1988) citados en Merrett, Frank; Man Tang; Wai, en una encuesta similar a alumnos de secundaria.

Otros estudios también interesantes pero con una muestra de población de educación infantil, demuestran que los niños de esta etapa consideran que se debe castigar “mucho” al protagonista del cuento que juzgan se portó peor en frecuencias muy elevadas, independientemente de que comprendan adecuadamente sus sentimientos. Estos resultados conducen a pensar que para el niño toda falta merece castigo; se considera, al igual que la autora, que esto se debe a que los adultos reaccionan de igual manera a las faltas convencionales que a las morales y aplican castigos indiscriminadamente.

Refiriéndonos al castigo corporal propiamente dicho, los hallazgos encontrados en el estudio de Flynn, Clifton (1998) referentes a las actitudes de los estudiantes respecto a la zurra, los resultados indican que se considera la zurra más apropiada para violaciones más serias como: robar, criticar a los padres o pegar a un compañero y menos apropiada si se ignoraba un requerimiento como limpiar la habitación.

Respecto a las diferencias entre niños y niñas y su percepción del profesor, Jackson (1968), encontró que las mujeres tenían más respuestas positivas de la escolaridad que los hombres y además tendían a ver la escuela como un lugar social.

Por su parte, en el estudio de Jules, Vena; Kutnick, Peter (1993), el control fue identificado por los niños. Los más jóvenes generalmente mantenían que un buen profesor mantenía el control del aula a través de amenazas de castigo.

Los alumnos reconocen que suelen cambiar bastante de idea de un profesor a otro ya que algunos de ellos son más “duros”. También depende de la asignatura en que están trabajando (los profesores que imparten las llamadas materias “hueso” suelen ser vistos de manera más negativa que los que imparten las materias denominadas coloquialmente “marías”. También (según algunas investigaciones) se observan diferencias entre el alumnado si aquel que imparte la materia es profesor o profesora.

Los alumnos intentan saber hasta donde pueden llegar con cada profesor. Su comportamiento dependerá de muchos factores: de su personalidad, de su capacidad de adaptación, de la asignatura que imparte, de la hora del día, del sexo del profesor, de su experiencia, de los niveles de confianza que se aprecian en la clase, etc.

Todo lo dicho anteriormente y mucho más son las formas en que los alumnos pueden percibir el castigo, pero como se ha comentado previamente, la percepción es un término que depende indiscutiblemente de cada persona en particular y de todas las influencias de alrededor, por esa razón cada uno de los alumnos podría explicarnos su forma de ver el castigo, y éste podría coincidir con el otro, pero siempre habría alguna variación.

4.4.3. Perspectiva de los profesionales de la educación

Al igual que ocurría en el punto sobre perspectiva sobre los comportamientos disruptivos, cabe comentar que hay muy pocos estudios publicados sobre las percepciones de los profesionales de la educación. Así algunos profesionales tienen la percepción que las mejores estrategias que se pueden recomendar a los profesores para frenar el mal comportamiento se encuentran en: aislar al alumno,

hacer que los alumnos hagan todas las tareas, reducir las horas de patios o los tiempos de comer, quedarse después de la escuela, quitarles privilegios como eventos deportivos, o viajes escolares o acarrear tareas en la escuela.

Por lo que se refiere al uso del castigo corporal, y refiriéndonos a países donde aún se permite, comentar que dos terceras partes de psicólogos escolares de escuelas de Ohio percibían que los profesores tenían derechos legales de administrar castigo corporal como un procedimiento apropiado. La mayoría no estaban de acuerdo con la idea que los niños tienen derecho legal de protestar contra el castigo corporal. Consideraron que a pesar de la edad, el niño debe ser considerado responsable por vandalismo. Los niños sospechosos de este tipo de transgresiones deben ser perseguidos y los padres deberán pagar los daños causados por sus hijos. Mc Loughlin, Caven S.; Lelles, Daniel B. (1997).

4.4.4.Perspectiva de la familia

Un número de estudios recientes han examinado la relación entre la percepción de efectividad de las recompensas y castigos. Los resultados obtenidos de los alumnos y de los padres en el estudio de Caffyn (1989); Harrop & Williams (1992) citados en Miller, Andy; Ferguson, Eamonn; Simpson, Rachel (1998), pudo ser comparado con otros estudios entre profesores y alumnos.

En el estudio, el ítem acerca de la información enviada a casa, fue considerado por los padres como la más seria sanción disponible en la escuela dentro de la lista disponible de sanciones. Estos resultados coinciden con los del estudio de Merrett & Tang (1994) citado en Miller, Andy; Ferguson, Eamonn; Simpson, Rachel (1998), donde se nota desacuerdo entre profesores y padres sobre la percepción de la efectividad, como sanción, de enviar información sobre el comportamiento de los niños a las familias. El grupo de padres vio esta sanción como más poderosa, frente a las percepciones de los profesores los cuales contrastaban con esta idea.

Por su parte en el estudio de Flavià, M (1981), centrado en los aspectos familiares de los problemas de indisciplina, se obtuvo que no hubo acuerdo entre las respuestas de los padres e hijos cuando se les preguntaba que tipo de faltas eran sancionadas y de qué forma se llevaba a cabo la sanción.

4.5.Otras variables que afectan la percepción de la disciplina en el aula

Dentro del tema de las percepciones no se puede olvidar que hay diversas variables que pueden influir en su cambio. Tales variables como: la edad de los sujetos, el sexo, el factor socio-económico, y el factor cultural entre otros, pueden ser los causantes de su variabilidad y están relacionadas íntimamente con el comportamiento. Es por ello que se ha considerado de interés dedicar un apartado a dichas variables y ver su relación con el tema objeto de estudio.

4.5.1.La variable edad y el comportamiento

Las relaciones entre profesor y alumno cambian con la edad. En la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria los alumnos tienden a actuar casi siempre individualmente. En los últimos años de la etapa de Educación Primaria y ya en la Secundaria, los grupos de alumnos van evolucionando hacia estructuras más coherentes y duraderas. Es el momento en que a los profesores les surgen problemas de conducta de grupos y rivalidades dentro del aula.

A medida que el alumno va creciendo necesita del apoyo del adulto y de sus compañeros. La necesidad de apoyo y prestigio dentro del grupo va en aumento con la edad. En esta etapa los alumnos se sentirán mal ante las críticas de sus compañeros al igual que si son humillados por sus profesores en público. El adolescente luchará para restablecer su prestigio ante la clase, de manera que puede crear situaciones de enfrentamiento con sus profesores y a la vez buscar el apoyo de sus compañeros en dicho enfrentamiento. En esta etapa se vuelven idealistas, rechazando todo lo relacionado con la autoridad escolar y social, las injusticias, etc. Todo es cuestionable y cuestionado. Tienden a descargar sus responsabilidades en los demás, sobre todo los alumnos de bajo éxito escolar.

El trabajo de Rajpal (1972) citado en Gotzens, C (1985), investigó sobre los posibles efectos diferenciales de la variable edad (se entiende de los adultos) en las clasificaciones de los problemas de comportamiento sin que se encontrasen datos que provocaran la existencia. Lo cierto, y generalizando, es que una clase de Educación Infantil parece ser más dominable que una de secundaria llena de adolescentes en busca de su identidad, y con carácter cada vez más crítico entre otros aspectos, alumnos que pueden llegar a ser insoportables para sus profesores.

En el estudio de Borg, M (1998), y refiriéndonos a los adultos (profesores), indica que los profesores con menos experiencia perciben los comportamientos más graves que los que tienen más experiencia. Así parece ser que los profesores con más experiencia llegarían progresivamente a ser más tolerantes respecto a muchos de los comportamientos indeseables. Posiblemente la gran mayoría de los problemas de comportamiento son de naturaleza relativa y muchos profesores, después de los años iniciales de dificultad, pronto se dan cuenta de esto y forman sus actitudes de acuerdo con ello.

4.5.2. La variable sexo y el comportamiento

Según Altable Vicario (1991); Torres Santomé (1991) citados en Plaza del Río, F (1996), los profesores en particular esperan y toleran conductas más molestas, ruidosa y agresivas en los niños que no tanto en las niñas, y reacciones más emocionales y de subordinación en las segundas. En lo relativo al control y la disciplina en clase, el profesor no debe esperar reacciones distintas en las conductas de chicos y chicas, pero no es así. Diversos estudios han mostrado que los profesores creen que los chicos son más problemáticos que las chicas.

Aunque los niveles de comportamiento en la tarea era similar para los chicos y chicas, en el comportamiento fuera de la tarea podría haber sido manifestado diferenciadamente. Es posible que cuando los chicos están fuera de la tarea hay más disrupción que cuando lo están las chicas.

Según Gotzens, C (1985), parece ser que la variable sexo es en cuanto a incidencia de problemas de comportamiento en la población escolar, más relevante que otros aspectos, concretamente que el nivel socio-económico. La autora comenta que las mujeres se preocupan más por las infracciones del comportamiento y no sería raro encontrar formas de comportamiento que siendo ofensivas para las maestras, resultaran casi aceptables para los maestros. Las profesoras perciben la crueldad, la intimidación, masturbación, notas obscenas como la forma más grave de comportamiento. Parece ser que las profesoras parecen estar más preocupadas con las formas morales. Por otra parte los profesores consideran los siguientes comportamientos más graves que las profesoras: desafíos, retar, retrasarse, timidez, desorden.

En el estudio con profesores de primaria y secundaria de Merrett, F & Wheldall (1992), las profesoras de secundaria utilizaban significativamente más respuestas negativas al comportamiento social de los chicos, mientras los profesores usaban significativamente más respuestas positivas al comportamiento académico de los chicos. Estas diferencias han hecho que en los últimos años se considere interesante la idea que los profesores y profesoras respondan de forma diferenciada a chicos y chicas en sus clases. Dart & Clarke (1988) citados en Merrett, F & Wheldall, K (1992), consideraron que la mayor diferencia se encontraba en la categoría del comportamiento, donde los chicos recibían más atención.

Hablando propiamente de los alumnos, encontramos que en el anterior estudio donde se analizaban las percepciones más graves de comportamientos disruptivos, los resultados de los chicos-chicas más jóvenes muestran diferencias. Así pues, hablar, mentir, masturbarse y actividades heterosexuales son percibidas como más graves formas de comportamiento cuando son manifestadas por los chicos que por las chicas. Para los más mayores se muestra que hablar, mentir, hacer campana, masturbación, notas obscenas, fumar y actividades heterosexuales eran percibidas como formas más graves de comportamiento en chicas que en chicos. Contrariamente a esto, destruir, retrasarse, cobardía física, distraerse, desordenar,

hablar, pelearse,...eran percibidos significativamente más grave en los chicos que en las chicas. En general se puede decir que el desorden es más aceptado en los chicos que en las chicas.

Otro aspecto a destacar aunque no sea nada nuevo es el hecho que el modo de educación de los hijos e hijas (aunque actualmente se haya avanzado en ello), difiere en algunos aspectos. Así y de manera general, los chicos se muestran generalmente más agresivos, mostrando su enfado respecto a diversas situaciones, mientras las hijas se muestran más pasivas y con un cierto conformismo social. Otros estudios hablan sobre la violencia en las niñas adolescentes, llegándolas a comparar como ángeles y demonios¹.

Por ahora se puede concluir, bajo la base de unos cuantos ejemplos y muestras facilitadas por las diferentes investigaciones de los autores, que hay evidencias para sugerir diferencias en las respuestas de profesores respecto al género de sus alumnos en el nivel de secundaria, resultando que los chicos reciben más respuestas de los profesores que las chicas. Además, el género del profesor parece ser un determinante importante en la forma en que se dan las respuestas.

4.5.3.El factor socio-económico y el comportamiento

Parece ser tendencia general que los niños de un estatus socioeconómico bajo suelen tener menor autoestima. Además el índice de conflictividad es algo mayor en alumnos pertenecientes a ámbitos socioeconómicos bajos. Así pues y de forma general podemos ver que el interés por el trabajo académico que pide la escuela o institución escolar no se corresponde con la vida e intereses de estos chicos. El porvenir de hogares socio-económicamente bajos hace que tengan mayor probabilidad de pertenecer a los alumnos con atraso escolar frente a los alumnos más privilegiados socio-económicamente hablando. Estos últimos pueden contar con una habitación de estudio para ellos, del material necesario y de unos patrones

¹ Sobre la violencia de las niñas, ver el artículo ya antiguo, pero que refleja muy bien este tema; Koeppel (B.). (1979). *La violencia de las chicas de 13 años, ángeles o demonios*. en: *Enfants et violences*. Revista Autrement, nov.pp.202. Algunas de las investigaciones parecen al menos parcialmente, explicar esto por la socialización diferente de los hombres y de las mujeres.

de conducta que se identifican con los de la institución escolar, mientras que los primeros no se sienten motivados para el estudio y aprendizaje ya que carecen de estímulos personales además de otras privaciones materiales.

“Children who live in poverty are at a greater risk of being exposed to a combination of socialization factors shown to be associated with discipline problems: harsh parental discipline, lack of parental warmth and support, exposure to aggressive adult values and behavior, family life stressors, peer group instability, and lack of cognitive stimulation”. Conger et al (1992); Dodge, Pettit & Bates (1994) citados en Bear, George (1998).

Así mientras que muchos alumnos de clases sociales más acomodadas asisten y asumen la necesidad de superar determinadas etapas escolares en función de futuros proyectos universitarios o laborales, el colectivo proveniente de estratos sociales inferiores, observan el desfase entre lo que se les pretende enseñar y la realidad en la que viven inmersos y en la que se encontrarán cuando superen estos estudios. Todo este clima tan desfavorecedor se transmite por parte de los alumnos en forma de burla, actitudes de desgana y en ocasiones en forma de rebeldía y agresividad contra todos los que forman parte del medio escolar, compañeros de clase, profesores, directores, etc.

4.5.4.El entorno cultural y el comportamiento

El entorno socio-económico suele ir estrechamente unido al entorno cultural. Aquí quedan establecidas las variables relacionadas con el grupo étnico y los comportamientos tradicionales que afectan a estos grupos. Actualmente debido a la gran ola de inmigrantes podemos encontrarnos con diferentes grupos étnicos que forman parte de la escuela: magrebí, chinos, rumaneses, y no olvidemos a los gitanos que aún habiendo convivido con nosotros desde siempre no se los deja de ver como un grupo étnico a parte.

Para algunos profesores la presencia de estos grupos en el aula supone un problema y obstáculo para ejercer su trabajo, ya que consideran que surge un enfrentamiento entre dos culturas: la de casa (la propia) y la del propio centro.

Estos alumnos ven la escuela como algo pasajero por lo que han de pasar y que deben soportar de forma impuesta y lo traducen en formas de comportamiento conflictivo con sus compañeros, profesores e incluso el propio centro.

Los compañeros de aula también tienen grandes dificultades para integrar en su grupo a alguien que según ellos es distinto. Cuando este alumno se encuentre solo en el aula, si solamente son dos o tres en la escuela, aparecerá entonces otro tipo de problema. Observado por los demás, buscará su sitio, buscará un papel y sus reacciones serán a veces desatendidas. Muchos se volverán indisciplinados para hacerse notar y cerrados para evitar el contacto con los demás. Estos factores incluirían diferencias entre la cultura y las normas de la comunidad de los niños y de la cultura y las normas de la escuela de los niños.

4.5.5. La dimensión parental y el comportamiento

La manera en que los padres controlan el comportamiento de sus hijos es una de los factores también más importantes en el desarrollo de las dificultades de comportamiento. Un número adicional de factores basados en la familia han sido asociados con los problemas de comportamiento. Aquí se incluye: la negligencia parental, pobre cuidado maternal, conflictos familiares, divorcio, y la ausencia de buenas relaciones de cualquiera de los padres.

Los resultados de estas investigaciones se han considerado interesantes para poder empezar a situarse de cara a la parte empírica de la presente investigación, donde algunas de las hipótesis planteadas quieren corroborar los hallazgos de algunas de estas investigaciones.

4.6. Comentario resumen Capítulo 4

Si hacemos una panorámica general de las principales conclusiones de este capítulo, se puede concluir que se está de acuerdo en considerar los comportamientos disruptivos como una actividad molesta, que preocupa y estresa a los profesores, ya que alteran el orden del aula. Que muchas veces, las causas de estos comportamientos se dan fuera de la escuela, y que hay una gradación de los

comportamientos de indisciplina que depende muchas veces de la percepción del propio adulto y de la frecuencia con que se dan.

Así pues, un mismo conflicto puede ser considerado como grave en un centro donde no se producen muchos, y como leve en otro donde están a la orden del día. Además de todo esto, y después de una lectura exhaustiva de la literatura, se puede resaltar que de los estudios realizados, las ideas de los profesores de primaria y secundaria respecto al tema de los problemas de comportamiento se asemejan, y que los autores aún utilizando diferentes categorías hablan de los mismos problemas de comportamiento. Por otra parte variables como la edad, el sexo, el entorno cultural, entre otros, afectan a la percepción de profesores y alumnos.

Por su parte, los alumnos tienden a ser menos punitivos a medida que se hacen mayores, y pocas veces coinciden con los juicios de los profesores ante las estrategias utilizadas para interrumpir un comportamiento indisciplinado. Los alumnos consideran que sus profesores son demasiado duros a la hora de frenar los comportamientos disruptivos que se dan en el aula, aunque también hay discrepancias sobre este punto en alguna que otra investigación.

Finalmente comentar que se considera importante tener en cuenta como han sido socializados los profesores dentro de las normas y perspectivas de su profesión, ya que estos han invertido un tiempo largo de su vida como estudiantes y han adquirido preconcepciones de la práctica estándar de la clase, han adquirido soluciones a los problemas de la enseñanza a partir de contactos informales con experimentados y noveles durante la época de estudiantes y los comienzos de los años de su trabajo; preconcepciones que pueden afectar a como interpretan los problemas de comportamiento en el aula.

CAPÍTULO 5

5.CONTEXTUALIZACIÓN DE LA DISCIPLINA EN EL AULA

5.1. Introducción

En el presente capítulo se ha pretendido contextualizar el tema para así aproximarse más a su entendimiento. En el se presenta la adolescencia como una etapa evolutiva llena de procesos de cambio que afectaran a los alumnos y a la vez a las personas relacionadas con ellos. Se enmarca la etapa de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), como un cambio en la escolaridad, justificando su aparición, objetivos, contenidos y concretando su estructura entre otros aspectos.

También es objetivo de este capítulo definir los perfiles de alumnado y profesorado que forman parte de esta nueva etapa educativa, para así entender sus juicios ante cierto tipo de comportamientos; como también es objeto de estudio la formación inicial del profesorado que trabaja en estas etapas y que debe atender a una población que dista muchas veces de lo que en un principio todo docente pensaba.

El capítulo concluye estableciendo un esquema del desarrollo legislativo de derechos y deberes de los alumnos, atendiendo a las normativas de convivencia general de los centros, documento importante teniendo en cuenta el interés de estudio de la presente investigación.

5.2.La adolescencia: una etapa evolutiva

Deberíamos empezar este punto, afirmando que los adolescentes son diversos y que existen muchas adolescencias y no sólo una. Algunas de estas adolescencias llegan a estar incluso enfrentadas y/o opuestas. La diversidad adolescente,

además, se ha construido sobre diferencias acumuladas, diferencias personales, familiares, sociales, escolares, acumuladas a lo largo de las etapas infantiles y, a menudo, transformadas en dificultad y conflicto. Es una etapa de transformaciones acompañadas de inestabilidad, provisionalidad y desequilibrios permanentes, que se ve más acentuada en aquellos sujetos con una historia personal llena de dificultades.

