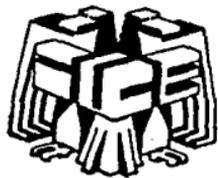


315623
3
2ej



**INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACION, A. C.**

INCORPORADO A LA U. N. A. M.

**LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y
PARTICIPACION EN LA DISCIPLINA
ESCOLAR DEL ADOLESCENTE**

TESIS PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ALEJANDRA CITLALI FONTANA LIMON**

Asesor de Tesis: Lic. Margarita Ramírez Flores

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

México, D. F.

1991



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	1

CAPITULO I

DIFERENTES ASPECTOS DEL DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA

1.1	CONCEPTO DE ADOLESCENCIA.	5
1.2	CAMBIOS FISIOLÓGICOS.	7
1.3	DESARROLLO INTELECTUAL.	10
1.4	DESARROLLO PSICOSOCIAL.	13
1.5	EL ADOLESCENTE EN LA ESCUELA.	26
1.5.1	Subcultura adolescente	26
1.5.2	Factores que influyen en la reacción del ado- lescente	28
1.5.3	Funciones y propósitos de la Escuela	28

CAPITULO II

LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y PARTICIPACION COMO ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA DISCIPLINA ESCOLAR Y SUS ALTERNATIVAS

2.1	CONCEPTOS DE COMUNICACION, PARTICIPACION Y DISCIPLI- NA.	35
2.2	PROCESOS DIDACTICOS QUE FAVORECEN LA COMUNICACION Y LA PARTICIPACION.	38
2.2.1	La Exposición.	40

	Pág.
2.2.2 El Interrogatorio	42
2.2.3 Demostración	44
2.2.4 La Investigación Bibliográfica	45
2.2.5 La Investigación Práctica.	47
2.2.6 La Discusión Dirigida.	49
2.3 ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN SOBRE LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y PARTICIPACION EN LA DISCIPLINA DEL - ADOLESCENTE	51
2.3.1 Alternativas de disciplina	53
2.3.2 Comunicación congruente.	62

CAPITULO III

LOS FACTORES DE LA DISCIPLINA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

3.1 DESCRIPCION DE LA INVESTIGACION	70
3.1.1 Diseño de la Investigación	70
3.1.2 Diseño Estadístico	73
3.2 INTERPRETACION DE ESCALAS ESTIMATIVAS Y LISTAS DE - CORROBORACION	91
3.2.1 Español/Escalas Estimativas.	91
3.2.2 Español/Lista de Corroboración	96
3.2.3 Matemáticas/Escala Estimativa.	99
3.2.4 Matemáticas/Lista de Corroboración	103
3.3 INTERPRETACION DE DATOS ESTADISTICOS DEL CUESTIONA- RIO	105
3.4 CONCLUSIONES DE LAS ESCALAS ESTIMATIVAS, LISTAS DE CORROBORACION Y CUESTIONARIOS	109

CAPITULO IV

ALGUNAS IDEAS PARA MEJORAR LA DISCIPLINA
DEL ADOLESCENTE EN EL SALON DE CLASE

4.1	PLANEACION DE LA CLASE.	114
4.1.1	El adolescente debe mantener su atención <u>con</u> centrada en el momento de la sesión de clase.	114
4.1.2	Seleccionando temas interesantes para inte- grar el programa de la materia	114
4.1.3	Planear y llevar a cabo una clase cuya <u>carac</u> terística sea el dinamismo, la amenidad, in- cluso la diversión para evitar el aburrimien <u>u</u> to	114
4.1.4	Lograr planear, proporcionar y obtener un - aprendizaje significativo.	115
4.2	DISCIPLINA DEL MAESTRO.	116
4.2.1	Hacer uso de un lenguaje claro y comprensible a lo largo de todos los momentos de la - clase.	116
4.2.2	Ser organizado, como lo amerita el director del proceso Enseñanza-Aprendizaje, tanto en las actividades a realizar en la clase, su - secuencia, como en el manejo y presentación del material didáctico	117
4.2.3	Manejar o dominar la materia que se imparte.	118
4.2.4	Saber controlar o manejar los imprevistos - que pueden surgir en la clase.	119

	Pág.
4.2.5 Ser breve en los mensajes que se emitan. . .	120
4.2.6 Prestar atención a dos o más hechos a la vez.	120
4.3 PARTICIPACION Y COMUNICACION.	121
4.3.1 Poner atención y hacer participar a todo el grupo.	121
4.3.2 Hacer uso de todos los recursos antes de llamar la atención en público a un alumno . . .	121
4.3.3 Hacer participar al alumno en la toma de decisiones sobre algunos aspectos de la planeación de la clase y en la realización de la misma.	122
4.3.4 Hacerle ver al alumno que el educador está interesado directamente en él y en su proceso de aprendizaje.	123
4.3.5 En caso de oposición del alumno, expresar el entendimiento de su punto de vista y fundamentar la opinión que el educador considera como pertinente.	124
4.4 OTROS ASPECTOS.	125
CONCLUSIONES	127
A N E X O S	134
BIBLIOGRAFIA	267

INTRODUCCION

Los adolescentes con problemas de disciplina en clase han sido motivo de preocupación para todos aquellos que de una u otra forma estamos en contacto con su educación, este es el tema que se aborda en la tesis que nos ocupa. Esta problemática plantea una serie de retos que sería imposible abarcarlos en su totalidad en un sólo trabajo de investigación, por lo cual reducimos nuestro campo de atención a encontrar algunos recursos o procedimientos de ayuda a los maestros para solucionar y enfrentar los problemas de disciplina escolar en el adolescente, lo cual representa el objetivo general de esta investigación.

La plataforma de principios pedagógicos sobre los cuales se apoya la teoría, es decir, el marco teórico, es de tipo ecléctico. Con esto dejamos establecido que tomamos las doctrinas que nos parecen mejores de diversas corrientes y autores.

La investigación contempla una parte documental y otra descriptiva, es decir, es una investigación mixta que concluye en la interpretación que estas dos fases de las que se compone, nos proporcionen.

Si bien, la tesis aborda la problemática de la disciplina escolar en los adolescentes, queda referida a la conducta grupal en el momento de la sesión de clase, exclusivamente. Estos aspectos fueron estudiados en los adolescentes entre catorce y quince años

en el tercer grado del nivel medio, de dos grupos pertenecientes a la Escuela Secundaria "Cobre de México", cuyo comportamiento fue observado durante el desarrollo de las sesiones de Matemáticas y Español.

La hipótesis de trabajo sobre la cual gira toda la investigación, afirma que la disciplina escolar durante la sesión de clase en un grupo de adolescentes, se ve afectada por la dinámica que sigan los procesos de comunicación y participación. La importancia de este planteamiento, así como su significado para la pedagogía resulta ilimitado dada la trascendencia de la fase de desarrollo en la que se encuentra el ser humano en este momento.

La rama de la Pedagogía en la que se ubica este trabajo, está situada en la Pedagogía escolar debido a la delimitación que se ha ce colocando el problema central en la disciplina del adolescente en el momento de la sesión de clase. Con esto nos referimos al sujeto dentro de la institución escolar y específicamente durante su participación en el proceso Enseñanza-Aprendizaje llevado a cabo dentro del aula. Es decir, estamos inmersos en esa área de la Pedagogía que se aboca a estudiar el proceso educativo dentro de una institución que es la escuela, con todas las características que esto conlleva.

La disciplina escolar puede ser entendida como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto, como a la creación de hábitos de perfecta organización y de respeto a cada -

uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa.

En este sentido, podemos afirmar que para la Pedagogía la disciplina es una de las preocupaciones principales, ya que es formadora de hábitos que van a incidir en el desarrollo de las potencialidades del ser humano. Es un factor que va a trascender en todas las formas de aprendizaje a que se someta al ente educativo, que va a recibir su mayor impulso en la institución escolar, pero se va a manifestar en todos los momentos posteriores en la vida del hombre, ya que se verá expuesto a aprendizajes de diversos tipos - en la vida social.

Hablando de la disciplina escolar en la etapa adolescente, es todavía más importante el papel de la Pedagogía, ya que nos encontramos frente a una etapa crítica en el desarrollo humano, en la cual se manifiestan múltiples cambios que comprometen la estabilidad del sujeto, y por lo tanto, dificultan el sostenimiento y la asimilación de la disciplina escolar.

La novedad del tema que nos ocupa no se observa en tanto que ha sido reconocido como problemática por múltiples autores y de diversas formas; es novedoso si se parte de la observación de todas aquellas dificultades a las que se enfrentan cotidianamente los maestros que realizan su labor en el nivel medio de enseñanza. Aún - más, si tomamos en cuenta que muchos de ellos son expertos en la materia cognoscitiva que imparten, pero no han recibido la capacitación necesaria para manejar muchos recursos didácticos, ni para implementar todo un sistema apropiado de Enseñanza-Aprendizaje.

La disciplina en el adolescente es motivo de preocupación de todos aquellos que rodean a este sujeto. Se observa como algo casi imposible de lograr dadas las características que describen al individuo en esta etapa. Pero es diariamente motivo de conflicto para el educador que tiene como labor, no sólo conservar un orden aparente en el aula, sino además crear hábitos de organización y respeto que respalden toda la formación del individuo, y no sólo su información académica.

La disciplina escolar en el adolescente es novedosa en este trabajo por la finalidad que persigue, que es el proporcionar algunos procedimientos prácticos que puedan lograr una mayor efectividad de la enseñanza, en cuanto medio, para desarrollar las potencialidades del ser humano.

El haber participado de manera directa en este proceso de enseñanza al adolescente como maestra de este nivel, me ha generado esta inquietud que comparto con la planta docente de la institución en la que colaboré. Creo en la labor destacada del pedagogo como factor de solución del problema que nos ocupa, ya que es el especialista en problemas de aprendizaje y que ha adquirido a lo largo de su formación académica y social, los elementos para poder entender tanto la acción disciplinante y el proceso implícito en ella, como la etapa crítica de desarrollo que representa la adolescencia; se conjugan así los componentes que pueden ser factores resolutivos del problema que la disciplina escolar representa en la etapa adolescente.

CAPITULO I

DIFERENTES ASPECTOS DEL DESARROLLO EN LA ADOLESCENCIA

1.1 CONCEPTO DE ADOLESCENCIA

La adolescencia es un período que evade toda definición exacta. Ha intentado ser conceptuada por múltiples autores desde diferentes perspectivas teóricas sin llegar a abarcar todos los aspectos determinantes y característicos del período de desarrollo que nos ocupa.

El vocablo "adolescencia" proviene del verbo latino "adolescere" que significa crecer o llegar a la maduración. Esto significa no sólo el crecimiento físico, sino también el desarrollo mental, pero resulta difícil definir los límites cronológicos de esta etapa y lo que pudiera entenderse como maduración.

Para los fines de nuestro estudio la adolescencia queda defi-

nida como el período de desarrollo comprendido entre los doce y veintiun años, que representa la transición entre la niñez y la edad adulta, y que está caracterizado por cambios físicos y psicológicos, así como por la búsqueda de la identidad y la definición de la personalidad.