Las ideas que los adultos tienen sobre los adolescentes con los que conviven resultan, a menudo, contradictorias. Algunos pueden pensar que estos jóvenes son personas emocionalmente desequilibradas, faltas de ideales, irrespetuosas con los valores culturales y sociales predominantes, y, en general, escasamente preocupados por lo que sucede a su alrededor. Sin embargo, otros pueden pensar que los jóvenes actuales están mejor informados que los de anteriores épocas y que son más abiertos y tolerantes, más responsables y sensibles socialmente.

Carretero (1985) citado en Clariana, Mercè (1994), define la adolescencia como:

“etapa del desarrollo humano que se inicia con la pubertad y en la cual se producen una serie de cambios psicológicos que afectan al individuo en toda su globalidad”.

Con esto vemos que se trata de un periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta. Siendo la adolescencia un momento del desarrollo evolutivo muy interesante por su capacidad evocadora de lo logrado en épocas anteriores. Es un momento en el que se producen importantes procesos de individualización, de establecimiento de un sentimiento de identidad base de toda autonomía. Así pues, la adolescencia consiste más en un proceso, en una etapa de transición, que en un estadio con límites temporales fijos.

Es cierto que ante ciertas conductas de los adolescentes la sociedad se puede llegar a inquietar. Esta ve que no tiene recursos para poder hacer que estos chicos y chicas se adapten y le parece estar ante situaciones de fracaso que muchas veces no puede asumir si no es a través de críticas hacia las manifestaciones de estos

jóvenes. Pero hay que tener cautela ya que muchas veces, son las diferentes maneras de entender la disciplina por parte de los adultos aquello que configura una determinada actitud ante la autoridad por parte de los adolescentes.

Durante la pubertad, de los 12 a los 16 años, es cuando se ponen en funcionamiento los órganos encargados de la relación sexual y la reproducción. Los aspectos más evidentes en esta etapa son: la altura y el volumen, la aparición de los caracteres sexuales secundarios. Igual que hay una transformación a nivel fisiológico y físico de las estructuras corporales del adolescente, también se puede hablar de una transformación a nivel psicológico (cognitivo y emocional), todos ellos aspectos que se abordan en apartados posteriores.

El adolescente estará en casa y en la escuela, pero una gran mayoría son a-familiares y a-escolares; esto significa que aunque estén la mayor parte de su tiempo entre nosotros, la mayoría de los estímulos y de las informaciones significativas les vienen de fuera. Tal y como indica Jaume Funes (1995),

“su vida en tiempo está en la escuela, su vida en intensidad está fuera”.

El adolescente se deberá enfrentar con nuevas situaciones relacionadas todas, en mayor o menor medida, con la escuela. Deberán adaptarse a los cambios corporales y desarrollar una aceptación de sí mismo. Deberá adaptarse a su propia sexualidad y desarrollar una imagen sexual que le permita relacionarse con los demás. Comenzar a planificar su vida adulta futura, encontrar una vocación, un trabajo que le procure satisfacción e independencia económica, encontrar un yo social con funciones claras y diferenciadas en la sociedad adulta, y construir un conjunto de ideales, interpretaciones del mundo que le sirvan como guía para su acción.

A continuación se presentan unos puntos interesantes que intentan dar respuesta al porqué de este proceso de cambio. Un proceso que en algunos adolescentes lleva a la desvalorización y a la pérdida en definitiva de su autoestima.

Se ha considerado interesante dividir dos bloques: uno hace referencia a los aspectos de carácter más biológico y psicológico, mientras el otro incide en como estos aspectos pueden repercutir en su desarrollo y aprendizaje.

5.2.1. Procesos biológicos y psicológicos

Ha parecido interesante dividir este apartado en tres grandes bloques que atiendan varios de los aspectos que influyen en la etapa de la adolescencia. Los bloques en cuestión atienden a aspectos físicos, cognitivos y socio afectivos de los chicos de estas edades. No está de más apuntar que aunque se haya decidido hacer esta clasificación, los diversos bloques no se encuentran aislados sino que están interrelacionados, ya que unos aspectos influyen en otros.

5.2.1.1. Aspectos físicos

El inicio de la adolescencia coincide con el de la pubertad. Evolutivamente en esta etapa hay una serie de cambios que los niños empiezan a experimentar. De los 12 a los 14 años el alumno sufre una serie de **cambios apreciables a nivel físico**, cognitivo y afectivo.

Sin ánimo de entrar en detalles puramente bio-fisiológicos, sí que se considera importante comentar que bajo el control del hipotálamo¹ y la hipófisis², las gónadas³ segregan hormonas sexuales que son responsables del crecimiento, de la maduración de los órganos genitales y de la aparición de los llamados caracteres sexuales secundarios. Estos cambios, que dependen, fundamentalmente de la maduración fisiológica, capacitan a los chicos y chicas para la reproducción y tienen implicaciones en la vivencia de su cuerpo y su sexualidad.

Como se ha comentado anteriormente, entra a revolucionarse su sexualidad y con estos cambios aparecen rasgos generales de carácter que son típicos. Reaparecen desde el lenguaje remisiones permanentes a lo sexual. No es de extrañar que esta

¹ El Hipotálamo es la región del cerebro que regula el sistema neurovegetativo.

² La Hipófisi es un órgano de secreción interna situado en la excavación de la base del cráneo. Está compuesta por dos lóbulos, glandular el anterior y nervioso el posterior.

³ Las Gónadas son productores de gametos de los animales pluricelulares.

movilización entre otras aparezca en el aula y sea fácilmente definida como “problemas de conducta”. Así, la apariencia corporal y la capacidad de relación sexual son dos puntos importantes en los que los jóvenes deberán de adaptarse. La aceptación de su nueva imagen a veces puede crearles situaciones conflictivas, al igual que canalizar sus deseos sexuales. En general se experimentan cambios importantes en la constitución física. El adolescente estará muy atento a su cuerpo y a los estereotipos de belleza propios de su cultura. Es necesario destacar que se observan diferencias en la edad de inicio de estos cambios entre chicos y chicas adolescentes, aunque en la mayoría de veces, más temprana en las chicas que en los chicos.

5.2.1.2. Aspectos cognitivos

En cuanto a los **procesos cognitivos**, estos cambios hacen referencia a una reestructuración de las capacidades cognitivas del adolescente, que posibilita la adquisición de nuevas formas de pensamiento, entre las que se encuentra el pensamiento abstracto y la posibilidad de trabajar con operaciones lógicas formales. El adolescente siente una gran necesidad de expresar su propio criterio, de identificarse con una concepción del mundo personalizada que lo haga diferente de los otros iguales. Es por eso que en esta etapa hay la necesidad de crear una identidad propia ante su entorno social y cultural, buscando unos sistemas de valores que le den forma a todos estos cambios.

Cabe comentar que dentro de los aspectos cognitivos, entre otros aspectos, se encuentran los estilos cognitivos, constructos teóricos que explican procesos cognitivos mediacionales. Son modos habituales de procesar la información. Estos estilos presentan abundantes implicaciones educativas. Los más conocidos son la Dependencia-Independencia de Campo y la Reflexividad-Impulsividad. Éste último presenta notables implicaciones con áreas de la personalidad, de la conducta y del aprendizaje.

Los alumnos impulsivos están generalmente inquietos y se distraen con facilidad ante las tareas académicas: presentan breves periodos de falta de atención, miran por la ventana o a los compañeros, hablan y giran la cabeza en dirección a cualquier fuente de sonido. Los reflexivos, en cambio, son capaces de más concentración y no se distraen con tanta facilidad.

La ansiedad será una de las características más o menos presente en los adolescentes. Esto unido a la impulsividad elevada de ciertos jóvenes hace que no les permita centrarse en sus actos. Las dificultades más relevantes de los alumnos con una personalidad alta en el marco escolar las encontraremos en la esfera del comportamiento y la adaptación, más que en relación al rendimiento. Sujetos que pueden llegar a mal interpretar o distorsionar la información dada de acuerdo con sus propias convicciones o prejuicios. Es un momento crítico en la formación de la identidad. La representación de sí mismo pasa a constituir un tema fundamental. El adolescente tiene una gran necesidad de reconocimiento y aceptación para formarse un concepto positivo de sí mismo. Aparece una moral autónoma; las normas emergen de las relaciones de reciprocidad y cooperación, y no de la imposición de los adultos.

5.2.1.3. Aspectos socio-afectivos

Los cambios hormonales producidos durante esta fase de la vida, ejercen un efecto directo en la conducta, la personalidad, la adaptación del adolescente, y en general en su **socialización**. Aunque no es nada más el aumento o la fluctuación de hormonas lo que afecta los estados emocionales de los adolescentes, sino que la interacción de la hormona con un aspecto del cambio de contenido más social, como el estadio pubertal o la edad cronológica, pueden contribuir a los problemas de conducta de los jóvenes.

Un adolescente necesita reafirmarse constantemente sobre unas ideas o sobre unos postulados que sean aceptados por el grupo de compañeros, para no encontrarse desplazado dentro ni fuera del aula. Este es uno de los problemas y necesidades de

los adolescentes, y como no, de los estudiantes de secundaria. Debemos pensar que los amigos y compañeros ocupan un lugar relevante en el desarrollo de estos chicos. Para ser aceptados, para seguir la corriente de la mayoría, para no sentirse desplazados, son capaces de realizar cosas que puede que si estuvieran solos no lo harían, cosas como fumar, o jugar mucho rato con la video-consola en lugar de hacer los deberes y trabajos de clase. Esto nos hace pensar que el proceso de vinculación hacia su grupo de compañeros se deba al proceso de desvinculación de los padres y la familia en general.

Hay que tener en cuenta que es en la etapa del segundo ciclo de la Educación Secundaria cuando los chicos y chicas forman grupos para salir de fiesta a discotecas, a bailar, etc. El hecho que la personalidad en esta etapa de la vida sea tan vulnerable y susceptible de adaptación para no sentirse desplazado, puede acarrear graves problemas psicológicos al niño, aunque de manera inconsciente; seguramente si el niño se ve un poco forzado a pertenecer a un grupo, este se encontrará incómodo y no rendirá al máximo las horas de estudio en el aula.

Estos chicos necesitarán del reconocimiento y consideración por parte de adultos y grupo de iguales. Para los adolescentes sus compañeros tienen especial importancia, llegando a ser los amigos un núcleo más importante que la propia familia. Esto se explica por varias razones: por el propio egocentrismo del adolescente que no quiere despuntarse del grupo, porque es una etapa de abandonar el núcleo familiar para buscar lo que será su propia familia en el futuro, y la importancia de las relaciones interpersonales en la formación de la personalidad.

A modo de concretar más los apartados anteriores se presenta a continuación un esquema que lejos de ser una división taxativa entre los 12-14 años y los 14-16, intenta dar una perspectiva de las principales características de los chicos y chicas de esta etapa.

12-14 años: PUBERTAD Y PREADOLESCENCIA

Fisiología

- Aceleración del crecimiento
- Desarrollo de los caracteres sexuales secundarios
- Primero las chicas

Afectividad

- Prioridad de las necesidades personales
- Descubre el propio yo por vía reflexiva y emotiva
- Poco control de las emociones
- Puede interiorizar los propios sentimientos
- Curiosidad por la sexualidad del sexo opuesto

Inteligencia

- Pensamiento lógico-abstracto. Puede generalizar
- Puede razonar con hipótesis, elaborar teorías, tener una visión personal del mundo
- Egocéntrico: es válido su punto de vista. Es un idealista, le interesan las ideologías y el futuro

Sociabilidad

- Nuevo retraimiento del propio yo
- Crisis de los valores asumidos anteriormente
- Intentos de integración en el mundo del adulto
- Se considera mayor y se enfada del trato de niño

Manifestaciones conductuales

- Rotura del equilibrio físico: Descoordinación y menor resistencia
- Introversión. Sensibilidad extremada. Trato difícil
- Oposición al adulto para autoafirmarse. Rechazo de la autoridad
- Crítico respecto a la sociedad y a sí mismo
- Es sensible a los valores humanos
- El grupo se reduce al círculo de amigos íntimos y homogéneos.
- Necesita identificarse para salvar su seguridad
- Trastornos de adaptación. Signos de rebeldía
- Muy influenciado por las modas y conductas estereotipadas
- Conducta contradictoria y ambivalente. Dualismo niño-adulto

14-16 años: ADOLESCENCIA. EVOLUCIÓN DE LA PERSONALIDAD

Fisiología

- Crecimiento
- Cambios de caracteres sexuales primarios
- Cambio de voz en los chicos

Afectividad

- Los cambios hormonales implican un gran esfuerzo que genera inseguridad y angustia
- Construye su propia identidad, cuestionando todo
- Gran intensidad afectiva, ambivalencia, contradicción
- Autoafirmación, lucha por la autonomía e independencia
- Búsqueda de modelos de identificación
- Narcisista. Precisa ser querido y pasa de una exagerada auto confianza a una absoluta incertidumbre y timidez
- Búsqueda de originalidad

Inteligencia

- Consolidación del pensamiento lógico-abstracto
- Vive intensamente el mundo de la fantasía y de la imaginación que le distorsiona la realidad. Valora simplemente los posibles resultados como reales, no la realidad

Sociabilidad

- Necesita un grupo de iguales para hallar sentido a la vida, para no sentirse solo, aislado y rechazado
- El grupo se configura como elemento de rebelión y disgregación familiar y social a la vez que integrador para el adolescente
- La dinámica del grupo es intensa, rica y conflictiva hasta llegar al punto de “saber” y “poder” enfrentarse a sí mismo

Manifestaciones conductuales

- Oposición y rebelión frente a los padres y adultos; discusiones y desafiamientos
- Inconformismo. Rechazo de las ideas de la sociedad en la que vive
- Surge la pasión por cualquier cosa valorada e idealizada a la que desea consagrar su vida

5.3.La Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

La Enseñanza Secundaria Obligatoria se configura como una subetapa de la Enseñanza Secundaria, cuyo estudio resulta obligatorio y gratuito para toda la población comprendida entre 12 y 16 años. Es la etapa del nuevo sistema educativo que suscita mayor incertidumbre. Las razones de esta incertidumbre son entre otras varias: el carácter obligatorio y terminal de la nueva ESO, la coexistencia entre comprensividad y atención a la diversidad, la nueva práctica docente, la idea que se tenía anteriormente del alumno medio y la idea que se tiene actualmente del alumno de la ESO...

El hecho de una escolarización obligatoria hasta los dieciséis años hace que alumnos que en otro momento hubieran abandonado la escuela a la edad de catorce, y debieran tomar una decisión trascendente para sus vidas, permanezcan en la misma dando lugar en muchas ocasiones a situaciones conflictivas. Esto era una vieja reivindicación de los docentes. Sin embargo y tal y como apuntan Casamayor, G. et al (1998), parece que gran parte de los profesores de instituto consideran que ha sido una maniobra de la reforma para complicarles la vida, enviándoles niños y niñas ruidosos, sin nivel en general y sin un comportamiento social aceptable.

La Educación Secundaria Obligatoria también conocida por ESO y a la que llamaremos así de ahora en adelante, facilita que nadie tenga que verse obligado a hacer una selección de los alumnos catalogados como buenos estudiantes, de aquellos que no lo son y que se les considera que sólo vienen a la escuela a molestar y distorsionar a compañeros y profesores. Esta selección se hacía hasta hace poco en la primaria, de manera que al buen estudiante se lo dirigía hacia el bachillerato, al estudiante mediocre o no tan bueno hacia la antigua Formación Profesional (FP), y el mal estudiante pasaba a abandonar los estudios¹.

¹ En una entrevista realizada para la elaboración empírica de la Tesis Doctoral de Peralta, A., (2000), un profesor de un IES considera según palabras textuales que: “la ESO es un sistema que no filtra a los alumnos sino que los van pasando de curso. Se convierte en una guardería. Van pasando independientemente que aprueben o no. Si no aprueban, no se les puede dar la titulación”.

La ESO pretende que esta situación no se de actualmente hasta la edad de dieciséis años, cuando acabe el periodo de obligatoriedad escolar. Esto indica que el fracaso escolar, surgirá en los institutos a lo que añadiendo la edad evolutiva y los procesos de cambios de estos chicos, hace que muchos de ellos se muestren inconformistas, rebeldes y luchen contra todo. Todo esto hace que la mayoría de los profesores vea el problema externamente, es decir, el problema es de los chavales, de la institución o de la misma ley de reforma, pero no de ellos, muchas veces personas confusas ante la nueva situación, con grandes problemas a la hora de actuar ante una situación nueva para ellos. Puede que esta sea una de las razones, entre otras evidentemente, las que hagan que los profesores no quieran bajar a la etapa de la ESO y que continúen diferenciando entre profesores de bachillerato y los profesores de secundaria.

Además de a los profesores, la transición de enseñanza primaria a la secundaria es una de las principales preocupaciones de los educadores en general. Se ha comprobado la existencia de auténticas dificultades en el niño a raíz de su brusco cambio de primaria a secundaria. El ingreso en la ESO, la adaptación a un nuevo tipo de enseñanza y a un nuevo medio escolar puede resultar una experiencia muy dura. Es por todo ello que tanto profesores como alumnos se ven afectados por todos estos cambios que pueden tener fuertes consecuencias.

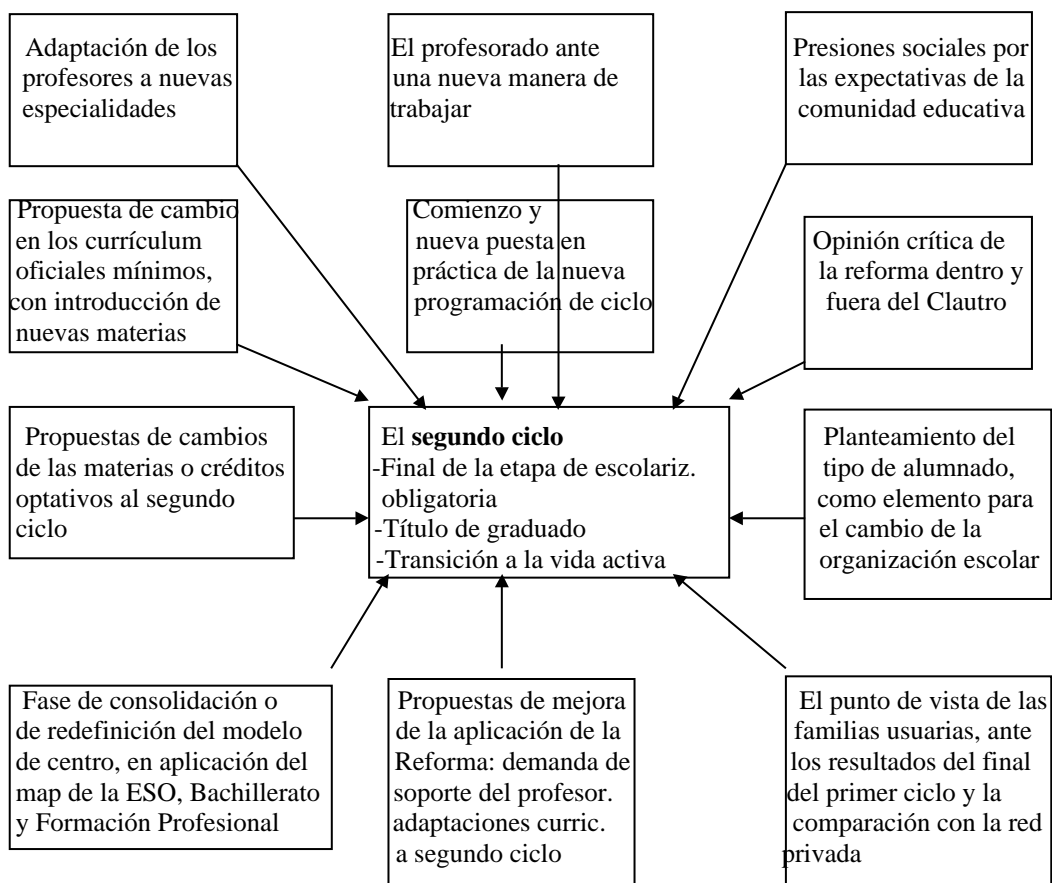
Tampoco se puede perder de vista la heterogeneidad con la que de ahora en adelante nos encontraremos en los centros de ESO. Heterogeneidad de alumnos (alumnos bien preparados y otros no tanto), heterogeneidad en perspectivas (compartirán aulas alumnos que dirigirán su futuro hacia el bachillerato y otros que lo harán hacia los módulos profesionales (antigua FP), heterogeneidad de personas (ya que en los centros de ESO también encontraremos a los alumnos que provienen de programas de integración), heterogeneidad en la especialización del profesorado (presencia de profesores en áreas desconocidas hasta el momento).