La tarea más importante de la adolescencia es descubrir "quién soy yo", es decir, que la maduración es la definición de sí mismos y de sus objetivos de forma clara e independiente.

La adolescencia va a dar inicio con todos los cambios físicos, psicológicos, sociales, morales, etc. que van a culminar con la madurez.

Este período está contemplado también como un fenómeno social típicamente humano. Es social en función de las pautas de conducta que el entorno le marca al individuo como inicio y que son propias de esta etapa. Es un fenómeno típicamente humano ya que sólo los hombres completan tardíamente, en el período de pubertad, el desarrollo hormonal y del sistema nervioso. En los animales inferiores este desarrollo se completa en unos cuantos meses o semanas, y desarrollan capacidades procreativas y de adaptación mucho más temprano que los seres humanos.

La adolescencia se presenta entonces como una fase distinta de desarrollo, con sus propias características biológicas, sociales e intelectuales, no es sólo una prolongación de la niñez, es otra fase de desarrollo que consiste, aunque parezca contradicto-

rio, en esa indefinición y búsqueda que no es propia de ningún otro ser vivo. Es sólo el ser humano quien se conflictúa y logra trascenderse a sí mismo a costa de esta etapa de crisis.

1.2 CAMBIOS FISIOLÓGICOS

Físicamente la adolescencia principia con el período llamado pubescencia que es el lapso durante el cual un individuo entra a un crecimiento repentino reflejado en un marcado incremento en la estatura, además maduran las funciones reproductoras y los órganos sexuales primarios; su duración aproximada es de dos años y termina con la pubertad.

La pubertad es el período de la vida humana durante el cual se desarrollan los caracteres sexuales secundarios, adquiriéndose la capacidad de procrear.

Los caracteres sexuales primarios son los órganos sexuales propiamente dichos, cuya función es la procreación. Durante la infancia los órganos sexuales son pequeños y no producen células germinales para la reproducción.

En el sexo masculino al principio de la pubertad, el pene comienza a crecer y la base, así como la región que la rodea se cubren de vello; los testículos comienzan a crecer y cambia la textura y el color de la piel del escroto. Cuando la glándula pituitaria

ria manda información a las gónadas o glándulas sexuales, llamadas testículos, para producir mayor cantidad de testosterona, se provocan poluciones nocturnas a causa de un sueño o por circunstancias estimulantes. Es en este momento cuando los órganos reproductores masculinos desempeñan sus funciones en forma madura.

En la mujer, los ovarios reciben la orden proveniente de la glándula pituitaria para producir mayor cantidad de estrógenos con lo cual se producen los óvulos que comienzan a madurar cada veintiocho o treinta días. El óvulo entra al tubo de falopio o pasaje del ovario al útero o matriz, atravieza la vagina hasta llegar al exterior, presentando la menarquia.

Los caracteres sexuales secundarios son los rasgos físicos que están asociados al desarrollo sexual pero no intervienen directamente en la reproducción, estos son: (1)

En la mujer:

- 1) Aumento del ancho y redondez de la caderas.
- 2) Comienzo del desarrollo de las mamas.
- 3) Aparición del vello pubiano.
- 4) Aparición del vello axilar y bozo en el labio superior.
- 5) Cambio de voz de un tono agudo a uno más melodioso.
- 6) Ensanchamiento de los hombros.

(1) HURLOCK, Elizabeth; "Psicología de la Adolescencia", pp. 55-56.

Estos cambios se dan entre otros muchos menos observables.

En los varones:

- 1) Aumento de la transpiración axilar.
- 2) Bozo en el labio superior.
- 3) Aparición de vello en diferentes partes del cuerpo (piernas, músculos, axilas, lados de la cara, etc.).
- 4) Cambio de voz haciéndose mucho más grave.
- 5) Incremento y ensanchamiento de los músculos.

En ambos sexos se presenta la transformación de la piel suave y delicada del niño, que se hace más gruesa y áspera a medida que el individuo madura. Por otro lado, las glándulas sebáceas se tornan grandes y activas, por lo que provocan desajustes manifestados en la afección cutánea conocida como acné juvenil, y en comedones (puntos negros) que desaparecen al terminar el proceso de maduración.

También hay un cambio muy considerable en los huesos. Durante la adolescencia hay aumento en la longitud del fémur, se alargan los huesos del tronco. Los huesos, además, cambian de constitución ya que se osifican volviéndose más duros, densos y quebradizos.

En los dientes aparecen las "muelas del juicio" o terceros molares acompañados de trastornos físicos.

Hay un aumento de volumen de los músculos, en los hombres los

músculos del tronco y de las extremidades aumentan de tamaño notablemente, en cambio, en la mujer los músculos se fortalecen pero no aumentan tanto su tamaño.

1.3 DESARROLLO INTELECTUAL

Existen diversos modos como los adolescentes llegan a conocer el mundo que los rodea, diversos modos en que los adolescentes aprenden a percibir y a estructurar su ambiente, así como a actuar sobre él.

Según Piaget "los adolescentes pueden pensar más en función de lo que podría ser verdad, no tanto en lo que observan en una situación concreta. Puesto que pueden imaginar una infinita variedad de posibilidades pueden ser capaces de razonamiento hipotético"⁽²⁾

Esto es, una vez que desarrolla una hipótesis puede construir un experimento científico para probar dicha hipótesis y deducir si es verdad. Es entonces cuando es capaz de razonamiento hipotético-deductivo, considera todas las relaciones posibles que pueden existir y las analiza una por una, para llegar a la verdadera. Este proceso lo aplica a toda su vida cotidiana.

De acuerdo con Piaget, hacia los dieciseis años la manera de pensar de una persona está casi totalmente formada a nivel neurológico

(2) Citado por PAPALIA, Diane; "Desarrollo Humano", p. 393.

gico, ya no hay posteriormente cambios cualitativos en su estructura mental, pero si la cultura y la educación no exige a los jóvenes practicar el razonamiento hipotético-deductivo, posiblemente nunca lleguen a ese estadio aunque tengan el suficiente desarrollo neurológico, el estadio al que deben llegar es el de operaciones formales abstractas.

La principal manera en que la lógica del adolescente, que se encuentra en la etapa de operaciones formales, difiere de la lógica de la etapa anterior (la de operaciones concretas), es que el adolescente presta atención tanto a la forma como al contenido de un argumento, experimento, proposición, etc. (Ver cuadro 1.1)

Esto implica que el adolescente puede razonar acerca de su propio razonamiento, hay una separación de sujeto y objeto.

La edad a la que empieza la lógica formal no es constante, hay adultos que nunca llegan a ella.

Existen algunos cambios de personalidad que acompañan a los cambios de estructura cognoscitiva.

Ejemplo de esto es el egocentrismo. A pesar de las habilidades del adolescente para conceptualizar ideas y tener un enfoque científico hacia un fenómeno, su pensamiento aún no es completamente adulto en cuanto a su naturaleza, debido a que está persuadido de que es de manera exclusiva y única, el foco de preocupación de otros; lo cual se extiende o refleja en su conducta, al igual que

Cuadro 1.1**Los cuatro principales estadios del desarrollo cognoscitivo según Piaget**

Sensoriomotor (del nacimiento a los dos años): El niño pasa de ser una criatura que responde fundamentalmente por medio de reflejos, a ser capaz de organizar sus actividades en relación con el ambiente.

Preoperacional (de dos a siete años): El niño comienza a usar símbolos, tales como palabras, a imitar el comportamiento de otros, y permanece siendo ilógico en sus procesos de pensamiento, debido a que es muy egocéntrico.

De operaciones concretas (de siete a once años): El niño comienza a entender y a emplear conceptos que le ayudan a manejar su ambiente.

De operaciones formales (desde los 12 a 15 años y a lo largo de la edad adulta): El individuo puede ahora pensar en términos abstractos y enfrentarse a situaciones hipotéticas.

Estos estadios se analizan detalladamente en los diversos capítulos relacionados con el desarrollo infantil.

Después de varias décadas de estudiar y escribir sobre el desarrollo cognoscitivo desde el nacimiento hasta la adolescencia.

Fuente: Papalia, Diane; "Desarrollo Humano", p. 17.

en su apariencia. Cree que los pensamientos de otros invariablemente se centran en ellos.

Este egocentrismo se ejemplifica en la preocupación del adolescente por la presencia de un público imaginario y la fábula personal. Se le llama público imaginario a la creencia de los adolescentes de que está siendo observado por otros y que son el centro de atención, se sienten bajo el escrutinio de todos y piensan que - otros los admiran o los critican, así como ellos lo hacen consigo mismos. La fábula personal es la creencia del adolescente de que es especial porque mucha gente está interesada en él (nadie ha sentido lo que él siente, etc.), esta creencia de que es único lo hace pensar que no está sujeto a las reglas que gobiernan el resto - del mundo y está protegido de que pueda sucederle lo mismo que a otras personas.

Con el tiempo, el adolescente se da cuenta de que otros no están tan preocupados por él, y mientras más hablan de sus propias teorías con otras personas jóvenes, más pronto distinguen que no son únicos y buscan su lugar en la sociedad.

1.4 DESARROLLO PSICOSOCIAL

a) Búsqueda de identidad

Se le llama personalidad a "la cualidad de la conducta total del individuo expresada por los hábitos de pensamiento y expresión,

actitudes e intereses, manera de actuar y filosofía personal de la vida del individuo".⁽³⁾ Es un sistema integrado por una serie de factores articulados entre sí e interdependientes.

El núcleo de la personalidad consta del concepto de sí mismo que tiene el individuo, y del papel que desempeña en la vida. El concepto de sí mismo es un "sistema de significaciones básicas que el individuo posee acerca de sí mismo y de sus relaciones con el mundo circundante".⁽⁴⁾ Esto incluye una autoimagen física y una autoimagen psíquica. La autoimagen física consta de los conceptos que se tienen de sí mismo, relativos a la valoración de su aspecto físico y de cada una de las partes de su organismo. La autoimagen psíquica incluye rasgos que influyen sobre su conducta (honradez, independencia, etc.).

El niño aprende a autovalorarse basado en las actitudes de los demás hacia él, y en la adolescencia este rasgo se asentúa fuertemente. La forma en que los demás lo valoran y lo tratan, determina la forma en que él se ha de valorar. En la adolescencia la autoimagen es revisada y muy probablemente modificada, depende en mucho de la aceptación o rechazo por parte de diversos grupos sociales.

A través de los años de adolescencia el concepto de sí mismo que tenga el individuo, se hallará sujeto a muchos cambios a medida que varía su papel en la vida. Un concepto favorable de sí mismo, establecido en la infancia, puede cambiar de raíz durante la -

(3) HURLOCK, Elizabeth; "Psicología de la adolescencia", p. 475.

(4) Ibidem.

adolescencia cuando se presentan nuevas presiones sociales y cuando se emplean nuevos cánones sociales para juzgar su posición en el grupo. Por otro lado, la nueva independencia que exige el adolescente lo coloca en una posición desde la que debe enfrentar sólo - muchas situaciones y fracasa a consecuencia de éllo; su concepto de sí mismo será dañado gravemente. La constante crítica que recibe de los padres, maestros y compañeros influye directamente sobre su concepto de sí mismo.