Toda esta nueva dinámica ha provocado cambios en la estructura y relaciones de los miembros de la comunidad educativa. Hay nuevas incorporaciones en la estructura de la etapa creando en algunos casos las denominadas UAC y UEE¹. El porqué de esta nueva etapa, la concepción de educación, así como otros aspectos relacionados con el currículo del profesorado y alumnado, se presentan a continuación.

Cuadro nº 4. A modo de síntesis se presenta un cuadro que refleja las tensiones a las cuales se ha tenido que enfrentar la organización del centro coincidiendo con la implantación del segundo ciclo de la ESO.

¹ En esta línea de atención a la diversidad, desde el Departament d'Ensenyament se pusieron en funcionamiento, a partir de 1997, las Unidades de Adaptación Curricular (UAC) en los IES y las condiciones de adscripción del alumnado a las Unidades de Escolarización Externa (UEE). Aquí se engloban en su mayoría la población escolar con Necesidades Educativas Específicas.

Cuadro n°4. TENSIONES A LAS QUE SE HA ENFRENTADO LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO COINCIDIENDO CON LA IMPLANTACIÓN DEL SEGUNDO CICLO DE LA ESO



5.3.1.Aspectos generales de la ESO

A continuación se enmarcan de forma no demasiado exhaustiva algunas características generales, y distintivas, de la Educación Secundaria Obligatoria, no sin antes partir del porqué de esta nueva etapa.

5.3.1.1.Justificación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

La existencia de la ESO como subapartado específico dentro del sistema escolar tiene diversas justificaciones. En primer lugar se trata de una reforma necesaria para el alumno. En esta etapa los chicos entre 12-16 años pasan de la etapa de niños a jóvenes (lo que se denomina como adolescencia). Esta etapa de profundos

cambios como hemos visto en apartados anteriores, no era contemplada como tal en la estructura escolar anterior, ya que se hacía un corte en la evolución biológica y madurativa del alumno al finalizar la antigua EGB a los 14 años.

Además de ser una reforma para el alumno, la ESO ha sido una reforma necesaria desde la sociedad. Anteriormente a la ESO había un desajuste entre la edad de finalización de la EGB a los 14 años y la edad laboral, que empieza a los 16 años. Entre este periodo se generaban dos años de vacío para el alumno que no quería continuar sus estudios. Con la implantación de la ESO este vacío se ve resuelto. Cabe resaltar también, otro aspecto relacionado con el campo político y económico. La LOGSE ha terminado con el carácter selectivo y discriminatorio que se generaba al acabar la EGB. Es decir, anteriormente quién no había superado la etapa de EGB de forma satisfactoria no accedía al Bachillerato y debía dirigirse hacia la antigua Formación profesional. De esta forma, desviando a estos alumnos hacia la Formación Profesional, se estaba desvalorizando toda una serie de profesiones presentes y muy útiles en nuestra vida diaria. Este cambio con la LOGSE implica además que el alumno retrase su opción profesional y pueda hacerla en un momento de mayor madurez.

La introducción de esta nueva etapa también ha sido una reforma necesaria desde la realidad del aula, ya que no se obvia el proceso de evolución y maduración del alumno (12-16 años, momento clave en el desarrollo de capacidades y actitudes del alumno), y ha supuesto también una reforma desde las asignaturas, intentando superar el aspecto academicista. En definitiva y según Sánchez, S. et al (1994), la ESO se caracteriza por ser una enseñanza amplia, abierta y flexible. Una enseñanza igual para todos y diferente para cada uno y que da respuesta a la demanda social.

5.3.1.2. Estructura de la Enseñanza Secundaria Obligatoria

La ESO se articula internamente en dos ciclos de dos años de duración cada uno. El primero comprende de los 12 a los 14 años y el segundo de los 14 a los 16, aunque se conserva el carácter unitario de etapa de Secundaria Obligatoria. El hecho que se establezcan dos ciclos es debido a las diferencias en evolución y maduración existentes entre esta etapa (12 a 16 años), y por tanto se ve necesario que se organice toda la práctica curricular con relación a estas diferencias. Cabe destacar que el alumno que se encuentre en esta etapa podrá repetir un curso a lo largo de los cuatro años, y sólo excepcionalmente dos.

Esta etapa se corresponde con las fases de la preadolescencia y de la primera adolescencia de los alumnos. El primer ciclo se corresponde con la fase de la preadolescencia; la mayor parte de los alumnos se encuentran en el llamado periodo piagetiano de las operaciones concretas y presta una atención a la comprensividad. Mientras el segundo ciclo se corresponde con la fase de la primera adolescencia; los alumnos se encuentran en el periodo de las operaciones formales y se prioriza la atención a la diversidad.

5.3.1.3. Concepto de Educación

Si intentamos definir el concepto de educación se podría tomar la definición dada por Montero, A (1997), donde explicita que se trata de

“Un conjunto de prácticas o actividades ordenadas a través de las cuales un grupo social ayuda a sus miembros a simular la experiencia colectiva culturalmente organizada y a preparar su intervención activa en el proceso social”

Si la educación se considera como un derecho social se deberá dirigir a todos los ciudadanos de forma igualitaria y aquí es donde vemos que la ESO tiene este nuevo concepto de educación, ya que deberá acoger a una población diversa, compleja y ahora hasta la edad de dieciséis años. Así, el hecho de tenerse que adaptar a las capacidades, necesidades, intereses y diferencias de los alumnos,

hace que sea necesario una diversificación de los contenidos.

5.3.1.4. Modelo de Curriculum

No es intención de este punto abarcar el concepto de currículum, debido a la complejidad y gran cantidad de información sobre este tema, que además queda un tanto alejado del objeto de estudio de esta investigación. De todas formas se podrían dar unas líneas generales sobre lo que se entiende por currículum.

El currículum es:

“un proyecto en el que se concretan las intenciones educativas, que debe ser capaz de guiar eficazmente la práctica educativa del profesorado permitiéndoles el desarrollo y revisión de su propia actividad desde un marco de referencia actualizado”. Montero, A (1997)

Una de las novedades más importantes en la ESO ha sido la organización del currículo en torno a áreas. Con esta nueva estructura se pretende introducir un ámbito de contenidos más amplio, pudiendo introducir los denominados temas transversales permitiendo conectar mejor con la noción de interdisciplinariedad (forma aconsejable de abordar la realidad en esta etapa educativa).

La caracterización de esta etapa dentro de la Educación Obligatoria, implica la consideración de la comprensividad como rasgo distinto básico. Todos los alumnos deberán de tener igualdad de oportunidades, con independencia de su origen social o de sus características individuales, de manera que el currículum se caracterizaría como elemento compensador de desigualdades sociales o económicas. Sin embargo, en algunos casos será necesario tomar ciertas medidas como por ejemplo la opcionalidad en algunas áreas, optatividad, adaptación, diversificación de programas...para que cada alumno alcance su nivel de desarrollo óptimo.

Así pues, el currículum se organiza en una parte común y una parte optativa. Los alumnos han de hacer las dos partes; pero mientras que todo el alumnado debe cursar las mismas áreas que conforman la parte común, en la parte optativa es cada alumno quien escoge con la ayuda de los profesores-tutores aquellos créditos

que mejor se adapten a sus necesidades e intereses. Al ofrecerse unos principios y criterios de carácter general, los docentes se pueden adaptar a las peculiaridades de sus alumnos (pluralismo cultural, diversidad de capacidades, etc), cosa que ofrece mayor autonomía al profesorado.

5.3.1.5. Naturaleza de aprendizaje

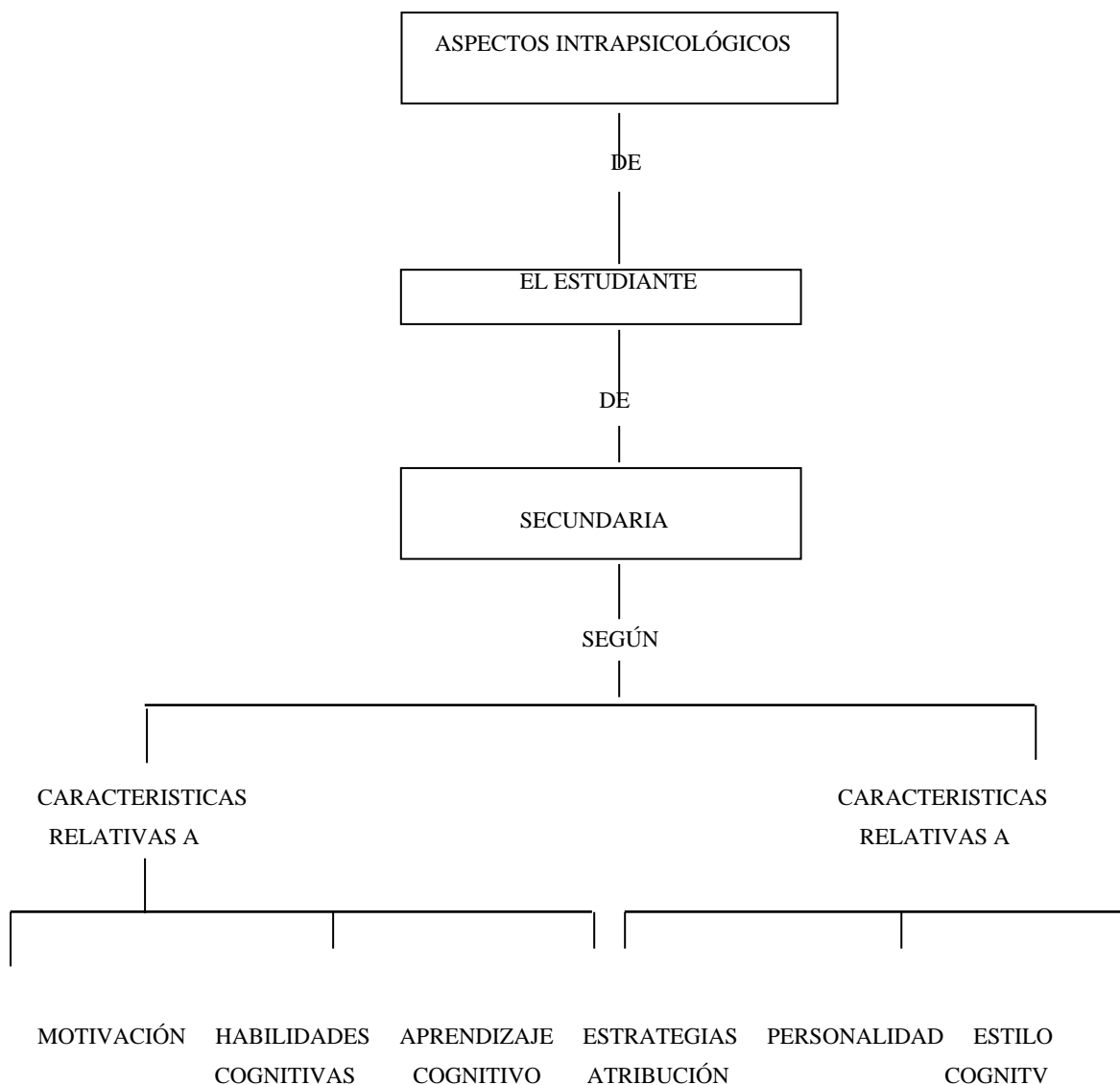
Como bien se conoce, el aprendizaje tiene lugar a través de la continua interacción con el medio, donde interviene la cultura y un determinado lenguaje. El conocimiento nuevo debe integrarse en los esquemas de conocimiento previo de los alumnos, pero para que ello pueda llegar a darse, el alumno debe ser capaz de establecer relaciones significativas entre el conocimiento nuevo y los anteriores. Tal es así, que el aula en tanto que espacio en el que se producen aprendizajes debe facilitar la interacción; a la vez que se regula la actividad mediante la negociación y superación de conflictos.

5.3.1.6. Perfiles del alumnado

Los alumnos entre edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años tienen cambios fisiológicos, psicológicos y sociales propios de la adolescencia, tal y como se ha comentado anteriormente en el punto 5.2. El momento de desarrollo por el que están pasando, conlleva procesos de reconstrucción personal. Estos chicos y chicas empiezan a tener un estilo de vida peculiar y unos hábitos y valores propios. Sus preocupaciones se irán alejando de las preocupaciones de la infancia, pero tampoco se acercan del todo a las preocupaciones de los adultos ya que aún los diferencian muchos años. Se trata de alumnos más críticos, que poco a poco van creando su propia identidad. La presencia del adulto (concretamente el profesor), y la fijación que este tiene por ejemplo “sobre la silla”, es decir, que el alumno permanezca sentado sin moverse todo el rato, juegan sin duda un papel de regulación mínima¹, cosa que no impide, a veces, que explote una crisis.

¹ Esta contención no es forzosamente positiva si hacemos caso de la percepción de su cuerpo pasivo por los alumnos, tal y como ha sido considerado por Pujade-Renaud (C.). *Le corps de l'élève dans la classe* (el cuerpo del alumno en la clase), París, ESF, (1983), pp.14 seq. Citado en: Debarbieux, E. (1990).

Algunos de los alumnos de la ESO deben romper con su grupo de iguales, con un modelo de escuela donde, de alguna manera habían encontrado seguridad, donde los códigos eran conocidos. Si a esto le añadimos sus diferencias individuales, la etapa por la que están pasando, etc., nos ayudará a ver como piensan, como son en general. El siguiente cuadro nº5, nos ofrece un esquema claro de de las características intra personales de los estudiantes de secundaria.



Cuadro nº5. Mercè Clariana (1994)

5.3.1.7. Perfiles del profesorado

El papel del profesor ha evolucionado en poco tiempo. La figura del profesor de antes representaba la autoridad y su rol era incuestionable, cosa que hoy en día no

ocurre. Algunos de los motivos por los que el prestigio social unido a ese poder de autoridad han cambiado pueden deberse a aspectos como: inexistencia de ascenso y promoción social y profesional. Además, los profesores distan de otras profesiones liberales en cuanto a que es mucho más difícil promocionarse profesionalmente.

Otros aspectos que también pueden haber influido serían la situación de subordinación profesional, la imposición de programas, horarios, organización, el bajo nivel retributivo entre otros aspectos. Además así como la consideración del profesor de Educación Infantil y Primaria como profesional de la educación goza de larga tradición, esta tradición profesionalizante no ha tenido el mismo éxito con relación al profesorado de secundaria. Lo usual ha sido considerar al profesor como especialista de una área de conocimiento o actividad y no como profesor en el sentido de un profesional de la educación.

Ni siquiera la LOGSE, a pesar de ser una ley que ha hecho avanzar en la profesionalización del docente, no parece presentar un perfil unitario e integrador del profesor de Enseñanza Secundaria. Más bien da la idea de querer un especialista científico con unas pinceladas pedagógicas-didácticas, ya que la calificación pedagógica que le da la titulación profesional no forma parte esencial integrante del perfil. Por otra parte, los profesores tienen la obligación de impartir determinados conocimientos, de tener en cuenta la diversidad de alumnos, diversidad de ritmos de aprendizaje, de personalidad, diversidad cultural, etc. Estas serían algunas de las funciones que la sociedad le pide.

Pero no debemos olvidar que los profesores de secundaria son en su gran mayoría licenciados de diversas ramas que por contratación temporal u oposición acceden a unos puestos para los que nunca fueron específicamente preparados. Además, siguen siendo especialistas de una disciplina y no de un área, tal y como está organizada la ESO.

La afirmación de Marchesi, A. citado en Yus, Rafael (1995), ponía de manifiesto la idea generalizada de que el profesorado de la antigua E.G.B. tenía una mayor formación psicopedagógica, mientras que los que ejercían en los centros de enseñanza media y superior, tenían mayor formación científica.

“En primer lugar, y tal como se ha demostrado, el aprendizaje teórico de tipo psicopedagógico que se adquiere en la Universidad pronto se abandona por su dificultad de llevarlo a la práctica y por la emergencia de concepciones pedagógicas arraigadas (teorías implícitas) y no cuestionadas por la enseñanza expositiva Universitaria.

Por otra parte, habría que relativizar el valor de la formación científica, en tanto que, conforme se ha demostrado, el profesorado suele albergar ideas y conceptos erróneos o desfasados desde el punto de vista científico, Y aún en el mejor de los casos, este mayor nivel de conocimientos científicos no se suele traducir en una mejora en la comprensión de los problemas de aprendizaje para un tratamiento didáctico más provechoso, sino más bien, en intentos, normalmente frustrados, de volcar contenidos de elevado nivel científico en mentes no capacitadas para procesarlos”.
Yus, Rafael (1995)

En España ha sido necesario buscar una salida profesional para los titulados superiores de la Universidad que no encontraban trabajo dentro de sus propias vías de promoción y han acudido a la enseñanza como último recurso. La improvisación, obligada o no, ha desembocado en una situación en la que un buen número de profesores se hallan en la enseñanza sin antes haber recibido formación adecuada, por lo que han tenido que formarse, en el mejor de los casos, en el puesto de trabajo.

Vera (1988) citado en Melero, J (1993), comenta que se forma a los profesores de manera académica o científica, pero se olvida una preparación mínima y a su vez básica en las áreas pedagógicas y psicológicas que les permita poseer unas estrategias para solucionar problemas o bien afrontarlos con una cierta seguridad y efectividad. Además de todo esto, en ciertas investigaciones los profesores han manifestado elementos de insatisfacción respecto a sus condiciones profesionales

y laborales. Una de las muchas investigaciones que podríamos citar es la llevada a cabo por Fernández, M.del Mar (1993), donde los resultados concluyen que hay un descontento general respecto a las retribuciones recibidas, es decir, los docentes se sienten mal pagados, también hay insatisfacción con la jornada laboral, causas de tensión laboral, falta de reconocimiento profesional, falta de tiempos para trabajo en equipo y coordinación pedagógica entre otros muchos puntos.

Los sentimientos corporativistas surgen aquí al encontrarnos con unos profesionales que tradicionalmente han estado sometidos a una clara jerarquización laboral y salarial, unida a mecanismos de promoción basados en sistemas a veces discutibles. Si a todo ello le sumamos la instauración de esta nueva etapa como es la ESO y todos los problemas que está comportando debido entre otros al desconocimiento, podremos comprobar que los profesores tienen una tarea dura y no fácil de afrontarse a su trabajo diario y sobre todo a las diversas problemáticas que surgen día a día.

Problemática del profesorado ante la ESO

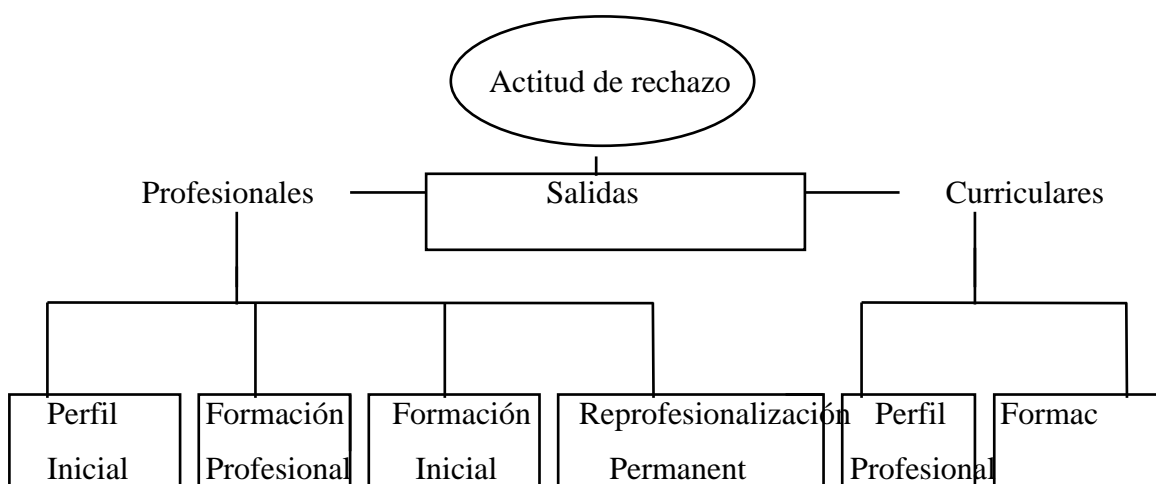
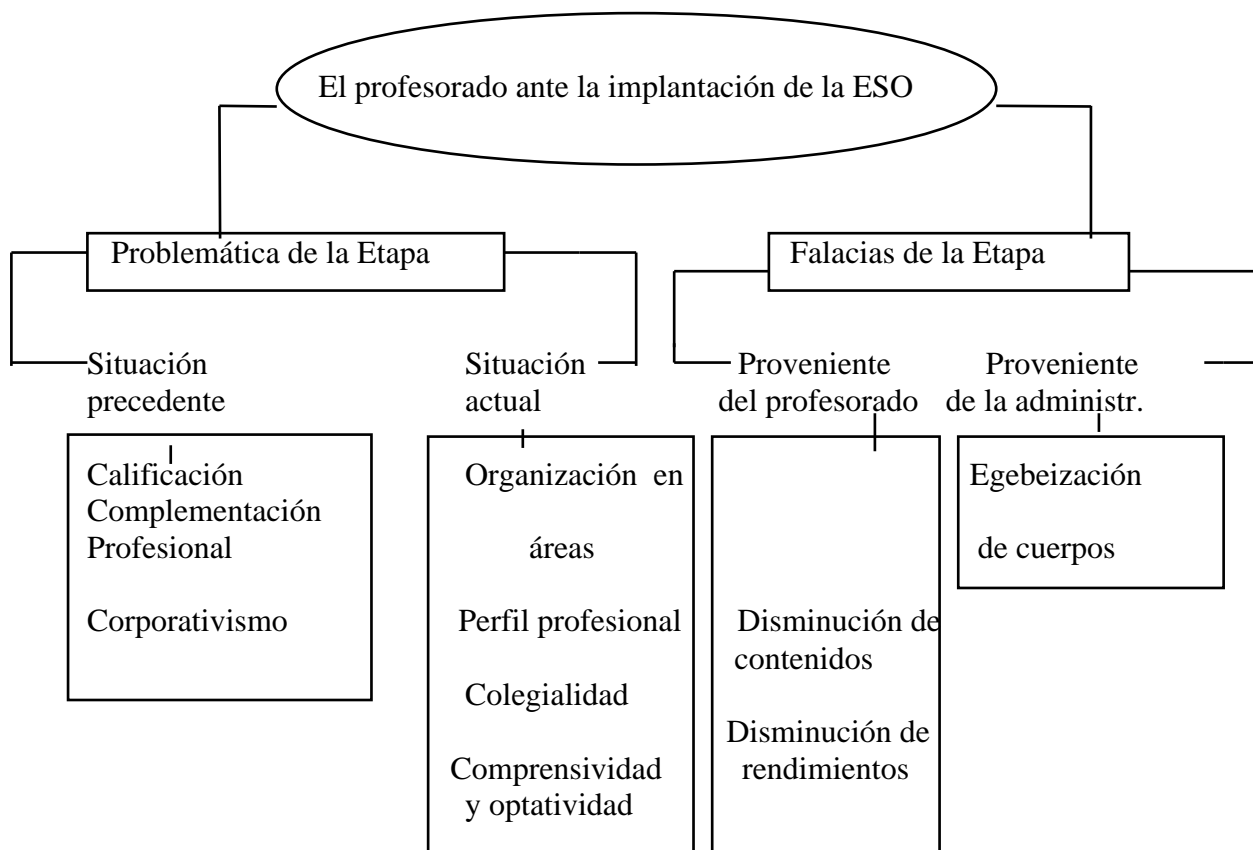


Figura 1. Problemática del profesorado ante la ESO. Yus, Rafael (1995)

Con todo lo dicho anteriormente, las reacciones de estos cuerpos ante el cambio han sido bien diferentes, pues mientras para unos es contemplado como una mejora laboral y una elevación del status profesional, para otros ha supuesto un estancamiento relativo. Es importante resaltar que dentro del perfil del docente se debe hacer referencia a tres tipos de variables:

1. Variables referidas al perfil personal
2. Variables referidas al perfil académico
3. Variables referidas al perfil pedagógico

Las variables referidas al perfil personal son características, aptitudes y actitudes personales. Las variables referidas al perfil académico se refieren a la adquisición de un nivel adecuado y suficiente al ejercicio de su función en cuanto a conocimientos científicos, metodológicos y de capacidad crítica e investigadora. Las variables referidas al perfil pedagógico se refieren a la formación pedagógico-didáctica completado con sólidas bases sociológicas y psicológicas.

El Curso de Calificación Pedagógica (CCP) explicado más detalladamente en puntos posteriores, no debería permanecer ajeno al perfil unitario mencionado.

5.3.1.7.1.La formación inicial del profesorado de secundaria

No cabe duda que la formación inicial de cualquier profesional es realmente importante en sus actuaciones futuras. Por ello, si tenemos en cuenta el colectivo docente de los profesores de secundaria obligatoria, su formación previa antes de ejercer como profesores en escuelas y/o institutos, parece necesario hacer un repaso a los aspectos generales que regulan su formación. En las líneas siguientes se muestran algunos de estos puntos.

5.3.1.7.1.1. Aspectos generales: del curso de Adaptación Pedagógica (CAP) al curso de Calificación Pedagógica (CCP)

La formación inicial del profesorado es un punto considerado como extremadamente importante. La formación que se les va a proporcionar a los profesores influirá en el tipo de educación que reciban los chicos / as y en el funcionamiento de los centros educativos. Esta formación tiene que ver con el tipo de sociedad y centros educativos que se desean, el tipo de currículum y enseñanza que se desea constituir, el tipo de profesionales de la educación que se necesita para todo eso y por supuesto que la formación de estos sea congruente con todo ello.

Cualquier política educativa tiene la tarea de planificar la formación del profesorado, desarrollar planes de formación, seguir y evaluar las actividades, contextos y procesos de formación, entre otros aspectos. La planificación de la formación del profesorado es mucho más que una mera cuestión formal o de procedimiento. Así, Zeichner (1983) citado en Zabalza et al (1997), considera que:

“la formación de los profesores tiene que ser entendida en el seno de una matriz de creencias y supuestos sobre la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores, que de forma a la práctica de la misma”.

Sin ánimos de hacer un balance histórico y exhaustivo de como ha sido la formación del profesorado en Europa, sí que se considera interesante comentar que se ha intentado establecer una mayor homogeneidad en los modelos de formación reduciendo las diferencias existentes en la formación que reciben los docentes de los distintos niveles educativos. En Europa la formación del profesorado se vino desarrollando según dos modelos:

*Concurrente o integrado: incluye la formación pedagógica en el currículum académico de las distintas titulaciones.

*Secuencial o consecutivo: supone una formación académica previa y una formación pedagógica posterior.

Es interesante considerar estos dos modelos para ver como los profesores de diferentes niveles se han formado. Así pues el profesorado de los niveles de Preescolar y Primaria ha seguido tradicionalmente el modelo concurrente. La duración iba de tres a cuatro años, y en general, podía incluir un entrenamiento profesional práctico. Por lo que se refiere al profesorado de secundaria podemos comprobar que ha seguido el modelo secuencial. Han recibido una preparación exclusivamente académica en las universidades durante cuatro o cinco años, para realizar posteriormente un curso de Calificación Pedagógica de un año de duración. Este curso de calificación pedagógica (CCP) se da en la actualidad, aunque comparte su responsabilidad con el CAP (Curso de Adaptación Pedagógica), ya existente. Es este último el realizado por la mayoría de los profesores de la muestra del presente estudio.

Es necesario partir del marco normativo para entender la existencia de dichos cursos. Así, se puede comprobar que la normativa derivada de la Ley General de Educación, reguló la formación del profesorado de enseñanzas medias (en terminología de la LOGSE, Enseñanza Secundaria), a través de un curso a realizar después de acabada la licenciatura. Este curso sería impartido por los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación) de las respectivas universidades. Este curso una vez superado proporcionaba una acreditación: Certificado de Aptitud Pedagógica, con el cual se podía acceder a los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria.

Podríamos decir que el CAP nació como un complemento a la formación científico-académica de especialización en el área de conocimiento o disciplina, cuya complementariedad obligatoria le condujo progresivamente a ser considerado como poco importante y como requisito de una oposición en vez de como una parte esencial en la formación del profesor.

La orden del 8 de julio de 1971 (BOE, 12 de agosto), sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación, organizaba las actividades del mencionado curso en dos ciclos: el primer ciclo: de carácter teórico, tenía como finalidad el estudio de los fundamentos y principios generales de la educación. Sugería contenidos referidos a aspectos de psicología, sociología e Historia de la Educación , tecnología y sistemas de innovación educativa y didácticas específicas, todo ello con una duración prevista mínima de 150 horas. El segundo ciclo de carácter práctico tenía como finalidad el ejercicio de la profesión docente en los centros de enseñanzas medias, bajo la responsabilidad de profesores tutores. Su duración mínima era también de 150 horas.

Así pues, el desarrollo del curso era llevado a cabo por los ICEs dentro de este marco normativo. Este, aunque con ciertas variantes, presentaba rasgos comunes como la estructura en dos ciclos separados y una duración próxima a 300 horas. Cabe recordar las dificultades para la organización y desarrollo del curso, derivados de la reducida dotación del profesorado y de medios asignados a los ICEs, de falta de fórmulas adecuadas para la correcta colaboración de los ICEs y centros de enseñanzas medias, con el añadido de la progresiva masificación que fue experimentando el CAP.

A su vez el propio CAP presentaba aspectos deficitarios como: compartimentación de los contenidos, separación teoría-práctica, escasa duración, carácter de requisito administrativo, entre otros aspectos. Pero con la actual reforma educativa se reclama una nueva regulación de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. La LOGSE establecía, en los artículos 24.2, 28 y 33.1 la exigencia de estar en posesión de un título de especialización didáctica obtenido ante la superación de un Curso de Calificación Pedagógica (CCP) para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y de Formación Profesional específica.

Se entiende que el Curso de Calificación Pedagógica debe servir para introducir a los titulados de las distintas áreas científicas que se quieran dedicar a la enseñanza en su futura labor profesional como docentes. En consecuencia deber tener un carácter profesionalizador, evitando el riesgo de la asignaturización e integrar los módulos teóricos prácticos y del practicum.

Por lo que se refiere a los núcleos formativos, estos se articulan en una serie de bloques de enseñanzas con materias obligatorias y optativas. Encontramos materias obligatorias de tipo general que desarrollarán aspectos relacionados con las características sociológicas, psicopedagógicas, curriculares y organizativas de la Enseñanza Secundaria y, en su caso, de la Formación Profesional de grado superior. Para ver las materias de este bloque consultar anexo nº6. Materias obligatorias específicas que se ocuparán de los aspectos curriculares y didácticos de la enseñanza de las disciplinas, materias o módulos correspondientes a las especialidades. Materias optativas de la especialidad que tienen por objeto completar la formación en los contenidos científicos y técnicos de las disciplinas, materias y módulos correspondientes a la especialidad elegida para realizar el curso. Enseñanzas de práctica profesional tutorizada o practicum, que se realizarán en centros de secundaria.

Se comparte la opinión de Hornilla, T et al (1992), quienes consideraron unas líneas básicas como propuesta de formación inicial del profesorado de secundaria. Estas propuestas entre otras varias son: incluir dentro del segundo ciclo de las licenciaturas una asignatura optativa relativa a las didácticas específicas. Se está de acuerdo en que el profesorado debería tener experiencia en esta etapa educativa o bien ser profesores en ejercicio vinculados a la universidad en calidad, por ejemplo, de profesores asociados. También se considera la puesta en marcha de un curso de postgrado, que vendría a ser parecido al Curso de Calificación Pedagógica (CCP) del que se habla en la LOGSE y por último consideran importante el seguimiento y apoyo al profesor novel o sin experiencia, en su primer año de trabajo en un centro de Enseñanza Secundaria.

Es importante destacar que en todos estos anteriores puntos ha quedado reflejada la importancia de las didácticas, de la organización escolar, de los aspectos curriculares entre otros, pero ¿dónde se encuentra la materia que dará apoyo al profesorado en términos de disciplina escolar? Si ya los profesores Educación de Infantil y Primaria dentro de las facultades de magisterio no lo contemplan, se puede imaginar que difícilmente se contemplará en los profesores de secundaria.

Finalmente destacar que en general las tendencias dominantes en la formación del profesorado se orientan en las siguientes direcciones:

- Unificación de los perfiles profesionales, reduciendo las diferencias entre los niveles educativos.
- Fusión de los modelos de formación en los niveles de primaria y secundaria inferior.
- Extensión del modelo concurrente en la formación del profesorado de secundaria superior e incremento del tiempo de entrenamiento específico en este nivel.

Aunque hay buenas intenciones por parte de muchos colectivos, lo cierto es que aún queda mucho por hacer, ya que los primeros motivados para el cambio deben ser el colectivo docente, eso sí, respaldados por diversas entidades y sobre todo por la Administración Educativa.

5.3.1.7.1.2.Requisitos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) para ser profesor de Enseñanza Secundaria.

Debido a la importancia y al peso que el profesorado representa, la Administración Educativa ha establecido los requisitos necesarios para ser profesor de Enseñanza Secundaria que se presentan a continuación:

- a)Estar en posesión del título de licenciado, ingeniero o arquitecto o título

declarado equivalente a efectos de docencia.

b) Estar en posesión del título profesional de especialización didáctica que se obtendrá mediante la realización de un curso teórico-práctico de duración mínima de un año y que equivale al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Están exceptuados del mismo los licenciados en Pedagogía.

c) Acreditar la correspondencia entre la titulación que poseen y el área que imparten o aspiran a impartir.

Para más información consultar las especialidades del profesorado en el anexo nº2

5.3.1.7.1.3. Principios de la formación de profesores para la educación secundaria

Hay una serie de principios de la formación de profesores que se deben contemplar, en especial los que se plasman a continuación hacen referencia a la Educación Secundaria.

1. Principio de la *legitimación* de la formación

La formación del profesorado, sobre todo en los niveles de secundaria y universidad, viene lastrada por la idea de la falta de reconocimiento de su necesidad, ya que hasta ahora se ha tenido la percepción de que, para ser un buen profesor, basta con tener un buen conocimiento de la materia que se debe impartir.

2. Principio de *conexión entre teoría y práctica*

Es importante que los profesores que participan en el plan de formación resuelvan el conflicto de desconexión entre teoría-práctica de cara a desarrollar un trabajo común.

3. El principio de la *adecuación a los alumnos*

Los destinatarios de la formación tienen unas características determinadas que en ningún caso se puede olvidar. Son adultos con altos niveles de conocimiento

científico y a veces con escasa motivación y débiles expectativas laborales.

4. El principio de la *naturaleza formativa de plan*

Los valores que se explicarán a los alumnos del CCP deberán estar presentes en la propia configuración del curso.

5. Principio de la *dignificación* de la formación del profesorado

Sería totalmente necesario que la precariedad de recursos en los que se mueve la formación del profesorado en Enseñanza Secundaria, así como la marginalidad académica desaparecieran.

6. Principio de la integración entre la *formación inicial* y la *formación permanente*

No se debe pensar que la formación inicial se consolida una vez se ha conseguido un título académico. A su vez, la formación permanente no debe ser algo separado o puntual que recibe el profesor.

7. El principio de la *perspectiva crítica y reflexiva*

Se debe ser reflexivo y darse cuenta que las 150 horas que el CAP proporcionaba no preparan para enseñar. Es cierto que la formación inicial no lo es todo, pero debe dar unas bases para que el proceso formativo se continúe.

8. Principio de la *adecuación a la Reforma Educativa*

Dado que a los profesores se les exige cosas que antes no se les pedía, es por tanto lógico que la formación sea también distinta a la anterior.

9. Principio de la *inserción cultural*

La inserción del trabajo educativo tiene lugar en un medio social y cultural y este se debe tener en cuenta.

10. Principio de apertura a una *nueva cultura profesional*

Este último engloba a todos los anteriores.

5.3.1.7.2.El perfil del tutor de la ESO

Es evidente que la figura del profesor tutor resulta de especial interés por la complejidad de las tareas que le tocará desarrollar. No todos los profesores tienen la misma formación ni las mismas actitudes para desarrollar este cargo. Así pues ha habido diversos autores que han remarcado una serie de cualidades humanas, científicas y técnicas que debería de poseer la persona que quiera desarrollar este rol. Entre esas características o cualidades humanas destaca: la madurez emocional, la autenticidad, la seguridad en sí mismo, empatía, sociabilidad, responsabilidad, liderazgo, adecuada actitud hacia los alumnos, buen observador y poseer habilidad para tratar los diferentes problemas que se presenten.

También el profesor-tutor debe conocer los aspectos psicológicos y pedagógicos que influyen en la acción tutorial, como las características evolutivas de la edad, los estilos de influencia del profesor tutor, saber motivar al alumno sin necesidad de crearle ansiedad, etc. Todas estas características que se encuentran vinculadas a los alumnos, le ayudarán junto con unos buenos patrones perceptivos a tirar hacia adelante con su tarea instruccional.

Por lo que se refiere a las cualidades técnicas destacarían la capacidad de adaptar su lenguaje al del alumno, respetando su originalidad y creatividad e impulsando estos aspectos siempre que pueda. Así pues con todos estos aspectos veremos que el profesor-tutor necesitará una formación en estas áreas que desgraciadamente en muchas ocasiones no ha recibido. Será gracias a esta formación que podrá asesorar el proceso de aprendizaje y el desarrollo personal de los alumnos, orientar, etc y en definitiva hacer más positivo y fructífero el proceso educativo.

5.3.1.8.Los objetivos educativos de la ESO

Todos los objetivos han de adecuarse a la realidad escolar, con las condiciones propias de cada contexto y persona. Los objetivos deben guardar relación con los grandes ámbitos de aprendizaje y tipos de contenidos -conceptos, procedimientos, actitudes-. Los objetivos educativos de esta etapa educativa entre otros muchos

son los siguientes:

1. Promover el desarrollo integral del individuo y facilitar la construcción de una sociedad más justa y solidaria.
2. Orientar la selección y secuencia de los contenidos y la realización de actividades; considerando las orientaciones metodológicas.
3. Establecer metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia los cuales hay que orientar la marcha de ese proceso.
4. Constituir los objetivos como referencia para revisar y regular el currículum.
5. El carácter de “orientación para el desarrollo”, justifica distintos niveles de concreción que permiten el tránsito de los fines generales a la práctica educativa.
6. Los objetivos de la etapa se concretan, así, en objetivos de área.