La adolescencia es un período del desarrollo de la vida individual que se caracteriza por intensos y frecuentes cambios súbitos en lo físico, mental y emocional, en esa época se incorporan a la vida del joven nuevos factores que dejan marca en la personalidad del adolescente.

Los años de esta etapa determinan que el sujeto se convierta en un individuo equilibrado y realizado o en un individuo frustrado, insocial y dependiente.

Esta búsqueda de identidad trasciende todas las facetas que conforman al ser humano, que atraviesa la etapa de crisis llamada adolescencia, por lo tanto, se encontrarán rasgos que manifiestan esta búsqueda en la forma de hablar, de vestir, de actuar ante los iguales, ante los mayores, etc., es decir, en las diferentes áreas de la vida de este ser humano.

El trabajo más importante de esta etapa, es responder a la pregunta "quién soy", pero el mayor riesgo es la confusión de iden

tividad, "los adolescentes manifiestan su confusión actuando impulsivamente, comprometiéndose en cursos de acción pobremente pensados o regresando a comportamientos pueriles para evitar resolver conflictos". (5)

El adolescente en su autodescubrimiento está en un traslado constante de la niñez al ser adulto, ellos mismos reconocen que tienen algo de infantil, pero "ya no soy un niño sino un hombre" - afirman en su intento de convencerse a sí mismos que así es, y empezar a actuar como tales.

La búsqueda de identidad sufre una crisis en la adolescencia, ya que esta etapa marca el punto de partida del proceso de búsqueda, pero el encuentro de la identidad es una empresa que se realiza a lo largo de toda la vida.

Precisamente para esta crisis, Erickson habla de "identidad - vs confusión de roles". Esto es: en la búsqueda de su propia definición, los adolescentes rechazan con frecuencia los intentos de todo adulto por guiarlos, y ellos experimentan una serie de papeles o funciones dentro del grupo de desarrollo para comprobar la autenticidad de los mismos, y además, cómo se sienten ellos desempeñando esos papeles, hay una confusión de cómo se quiere ser, quién se es, y qué posibilidades existen de llegar a equiparar ambos planteamientos.

(5) PAPALIA, Diane; Op. Cit., p. 416.

El rápido crecimiento del cuerpo y la nueva maduración genital evidencian ante los jóvenes, su inminente adultez, y los hace interrogarse acerca de sus papeles en la sociedad adulta.

Erickson observa a las pandillas como una forma de defensa - contra la confusión de la identidad. También el enamorarse, el llegar a intimar con otra persona y compartir pensamientos y sentimientos, le da a conocer su propia identidad, se refleja en la pareja y clarifica su yo.⁽⁶⁾ (Ver cuadro 1.2)

b) La imagen corporal

La imagen corporal es la imagen mental que se forman de su cuerpo, involucrando las percepciones subjetivas y su realidad, - así como su funcionamiento.

Los factores que forman la imagen corporal son: 1) La Percepción subjetiva del aspecto físico y la capacidad funcionante; 2) La Introducción de factores psicológicos. El adolescente introyecta todo lo que se le dice y, dependiendo de su autoestima, será el alcance de la influencia, puede ser el momento de corregir traumas y errores de la niñez; 3) Aspectos Sociológicos que son las presiones sociales por parte del ambiente, son los parámetros de lo que está pidiendo la cultura o la época de su momento histórico; 4) La Imagen Ideal. Independientemente de todo lo anterior, cada adoles-

(6) PAPALIA, Diane; Op. Cit., p. 19

cente hace su imagen ideal de lo que debe ser el físico más perfecto.

La conjugación de estos cuatro aspectos conforman la imagen corporal del adolescente, sumamente importante por la época de crisis de identidad que atraviesa.

c) Desarrollo afectivo

Como hemos señalado, el adolescente está sometido a cambios físicos que lo llevan a hacer pruebas y demostraciones constantes de su capacidad, cambios intelectuales que se dan en su forma de pensar y de razonar, lo llevan a discutir y refutar, pero no le gusta que le discutan o refuten, por lo que cuesta trabajo hacerlo entender, pero además de estos fenómenos, se presentan cambios sociafectivos.

Los cambios sociafectivos comienzan porque se ven demasiado grandes para algunas cosas y demasiado chicos para otras, lo cual representa un mensaje contradictorio que agrava la crisis emocional, gana algunos privilegios pero rechaza las responsabilidades que las observa como cargas impuestas por los adultos.

De todo lo anterior surge la duda, la búsqueda de la propia identidad que plantea preguntas como quién soy, qué soy, por qué soy así, etc., y se empieza a delimitar el propio yo.

Cuadro 1.2

Las ocho etapas de desarrollo,
de Erikson

CRISIS	EDAD	SUCESO IMPORTANTE
Confianza básica, en oposición a <u>desconfianza</u> básica	Del nacimiento a los 12-18 meses	Alimentación
Autonomía, en oposición a vergüenza y duda	18 meses a 3 años	Control de esfínteres
Iniciativa, en oposición a culpa	Tres a seis años	Locomoción
Industriosidad, en oposición a inferioridad	Seis a 12 años	Escolaridad
Identidad, en oposición a confusión de rol	Adolescencia	Relación con iguales
Intimidad, en oposición a aislamiento	Edad adulta temprana	Relación amorosa
Capacidad de <u>generación</u> , en oposición a estancamiento	Madurez	Paternidad y crianza
Integridad del ego, en oposición a desesperación	Vejez	Reflexión sobre la propia vida y aceptación de ella

Fuente: Papalia, Diane; Op.Cit., p. 19

Una reacción natural en esta búsqueda es la separación, corte, rechazo u oposición con la familia, ya que los "otros" no le permiten encontrar su "yo", dado que emiten mensajes contradictorios.

Se siente solo, nadie lo comprende, es el egocentrismo predominante en esta época. Busca el grupo de pares donde se siente más acogido porque lo pueden entender. La consecuencia es la despersonalización, presenta conductas gregarias independientemente de si está convencido o no de lo adecuado de ellas.

Dentro del grupo de pares, es decir, de iguales en edad e inquietudes, el adolescente tiene que competir con ellos y va confirmando su personalidad, va realizando proezas para demostrarles a todos que él también vale y puede hacer muchas cosas y, al mismo tiempo, se lo demuestra a sí mismo.

Se vuelven muy exhibicionistas, desean llamar la atención "véanme aquí estoy yo", y por ello se atreven a hacer cosas que solos no harían, se dan valor mutuamente.

Surge el amigo preferido que es del mismo sexo, en él puede confiar absolutamente y le platica todo acerca de sí mismo, por lo cual se ayudan mutuamente a conocerse y a confirmar su personalidad a través del apoyo recíproco. Cuando esta ayuda se da efectivamente, piensa algo como "si él me quiere, le agrado, quiere decir que valgo", esto es, se reconoce a sí mismo como poseedor de características positivas que pueden generar una identificación con alguien y logra conocer su propio yo, lo comienza a delimitar.

Como consecuencia de esta delimitación surgen las relaciones heterosexuales, es capaz de convivir con personas del otro sexo - con todas las excentricidades que le caracterizan en esta época.

Hay una búsqueda constante del espejo, se está observando y - vuelve a reconocerse con todos los cambios físicos que ha sufrido.

El adolescente sufre un conflicto entre los impulsos (ello) - la realidad (yo) y la conciencia (super yo), de este conflicto surge la ansiedad, es decir, quiere hacer algo, sabe que no debe hacerlo y tiene que decidir en cuestión de minutos sobre demasiadas cosas que le provocan ansiedad.

Para manejar la ansiedad y adaptarse a una vida normal surgen mecanismos de defensa, como son:

Represión.- Todos sus impulsos los reprime, o sólo algunos, - o bien reprime algunos con determinadas personas.

Desplazamiento.- Emplea otro objeto para sacar sus sentimientos o impulsos.

Fantasía.- Sela pasa soñando porque hay muchos sentimientos - que no pueden realizarse.

Intelectualización.- Trata de entender, vivir y explicar las cosas a través de la inteligencia.

Sublimación.- Transforma los sentimientos que no pueden manifestarse como son realmente.

Por otro lado, surge en el adolescente un deseo por independizarse, pero hay un conflicto entre la dependencia de grupo de padres y la independencia de los padres y adultos en general.

Surge un deseo de ser autónomo e inclusive la misma sociedad le exige que tome decisiones por sí mismo, tales como la carrera o la ocupación a la que se dedicará en su futuro. Pero no puede ser autónomo ya que depende económica, moral y afectivamente de unas y otras personas de su contexto.

Por esta contradicción surge la inseguridad. Hace una prueba de roles constante, mediante actividades que le permiten el conocimiento de sí mismo y de su identidad, con el transcurso del tiempo va logrando tomar sus propias decisiones e intereses. Establece también sus normas de referencia, es decir, lo que él define como bueno y como malo.

Con todo esto se establece un fin para sí mismo y hay una integración del yo a través de la seguridad que este proceso le proporciona.

d) Desarrollo moral

Para que una persona logre entender los conceptos de la moral

universal, debe tener desarrollado el razonamiento abstracto, ya - que hacemos referencia a lo que debería ser y no a lo que es.

Los valores morales son las guías que orientan la conducta en una dirección determinada. Para que el adolescente logre interiorizarlas debe estar en la etapa de operaciones formales.

Kohlberg ha elaborado una sistematización de etapas morales - sobre los estadios lógicos desarrollados por Piaget. Estas etapas morales están en relación a la misma esquematización piagetiana, y el adolescente se encuentra en la moral de conformidad a papeles - convencionales. Está motivado a apoyar el "status quo" y piensa en hacer lo correcto para complacer a otros o para obedecer la ley. - (Ver cuadro 1.3)

El adolescente porta valores tales como la justicia, entendida como darle a cada quien lo que se merece, la fuente de esta justicia es él mismo, ya que determinará qué es lo que se merece cada quien. Son muy duros para juzgar a los demás; en un momento posterior llega a convertirse en un ideal, se va purificando el término y logran practicarlo sin excesos.

La libertad es otro valor del adolescente, pero la busca sin medida; como no se ha podido definir a sí mismo, tampoco sabe definir libertad y libertinaje, ya que la libertad es escoger entre - dos bienes el mejor, no escoger daños o males a realizar.

El amor es un valor y una preocupación permanente del adoles-

Cuadro 1.3

Seis estadios de razonamiento
moral, según Kohlberg

NIVEL I. Premoral (de 4 a 10 años). En este nivel se hace hincapié en el control externo. Las normas son las de otros y observan ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas.

Tipo 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia. ¿Qué me sucederá? Los niños obedecen las reglas de otros para evitar el castigo.

Tipo 2. Hedonismo instrumental ingenuo. "Tú rascas mi espalda y yo rasco la tuya". Se conforman a las reglas en razón del interés y de la consideración de lo que otros pueden hacer por ellos en retribución.

NIVEL II. Moral de conformidad a papeles convencionales (de 10 a 13 años).

Ahora los niños quieren complacer a otras personas. Todavía observan las normas de otros, pero en algún grado las han internalizado. Desean ser considerados como "buenos" por parte de aquellas personas cuyas opiniones cuentan. Son capaces de tomar las funciones de figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es "buena" según sus normas.

Tipo 3. Mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de otros. "¿Soy una niña (un niño) buena(o)?". Los niños desean complacer y ayudar a otros, pueden juzgar las intenciones de otros y desarrollar sus propias ideas de lo que es ser una buena persona.

Tipo 4. Moral del mantenimiento de la autoridad. "Necesitamos ley y orden". Las personas se preocupan por cumplir con su deber, por respetar la autoridad superior y mantener el orden social.

NIVEL III. Moralidad de principios morales auto-aceptados (a los 13 años, cuando se es adulto joven o nunca). Este nivel señala el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez el individuo reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control de la conducta es interno, tanto en lo que respecta a las normas observadas como en lo que hace relación al razonamiento acerca de lo que es correcto e incorrecto. Los tipos 5 y 6 pueden ser métodos alternos del nivel más alto de razonamiento.

Continuación Cuadro 1.3

- Tipo 5. Moralidad de contrato, de derechos individuales y de una ley democráticamente aceptada. Las personas piensan en términos racionales, valorando el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Generalmente, se dan cuenta de que estos valores se apoyan mejor ciñéndose a la ley. Al mismo tiempo que reconocen el hecho de que hay momentos en que existe un conflicto entre la necesidad humana y la ley, creen que a la larga, es mejor para la sociedad, si obedecen la ley.
- Tipo 6. Moralidad de principios individuales de conciencia*. Las personas hacen lo que como individuos consideran correcto, independientemente de restricciones legales o de las opiniones de otros. Actúan de acuerdo con normas internalizadas, conociendo que la condenarían (o censurarían) a sí mismas si no lo hicieran. Ejemplos de ellas son Gandhi y Martin Luther King, entre otros.
-

Fuente: PAPALIA, Diane, Op. Cit., p. 300

cente, pero dado a que su función hormonal está en pleno desarrollo sólo pone atención o énfasis a la parte material o sentimental del hombre, pero no llega a la razón ni a comprometer realmente su espíritu, los cambios tan intempestivos en sus "amores" no dan tiempo para llegar a este grado de involucramiento personal.

En cuanto a la verdad, no se conforma con una explicación sencilla, quiere saber más y más, busca la retroalimentación de la información, inclusive llega a buscar la verdad de su propia familia. Hay dudas de tipo religioso, moral, afectivo, etc., quiere probar y comprobar todas las verdades que hasta ese momento ha aceptado - como tales.

La paz es otro valor que el adolescente manifiesta, no le gusta el mundo que le están ofreciendo y empieza a manifestarlo con rebeldía, y algunas veces a través de la violencia, busca la paz.

1.5 EL ADOLESCENTE EN LA ESCUELA

1.5.1 La escuela secundaria constituye un ambiente propicio para el desarrollo de una subcultura adolescente con normas y criterios propios. Estas normas determinan la dirección del comportamiento de los estudiantes.

El conjunto de valores de la subcultura adolescente, en la escuela secundaria, es un tanto contrario al concepto tradicional de la escuela. Esto se explica tomando en cuenta que los -

adolescentes están en una búsqueda de algo diferente a lo que los adultos le ofrecen como patrones de conducta, ellos quieren saber quiénes son, pero además, ser diferentes. Hay confusión y en algunas ocasiones incluso contraposición entre los valores de la subcultura de adolescentes y los valores de la sociedad en general.

Un niño sale de la primaria entre los once y doce años y se encuentra con que los profesores son diferentes cada hora y con diferente metodología cada uno; hay niños más grandes que él, físicamente no se han desarrollado ni él ni sus compañeros de grado, la organización de la escuela es diferente, tiene materias que no conocía y tareas más difíciles, etc. Todo es to le causa confusión en la medida que se siente fuera de lugar. Siente una agresión hacia su normalidad o vida cotidiana, presenta timidez por el desconocimiento del terreno en el que se encuentra, por consecuencia, se siente inseguro e inadaptado a todo el contexto escolar.

Toda esta transformación de contexto es sumada a los cambios físicos que se comienzan a presentar en él, y a toda la crisis que hemos desarrollado anteriormente.

Como consecuencia hay una baja en el rendimiento escolar debido a que el joven está más ocupado, está aplicando toda su energía a la búsqueda de su identidad y a otros intereses como el ser popular o el mejor deportista, etc. Les resulta inclusive antipático aquél que sea el "cumplido" o el "machete-

ro", ya que no es el nivel de valores que la mayoría maneja. Empieza a querer llamar la atención, manifestándose problemas disciplinarios, hay rechazo para los maestros.

1.5.2 Algunos factores que influyen en la reacción del adolescente son el cambio de edificio escolar, es decir, la falta de familiaridad con el ambiente físico; el cambio en el tipo de relaciones tanto con los mismos alumnos como con los maestros; el cambio de sistema de enseñanza y de disciplina; hay variedad ya que cada maestro tiene un estilo y método personal al cual hay que adaptarse en cada asignatura, como consecuencia hay un trato impersonal con los maestros, lo que genera una sensación de extravío o de ser ajeno a lo que le rodea, no hay identificación personal con un solo profesor.

Como ya mencionamos, los intereses están enfocados a la búsqueda de identidad y no precisamente al desarrollo académico; hay constantes cambios físicos y psicológicos que generan inestabilidad, también se hace presente el cuestionamiento de valores que implica la pregunta "quién soy yo"; otro factor importante son las exigencias de la familia y el nivel de aspiraciones de desarrollo y las áreas del mismo, la reacción del adolescente también se ve afectada por el nivel intelectual con que el adolescente llegue a la secundaria, ya que es to le dificultará o favorecerá su desempeño académico.

1.5.3 Las funciones y propósitos de la escuela son ayudarlos a:

- a) Lograr su propia identidad como tarea primordial que se articulará en todas las áreas escolares; obviamente el proporcionarle conocimientos básicos es preocupación de la institución educativa, se trata de formar no sólo de informar al individuo; como ayuda a la búsqueda del quién soy y qué seré; de proporcionarle al adolescente orientación vocacional que lo ayude en esta difícil tarea de escoger su área de desarrollo.
- b) En la tarea de formar y no sólo informar, queda implícito el trabajo de formar valores que definirán la forma de comportamiento futuro del joven, así como la formación de hábitos y de la implantación de la disciplina como norma de vida.
- c) Otra función de la escuela es brindar una enseñanza apropiada a las características del alumno, dado su momento psicológico y social. De esta forma se logrará la integración de los maestros y alumnos para la superación de ambos en la retroalimentación del proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación a los maestros y el personal de la institución educativa, la escuela debe cuidar las características propias de cada elemento, ya que deberán cumplir con la función de representar modelos de comportamiento y asumir el papel de líderes adecuados para los jóvenes.

Son funciones importantes de la escuela el enseñar a apren

der rápida y eficazmente, por lo que pondrá cuidado en el proceso cognoscitivo del alumno. También se describe como función de la escuela el que, respetando la individualidad de cada adolescente, le brinde ayuda para establecer metas en su vida y mejorar sus aspiraciones para auxiliarnos en la tarea de encontrar un sentido en su vida.

d) La educación sexual es primordial en esta etapa crítica de desarrollo, pero deberá ser una orientación propicia que no olvide el papel trascendente que juegan los valores y las normas para formar un individuo sano.

Todo esto nos lleva a concluir que las funciones de la escuela son las enumeradas anteriormente, pero todas ellas en función de brindar una educación integral para todas las facetas del ser humano, que favorezca el desarrollo de todas sus potencialidades.

e) Las actividades extraescolares son indispensables dentro de la escuela como medio de formación, de educación, fuera del horario académico. Son las vías por las cuales el adolescente saca todas las energías y canaliza sus inquietudes de una manera sana y que lo ayudará en su proceso de formación humana. Estas actividades son: las bandas de guerra, estudiantinas, deportes, excursiones, grupos de apostolado, grupos de servicio social, retiros, convivencias, asistencia a cines y teatros, danza, concursos de poesía, dibujo, oratoria, ortografía, etc.; el periódico estudiantin-

til, etc.

- f) Los deportes tienen un papel especialmente importante debido a que ayudan a integrar la personalidad del joven a través de obtener metas colectivas, de integrarse a sus compañeros y con su escuela, de contribuir a la desaparición de rivalidades internas, de confirmar habilidades y canalizar su energía, entusiasmo y explosividad.
- g) Es tarea básica de la escuela secundaria el dar una orientación vocacional bien llevada que asuma el compromiso, sumamente importante, que representa el descubrir el área más adecuada de desarrollo futuro y vital del adolescente.

Esta orientación tendrá como objetivos: que el alumno conozca sus habilidades, aptitudes e intereses, además debe propiciar el autoconocimiento (temperamento, carácter, C.I., etc.), por otro lado, debe proporcionar los elementos necesarios para elegir una profesión adecuada a sí mismo, es importante la función de orientación vocacional que se refiere a dar métodos de estudio efectivos y lograr la integración a la escuela, que por las características que hemos enumerado del adolescente, resulta difícil y penosa para ellos.

La orientación vocacional se puede valer de pláticas de información sobre carreras, folletos sobre diversas universidades, aplicación de tests, pláticas a padres de familia y alumnos de temas formativos, visitas a centros relacionados con -

su área de interés, etc.

Todo esto hará que la orientación vocacional cumpla realmente con su objetivo, que como su nombre indica, es ayudar - al alumno a encontrar su vocación, para que pueda ser útil, - pero sobre todo en qué actividad puede encontrar su realización más profunda y real.

De esta manera también coadyuvará a que la escuela logre - cumplir sus funciones como una institución creada para realizar la tarea más trascendente en y para el individuo, que es el desarrollo de sus potencialidades de forma integral.

CAPITULO II

LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y PARTICIPACION COMO ELEMENTOS QUE FAVORECEN LA DISCIPLINA ESCOLAR Y SUS ALTERNATIVAS

En la educación es un problema capital el de la disciplina y con mayor énfasis en la educación del adolescente.

En el transcurso de pocos años, el adolescente será adulto y en su nueva sociedad no tendrá padres ni profesores para vigilarlo, aconsejarlo, orientarlo, evitarle dificultades y encaminarlo - en el mejor sentido.

Esto pasa precisamente en la época de la vida en que el despertar de fuerzas interiores nuevas e imperiosas, el ansia de "amar", los nuevos anhelos de emancipación, hacen de él un ser en cierto modo incomprendido por el medio y muchas veces por sí mismo. Quizá en ningún otro aspecto, como en la disciplina, dependerá más de quien lo educó en la adolescencia para tener un buen desarrollo a futuro.

Si la educación tiene una finalidad, ésta es la de preparar - al individuo para vivir en su medio y en su tiempo, para que tenga la posibilidad de conducirse con éxito a través de las circunstancias de la vida exterior, para dar origen a un comportamiento individual adaptado a sus intereses y a las necesidades e imposiciones del medio social, es decir, el proceso educativo ha de motivar el aprendizaje en la conciliación entre los intereses individuales y sociales.