Para más información consultar anexo nº3

5.3.1.9.Los contenidos en la ESO

El término contenidos se refiere a los objetos de enseñanza-aprendizaje que se consideran útiles y necesarios para el desarrollo social y personal del individuo. Estos deberán ser adecuados a las características intelectuales y afectivas y a los intereses y necesidades de los alumnos de ESO (12-16 años). Se debe recordar además, que la lógica organizativa de los alumnos de la ESO no se asemeja a la lógica propia del conocimiento científico. Por ello es importante desarrollar la capacidad para formalizar las experiencias y operar con las categorías lógicas propias del pensamiento científico.

Se destacan dos dimensiones esenciales para los contenidos: el papel de la sociedad para identificar lo que vale la pena aprender y su carácter instrumental para el desarrollo integral de los alumnos. No sólo serán importantes los conceptos, sino que también lo serán los procedimientos, las actitudes, valores y normas. Además la “flexibilidad curricular”, permitirá adecuar los temas a

trabajar, en función de los contextos escolares y de la diversidad en el aula.

Adaptar el currículum implica una selección de ciertos contenidos sobre otros, atendiendo a la realidad del entorno. Esto que parecería en un principio que se alejaba de los objetivos generales de la etapa, no es así, sino que gracias a ello se priorizan ciertos aspectos que pueden ir mejor a los alumnos para garantizar la consecución de dichos objetivos. Las adaptaciones también son un punto importante a destacar. Aquí se diversifican contenidos que irán dirigidos a aquellos alumnos que al finalizar la etapa no han conseguido consolidar los objetivos generales.

5.3.1.10. La metodología en la ESO

La metodología se puede definir como:

“el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de actividades...”
” Montero, A (1997).

El uso de determinadas metodologías configurarán un estilo educativo determinado, el cual se verá reflejado en un determinado ambiente en el aula. La metodología deberá contemplar que el aprendizaje se da en continua interacción con el medio (con las personas y con la cultura con la que se convive). De esta forma podemos ver que no sólo interesan los aspectos informativos y formales, sino también los que se relacionan con aspectos socio-afectivos y de comunicación, los cuales pueden llegar a favorecer un buen clima en el aula. La metodología, por tanto, debe ser capaz de conectar con los intereses y necesidades de los alumnos. Esto facilitará un adecuado nivel de motivación.

Se debe tener en cuenta que la diversidad en el uso de medios y recursos didácticos no es garantía absoluta de aprendizaje. Sí que en ocasiones pueden ayudar, pero se debe ser críticos ante la utilización de estos medios por parte de alumnos y profesores. Además, otro punto a destacar aquí de gran importancia es

la organización del tiempo. Este es de tremenda relevancia si se quieren respetar los diferentes ritmos de aprendizaje. El profesor será un facilitador del aprendizaje que utilizará una determinada metodología y a su vez el alumno se verá como un individuo que tiene cierta autonomía y que podrá gestionar ciertas actividades del aula, dando su propia opinión crítica.

5.3.1.11. La evaluación en la ESO

Podríamos definir evaluación como:

“Una actividad básicamente valorativa e investigadora, y por ello, facilitadora de cambio educativo y desarrollo profesional docente”.
Montero, A (1997).

No sólo se evalúan los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino y también los procesos desarrollados por los profesores y los proyectos curriculares de centro (PCC). La evaluación por tanto, debe tener un carácter procesual y continuo, de manera que no se conciba de manera temporal o aislada y debe evaluarse de forma cualitativa y explicativa, respetando la intimidad de los sujetos que serán objeto de evaluación. Debe contemplar que el cumplimiento de los objetivos no sea rígido sino flexible, teniendo en cuenta las diferentes circunstancias y contextos socio-culturales y personales y los diferentes tipos de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes).

Respecto a los criterios de promoción de los alumnos, se considerará que la permanencia de un alumno en un ciclo cursado, debe ser un recurso excepcional, después de haber agotado otros recursos, y sólo en caso de que esta solución pueda ser efectiva a la larga¹. Así pues se evaluará a los alumnos mediante el continuo seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje, atendiendo no sólo el rendimiento académico, sino también las capacidades, actitudes y aptitudes que se pretenden desarrollar: afectivas, de relación personal, de inserción social, etc.

¹ Una posible vía de continuidad en la formación de los alumnos que no superan el graduado en la ESO es la oferta del Departament d'Ensenyament de ampliación de la formación para estos jóvenes, con la creación de 14.300 nuevas plazas para el presente curso 2000-2001. Pueden optar por cursar programas de garantía social, destinados a jóvenes entre los 16 y 25 años en paro.

Para que la evaluación sea cada vez más eficaz deberemos hacer uso de diversidad de instrumentos, es decir, desde la observación, cuestionarios, entrevistas, etc., de esta forma nos alejamos de la idea que sólo se evalúa al alumno¹.

5.3.1.12. Esquema de desarrollo legislativo: Derechos y deberes de los alumnos: Normas de convivencia en los centros

El docente al incorporarse a una determinada aula se encuentra con un grupo de alumnos con unos intereses, unas características peculiares que nada tiene que ver con otros grupos de la misma edad. Este grupo tendrá una historia grupal, en la mayoría de los casos y se comportarán de acuerdo a unas normas propias y no explícitas fruto de esa historia.

Cuando el profesor inicia su relación con el nuevo grupo se producirá en un primer momento una situación de ansiedad, debido al desconocimiento del grupo y al hecho que tanto unos como otros deben empezar un proceso de adaptación. Se debe señalar que muy probablemente esta ansiedad también puede ser provocada al haber sido influido previamente por la opinión de otros compañeros sobre las características del grupo. El docente intentará buscar su sitio con respecto al grupo de alumnos, tratando de delimitar unas fronteras. Por su parte los alumnos “probarán” al profesor tratando de determinar cuales son los límites reales a los que pueden llegar. Sería el hecho de hasta dónde pueden transgredir las normas. Cabe recordar que los alumnos también tienen ciertas expectativas sobre el profesor derivadas de las informaciones obtenidas a través de sus

¹ Es importante comentar que la ineficacia de los criterios evaluativos adaptados con la reforma de la ESO, ha conducido a la administración a replanteárselos y modificarlos. En el curso escolar 2000-2001 han entrado en funcionamiento nuevos criterios. Progresivamente se va a aplicar “la reforma de la reforma”, que se venía solicitando. Las horas de clase de las materias básicas se amplían en el currículum de la ESO a coste de las optativas. También se refuerza la atención a la diversidad y la incorporación de una prueba en primaria a modo de reválida que deberán pasar a finales del segundo trimestre los alumnos de 10 años de edad para evaluar si han adquirido los conocimientos básicos que se requieren a esta edad.

compañeros.

Generalmente los docentes intentan que los problemas queden de puertas para adentro en su aula quizás para evitar propagar la idea que no es capaz de mantener un control de la situación o de gestionar a un grupo difícil. De todas formas se entiende que no debe ser demasiado agradable sentirse mirado, observado o incluso creerse criticado por los compañeros de trabajo al no poder hacerte cargo de ciertos problemas de conducta de un grupo de alumnos determinado.

En el Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre sobre Derechos y Deberes de los alumnos, en el artículo 26, después de hablar en puntos anteriores sobre los distintos tipos de faltas (leves, graves y muy graves), se especificaban las sanciones que podrían imponerse y que eran las siguientes:

1. Amonestaciones privadas.
2. Amonestaciones por escrito comunicada a los padres.
3. Realización de tareas reparadoras en horario no lectivo.
4. Cambios de grupo o clase del alumno.
5. Expulsión parcial del colegio.
6. Pérdida del derecho de evaluación continua.
7. Expulsión total del centro, previa instrucción de expediente disciplinario en varias ocasiones.

Actualmente la regulación de los derechos y deberes de los alumnos y de las normas de convivencia en los centros se incluyen en el Real Decreto 732/1995, de 5 de Mayo (BOE del 2 de junio, nº 131). Este marco legislativo pretende potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar los derechos de los alumnos, suprimir aquellas sanciones que conlleven la pérdida de derecho a la evaluación continua del alumno, y establecer un régimen especial para la corrección de aquellas conductas que no perjudiquen gravemente la convivencia en el centro. Los presupuestos que guían los contenidos de este

marco son entre otros los siguientes:

*La educación debe transmitir unos hábitos de convivencia y unos valores que ayuden al respeto, a la tolerancia y a las libertades. Respeto a la pluralidad lingüística y cultural.

*Para conseguir este punto anterior no sólo deberemos contar con los contenidos que se transmiten, sino y también será de extrema importancia el régimen de convivencia establecido en el centro.

*Un aspecto importante es el hecho que el alumno conciba las normas establecidas en el centro como algo no ajeno a este, es decir, que hayan sido elaboradas y adaptadas por el conjunto de la comunidad educativa.

*Todos los alumnos tendrán los mismos derechos y deberes, eso sí, teniendo en cuenta la edad y el curso en el que están.

*Los derechos deberán adaptarse a las condiciones del centro, a su proyecto educativo y a las necesidades de los alumnos.

*Uno de los deberes de todo alumno será aprovechar positivamente el puesto escolar, asistiendo a clase y mostrando interés.

*Lo ideal sería que se alcanzara un marco de convivencia y auto responsabilidad que hiciera innecesario la adopción de medidas disciplinarias.

*Si es necesario la adopción de medidas disciplinarias, estas deberán tener un carácter educativo.

*El consejo escolar será el órgano competente para la resolución de los conflictos y la imposición de sanciones. Este órgano velará para que se cumplan los derechos y deberes de los alumnos. Se constituirá una comisión de convivencia compuesta por profesores, padres y alumnos y presidida por el director.

*Siempre que se considere oportuno, el consejo escolar emitirá un informe que formará parte de la memoria final de curso. Se evaluarán los resultados de la aplicación de las normas de convivencia, que estarán en el reglamento de régimen interior (conjunto de normas, preceptos e instrucciones para el régimen de una institución).

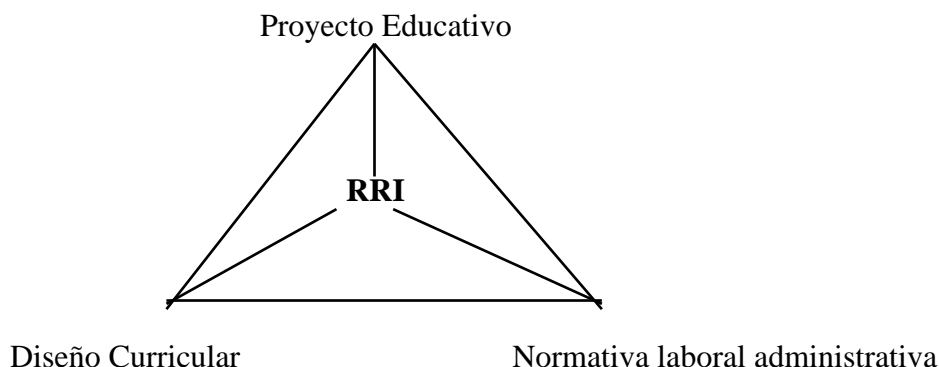


Figura 2. El Reglamento de Régimen Interior y sus fuentes. Gairín, J; Vera, J; Lapeña, A (1991)

Así pues dentro de la estructura del RRI entre otros aspectos como la línea pedagógica, los recursos humanos, materiales, funcionales, etc., podemos encontrar el régimen disciplinario. Así pues, la existencia de una normativa implica que se deba impulsar su cumplimiento, pero a la vez se debe sancionar su incumplimiento.

En los centros habrá una comisión de convivencia presidida por el director e integrada por el jefe de estudios, un profesor representante de cada ciclo escolar, dos padres y representantes de los alumnos en el consejo escolar. La comisión se reunirá periódicamente y cuando sea necesario en casos de asuntos de cierta gravedad. Sus funciones a grandes rasgos serán: proponer al Consejo Escolar el establecimiento y la aplicación de normas que faciliten y promulguen la convivencia en la comunidad escolar, aplicar las sanciones propias a faltas leves y graves, proponer al Consejo Escolar la incoación de expedientes, en faltas en que la gravedad ultrapase las atribuciones de la comisión de convivencia, aquí el Consejo Escolar actuará como Comisión Superior.

También se tendrá presente que la incoación de expedientes seguirá un

procedimiento que garantice objetividad y nada más en casos graves o muy graves. La tramitación de estos expedientes corresponderá a la comisión de convivencia y la aplicación de sanciones a faltas graves o muy graves será competencia del consejo escolar, teniendo en cuenta los aspectos legislados. Por su parte, la expulsión temporal de un alumno requerirá el pronunciamiento favorable del Consejo Escolar, y nada más se podrá hacer efectiva si tiene la seguridad de la atención educativa, familiar, etc. que necesita el alumno. Cabe señalar que la determinación de la gravedad o levedad de una falta se hará considerando la intención, el conocimiento, la edad, la responsabilidad o cualquier circunstancia que atenúe o agrave la acción.

Los tipos de actos serán catalogados como: A)Estimables: valorados como buenos, muy buenos o distinguidos. B)Sancionables: Valorados como leves, graves y muy graves. Considerándose faltas leves: la no asistencia a clase de un día sin justificación, el maltrato o desperfecto del material o las instalaciones escolares, discusiones o peleas dentro del recinto escolar entre compañeros, falta de atención a las explicaciones del profesor distorsionando el funcionamiento de la clase, la falta de normas elementales de higiene y educación, el incumplimiento del horario y las actividades dentro de la jornada escolar, asistencia a clase sin el material escolar necesario sin justificación, etc.

Las sanciones por faltas leves podrán ser: amonestación verbal, amonestación escrita, expulsión de clase y restitución del material deteriorado, si fuera necesario. Las faltas leves serán sancionadas por el profesor, el jefe de estudios y/o el tutor, después de haber escuchado al interesado y deberán ponerlo en conocimiento del tutor o profesor responsable del alumno.

Se considerarán faltas graves: la reincidencia en faltas leves, destrozar de forma intencional el material o las instalaciones del centro, la falta de respeto respecto a las personas cometida dentro del centro, no entregar a los destinatarios las comunicaciones del centro o de los padres, desobediencia a cualquier indicación de algún responsable del centro, ausentarse del centro sin permiso, etc.

Las sanciones por faltas graves podrán ser: amonestación escrita, restitución de lo que se ha estropeado, petición pública de excusas a la persona ofendida. Dichas faltas graves serán sancionadas después de haber escuchado al interesado, al delegado de su curso y su tutor, por la comisión de convivencia.

Se considerarán faltas muy graves: la reincidencia en faltas graves, el robatorio de material escolar o no escolar del centro, de los profesores o de los alumnos, la falta de respeto a otras personas que comporte vejación o insulto, la violencia física contra profesores, alumnos o personas del centro, falsificación de notas o firmas, etc. Las sanciones por faltas muy graves considerarán la expulsión temporal y, si es necesario, la restitución del material robado o deteriorado o la petición de excusas. Al igual que las anteriores, estas faltas serán sancionadas por el Consejo Escolar reunido en Comisión Superior de Convivencia, después de haber escuchado al interesado, al tutor y los padres, y la propuesta de la Comisión de Convivencia.

A continuación se presenta un esquema que intenta resumir el proceso que se seguirá de forma general ante cualquier conflicto en los centros.

Primer paso



- El profesor o la profesora dará el primer aviso al alumno o alumna y lo pondrá en conocimiento del tutor o tutora.
- Corregir la falta.

Segundo paso



- El tutor o el profesor a quien corresponda, hablará con el alumno o alumna.
- Se reunirán los padres / madres del alumno o alumna, el profesor y el alumno en cuestión.
- Si existen daños materiales, el alumno será el encargado de pagarlo. Si se pudieran arreglar, lo hará el alumno o la alumna.
- Si no apareciese el causante de algún daño material, tendrá que pagarse en grupo (clase, ciclo...).

Tercer paso



- Cuando la falta sea muy grave, la comisión permanente decidirá cuál será el camino que se seguirá.
- Se dará a conocer la decisión a los padres / madres y éstos deberán pasar a hablar con la dirección.

Cuarto paso



- En faltas más graves, el consejo escolar será el encargado de tomar la decisión.

La Comisión de Convivencia deberá guardar el registro de las comunicaciones a los padres de los alumnos afectados y de las sanciones aplicadas. Para obtener más información sobre este punto consultar anexos n° 4,5 y 7.

5.4.Comentario resumen Capítulo 5

Llegados a este punto se concluye que se está de acuerdo con los autores en considerar que la etapa de 12 a 16 años es una etapa complicada por los procesos de cambio biológico y psicológico que supone. Si además de esto le añadimos que a los chicos de estas edades se les hace cambiar de etapa educativa e incluso muchas veces de centro, se les “obliga” a permanecer hasta los 16 años escolarizados y se les impone una etapa educativa estructurada de forma diferente a como había sido su escolaridad hasta entonces, junto con un perfil del profesorado muchas veces alejado de los aspectos necesarios para superar los obstáculos que le depara su trabajo diario, y un perfil del alumnado en su mayoría desconcertado ante tanto cambio, no podemos esperar éxitos al cien por cien.

Así pues, todo ello mezclado, puede crear un cóctel explosivo que derive en problemas de comportamiento en el aula y a su vez llenar de frustración al profesor al no poder prevenir estos comportamientos de indisciplina. Esto lo que puede provocar es que los profesores hagan uso de estrategias de interrupción para frenar a aquellos alumnos que impidan la buena marcha del proceso instruccional.

Un establecimiento de las normas de convivencia, tal y como se ha remarcado, puede ser una gran ayuda para profesores y alumnos, ya que poseer unas pautas con las que regir la conducta ayudará la buena marcha de la clase. Además, si estas pautas están consensuadas por los diferentes estamentos de la institución escolar propiciará más su mayor cumplimiento.