La tarea fundamental del educador es, entonces, no traicionar las fuerzas del individuo al adaptarlo a la sociedad; la tarea de adaptar al educando a la sociedad sin traicionar sus esfuerzos, - sin anular sus reacciones espontáneas.

La disciplina que buscamos no es pasiva, sino activa; es disciplina de fuerzas que se ordenan para ejecutar alguna cosa definida, para obrar en un sentido determinado.

Somos disciplinados, cuando examinamos los motivos de nuestra deliberación y tenemos fuerza para seguir con seguridad esa deliberación y venciendo obstáculos; cuando conscientes de la razón de - nuestros actos, los ejecutamos en vista de sus fines.

Esto es, para que exista disciplina deben existir intereses - ya que son correlativos.

Es por eso que afirmamos que disciplina es interés, interés - es participación y participación es comunicación.

2.1 CONCEPTOS DE COMUNICACION, PARTICIPACION Y DISCIPLINA

Definición de comunicación

Es el proceso que permite transmitir y percibir información. Este proceso implica las actitudes, creencias e intenciones del emisor y del receptor.

Tomamos como elementos del esquema general de comunicación al emisor, al canal y al receptor.

El emisor es quien origina la información y la codifica en señales, signos o símbolos para ser enviada a través de un canal que llevará el mensaje hasta el receptor.

La codificación es la traducción de significados en un conjunto de señales (símbolos) que han de ser combinados debidamente.

El canal es el medio que se utiliza para enviar el mensaje ya codificado.

El receptor es quien tendrá la tarea de decodificar el mensaje, es el destinatario de la información.

La decodificación es la comprensión de un mensaje para su interpretación en base a las reglas del código en función del cual -

se ha elaborado dicho mensaje.

La comunicación se presenta como un círculo en el cual la retroalimentación es la dinámica de este proceso. Es decir, el emisor se convertirá en receptor y viceversa, hablamos de un sistema cuya energía básica está en el intercambio permanente que da lugar a la transmisión y percepción de información.

En este sentido, las operaciones a realizar en todo proceso informativo-comunicativo con fines didácticos serían:

- 1) Delimitación de los contenidos
- 2) Codificación
- 3) Emisión
- 4) Decodificación
- 5) Recepción

El proceso de decodificación y recepción pertenecen al aprendizaje por parte del receptor (alumno), y los tres primeros procesos corresponden a la enseñanza realizada por el emisor (maestro).

Partiendo del proceso antes descrito, queda claro que debe favorecerse la retroalimentación propia de toda comunicación real que posee el proceso educativo firme y trascendente. Por lo tanto, la verdadera comunicación educativa comprende la participación.

Definición de participación

"Dentro del contexto educativo la participación implica la colaboración activa en el planeamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que - intervienen en dicho proceso."⁽¹⁾

En el terreno de lo estrictamente didáctico, hablamos de la - participación activa del alumno en su propio proceso de aprendiza-je. Esta participación cobra mayor fuerza cuando lo que se preten-de no es ya sólo la transmisión y asimilación pasiva de unos cono-cimientos incuestionables, sino la autoformación del individuo.

Por lo tanto, la relación educativa queda abierta a la iniciativa y responsabilidad individual y a un compromiso recíproco en-tre el profesor y el alumno para lograr unos objetivos fijados de común acuerdo. Este acuerdo favorecerá la relación con un educando, como lo es el adolescente, que requiere por demás de actividad pa-rra aprender.

Concepto de disciplina

"En un sentido general la disciplina es el orden y forma de - conducta impuestos mediante leyes y normas procedentes de la auto-ridad competente o autoimpuestas, así como el modo de actuar de -

(1) GRINDER, Robert E.; "Adolescencia", p. 45.

acuerdo con tales normas y leyes."(2)

La disciplina escolar es el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela, se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar, como a la creación de hábitos de organización y respeto a cada uno los miembros que constituyen la colectividad educativa.

La disciplina debe adaptarse al crecimiento biopsicológico del adolescente, es decir, ha de tomar en cuenta cada una de las etapas de su desarrollo. Se debe hacer sentir a los educandos la conveniencia de acatar las normas, no exigir nada a nadie por autoridad gratuita.

El fundamento de la disciplina reside en el asentimiento del adolescente para llevarlo a un proceso interior de acatar la ley o norma que siente suya por ser viva, justa y adecuada, es decir, llevarlo a la verdadera disciplina.

2.2 PROCESOS DIDACTICOS QUE FAVORECEN LA COMUNICACION Y LA PARTICIPACION

Se le llama procedimiento didáctico a la manera de poner al alumno en contacto con el conocimiento en una forma directa y con-

(2) BARTOLOMEIS, Francesco de; "La Psicología del Adolescente y la Educación" - p. 211.

creta, a diferencia del método que señala el camino general, pero no desciende a los detalles.

Es importante señalar que para todo procedimiento didáctico, como para toda labor educativa, es básico delimitar claramente los objetivos que se persiguen con su aplicación para poder alcanzar el éxito deseado.

Los procesos didácticos que vamos a revisar a continuación - son sólo algunos que pueden resultar más propicios para nuestros fines, es decir, para alcanzar un proceso de Enseñanza-Aprendizaje donde la participación y la comunicación lleven a la disciplina - del grupo. Este grupo no está contemplado como factor pasivo, sino como el elemento principal para poder llevar a cabo los procesos didácticos y obtener de ellos los mejores resultados.

Existen otros procedimientos didácticos, hay un gran número - de ellos que sería imposible enlistar y mucho menos agotar en sus posibilidades y variantes.

En realidad los que vamos a presentar son una muestra que nos permitirá observar las múltiples posibilidades de utilización de - estos elementos que son usados comunmente en la tarea educativa, pero muy probablemente sin la conciencia de las grandes potencialidades que encierran en su naturaleza, es decir, de todo lo que puede verse favorecido al poner en contacto al alumno con el conocimiento de forma directa y concreta.

La Exposición, el Interrogatorio, la Demostración, la Investigación Bibliográfica y Práctica, así como la Discusión Dirigida, - son los procesos con los que más fácilmente puede contar el maestro para su apoyo. Esto se debe a que no requieren tantos recursos ni para su preparación ni para su realización. Son regularmente - llevados a cabo por muchos educadores, por lo que nuestro objetivo es sólo puntualizar y enfatizar el por qué resultan favorecedores de los procesos de participación y comunicación, y por lo tanto, - favorecedores de la disciplina en el salón de clase.

Estos procesos didácticos de los que hablamos, son también - utilizables en todas las materias del nivel medio, por lo que pueden por su versatilidad, ser algunos de los más utilizables dentro de una larga lista que sería imposible agotar en este capítulo.

2.2.1 La Exposición

"Es un procedimiento que consiste en presentar un tema o asunto utilizando como medio principal el lenguaje oral."⁽³⁾

Por lo general, la exposición sigue tres pasos: 1) Introducción: Se trata de ubicar a los alumnos en el tema elegido, - prepara al escucha para entrar plenamente al contenido de que se trate.

(3) MORENO BAYARDO, Ma. Gpe.; "Didáctica I", p. 97.

- 2) Desarrollo: Es la parte central de la exposición, en ella se presenta ordenadamente el tema en forma lógica, clara, enfática sobre los puntos esenciales, facilitando la asimilación.
- 3) Síntesis: en este momento se hace una recapitulación de lo expuesto, la cual puede ser en forma de resumen, cuadro signóptico, etc.

El procedimiento didáctico, ha sido contemplado como elemento inhibitor de la participación y la comunicación con el alumno. Sin embargo, es un medio que favorece los procesos mencionados, siempre y cuando se escoja de manera cuidadosa el papel que va a desempeñar en el proceso de aprendizaje, durante la clase y la forma como se lleve a cabo.

La exposición puede ser como parte de la motivación que va a despertar el interés sobre el contenido a tratar, mediante otros procedimientos didácticos, para dar paso a una participación posterior del alumno; o bien, puede ser el mismo educando quien lleve a cabo este procedimiento, practicando así su participación en la ejecución de la enseñanza y ejercitando su habilidad como comunicador.

La exposición puede jugar el papel de iniciadora de un tema - para poder llegar en un segundo momento a la aplicación del conocimiento, lo cual permitirá el mejor desempeño activo del alumno estando ya en conocimiento de causa.

El abuso de la exposición como procedimiento de enseñanza, sí puede favorecer la pasividad y la apatía, es por ello que el educador deberá ser medido en su utilización como en la de cualquier otro procedimiento didáctico.

La forma como se lleve a cabo debe contemplar el no exceder el tiempo de duración de acuerdo a la situación de los alumnos, a su edad, capacidad de concentración, ambiente físico y emocional, etc.

2.2.2 El Interrogatorio

"Es un procedimiento que consiste en favorecer la marcha del proceso de aprendizaje a través de preguntas y respuestas hábilmente encadenadas." (4)

Deben elaborarse preguntas claras y bien definidas, no sugerir la respuesta ni dar lugar a varias interpretaciones, sobre do deben ser cuidadosamente planeadas y enlazadas lógicamente, de tal manera que cada nueva pregunta vaya hacia la profundización del conocimiento por medio de reflexiones que provoquen en el alumno.

Para favorecer una participación entusiasta de los alumnos, es necesario cuidar algunos detalles como son: tomar en cuen-

(4) Ibidem, p. 98.

ta que si se designa al alumno que debe responder antes de formular la pregunta, el resto del grupo perderá el interés. Sólo habrá que recurrir a ello cuando sea necesario captar la atención de algún alumno en especial o para infundir confianza en los alumnos tímidos.

No es conveniente utilizar el interrogatorio como castigo por que la participación será poco entusiasta por la falta de interés real de los alumnos. Tampoco se debe permitir un monopolio de respuestas por algunos alumnos, ya que el resto comenzará a distraerse, dando lugar a la indisciplina.

La comunicación de los alumnos y su participación se verá favorecida por la naturaleza misma de la dinámica del interrogatorio, pero además, éste no sólo puede hacerse del maestro al alumno, sino también de los educandos a los educadores para propiciar la retroalimentación, así como también, pueden ser los mismos alumnos quienes organizados en equipos o en forma personal pueden interrogarse mutuamente.

El interrogatorio puede ser medio controlador de la atención, como estimulador del pensamiento reflexivo, como auxiliar en la detección de las dudas y como síntesis del tema abordado.

De esta forma se hace sentir al alumno involucrado directamente en la dinámica de la clase y se le lleva a ir aprendiendo la manera correcta de formular sus preguntas para manifestar sus dudas, o bien, a estructurar sus respuestas lógicamente -

de tal forma que se comunique hábilmente con los demás. Así - pues, su atención está concentrada en el tema y en los procesos que hemos señalado.

Hay que recordar que el interés genera participación, la cual da lugar a la comunicación, teniendo ambas como resultado la disciplina. Por lo tanto, el interrogatorio resulta un claro ejemplo del involucramiento de todos estos elementos que pueden asegurar una gran posibilidad de éxito.

2.2.3 Demostración

"La demostración didáctica es el procedimiento que consiste - en ejemplificar en forma directa y concreta aquello que el - alumno deberá saber realizar posteriormente."⁽⁵⁾

Consiste en dar a los educandos las explicaciones necesarias insiendiendo sobre los detalles que deberán observar con mayor atención. Se realiza la demostración cuantas veces sea necesario hasta que los alumnos comprendan cada uno de los pasos, - así como el proceso integral, por último, se procede a la ejercitación por parte de los alumnos. Para la demostración puede utilizarse una película, la intervención de un especialista o bien a algunos alumnos, previamente preparado, para realizarla.

(5) MASTACHE Roman, Jesús; "Didáctica", p. 99.

En términos de la participación del alumno, es obvia la importancia de que él ponga en práctica aquello que previamente se le ha ejemplificado, es el momento realmente trascendente de este procedimiento, ya que los alumnos están vivenciando aquello que hasta ese momento sólo habían escuchado y visto. Esto trae como consecuencia un aprendizaje significativo que hace comprobar al alumno, que aquello que le dicen es verdadero y que su labor es sumamente importante.

Este procedimiento pone de manifiesto para el adolescente, - que él es el principio y el fin del aprendizaje, ya que participa como realizador de un ejercicio diseñado para él y por él.

El educando se involucra con interés en aquello que debe participar, y la comunicación con su maestro es más amplia, libre y productiva.

Es tarea del educador el saber llevar con orden esta práctica poniendo en claro las normas a seguir, las cuales deben permitir la acción y el diálogo en un marco de disciplina y confianza.

2.2.4 La Investigación Bibliográfica

"Es un procedimiento que consiste en poner a los alumnos en contacto con el tema a través de la búsqueda de información -

en los libros y material impreso." (6)

Se deben determinar claramente los objetivos de la investigación; hacer un inventario de la bibliografía existente y accesible al alumno; preparar a los alumnos en la elaboración de fichas bibliográficas, selección del contenido, así como la utilización de la información; asesorar a los alumnos en el transcurso de la investigación; por último, es necesario elaborar junto con los educandos, la síntesis que señale los aspectos esenciales que fueron estudiados.

A este procedimiento se le ha conceptuado como un trabajo exclusivo de los alumnos, dejando en actitud pasiva e incomunicada al educador que sólo se presenta como el juez de un trabajo final. Un trabajo que bajo estas condiciones, estará plagado de errores metodológicos, pero además dejará un vacío y un disgusto en el alumno que no encontrará interés en "copiar" lo que otros han dicho.

Muy por el contrario, este procedimiento puede ser utilizado como antecedente para que los alumnos participen con pequeñas exposiciones a manera de seminarios, como preparación para tomar parte en discusiones en el grupo acerca del tema, como ampliación de las actividades realizadas en clase, como instrumento para lograr una mayor participación en su propia formación.

(6) NERICI, Imideo G.; "Hacia una Didáctica General y Dinámica", p. 101.

Como se puede ver, la investigación bibliográfica puede ser - sumamente valiosa si se ubica correctamente el papel que ha de jugar en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, y se contempla como un medio para trabajar conjuntamente maestro-alumno, y - no como un fin en sí misma. Todo lo anterior da lugar a una - comunicación que hace partícipes a ambos miembros del proceso y logra enseñar un método de autoformación, a la par de proporcionar elementos que permitan la actitud y la acción dinámica del educando que camina conjuntamente al educador.

El resultado más factible es un ambiente de trabajo dinámico y disciplinado por la armonía que se requiere para alcanzar - los objetivos propuestos.

2.2.5 La Investigación Práctica

"La investigación práctica consiste en poner a los alumnos - en contacto con el tema a través de la búsqueda de información en el ambiente que les rodea, valorando experiencias, entrevistas, observaciones de fenómenos, encuestas, etc."⁽⁷⁾

Para que la investigación práctica tenga éxito, es necesario hacer un análisis sobre las posibilidades que se presenten en el ambiente, las condiciones que la investigación requiere, - elaborar una guía sobre los aspectos que deberán observarse, los puntos básicos de la entrevista o encuesta, asesorar el -

(7) MORENO Bayardo, Ma. Guadalupe; "Didáctica", p. 103.

trabajo de los alumnos y guiar el intercambio posterior a la investigación para obtener de ella las conclusiones generales.

Con este procedimiento se favorece la responsabilidad y la seriedad para conseguir validez a los datos y a las conclusiones obtenidas.

La participación y la comunicación entre los alumnos y con el maestro, son propiciadas en la actividad, ya que resulta atryente por el contacto más directo con el medio que naturalmente le atrae al educando por resultarle familiar.

De manera paralela a la conexión que se establece entre la - teoría y la práctica, el alumno se hace partícipe del trabajo del maestro, ya que está su atención concentrada por resultarle atractivo el tema.

La comunicación se hace necesaria para la retroalimentación - que requiere la asesoría en el proceso de la investigación, y sobre todo en la discusión posterior al mismo para obtener - las conclusiones generales.

Se hace énfasis, mediante la investigación práctica, en el - principio de "aprender haciendo", y se ejercita en el alumno la capacidad de confrontar, hacer análisis y obtener conclusiones, lo cual nos lleva a incentivar el desarrollo de un - alumno activo, participativo, creador y crítico.

Todo esto converge para cumplir con uno de los objetivos principales de todo educador, que es, formar y no sólo informar para desarrollar integralmente al ser que es preocupación única de todo proceso Enseñanza-Aprendizaje, es decir, el educando.

2.2.6 La Discusión Dirigida

"Es el procedimiento didáctico que consiste en llevar a los alumnos al análisis de un asunto o problema a través de la exposición de sus puntos de vista, y de la discusión de los mismos con el fin de llegar a obtener ciertas conclusiones o acuerdos generales."⁽⁸⁾

Para el éxito de este procedimiento se debe tomar en cuenta los puntos claves que habrán de discutirse, elaborar la primera pregunta emitiendo una primera opinión que provoque las intervenciones de los alumnos, cuidar el buen ritmo de la discusión, conducir al grupo en la elaboración de las conclusiones finales, y por último, hacer la crítica de las actitudes observadas a través del desarrollo de la discusión.

La discusión dirigida es muy noble en cuanto a las posibilidades que presenta, ya que permite la maduración de los alumnos para aprender a comunicarse adecuadamente, esto es, propicia el aprender a escuchar, a expresar con propiedad las ideas, a

(8) NERICI, Imideos G.; "Hacia una didáctica General y Dinámica", p. 104.

dejar salir aquello que consideramos es enriquecedor para el tema, el grupo y para nosotros mismos.

El alumno ve abiertas las puertas a su forma de pensar, que adquiere validez por el solo hecho de partir de él como ente pensante y merece ser escuchado, considera importante su participación y recordará mucho más aquello que defiende como su punto de vista, además de aquello que bajo el análisis general resulte ser lo más correcto.

Usar atinadamente el procedimiento didáctico y en su mejor oportunidad, es lo que determinará en mucho su eficiencia para favorecer no sólo el aprendizaje, sino también la comunicación y la participación.

Los procedimientos didácticos que se describieron se aplican con la finalidad de formar a un alumno activo, por lo tanto, interesado y llevado espontáneamente a una disciplina que no es gratuita ni impuesta por la ley del más fuerte, sino que es resultado del trabajo arduo del educador que lucha por involucrar al educando en su formación integral.

La disciplina no debe ser un fin en sí misma, sino un medio que favorezca y facilite el aprendizaje en el aula, y que se fije como un hábito que permita el desarrollo de todas las potencialidades del hombre en el transcurso de su vida. Se busca brindarle al adolescente los elementos para alcanzar el éxito, que él se autodefina y que logre por sí mismo en la práctica de su disciplina.

2.3 ALGUNOS FACTORES QUE INCIDEN SOBRE LOS PROCESOS DE COMUNICACION Y PAR TICIPACION EN LA DISCIPLINA DEL ADOLESCENTE

Hemos hablado de algunos procesos didácticos que inventivan - la participación y la comunicación en el educando. Pero estos procesos no pueden ser vistos en forma aislada o contemplarse como re ce tas instantáneas que gratuitamente darán como resultado la disci plina en el salón de clase.

Para obtener un resultado favorable, no es posible aplicar ex clusivamente un proceso didáctico, sea cual fuere, sin llevarlo a cabo mediante la práctica de ciertas actitudes y formas de actuar ante el grupo, mismas que deben estar implícitas en la personalidad del educador ante el alumno.

Vamos a abordar ciertos factores que trascienden en el ambiente del grupo, en el ánimo del educando, en la apertura al conocimiento, y por lo tanto, en la disciplina en el momento de la sesión de clase. Estos factores se contemplan como formas de hacer y de estar, que el maestro probablemente nunca hace de manera sistemática; probablemente los realiza espontáneamente pero sin consistencia durante toda su labor educativa, en la medida que no ha tomado conciencia de la trascendencia que poseen para el alumno y pa ra él como educador en su lucha por alcanzar los objetivos plantea dos.

Es decir, estamos hablando de aquello que sería adecuado, que se convirtiera en hábito de conducta en el maestro para su beneficio y el del alumno, y en general para el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En tanto se asuma la responsabilidad de cada uno de nuestros actos como educadores, de la proyección que se tendrá como tales y de la incidencia en el futuro desarrollo de los adolescentes, se podrá atender con mayor atención estos "detalles" que tienen la capacidad de determinar el éxito o el fracaso de nuestra labor formativa. Cuando un adolescente se manifiesta en sentido de queja o bien de oposición a la opinión del maestro, es recomendable hacerle ver que se entiende su postura, e inclusive tratar de conciliar ambas posturas dentro del marco de la verdad y el conocimiento. Esto favorece el sentimiento por parte del alumno, de ser comprendido en su razonamiento, el cual resulta merecedor de un comentario, y puede abrir las puertas a una mayor receptividad por su parte a la opinión que el maestro manifiesta o al conocimiento que fundamentalmente aporta.

La aceptación también comprende el corregir para dirigir, "describe procesos y no juzga a los productos ni a las personas".

En este tipo de casos es pertinente señalar cuál es el procedimiento correcto para hacer algo sin hacer alusión a la personalidad del alumno, a su formación o características.

Por ejemplo: "No sabes ni sumar, tu tarea es una vergüenza",

por el contrario, "para obtener resultados correctos en la estadística no bastan las fórmulas, hay que verificar los resultados de las operaciones realizadas".

La aplicación de todo lo anterior puede dar como resultado una guía y no una crítica. Es una forma de abrirse camino hacia la comunicación real para lograr la retroalimentación en el aprendizaje y hacia una participación sin temor al ridículo.

2.3.1 Alternativas de disciplina

"La esencia de la disciplina consiste en encontrar alternativas suficientes para el castigo"⁽⁹⁾

Con el castigo el adolescente se siente retado, hostil y agresivo, por lo que su receptividad a la educación se ve disminuida o casi nulificada.