CAPÍTULO 6

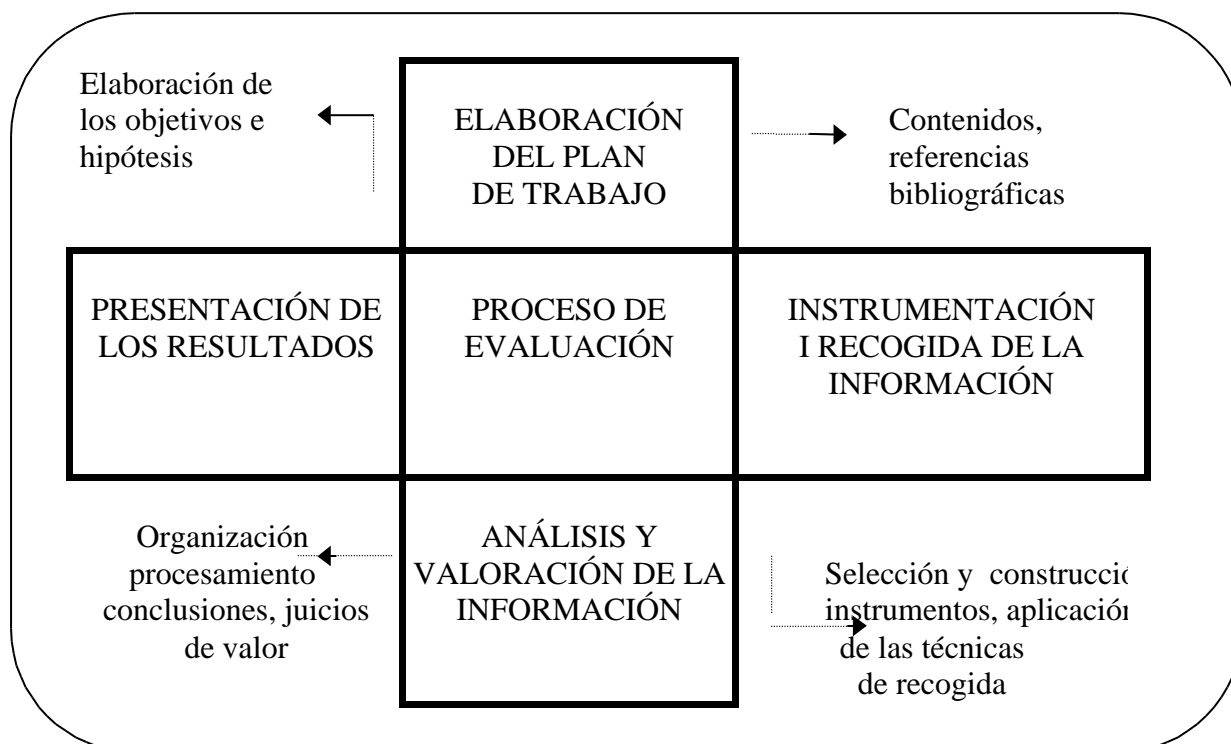
ANÁLISIS DEL CONTEXTO

6.1.Introducción

Este apartado lo constituyen principalmente los elementos que forman parte del contexto. Es decir, se inicia el capítulo situando el origen del presente estudio, dejando constancia de la población y de la muestra, todo ello teniendo presente los objetivos y las hipótesis que se han establecido, y que quedan reflejadas en páginas posteriores. Así y adelantándonos al capítulo siguiente, se podría decir que el objetivo principal que se quiere conseguir, es el de relacionar las percepciones que los docentes tienen en relación a las estrategias punitivas y compararlas con las percepciones que los alumnos tienen sobre el mismo tema, de manera que podamos ver si se establece una correlación significativa entre dichas variables.

Todo esto no sería posible si no se realizara un estudio con una población concreta que nos diera la posibilidad de contrastar resultados. Así pues, y tal y como se verá en páginas posteriores, se ha aplicado un cuestionario como instrumento escogido en la presente investigación, a una población de alumnos de primero, segundo, tercero y cuarto de ESO, y a profesores que trabajan en esta misma etapa. Se especifican otros puntos de interés en el estudio.

Cuadro nº 6. A modo de resumen se presenta un cuadro donde queda reflejado los procesos que se han seguido a la hora de desarrollar el marco empírico del trabajo.



Cuadro nº 6

6.2. Origen del estudio

El estudio sobre percepciones de profesores y alumnos en relación a los comportamientos disruptivos y a las estrategias para frenarlos tiene sus antecedentes en estudios sobre el comportamiento disruptivo de los alumnos de Educación Infantil y Primaria.

A su vez, al encontrarnos en los primeros años de la implantación de la ESO en los centros de Secundaria, y hacerse patente las quejas y el malestar de docentes respecto a los comportamientos de algunos de sus alumnos, se consideró

interesante abordar el tema desde esta etapa escolar. En esta línea se inició el estudio, teniendo presente una serie de variaciones, desde el cambio de etapa que ya se ha mencionado, hasta el propio estudio, donde ahora se analizarían percepciones de profesores y alumnos y se relacionarían comportamientos disruptivos y estrategias para su control.

6.3.La Población y la Muestra

6.3.1.La Población

Teniendo presente el tema de investigación: percepciones de profesores y alumnos en relación a las estrategias para frenar los comportamientos disruptivos en el aula, se seleccionan todos los centros de la Comarca del Bages, en función de si realizan ESO o no, independientemente del tipo de población de alumnos que asisten. No se seleccionan tampoco a los profesores, ni el ciclo al cual se quiere hacer el estudio, cogiendo a toda la población. En definitiva, se puede decir que se cuenta con un conjunto muy extenso de centros entre los que se reparte la población a la que se dirige el estudio. Para situar un poco los centros, previamente se explica de forma resumida las características de la comarca donde se encuentran ubicados.

6.3.1.1.Características de la comarca del Bages

Con el nombre tradicional de comarca del Bages es conocida una porción importante (de unos 1300 Km²) del sector Oriental de la Depresión Central Catalana. Tiene por vecinas las comarcas de Osona (al nor-este), del Solsonès y de la Anoia, pertenecientes al mismo sistema geográfico; limita en su encabezamiento septentrional con el Berguedà y, a través del Moianès, con el Vallès Oriental (al este) y, separadas por dos núcleos importantes de la Serralada Pre-litoral- Sant Llorenç y Montserrat-, con las del Vallès Occidental (sur-est) y Baix Llobregat.

El Bages, que ha sido llamado el corazón de Cataluña, es la comarca más céntrica de la Cataluña estricta, a medio camino entre el mar y la montaña, equidistante de los Pirineos, de la costa mediterránea, de las comarcas Geroninas, y de la “Tierra Firme” de poniente. Es la comarca de Manresa. Un conjunto de tierras que formaron parte del condado de este nombre (y también del de Berga), de la veguería, y ahora de su partido judicial (con unas cuantas, poquísimas excepciones).

Un marco orográfico bien aparente limita el perímetro de la comarca y coincide en buena parte con el de la antigua veguería de Manresa -excepción hecha de los sectores del Tucanes y de Cardona -, tal como se describe al principio del S. XIV. Y se parece bastante al de la división comarcal establecida por la Generalitat de Catalunya en el 1936.

Los núcleos de población más grandes se encuentran cerca de los ríos Llobregat y Cardener, las zonas más despobladas, las de los alrededores interfluvial y periférica. La población relativa de la comarca es de 118,7 h/km², con un fuerte contraste entre los 654 habitantes por Km² de Manresa y los de los términos rurales que no llegan a una densidad de 10 h/Km².

El esquema fluvial, que forman el Llobregat y el Cardener y sus afluentes principales (las rieras Gavarresa, de Calders y de Rajadell) ha determinado la instalación urbana y el desarrollo histórico de la red de comunicaciones. Y sumando las condiciones climáticas y la topografía muy diversas, han dado motivo a la variedad de especializaciones y actividades económicas. “Viñas, potasa y algodón” sería un buen lema de la actividad y riqueza económica tradicionales del Bages. Sirve todavía como imagen alegórica de la comarca, que sintetiza la historia de la economía Bagenca, de 1830 hasta ahora.

Hoy, la profunda alteración reciente de la dedicación agraria y de la especialización manufacturera obliga a cambiar aquel lema antiguo por otro de más genérico, “agricultura, industria y minería”, al cual se deben añadir otros dos conceptos, que dan relieve específico y hacen interesante el conocimiento de esta comarca: comercio, arte y arqueología, historia y tradiciones, los alicientes turísticos y deportivos, la gastronomía, etc.

6.3.2.La Muestra

6.3.2.1.Selección de la muestra

Como se ha comentado anteriormente, se seleccionaron todos los centros de Enseñanza Secundaria de la Comarca del Bages (públicos, privados y privados-concertados).La población objeto de estudio la forman por tanto, profesores de la ESO (profesores que tienen una población de alumnos de edades comprendidas entre los 12 y 16 años), y alumnos de la ESO (con edades comprendidas entre los 12 y 16 años). El método de muestreo será por tanto probabilístico, ya que todos los individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra. Este tipo de método es muy recomendable en investigación , puesto que son los que aseguran mejor la representatividad de la muestra. Además comentar que, los profesores y alumnos participantes en el estudio lo harán de manera voluntaria, de esta manera nos garantizamos un mínimo motivacional a la hora de contestar los cuestionarios.

Dentro de la ESO se han tenido en cuenta todos los profesores que imparten docencia, tanto si eran tutores de un grupo clase como aquellos que ejercían de profesores especialistas: especialista de lenguas extranjeras, música, etc. Se han descartado los profesores que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria, al considerar que esta muestra no se correspondía, ya que se cree que los profesores de estas etapas, harán uso de las acciones disciplinarias de manera diferente a lo que lo haría un profesor de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), dadas las edades del alumnado, y la realidad profesional en la que se encuentran ubicados. Es por tanto que a partir de todo esto los criterios para poder formar parte del estudio serán:

- Pertenecer a los centros públicos, privados-concertados y/o privados de la comarca del Bages.
- Que el profesorado tenga a su cargo alumnos que estén cursando la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Que los alumnos estén cursando cualquier curso de primer o segundo ciclo de la ESO.
- Pueden contestar el cuestionario los profesores especialistas que también ejercen docencia en esta etapa.

6.4.Características de los centros

Los 18 centros que han intervenido para llevar a cabo la parte empírica del trabajo, son centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria situados en Manresa, Artés, Cardona, Moià, Monistrol de Montserrat, Navarcles, Navàs, Sallent, Sant Fruitós de Bages, Sant Joan de Vilatorrada, Sant Vicenç de Castellet, Santpedor y Súria. Todos ellos formando parte de la comarca del Bages.

Con el objetivo de encontrar datos representativos se pretende hacer un estudio exhaustivo de 22 centros, algunos de ellos, de tipología diferente, pero finalmente, de esta población sólo participan como se ha comentado anteriormente 18 centros. Con estos criterios, la población que forma parte del estudio empírico de la presente investigación, está constituido por profesores y alumnos que se encuentran en 1r y 2n ciclo de la ESO, (Enseñanza Secundaria Obligatoria).

Tal y como se ha comentado anteriormente, los 18 centros corresponden a tipologías diferentes: público, privado-concertado y privado y el porcentaje de participación de cada centro es el siguiente:

Escuela		
Válidos	Frecuencia	Porcentaje
1	96	6'2
2	53	3'4
3	78	5'0
4	23	1'5
5	108	6'9
6	87	5'6
7	103	6'6
8	104	6'7
9	88	5'6
10	115	7'4
11	107	6'9
12	89	5'7
13	83	5'3
14	68	4'4
15	102	6'5
16	19	1'2
17	108	6'9
18	128	8'2
Total	1559	100'0

Breve descripción de cada centro

Centro "1"

Centro público, laico y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro "2"

Centro privado-concertado, ubicado en un pueblo. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media, media-alta y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “3”

Centro público, laico y ubicado en un pueblo. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, aunque también encontramos alumnos de clase media baja.

Centro “4”

Centro privado, religioso y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media, media-alta y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio-alto.

Centro “5”

Centro privado-concertado, ubicado en la periferia de la ciudad. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media, media-alta y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, medio-alto, son pocos los alumnos que provienen de familias con dificultades económicas.

Centro “6”

Centro público, laico y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas. Es un centro sin demasiados problemas conflictivos.

Centro “7”

Centro público, laico y ubicado en medio de ciudad. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, medio-bajo.

Centro “8”

Centro público, laico y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “9”

Centro público, laico y ubicado en ciudad. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “10”

Centro público, laico y ubicado en ciudad. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, medio-bajo, lo cual no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas. Últimamente ha habido una gran entrada de alumnos procedentes de otras culturas, y se han detectado casos de graves problemas de indisciplina.

Centro “11”

Centro privado-concertado, religioso, y ubicado a las afueras de la ciudad. Entorno privilegiado. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, medio-alto, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “12”

Centro privado-concertado, religioso y ubicado en un pueblecito. La población residente se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “13”

Centro público, laico y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “14”

Centro público, laico y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “15”

Centro público, laico y ubicado en un pueblecito. Entorno privilegiado .La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “16”

Centro privado-concertado, religioso y ubicado en ciudad. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, medio-alto, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

Centro “17”

Centro privado-concertado, religioso y ubicado en ciudad, casi a las afueras. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos con dificultades económicas.

Centro “18”

Centro privado-concertado, religioso y ubicado en un pueblecito. La población residente en estos contornos se puede clasificar de clase media y el nivel socio-económico de los alumnos que van a este centro es de tipo medio, pero esto no excluye que haya alumnos que provengan de familias con dificultades económicas.

CAPÍTULO 7

7.ANÁLISIS DEL DISEÑO

7.1.Introducción

En el presente capítulo se intenta establecer y analizar los objetivos, hipótesis y tipo de diseño del presente estudio, así como las variables contempladas en todo el proceso. Además se pretende valorar los elementos que componen el cuestionario base de la investigación, con el propósito de introducir aquellas modificaciones que permitan mejorar la fiabilidad del estudio.

Para realizar esta evaluación se solicita la colaboración de un grupo de expertos, que actuarán como jueces, y la de un conjunto de profesores de ESO que se autoaplicaron el cuestionario y también lo aplicaron a algunos de sus alumnos.

7.2.Objetivos e hipótesis planteados en el trabajo

Antes de abordar los objetivos del presente trabajo sería interesante que hiciéramos un planteamiento de las necesidades que se derivan del mismo.

Tal y como hemos podido comprobar en el marco teórico, los pocos estudios vinculados al tema de las estrategias punitivas en relación con las percepciones profesor-alumno, así como la diversidad en el uso de la terminología utilizada en relación con las percepciones de los profesores, han hecho que surgiera la necesidad de la presente investigación. El temor a caer en la falta de rigor científico, con frecuencia tan reiterado en estos trabajos que pretenden hacer una exploración, y la necesidad no tanto de producir unos conocimientos sino de sistematizarlos, nos lleva a dejar bien establecidos los objetivos e hipótesis.

Las hipótesis tratan de condensar y operativizar los objetivos asignados a la investigación y que son los siguientes:

Objetivos generales

- Analizar *las perspectivas de profesores y alumnos* de secundaria obligatoria en relación a la aplicación de las estrategias punitivas en el aula.
- Analizar el *nivel de concordancia entre las perspectivas de profesores y alumnos* de secundaria obligatoria en relación a la aplicación de estrategias punitivas en el aula.

Para la consecución de los objetivos generales se requieren unos objetivos específicos los cuales quedan reflejados a continuación.

Objetivos específicos

1. En relación a las percepciones y variables de los profesores

- Ver si el *sexo* de los profesores es una variable que afecta a sus percepciones en relación a la aplicación de estrategias punitivas en el aula.
- Ver si el *ciclo* en el cual los profesores imparten docencia es una variable que afecta sus percepciones en relación a la aplicación del castigo en el aula.
- Ver si los *años de experiencia* de los profesores es una variable que afecta sus percepciones en relación a la aplicación del castigo en el aula.

- Ver si la *procedencia académica* de los profesores (licenciados o licenciados y a su vez diplomados en magisterio), afecta sus percepciones en relación a la aplicación de las estrategias punitivas en el aula.

2. En relación a las percepciones y variables de los alumnos

- Ver si el *sexo* de los alumnos es una variable que afecta a sus percepciones en relación a la aplicación del castigo en el aula.
- Ver si el *ciclo* en el cual se encuentran los alumnos es una variable que afecta sus percepciones en relación a la aplicación de estrategias punitivas en el aula.

3. En relación a las percepciones sobre los castigos

- Conocer cuales son los principales tipos de estrategias que dicen aplicar en el aula los profesores de secundaria obligatoria.
- Conocer cuales son las estrategias punitivas consideradas como más eficaces.
- Tener constancia sobre la efectividad del castigo escolar (si se aplica bien, de forma inmediata...).
- Ver el nivel de rechazo al castigo físico tanto en las instituciones privadas, privadas concertadas, como en las públicas.

4. En relación a las percepciones sobre los comportamientos disruptivos

- Conocer cuales son los comportamientos disruptivos que son detectados por profesores y por alumnos en la escuela.

- Conocer cuales son los comportamientos disruptivos considerados por los profesores como dignos de ser castigados (más graves).
- Conocer cuales son los comportamientos disruptivos considerados por los alumnos como dignos de ser castigados (más graves).

El planteamiento de estos objetivos hace que se deban desarrollar toda una serie de hipótesis las cuales se citan a continuación.

Hipótesis

Hipótesis General

- Existe nivel de desacuerdo o disconformidad entre los profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria sobre cuales son los comportamientos disruptivos en el aula considerados como dignos de ser castigados.

Justificación

El estudio de diversos autores, entre ellos Ziv (1970) destaca que existe similitud entre las respuestas obtenidas del grupo de profesores y del grupo de alumnos sobre qué comportamientos disruptivos deben ser castigados. Otros autores que recogen en sus investigaciones el acuerdo entre los dos colectivos es el de Dobson & Kinkaid (1971). Los datos que aportan el presente estudio ofrecen conclusiones diferentes, es decir, que existe nivel de desacuerdo o disconformidad entre profesores y alumnos sobre qué comportamientos disruptivos en el aula son dignos de ser castigados.

- Existe una relación negativa entre las perspectivas de los profesores y alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en relación a la aplicación del castigo en el aula sobre los comportamientos descritos.

Justificación

De forma general los alumnos tienen una percepción bastante diferente de la que tienen sus propios profesores sobre las estrategias punitivas que se utilizan ante ciertos comportamientos disruptivos. Ello hace que muchas veces, consideren que se les castiga de forma contundente ante comportamientos que el mismo docente no ve tan disruptivos. Se cree interesante comprobar esta perspectiva.

Subhipótesis

- Los profesores tienen tendencia a castigar más que las profesoras, en consecuencia ven ciertos comportamientos como más disruptivos.

Justificación

Hay discrepancias en cuanto a este tema, así algunos estudios han reflejado que los profesores perciben más comportamientos disruptivos en el aula que las profesoras, en consecuencia es muy probable que tiendan a utilizar más estrategias de intervención que las docentes. En concreto se puede comentar el estudio de Borg & Falzon (1993). Por otra parte, estudios como el de Hoghton & Wheldall & Merrett, manifiestan lo contrario, es decir, se observaron también diferencias pero esta vez las mujeres admitieron tener más problemas de comportamiento que los hombres. Se considera interesante comprobar que ocurre con la muestra del presente estudio.

- Los profesores están más a favor de la administración del castigo corporal, en un caso hipotético de tenerlo que administrar en los alumnos, que las profesoras.

Justificación

Los autores consultados no manifiestan una clara diferencia entre profesores y

profesoras sobre decantarse a favor del castigo físico, más bien los dos colectivos están prácticamente en contra es por ello que se ha querido comprobar si existen diferencias en la percepción de ambos grupos dentro de la muestra estudiada

- Los profesores con menos de 3 años de experiencia (noveles), tienden a percibir el desobedecer al profesor, enfadarse violentamente, no participar en las actividades de grupo para crear “mal rollo”, hacer campana, destruir el material y quejarse por todo, como comportamientos más disruptivos, a diferencia de los profesores con experiencia.

Justificación

Cierto es que tanto los profesores jóvenes como los veteranos utilizan las estrategias punitivas cuando no tienen otros recursos a su alcance, y que suelen usarlos ante comportamientos que ellos perciben como realmente disruptivos. Pero dentro del colectivo docente, los profesores jóvenes quizás sea por su corta experiencias en el mundo de la docencia, tienden a percibir ciertos comportamientos como más disruptivos que los profesores experimentados, los cuales con el tiempo han llegado, sino a habituarse a estos comportamientos, sí a verlos desde una cierta distancia. El estudio de Borg, M (1998), indica que los profesores con menos experiencia perciben los comportamientos más graves que los que tienen experiencia, llegando estos últimos a ser más tolerantes.

- La mayoría de los profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria ante los comportamientos disruptivos presentados, tienden a utilizar el “time out” y las reprimendas verbales, como estrategias más usuales para frenar las conductas de sus alumnos.

Justificación

En diversas investigaciones se comprueba que el uso de reprimendas verbales es la forma más común de castigo usado por los profesionales de secundaria. Esto se ha querido contrastar con los sujetos de la presente muestra.

- Los profesores diplomados en magisterio, tienden a ser menos punitivos que los profesores licenciados.