La imagen que los adolescentes tienen de sí mismos es sumamente importante en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, ya que según piensen que son, así actuarán. Por lo tanto, todo aquello que mejore la autoimagen de cada adolescente, es adecuado y oportuno, por lo contrario, aquello que la disminuya será perjudicial para el alumno y el maestro a corto o largo plazo.

(9) Ibidem, p. 123.

A través de la labor realizada por el maestro día con día - puede llegarse a la disciplina adecuada, siempre y cuando esta labor contemple los pequeños gigantes llamados detalles que marcan la diferencia entre la agresión y la orientación, entre el sarcasmo y la verdad, entre la hostilidad y la comunicación participativa.

Autodisciplina

Al hablar de autodisciplina nos referimos a aquella actitud que el maestro debe adquirir como hábito de comportamiento ante - sus alumnos, y que le permita hablar acompañado del ejemplo. De tal forma que no haga aquello que está intentando eliminar por ser una conducta errónea.

El maestro puede y debe hablar en el momento y con la palabra precisa sin saturar de frases irritantes para el alumno. Intentar decir aquello que sea lo más justo y objetivo de acuerdo a la circunstancia, aunque, como ser humano, puede cometer algunos errores de apreciación, mismos, que si llega a ver, debe reconocerlos como tales.

Los adolescentes muy frecuentemente hacen aquello que no deben, y en muchas ocasiones con el sólo fin de llamar la atención, probar que son muy "aventados" o valientes, que nada los detiene. En estos casos la actitud del maestro dará la pauta para los sucesivos intentos de repetir la misma circunstancia. si se explota en

insultos o castigos físicos o académicos, ellos habrán logrado su objetivo, el cual puede ser contemplarse a sí mismos como mártires o quedar ante el grupo como los más fuertes o rebeldes (lo que en esta etapa es una gran virtud para sus compañeros). Si por el contrario se utiliza el sentido común y la experiencia para influir en los eventos, en un momento se puede dar un mensaje personal para llegar a los alumnos no con amenazas y castigos, sino con el poder de la respuesta.

Cuando se dice algo como "me las vas a pagar. Vamos con el director...", se está haciendo lo mismo que ellos practican, se está llevando a cabo una venganza y se deja ver que el alumno fue más fuerte que el maestro, ya que éste último participó en esa lucha de fuerza y tuvo que recurrir a alguien más para que pusiera el orden en su clase.

Si se conserva la calma y se da una respuesta tajante que deje ubicado cuál es el error y la justificación de que sea calificado como tal, se puede seguir el ritmo de la clase dejando clara la mala acción, así como la autoridad y el papel justo y objetivo del maestro.

Un maestro no es un dictador, es una autoridad, pero ésta tiene que verse justificada al demostrar que procede el ejercicio competente de su conocimiento y capacidad de persuasión en el momento que se requiera. El aula no es un campo de batalla, es el lugar donde ambos elementos (educador y educando) concurren, uno para aprender y otro para enseñar, pero donde también se posibilita la

retroalimentación tanto en el campo cognoscitivo como en el humano.

Es recomendable que frente al adolescente el maestro se planteee como alguien, que si bien es humano y comete errores, es una persona con un poco más de seguridad en sí mismo y experiencia, misma que le permite ser compañero y guía a la vez en el campo del aprendizaje y de la convivencia; que hace olvidar el terror e inspirar respetuosa confianza.

Prevención

En algunos casos en los que ya el hecho no da lugar a otra cosa, es irremediable el castigo. De ninguna forma se puede afirmar que el hecho de castigar ponga solución real al problema que definitivamente debe existir, ya que hubo necesidad de castigar.

Si bien en ninguna etapa es recomendable o justificado recurrir al castigo en primera instancia, mucho menos lo es en la adolescencia. En este momento de la vida del joven lo mejor es prevenir aquello que pudiera desembocar en la aplicación de un castigo.

Sería iluso pensar en una clase de secundaria en la cual nunca ocurriera ningún incidente que infringiera la disciplina, pero sí se puede pensar en las múltiples formas de sobrellevar ese momento dejando una enseñanza a futuro, y además en la forma de dejar la menor posibilidad de reincidencia.

Por ejemplo: si una clase se vuelve monótona por el método escogido poco propio al tema que se trate, es lógico que un adolescente con tanta energía e inquietud propia de su edad, busque la forma de "amenizar" su momento y haga alguna broma, busque algún objeto distractor, etc. Si bien se hará la observación pertinente al alumno, el maestro deberá buscar alguna dinámica adecuada al contenido de la clase, que permita incentivar al muchacho, atraer su atención y romper con la monotonía que pudiera aparecer como resultante de las mismas circunstancias. De esta manera preverá y evitará la distracción que genere indisciplina.

Así como en el ejemplo, una clase puede verse afectada por un sin fin de causas que será imposible enumerar en su totalidad. Pero si se pueden señalar algunos aspectos que deben contemplarse para minimizar en lo posible los factores que posibilitarán la indisciplina y que en última instancia pueden generar la participación y la comunicación en el aula. Estos son:

- 1) Delimitar adecuadamente los objetivos que se persiguen en cada sesión. De esta forma ubicaremos exactamente qué es lo que espero lograr como respuesta del educando a la enseñanza.
- 2) De acuerdo a los objetivos, elaborar un esquema de clase que señale las actividades a realizar para alcanzarlos, así como el orden de las mismas. Con esto se logrará el no divagar en múltiples actividades y temas que no mantengan coherencia entre sí.

- 3) El esquema de clase debe abarcar los procedimientos didácticos. Estos aspectos deben estar de acuerdo no sólo al tema sino también a las condiciones materiales y ambientales a las que se vea sujeta la sesión; de acuerdo también a las condiciones y características del grupo (edad, número de alumnos, etc.) de acuerdo al momento en que se imparta la clase (antes o después del descanso, antes o después de vacaciones, entre cuál y cuál materia, etc.).
- 4) Revisar el esquema de clase para verificar que no exista abuso de un procedimiento.
- 5) Manejar realmente el tema de la clase, ya que esto dará amenidad, continuidad y secuencia lógica al desarrollo de la misma. También el manejo de las técnicas o dinámicas que se utilicen debe ser de absoluto dominio sobre ellas para no perder el control del grupo.
- 6) Saber acoplar el esquema elaborado previamente a las condiciones impredecibles de la clase, sin perder el ritmo y los objetivos básicos.

Todo esto se vuelve menos complicado o laborioso mientras más se practica y es posible llevarlos a cabo con más soltura y espontaneidad sistemática.

Los aspectos antes señalados pueden dar como resultado una

mayor comunicación participativa, tomando en cuenta las características del adolescente que es sumamente sagaz para detectar y criticar los errores de los adultos, pero también, sabe responder con entusiasmo y reconocimiento a los aciertos y esfuerzos que por ellos tenga el educador.

Ejercicios para la disciplina

1. **La Brevedad.**- Para que la disciplina sea efectiva no son necesarios los sermones largos, redundantes y agresivos. En los momentos más críticos es necesario ejercer la autoridad con alguna frase concisa y breve, aunada a una actitud firme pero ubicada en el momento del incidente, sin dar más ni menos importancia de la que el caso amerita.
2. **La Consistencia.**- Cuando un acto ha sido considerado como una falta, el maestro debe aplicarse también el juicio emitido. Por ejemplo: "No debes gritar en el salón de clase" con esta frase el educador se compromete a no levantar la voz por muy enojado que esté; "No seas desordenado con tus cosas", el maestro debe ser organizado en su clase y su material.

Debe existir congruencia entre lo que se hace y lo que se dice, además de aplicar las normas por igual a todos los miembros del grupo, pero también al educador.

3. **Planteamiento de Alternativas.**- Si un alumno realiza algún acto que amerite algún tipo de señalamiento que no respete y vuelva a realizar el acto anterior, es recomendable plantear la opción de respetar el señalamiento o abandonar el aula. Cuando él decida asumirá la responsabilidad de su respuesta. De esta forma además de ejercitar la práctica de su voluntad y asumir sus consecuencias, se hace sentir al adolescente que se le está tratando como a un ser con tantos derechos como obligaciones ante el profesor. Este aspecto será valorado por él que está en búsqueda de un lugar en la sociedad.

Por ejemplo: "Javier, me resulta difícil escuchar a los demás si tu estás hablando con tu compañero" -bajo la insistencia- "Javier tienes que tomar una decisión, quedarte con nosotros poniendo atención a la clase o abandonar el salón" -si vuelve a presentarse el hecho- "Javier, has decidido salir del salón, adelante".

4. **Atención Simultánea.**- Es necesario adquirir la habilidad de atender dos situaciones a la vez, generalmente el desarrollo de la clase en sí, y por otro lado, el comportamiento del grupo. Inclusive en algunas ocasiones la dinámica de la clase consiste en atender ambas cosas. Es frecuente el requerir solucionar un conflicto momentáneo en la clase y tener que seguir el ritmo normal, sin necesidad de perder la atención de todos ni perder la compostura. Esto también resulta relativamente fácil con la prác-

tica diaria.

5. **Manejo de Movimientos.**- Los movimientos en el transcurso de la clase son múltiples tanto físicos como de atención y es necesario saberlos manejar.

Uno de estos movimientos se presenta cuando concluye una actividad y el profesor comienza otra regresando repentinamente a la primera. Para dar por terminado un momento de la clase hay que tener la seguridad de que se concluyó y pasar al siguiente con firmeza, de lo contrario se pierde atención y se genera indisciplina.

Otro caso es el exceder el tiempo y los movimientos para llegar a una meta, lo cual cansa o distrae la participación del educando.

Por otro lado, es necesario propiciar el momento de escuchar y el momento de hablar, es decir, no pedir que se nos escuche si pedimos con anterioridad que se hiciera otra actividad, o pedir que ellos participen hacia el grupo en el momento que hacen un trabajo que calificamos como individual.

Por último, es necesario finalizar toda actividad que se inicie, antes de pasar a otra. Esto dará congruencia y agilidad a la clase sin pérdida de interés ni comunicación con el grupo.

Es necesario resaltar que el amor por la labor educativa, es

premisa básica para poder invertir el tiempo y el esfuerzo que todas las tareas mencionadas requieren.

Este amor se proyecta en la actividad diaria de un educador - tanto en la preocupación por una disciplina comunicativa y participativa, como en la actitud implícita en todos sus actos de cada sesión de clase.

Es por esto que el señalar la característica de entusiasmo y respuesta positiva de los adolescentes, cuando se encuentra la vía de comunicación con ellos, es fundamental, ya que constituye la retribución, la ganancia principal que un educador puede recibir como pago a su entrega y esfuerzo humanizantes, por desarrollar integralmente las potencialidades del ser que es motivo de su preocupación: el educando.

2.3.2 Comunicación congruente

Mensajes Respetuosos

Para todo ser humano y por lo tanto para el educando, el respeto a su persona no es sólo un derecho del que debe gozar, sino - marca una obligación para el educador que debe practicarlo en todos los momentos del proceso Enseñanza-Aprendizaje, si desea a su vez ser respetado por el grupo.