Justificación

Se podría tener la creencia que el estar en posesión de la diplomatura de magisterio para ejercer docencia en la secundaria sea una buena arma para gestionar el control del aula, ya que la formación que se da en esta carrera dista de la formación técnica y teórica específica de las licenciaturas, las cuales no se acercan al mundo educativo. Por ello se puede pensar que un profesor diplomado en magisterio o bien, diplomado y licenciado a su vez, tendrá diversos recursos antes de aplicar estrategias de intervención en sus alumnos.

- Los profesores de primer ciclo de la ESO (de 12-14 años) tienden a ser más punitivos que sus compañeros de segundo ciclo de la ESO (14-16 años).

Justificación

Si tenemos presente que el ciclo de 12-14 años se realizaba anteriormente en las escuelas de primaria y que el profesorado que lo imparte actualmente, acostumbran a ser licenciados que no han trabajado con niños de estas edades, (niños que se encuentran en un proceso de maduración cognitiva, física y psicológica), se podría creer que los docentes de este ciclo sean más punitivos que los de segundo ciclo, los cuales seguramente ya tienen a unos alumnos más situados ante las normas del centro, más adaptados a la normativa y a la forma de trabajar nueva que demanda la ESO.

- Las alumnas de ESO tienden a aceptar más que los alumnos ciertas medidas punitivas ante un problema de comportamiento, es decir, creen que se deberían castigar en mayor medida que los alumnos ciertos comportamientos.

Justificación

El carácter, (siempre impregnado por aspectos culturales) de las chicas, hace que se crea que percibirán los castigos impuestos por sus profesores como más legítimos que los chicos, que suelen ser más desafiantes, las chicas parece que muestran en su mayoría más acuerdo en sancionar ciertos comportamientos por encima de las percepciones de los chicos.

- Los alumnos de primer ciclo de la ESO tienden a aceptar la aplicación de ciertas estrategias de intervención en el aula, como una medida para frenar el comportamiento disruptivo, en mayor porcentaje que los alumnos de segundo ciclo de la ESO.

Justificación

De los estudios de Barnes (1902) citado en Haviland, J (1979), se ha observado que los niños son menos punitivos en sus creencias a medida que ellos van creciendo. Cambio que puede estar relacionado con el desarrollo cognitivo y con factores socio-ambientales. Así pues, los adolescentes perciben el castigo como la materialización de la incompreensión de la sociedad que los rodea. Cabe comentar que el estudio de Piaget (1932) citado en Voltin & Walper (1996), también muestra que los niños más pequeños están más convencidos de la eficacia del castigo.

- Los profesores tanto de las instituciones privadas, como las públicas rechazan por igual el uso del castigo corporal en la escuela.

Justificación

Dejando por tanto al margen a los países donde el uso del castigo físico es aún en día frecuente, se evidencia un rechazo generalizado entre los centros públicos y privados sobre la aplicación del castigo físico, si bien es cierto que como se ha manifestado en otras épocas, su uso era muy generalizado en nuestro país. Así pues, la mayoría de autores coincide en afirmar en que de forma generalizada hay un rechazo hacia este tipo de estrategias.

- Los comportamientos disruptivos considerados por los profesores como más graves son: enfadarse violentamente, robar, hacer campana, destrucción del material, irse de clase sin permiso y pelearse.

Justificación

Como se ha podido comprobar en el marco teórico los comportamientos disruptivos que son considerados más graves van cambiando con los años; así y teniendo presente la época en la que vivimos y la etapa de secundaria, vemos que los autores aportan que los problemas de comportamiento que se perciben como más graves son: el abuso de drogas, crueldad / intimidación y destrucción de material-mobiliario. De los comportamientos que constituyen normalmente motivos de interrupción en el aula como es el hecho de hablar, buscar la atención de los demás, etc., sólo la impertinencia y la falta de interés figuraban como conductas graves. Algunos de ellos son los escogidos para contrastarlos en la parte empírica del trabajo.

- En general los alumnos perciben en comparación a sus profesores que se les castiga mucho en la escuela.

Justificación

De los estudios de Caffyn (1989) o Houghton & Merrett & Wheldall (1988), por ejemplo, se deduce que los alumnos aceptan por lo general que les castigan mucho en el colegio, aunque estos datos contrastan con el estudio de Esteban, A (1985),

donde destaca una tendencia favorable hacia los profesores, reconociendo los alumnos en un alto porcentaje que sus profesores no los castigan demasiado.

- Los profesores creen que acostumbran a utilizar estrategias de intervención de forma inmediata al comportamiento disruptivo, cosa que difiere de la percepción de los alumnos, que creen que la hora del patio y la salida de la escuela son los momentos escogidos por sus profesores.

Justificación

Seguramente la percepción de los profesores sea la de que ante un comportamiento molesto suelen actuar de forma rápida, mientras que el alumno percibe que son otros los momentos (más molestos para el), como la hora del patio y la salida de la escuela, los que se suelen utilizar más por parte de sus profesores.

- Los alumnos de segundo ciclo de la ESO (14-16 años) perciben que sus profesores actúan de forma inmediata cuando se da un comportamiento disruptivo en sus clases.

Justificación

Parece ser que los alumnos más mayores tienden a percibir que el uso de estrategias punitivas por parte de sus profesores suele darse de forma inmediata al comportamiento disruptivo. Se desea comprobar, si con la presente muestra esta hipótesis puede ser aceptada.

- Se evidencian diferencias entre los diferentes tipos de centros (públicos y privados / concertados), respecto a cuándo utilizar estrategias de intervención sobre los comportamientos disruptivos.

Justificación

Dado que los centros privados se deben a sus “clientes” (padres y alumnos), y que además tienen una franja horaria determinada, esto puede hacer que se facilite que los alumnos indisciplinados puedan quedarse a la salida de la escuela a cumplir una sanción, por ejemplo.

- Existen diferencias entre profesores y profesoras en cuanto a cuándo utilizar estrategias para frenar los comportamientos de indisciplina.

Justificación

Se desea comprobar si la variable sexo del profesor influye en cuándo aplicar estrategias punitivas en los alumnos, tras darse un comportamiento disruptivo.

- Los alumnos de primer ciclo de la ESO tienden a percibir que sus profesores utilizan más estrategias para frenar el comportamiento indisciplinado que los de segundo ciclo.

Justificación

En el estudio de Esteban, A (1985), los alumnos de cursos más altos, son los que en mayor número creen que los profesores no imponen castigos a los alumnos indisciplinados. Se considera interesante poder estudiar que ocurre con la muestra de la presente investigación.

7.3.Tipo de diseño

Como es bien sabido, el diseño de cualquier investigación está condicionado por la metodología que el investigador desee adoptar. De las grandes perspectivas paradigmáticas en investigación, se han originado diversas metodologías, entre ellas encontramos: la metodología empírico-analítica o también denominada cuantitativa y la humanístico-interpretativa o conocida también como metodología

cualitativa.

La perspectiva que ha seguido la presente investigación se enmarca dentro de la perspectiva empírico-analítica, es decir, de carácter cuantitativo. Se debe recordar que dentro de la metodología cuantitativa, se identifican tres modalidades de investigación, que suponen distintos grados de manipulación de las variables: investigación experimental, casi-experimental y no experimental (ex-post-facto).

En la metodología experimental hay un alto grado de manipulación de las variables, existiendo un control máximo de las variables extrañas. En la metodología casi-experimental, hay un grado medio de manipulación de las variables. Aquí el investigador determina los valores de la variable independiente según su conveniencia y muchas variables extrañas quedan por controlar. Finalmente la metodología no experimental (ex-post-facto), tiene un bajo grado de manipulación de las variables, es decir, aquí el investigador no modifica el fenómeno o situación objeto de análisis. Es bajo este tipo de metodología donde se enmarca la presente tesis, ya que se trata de una tipología de investigación que se lleva a cabo cuando los fenómenos ya han ocurrido, es decir se aplica cuando no se puede producir el fenómeno o no conviene hacerlo. Además no se produce una modificación del fenómeno objeto de estudio, y además el investigador no manipula las variables independientes.

Pero cabe comentar que según Bisquerra (1989), Latorre y otros (1996), dentro de las investigaciones ex-post-facto se identifican tres tipologías de estudios: los estudios comparativo-causales (tienden a analizar la relación de causa-efecto entre las variables que conforman el estudio), los estudios descriptivos, y los estudios correlacionales y predictivos (que permiten analizar las relaciones que se producen entre las variables objeto de análisis en base con el marco teórico de referencia).

La presente investigación se encontraría dentro de los estudios correlacionales. Se trata de una correlación entre variables, principalmente (perspectivas de profesores de ESO en relación a la aplicación de estrategias para frenar los

comportamientos disruptivos en el aula, y perspectivas de alumnos de ESO en relación a la aplicación de estrategias para frenar los comportamientos disruptivos en el aula). Además, también encontramos otras variables que son por parte del profesor: sexo, titulación, centro donde se imparte docencia, tipo de estudio que imparte, número de alumnos en el grupo clase, años de experiencia, y ciclo en el que imparte docencia. Por parte del alumno las variables son: sexo, centro y ciclo.

7.4. Variables

7.4.1. Descripción y justificación de las variables objeto de estudio

Es importante definir cada una de las variables que formarán parte del estudio. Se requiere de la máxima objetividad posible y seleccionar de todas las variables posibles, aquellas que puedan ser relevantes, con el objetivo de ofrecer al profesor, y a su vez, al alumno, un material seleccionado claro y fácil de contestar, con preguntas que no llegaran a ser ignoradas por los sujetos por su falta de interés o bien por desaprobación a la hora de contestar.

Las preguntas se presentan de la siguiente manera: preguntas relativas a las características más personales del profesor y del alumno, como el sexo, preguntas relativas al centro, es decir si se trataba de un centro público, privado-concertado o privado, ciclo en el que se encuentran dando clases o recibéndolas, en el caso de los alumnos. Por su parte al profesor se le pedía además una información extra, como: la titulación, el tipo de materia que imparte, el número de alumnos en el grupo clase, así como los años de experiencia docente. Pero pasemos a describir las variables:

A) DATOS RELATIVOS AL PROFESOR

Se pretende obtener una serie de datos que ofrezcan las características de la población objeto de la investigación. En este apartado se quieren obtener datos relativos a las características personales de cada profesor que suponemos pueden influir en su auto-percepción en relación al castigo en el aula.

-Variable sexo: Diversos estudios ponen de manifiesto la importancia o influencia del sexo del profesor a la hora de usar diferentes estrategias para frenar el comportamiento disruptivo en el aula, así como influencia en la percepción sobre el estilo de realizar el control de la clase. Por esto que también podría influir sus autopercepciones sobre el castigo en el aula.

-Variable titulación: Se refiere a la formación que ha recibido durante su vida los docentes. Aunque la tarea a desarrollar por todos los profesores sea la misma, su formación en un ciclo o en otro podrá influir en sus respuestas.

-Variable años de experiencia: Hace referencia a cuántos años hace que ejercen como docentes. Su influencia es bien clara por lo que se refiere a las actitudes hacia aspectos de la enseñanza, como el control de la clase y la disciplina, como a la aceptación de diferentes tipos de intervenciones relacionadas con la solución de problemas de disciplina, entre ellas el castigo. Además, se pretende ver si los profesores que tienen el CAP finalizado o bien son diplomados en magisterio a su vez de la especialización que los capacita para ejercer su especialidad como docentes, actúan de forma menos punitiva con los alumnos en clase, ya que se presupone que si han seguido un proceso de formación amplio se pueden escapar de ciertas tendencias de actuación.

B) DATOS RELATIVOS AL ALUMNO

Se pretende obtener una serie de datos que ofrezcan las características de la población objeto de la investigación. En este apartado se quieren obtener datos relativos a las características personales de cada alumno que suponemos pueden influir en su auto-percepción en relación al castigo en el aula.

-Variable sexo: Diversos estudios ponen de manifiesto la importancia o influencia del sexo del alumno a la hora de juzgar las diferentes estrategias para

frenar el comportamiento disruptivo que utilizan los profesores en el aula. Es por esto que también podría influir sus autopercepciones sobre el castigo en el aula. Cabe destacar la existencia de estudios en los que se demuestra la diferencia en la sensibilidad al castigo en función del sexo de los alumnos.

C) DATOS RELATIVOS A LA CLASE

En el estudio de las variables correspondientes a los datos relativos de la clase, se han seleccionado aquellos que a partir de algunos aspectos tratados y leídos en la literatura pueden influir en sus autopercepciones sobre la aplicación del castigo en el aula.

-Variable ciclo (curso) que imparte el profesor y donde se encuentra ubicado a su vez el alumno: Aquí se tiene en cuenta la edad de los alumnos para ver si esta influye en la autopercepción sobre el castigo en el aula, ya que hay ciertos estudios que encuentran diferencias a medida que el alumno va madurando. Mientras que respecto al profesor, el ciclo interesa, ya que debido a las características de los alumnos de la ESO y a su etapa madurativa, pueden haber diferencias notables sobre el tema en cuestión, si se trata de alumnos de primer ciclo de la ESO o de segundo.

-Variable número de alumnos en el grupo-clase: su importancia es evidente, ya que seguramente la característica de tener un grupo numeroso o no diversificará las opiniones respecto al uso del castigo en el aula, así como la percepción de ciertos comportamientos disruptivos.

-Variable tipos de estudios que imparte: la relevancia de esta variable es debida al hecho de que como varios autores apuntan, hay ciertas materias que por su carácter más instrumental pueden provocar actitudes no demasiado motivadoras a los alumnos.

D) DATOS RELATIVOS AL CENTRO

Aquí se pretende obtener las características generales de las escuelas a las que pertenecen los profesores de la población estudiada.

-Variable tipo centro: ver el tipo de centro en el cual el profesor da clase. El tipo de centro se categoriza en: Público, Privado-concertado y Privado. Es importante destacar que muchos docentes de la escuela pública consideran que se atorgan más problemáticas sobre comportamientos disruptivos a la escuela pública, y según sus percepciones, si esto ocurre es porque la escuela privada, aún teniendo también problemas, no los deja surgir a la luz.

E) DATOS RELATIVOS AL PROPIO ESTUDIO

-Variable sobre la percepción de las estrategias para frenar los comportamientos disruptivos. Se refiere a los cuestionarios del estudio, que cuentan con 36 ítems sobre comportamientos disruptivos, y 16 ítems sobre intervenciones del profesor para frenar estos comportamientos. Se intenta reflejar con ello, la percepción de profesores y alumnos sobre dichos comportamientos y sobre las acciones a las que los profesores se adscriben, así como determinar la eficacia de dichas acciones.

En el mismo cuestionario se analizan los mismos 36 ítems sobre comportamientos de indisciplina y se relacionan con dos preguntas. Una de ellas hace referencia a si realmente se cree que deberían castigarse, y la otra analiza si se utiliza algún tipo de estrategia para frenarlos. Finalmente un último ítem independiente analiza cuándo se utilizan normalmente estas estrategias.

Todo ello facilitará el estudio de las percepciones y permitirá hacer una comparativa entre profesores y alumnos. Con estas preguntas se extrae diversa información, desde qué estrategias son las más utilizadas, las que lo son menos, cuándo se utilizan normalmente, si se cree oportuno utilizarlas o no, qué comportamientos se suelen dar más habitualmente, cómo se suelen frenar generalmente los comportamientos más problemáticos, así como un largo etc.

7.4.2. Análisis descriptivo de las variables de la encuesta relativas a los profesores, alumnos, clase y escuela y al propio estudio

En este apartado se pretende hacer una descripción de cada una de las variables que se han tenido en cuenta en todos los cuestionarios que se han contestado. Se ha creído conveniente separar cada variable tal y como se ha comentado en apartados anteriores. Así pues, encontraremos variables correspondientes a las características del profesor, del alumno, de la clase y de la escuela.

7.4.2.1. Análisis descriptiva de las variables relativas a los profesores

Las variables que se han pedido en los cuestionarios relativas al profesor han sido: el sexo, la titulación, años de experiencia, centro donde se imparte docencia, tipos de estudio que imparte, número de alumnos en el grupo-clase y ciclo en el que se encuentra trabajando. Las relativas al alumno han sido: sexo, centro y ciclo.

Se pretende obtener las características personales de los profesores y de los alumnos que pueden influir en su autopercepción sobre el castigo escolar y las acciones disciplinarias concretas.

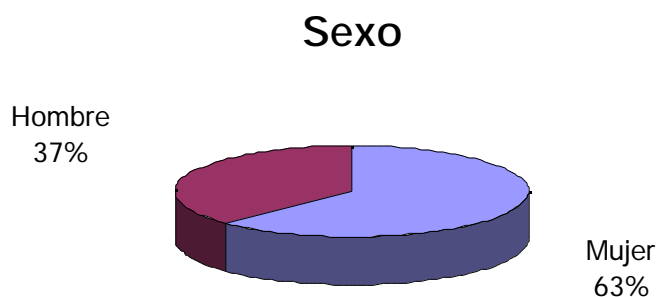
A) Descripción de la variable **sexo de los profesores**

Los profesores que han contestado el cuestionario se reparten en función del sexo de la siguiente manera:

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos	Mujer	107	62,9	62,9	62,9
	Hombre	63	37,1	37,1	100,0
	Total	170	100,0	100,0	

Tal y como se puede observar en la tabla precedente, de 170 sujetos, 107 son mujeres, las cuales equivalen al 62,9% de la muestra, mientras que la población de hombres la forman 63 sujetos equivalentes al 37,1% de la muestra. Con estos datos se puede comprobar que el número de profesoras supera al de profesores, cosa que no es nada extraña en el mundo de la enseñanza.



B) Descripción de la variable **Titulación** de los profesores

En la siguiente tabla se recogen las categorías consideradas a partir de las respuestas dadas.

Tabla nº

Distribución de los profesores por titulación (entre paréntesis figura el porcentaje correspondiente).

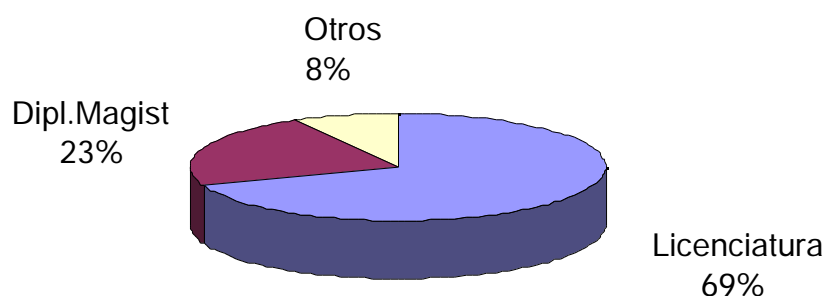
Titulación del Profesor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos Licenciatura	116	68,2	69,0	69,0
Dipl.Magist	38	22,4	22,6	91,7
Otros	14	8,2	8,3	100,0
Total	168	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	2	1,2		
Total	170	100,0		

En la tabla anterior encontramos el % referido a la titulación del profesor. Se puede comprobar que de un total de 170 sujetos contestan 168, cosa que indica que existen dos casos perdidos (profesores que no han contestado a la pregunta). De estos 168 profesores que sí han contestado, se puede observar que lo que más predomina en la muestra objeto de estudio son los licenciados, con un total de 116 sujetos, equivalentes al 69% de la población encuestada. Los profesores diplomados en magisterio corresponden al 22´6% de la muestra con un total de 38 sujetos de los 168 que han contestado.

Siguiendo el resultado de frecuencias encontramos los profesores que tienen otras titulaciones. Se puede dar el caso de sujetos que sólo posean otras titulaciones que no son diplomatura de magisterio ni ningún tipo de licenciatura, o sujetos que además de ser licenciados o diplomados poseen otra titulación. Si observamos el cuadro resumen que se muestra más abajo estos lo integran el 8´3% de la muestra. Entre estas otras titulaciones podemos encontrar profesores de idiomas (inglés y francés) con 2 sujetos, ingenieros, con 11 sujetos, licenciados en pedagogía, psicopedagogía, con 3 sujetos, profesores de música con 2 sujetos, profesores de catalán con 3 sujetos, técnicos en FP con 1 sujeto y maestros industriales con 2 sujetos.

Titulación del Profesor

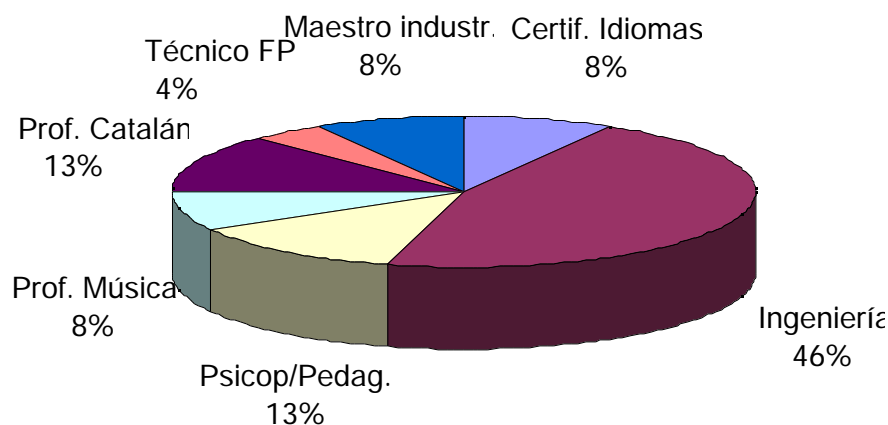


Otras titulaciones

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Certif. Idiomas	2	8,3
Ingeniería	11	45,9
Psicop/Pedagogía	3	12,5
Prof. Música	2	8,3
Prof. Catalán	3	12,5
Técnico FP	1	4,2
Maestro industr.	2	8,3
Total	24	100,0

Después de analizar las tablas de contingencia entre titulación del profesor y otras titulaciones, se puede comprobar que de 106 profesores que poseen una licenciatura, 10 están en posesión de otras titulaciones. De los 37 profesores que cuentan con el título de diplomado en magisterio, sólo 1 está en posesión de otra titulación. Mientras que el resto, 14 están en posesión sólo de otras titulaciones.

Otras titulaciones



Además si tenemos en cuenta cuantos profesores están en posesión del certificados del CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica) se puede comprobar que de los 170 sujetos que han contestado al cuestionario, sólo 35 están en posesión del título. De entre estos 35, el años de finalización ha sido muy disperso, encontrándose desde 1976 hasta el año 2000. Lo que sí se puede comentar es que en épocas anteriores hay un salto en la obtención del certificado, es decir, se pasa del 1976 al 1981, del 1981 al 1983 y de aquí al 1985. Mientras que del 1987 hasta el 2000, año tras año hay algún sujeto que obtiene la titulación.

C) Descripción de la variable **Años de Experiencia**: Los años de experiencia de los profesores son los siguientes (entre paréntesis encontramos el % según la muestra).

Años de experiencia

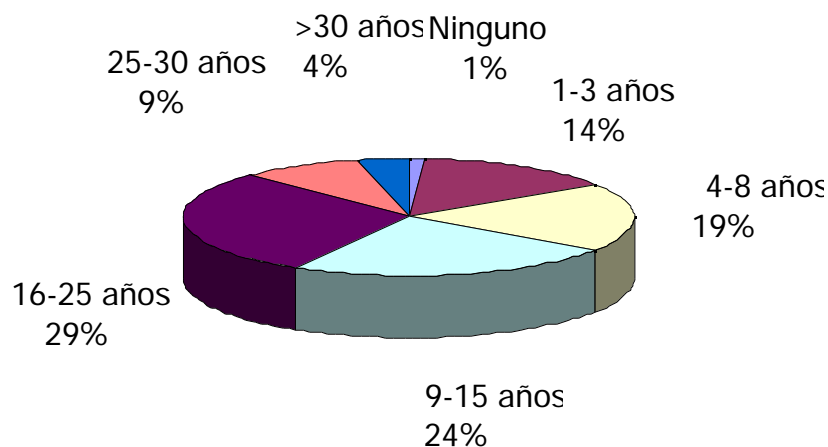
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos Ninguno	2	1,2	1,2	1,2
1-3 años	24	14,1	14,3	15,5
4-8 años	32	18,8	19,0	34,5
9-15 años	40	23,5	23,8	58,3
16-25 años	49	28,8	29,2	87,5
25-30 años	15	8,8	8,9	96,4
>30 años	6	3,5	3,6	100,0
Total	168	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	2	1,2		
Total	170	100,0		

Por lo que se refiere a los años de experiencia los resultados obtenidos son los siguientes:

De un total de 170 sujetos contestan 168 a esta pregunta, cosa que nos da 2 casos perdidos (profesores que no han contestado). De estos 168 sujetos, el máximo porcentaje equivale a los profesores que tienen entre 16-25 años de experiencia, con un total de 49 sujetos, equivalentes al 29,2% de la muestra. En segundo lugar se encuentran los profesores que tienen entre 9-15 años de experiencia, con un total de 40 sujetos equivalentes al 23,8% de la muestra.

Los profesores que están entre 4-8 años de experiencia corresponden a un total de 32. El 19% de la muestra. A continuación vienen los sujetos entre 1-3 años de experiencia con un total de 24, correspondientes al 14,3% de los encuestados. Un porcentaje menor es el de los profesores entre 25-30 años de experiencia, con 15 sujetos, el 8,9%. Los profesores más experimentados, es decir, aquellos con más de 30 años ejerciendo de docentes sólo son 6, un 3,6%. Finalmente se encuentran los profesores que no tienen ningún año de experiencia, es decir, aquellos que llevan ejerciendo su profesión, pudiendo ser profesores sustitutos, haber aprobado las oposiciones ese mismo año, etc. Aquí encontramos un total de 2, el 1,2% de la muestra, siendo este último el porcentaje menos frecuente.

Años de experiencia



7.4.2.2. Análisis descriptiva de la variable relativa a los alumnos

Tal y como se ha comentado anteriormente las variables que se han solicitado en los cuestionarios relativas a los alumnos son: el sexo, tipo de centro donde realizan sus estudios y el ciclo. Con estos datos se pretende obtener algunas características de los alumnos que puedan influir en su percepción sobre las estrategias para frenar los comportamientos disruptivos y su percepción sobre estos comportamientos, teniendo en cuenta principalmente su edad y sexo.

A) Descripción de la variable **sexo** de los alumnos

Los alumnos que han contestado el cuestionario se reparten en función del sexo de la siguiente manera:

Sexo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos Mujer	690	49,7	49,7	49,7
Hombre	699	50,3	50,3	100,0
Total	1389	100,0	100,0	

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, de un total de 1389 sujetos, 690 son mujeres, que equivalen al 49,7% de la muestra, y la población de hombres la forman 699 sujetos equivalentes al 50,3% del total. Se puede comprobar que el número de alumnos y de alumnas es prácticamente equitativo, habiendo una insignificante diferencia de un 0,6%.

B) Descripción de la variable **Tipo de centro** de los alumnos

La distribución de los alumnos que han contestado se reparte de la siguiente manera:

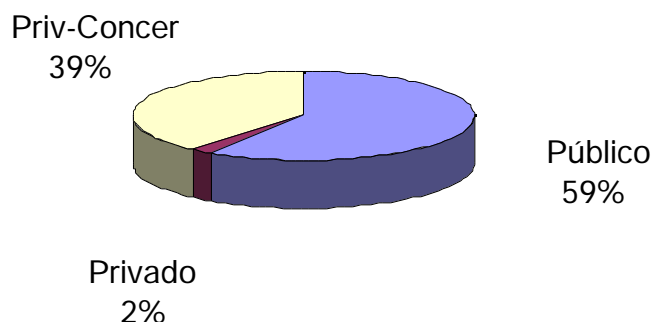
Tipo de Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos Público	824	59,3	59,3	59,3
Privado	23	1,7	1,7	61,0
Priv-Concer	542	39,0	39,0	100,0
Total	1389	100,0	100,0	

Por lo que se refiere a la variable tipo de centro los resultados obtenidos son los siguientes: 824 sujetos pertenecen a los centros públicos, un 59,3% de la muestra; 542 sujetos pertenecen a centros privados-concertados, equivalentes al 39% de la muestra, para finalmente encontrarnos con 23 sujetos, el 1,7% del total correspondientes a centros privados en su totalidad.

Teniendo en cuenta que la muestra la representan 10 centros públicos, 7 centros privados-concertados y 1 centro privado, y que han contestado tal y como se aprecia en el cuadro, 824 alumnos de centros públicos, 542 de centros privados-concertados y 23 del privado, es claramente comprobable que la escuela pública y la concertada han superado en participación a la privada debido a los pocos centros privados existentes en la comarca del Bages.

Tipo de Centro



C) Descripción de la variable **ciclo** de los alumnos

1r y 2n de ESO = Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria

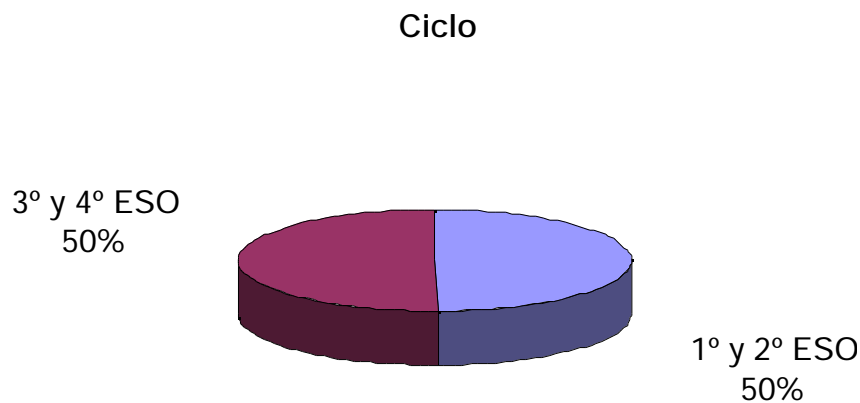
3r y 4t de ESO = Segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria

Ciclo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1 y 2 ESO	690	49,7	49,7	49,7
3 y 4 ESO	699	50,3	50,3	100,0
Total	1389	100,0	100,0	

En la tabla precedente se pueden observar los % referidos a la variable ciclo. Al igual que en el bloque referente a los profesores, se ha considerado de interés separar la etapa de la ESO en los dos ciclos (1º y 2º) por ser diferentes los alumnos en cuanto a su proceso madurativo. Así pues, de un total de 1389 sujetos, 690 se encuentran en el 1r ciclo de la ESO (1r y 2n), que corresponde al 49´7% de la muestra. El resto 699, se ubican en el 2n ciclo de la ESO (3r y 4t) que equivale al 50´3% del total..

Con todo esto se puede comprobar que los resultados por ciclo son equitativos, habiendo sólo una variación de 0´6% más de participación en el segundo ciclo de la ESO.



7.4.2.3. Análisis descriptiva de la variable relativa a la clase

Las variables estudiadas que hacen referencia a las características de la clase son: tipos de estudio que imparte, número alumnos aula y el ciclo.

A) Descripción de la variable **Tipos de estudios**

La ESO es una etapa educativa que contempla diversas áreas de estudio. Por ello se han revisado y tenido presente qué áreas y estudios impartían el profesorado encuestado. De los resultados obtenidos, los datos relativos a las materias de: Educación física, matemáticas, lengua, música, religión, ciencias experimentales, tecnología, ciencias sociales, idioma y educación visual y plástica, son las que se muestran en la siguiente tabla que recoge las categorías consideradas a partir de las respuestas facilitadas por los docentes. Se ha considerado interesante proporcionar un cuadro resumen de todas las categorías de estudios dada la exhaustividad de las respuestas.

Tipo de estudios

Materia	Sujetos	% muestra
Lengua	47	28%
Matemáticas	26	15,5%
Tecnología	25	14,9%
Ciencias Sociales	24	14,3%
Idioma	20	11,9%
Ciencias Experimentales	19	11,3%
Educación física	15	8,9%
Música	8	4,8%
Educación visual- Plástica	6	3,6%
Religión	5	3%

Los resultados referentes a tipos de estudio que se imparte son los siguientes:

De un total de 170 sujetos contestan 168, lo cual da 2 casos perdidos (sujetos que no han contestado a la pregunta formulada). Además, cabe destacar que hay profesores que imparten más de una materia, por esa razón los resultados pueden llevarnos a hacer interpretaciones erróneas (ya que aumenta el número de respuestas sin aumentar el número de sujetos encuestados).

Si analizamos los resultados de menor a mayor participación, se puede observar que los resultados referentes al área de religión muestran que de los 168 sujetos que contestan sólo 5 imparten docencia en esta área, lo que es equivalente al 3% de los sujetos de la muestra. Se trata por tanto del valor más bajo. Le sigue el área de Educación visual y plástica es impartida por 6 de los 168 profesores que han contestado, lo cual corresponde al 36% de los sujetos de la muestra. A continuación les siguen: el área de música con 8 profesores, el 4'8%, el área de Educación Física con 15 sujetos, el 8'9%, el área de Ciencias Experimentales impartida por 19 profesores, el 11'3%, área de idiomas, impartida por 20 sujetos, equivalentes al 11'9% seguida del área de ciencias sociales con 24 sujetos, el 14'3%, el área de tecnología con 25 sujetos, el 14'9% y el área de matemáticas, 26 sujetos, el 15'5% del total.

Por otra parte el valor más alto corresponde al área de lengua, donde de los 168 sujetos, 47 imparten docencia en esta área, el 28% del total. El resto de las áreas, tal y como se ha visto, quedan bastante repartidas.



B) Descripción de la variable **nº Alumnos-aula**

Por su parte y referente al número de alumnos que se encuentran en el aula (ratio), encontramos:

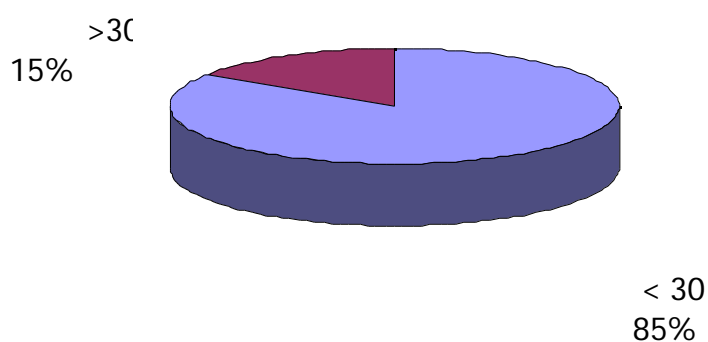
Número alumnos aula

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos < 30	142	83,5	84,5	84,5
>30	26	15,3	15,5	100,0
Total	168	98,8	100,0	
Perdidos Sistema	2	1,2		
Total	170	100,0		

De los 170 sujetos encuestados han contestado ha esta pregunta 168, lo cual nos

da un total de 2 valores perdidos (2 sujetos que no han contestado). De entre el total de los 168, 142 profesores tienen una ratio menor a 30 alumnos en clase, el 84'5% de la muestra. Mientras que 26 profesores tienen una ratio superior a 30 alumnos, equivalente al 15'5% del total.

Número alumnos aula



B) Descripción de la variable **Ciclo**

Distribución de los profesores según el ciclo donde imparten docencia (entre paréntesis figura el porcentaje correspondiente)

1r y 2n de ESO = Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria

3r y 4t de ESO = Segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria

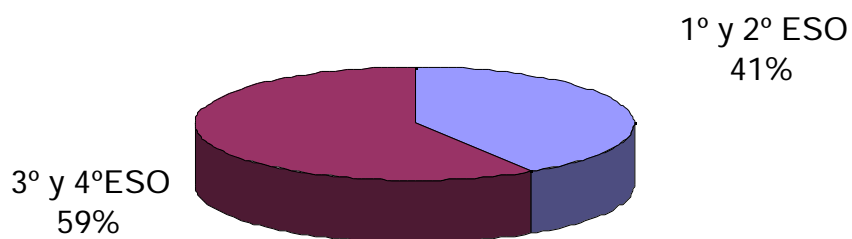
Ciclo donde se imparte docencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos 1 y 2 ESO	70	41,2	41,2	41,2
3 y 4 ESO	100	58,8	58,8	100,0
Total	170	100,0	100,0	

En la tabla precedente se pueden observar los % referidos a la variable ciclo. Se ha considerado de interés separar la etapa de la ESO en los dos ciclos (1r y 2n) por ser las diferencias de los alumnos en cuanto a proceso madurativo (sobretudo los alumnos de 12 y los de 16 años). Por su parte un total de 100 profesores imparten docencia en el segundo ciclo de la ESO (3r y 4t). estos corresponden al 58'8 % de la muestra, mientras que encontramos que unos 70 sujetos ejercen en el 1r ciclo (1r y 2n ESO), el 41'2% del total.

Tal y como se puede observar hay un porcentaje mayor aunque tampoco muy exagerado de profesores que imparten clases en el segundo ciclo, lo cual nos da una muestra bastante repartida.

Ciclo donde se imparte docencia



7.4.2.4. Análisis descriptiva de la variable relativa al centro

En este apartado se realiza el estudio descriptivo de la variable relativa al centro (instituto o escuela de secundaria), y que es: Tipo de centro.

A) Descripción de la variable **Tipo de Centro**

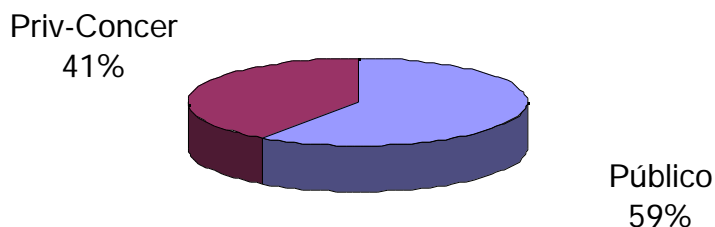
La distribución de los profesores que han contestado se reparte de la siguiente manera:

Tipo de centro (según profesor)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válidos Público	101	59,4	59,4	59,4
Priv-Concer	69	40,6	40,6	100,0
Total	170	100,0	100,0	

Tal y como se indica en la tabla precedente, por lo que se refiere a la variable tipo de escuela los resultados obtenidos son los siguientes: 101 sujetos pertenecen a centros públicos, un 59´4 % de la muestra, mientras que 69 sujetos pertenecen a centros privados-concertados, un 40´6% del total. Teniendo en cuenta que la muestra la representan 10 centros públicos, 7 centros privados-concertados, y 1 centro privado, y que han contestado tal y como se aprecia en el cuadro 101 profesores de los centros públicos y 69 del privado-concertado, es claramente comprobable que los profesores de centros públicos han superado en participación a los de los centros privados-concertados. Además cabe hacer constar la ausencia de respuestas de profesores de centros privados en su totalidad.

Tipo de centro (según profesor)



7.4.2.5. Análisis descriptiva de la variable relativa al propio estudio

Primera parte del cuestionario

En las siguientes tablas se pueden observar de forma independiente los datos obtenidos relacionados con los ítems de comportamientos indisciplinados y las estrategias de intervención utilizadas por los profesores. Los cuadros de colores muestran las 5 opciones primeras escogidas por los profesores y por los alumnos (un cuadro para cada uno de estos colectivos), mientras que las tablas numeradas indican la frecuencia con que han sido elegidos cada uno de los ítems. A continuación se presentan y se pasan a comentar cada una de las tablas por separado.