En la comunicación entre el educador y el educando la calidad

del proceso es lo que marca la diferencia entre el éxito y el fracaso.

El respeto se da a partir de que los maestros toman en cuenta al alumno, es decir, en el momento de hacer un señalamiento "hay que dirigirse a la situación, no a la personalidad o al carácter del alumno". (10)

Por ejemplo: Un alumno presentó su trabajo de Biología muy sucio. Un mensaje irrespetuoso e inefectivo sería: "eres muy sucio y tienes que hacer algo por mejorar tu limpieza". El mensaje dirigido a la situación sería: "tu trabajo de Biología se ve sucio, lo cual le resta calificación. Es necesario que cuides el aspecto de tu próximo trabajo, además de su contenido".

Por otro lado, la realidad de la época actual en la enseñanza provoca enojo frecuentemente en los maestros. Situaciones como demasiados alumnos en el aula, las crisis emocionales repentinas o "stres", las continuas exigencias, la falta de recursos, etc., es el medio al que diario debe enfrentarse un educador y que desestabiliza su carácter.

Por todo esto el maestro no podría ni debe representar el papel de santo, puede no ser paciente en todo momento, pero sí debe expresar su enojo sin causar daño a los demás. En este sentido el respeto consiste en dar una respuesta auténtica y honesta a las si

(10) GINOTT, Haim; "Maestro-Alumno", p. 75.

tuaciones enojosas, pero sin usar nombres o frases hirientes para describir a los niños, sin ofenderlos, ni perder el sentido de la realidad.

Es más oportuno que el maestro describa lo que ve y lo que siente y lo que espera que ocurra, es decir, hablar en primera persona porque es lo que puede manejar objetivamente en ese momento: "estoy enojado, veo basura por todo el salón. El salón debe conservarse limpio, por lo que espero que levanten los papeles". Según las circunstancias del grupo se puede prescindir de la descripción de cómo se siente el educador por creer que el grupo puede entenderlo con la mera actitud. Sin embargo, no hay que dar por asegurado con frecuencia, aquello en lo que no se manejan todos los datos ni las variables como lo es la captación del grupo.

Cuando el maestro está enojado, los alumnos están atentos a lo que se dice. Por esto, los educadores tienen una gran oportunidad de usar lenguaje correcto y expresar su estado anímico sin degradar o humillar a nadie con sus expresiones.

Hay que recordar que el trato con el mundo exterior está lleno de faltas de consideración y respeto; y que uno de nuestros objetivos como educadores, es ofrecer los elementos y la alternativa propia para el manejo del ser que es potencialmente el factor de cambio, es decir, el educando.

Otro aspecto importante, es que al hablar con los estudiantes deben evitarse los diagnósticos y los pronósticos, es decir, no de

be catalogarse a un educando, ya que esto infrige la regla del respeto a lo que es y a su capacidad de cambio.

"El diagn3stico puede convertirse en enfermedad,⁽¹¹⁾ esto es, muchas veces el alumno llega a comportarse tal como el maestro lo predijo, se convierte en aquello que se le ha dicho que es. El alumno asume el papel que el maestro le adjudic3 como su personalidad verdadera y permanente.

En consecuencia hay que evitar frases como: "eres un tonto, un flojo. Acabarás muy mal".

Otra agresión frecuente al respeto que el alumno merece, es el sarcasmo. El educador en algunas ocasiones lastima al educando sin darse cuenta. Sus comentarios hirientes pueden perjudicar la imagen que los adolescentes tienen de sí mismos y bloquear su proceso de aprendizaje.

Frases como: "El sentido común no tiene para usted nada de sentido pero mucho menos de común"; "Maestro yo pienso que... -¡Ah pero piensa usted alguna vez!"; pueden frustrar todo intento posterior del alumno por participar y comunicarse con su contexto escolar. Pero lo que es más grave, puede despertar la agresividad y rebeldía del alumno que se manifieste en una indisciplina que no sólo presente él individualmente, sino que arrastre al grupo o a muchos de sus miembros.

(11) *Ibidem*, p. 86.

Hay que recordar que estamos hablando de la adolescencia que es una etapa en la cual la autoimagen, la personalidad y la seguridad, se encuentran en crisis absoluta.

Toda opinión, actitud o predicción que se haga al alumno en esta etapa, puede generar un aumento en los problemas psicológicos por los que atraviesa nuestro adolescente. Las opiniones y las actitudes son sumamente trascendentes cuando el educando está preguntando al mundo y a así mismo "quién soy", y toda información toma matices de predicción absoluta.

La respuesta a esta circunstancia puede ser una frustración de la realización del educando, pasividad o bien, agresión que proyecta la inseguridad a la que se somete el adolescente al no saber realmente qué puede y quiere hacer, hasta dónde puede llegar, cuál su capacidad y cuál su fuerza.

Es por esto que el papel del educador es todavía más importante en esta etapa. Representa uno de los modelos a imitar por el adolescente, es la autoridad que marca la pauta de comportamiento "adecuado", ya que es la imagen permitida por la sociedad, lo aceptado en el mundo de los adultos.

El maestro no puede ni debe exponerse a la gravedad de una consecuencia violenta hacia la sociedad y hacia él mismo, generada por sus propios actos. Hay que evitar el referirse a la personalidad o al carácter en vez de a la situación, el herir por enojo o furia, y el catalogar o ridiculizar al alumno, es decir, hay que -

dar un respeto absoluto implícito en la claridad, la autoridad y - la formación para poder portar el título que nos atribuye de "educadores".

Mensajes de Invitación

Los alumnos adolescentes representan a complejos seres humanos radicales, extremosos, variables, impetuosos, potencialmente - dinámicos y entusiastas.

El maestro representa para los alumnos, una dependencia y generalmente esto lleva a la hostilidad. Al adolescente no le gusta saber que tiene que depender de alguien para llegar a alguna meta, por el contrario, quiere demostrar que es autónomo.

Con objeto de reducir la hostilidad, el maestro debe proporcionar oportunidades planeadas y sistematizadas para que los alumnos sean independientes.

Un medio para lograr lo anterior, es dar a los adolescentes - alguna oportunidad de manifestar sus opiniones y tomarlas en cuenta para la elección en asuntos que afectan su vida escolar. Esto - se aplica en casos como la distribución del tiempo, el porcentaje de calificación para ciertos aspectos, los momentos de evaluación, etc., el maestro puede orientar sobre la materia de discusión y - dar oportunidad de que tomen ciertas decisiones.

Otra forma efectiva de comunicarse y generar la participación invitando a ella, es tratar de no dar siempre órdenes. Esto se debe a que a los adolescentes no les gusta que se les mande, no les gusta obedecer, y como consecuencia pueden desafiar a la autoridad.

Hay que procurar en este caso describir la situación que se da, si es necesario describir cómo debiera ser y esperar la respuesta adecuada, ya que lo que necesita hacer resulta obvio como conclusión. No se debe dar la orden tajante que hace del receptor una máquina que tiene que hacer literalmente lo que se le ha dicho. Si se espera la conclusión del adolescente a nuestra exposición clara de los hechos, él sentirá que es quien hizo las cosas por su iniciativa y no por mandato; con esto se reduce la resistencia y se puede lograr la colaboración.

Por ejemplo: Un mandato tajante: "Abran su libro de Geografía en la página 70 y vean el mapa de Europa"; Una conducción adecuada: "El mapa de Europa está en la página 70 de su libro de Geografía".

Por otro lado, no hay que ofrecer ayuda antes de tiempo, el adolescente no reacciona bien a la ayuda apresurada, lo considera como una amenaza a su inteligencia o bien, adopta una actitud como defensiva o de autonecrimación por no saber hacer algo que realizado por el educador parece tan sencillo, o por haber sentido o dicho algo que el maestro ve tan simple o tonto. Esto se hace en frases como "No hay razón para tener miedo" o "Es muy sencillo...".

Cuando se da una solución al primer tropiezo, se impide la ma

duración del adolescente al probar que puede confiar en su juicio y puede resolver sus problemas, es decir, obtener mayor confianza en sí mismo. Por el contrario se puede dar alguna orientación en el procedimiento, el análisis o perspectiva del problema, pero dejando que el educando sea quien proporcione la información necesaria.

No es correcto decir: "mira la solución que yo veo es...", si no "cómo lo ves tú, cuáles son las alternativas de solución que tienes".

De esta manera se disminuye la hostilidad presente en el adolescente hacia la autoridad y la dependencia, logrando favorecer en cambio la comunicación y la participación en la disciplina.

Mensajes de Aceptación

Un mensaje de aceptación, no es de crítica, sólo señala lo que es y lo que debe ser. Uno genera cooperación, el otro genera resistencia.

Se intenta disminuir conflictos sin herir a nadie ni provocar tensión.

CAPITULO III

LOS FACTORES DE LA DISCIPLINA ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

3.1 DESCRIPCION DE LA INVESTIGACION

3.1.1 Diseño de la Investigación

En la introducción del presente trabajo, se ha planteado ya - la proposición no demostrada cuyo análisis es razón de ser de toda la investigación que aquí se presenta.

La hipótesis de trabajo sobre la cual gira toda la investigación, afirma que la disciplina escolar durante la sesión de clase en un grupo de adolescentes, se ve afectada por la dinámica que si gan los procesos de comunicación y participación. La importancia - de este planteamiento, así como su significado para la pedagogía resulta ilimitado dada la trascendencia de la fase de desarrollo - en la que se encuentra el ser humano en este momento.

La disciplina escolar durante la sesión de clase, en un grupo de adolescentes, se ve afectada por la dinámica que siguen los procesos de comunicación y participación.

Esta hipótesis es de carácter restringido, es decir, no es de aplicación universal. Se trata de hacer una proposición general - que será aplicada a un caso específico y cuyos resultados serán válidos para esta población exclusivamente. Dejando a un trabajo posterior la posible generalización de la proposición dada.

La utilidad de la investigación es someter a una sencilla prueba lo que en base al marco teórico dado puede afirmarse, pero en - la conciencia de las limitaciones que nuestra observación posee.

Las variables⁽¹⁾ que intervienen en la hipótesis son de tipo nominal, es decir, no asumen valores numéricos, sino cualitativos representando categorías que comprenden conceptos sumamente amplios.

El papel de la variable independiente lo asumen los procesos de comunicación y participación, siendo la disciplina la variable dependiente.

Estos conceptos se observaron a través de algunos rasgos que se han delimitado con tal objetivo, y que se plasman a través de -

(1) Variable: Constructo que permite definir y asignar valores dentro de un espacio simbólico claramente determinado.

los instrumentos de investigación seleccionados.

El estudio que a nivel de observación se ha preparado, se describe a continuación.

Fue posible asistir al "Instituto Cobre de México", ubicado - en Calzada Camarones 206, para observar a dos grupos de tercer grado de nivel medio, en su desempeño en las materias de Matemáticas y Español.

Estas materias son impartidas por dos educadores con los cuales se platicó antes de iniciar el trabajo de observación. Se habló acerca de la naturaleza, objetivos e instrumentos del trabajo, aclarando que no existe un afán de crítica nociva hacia ellos, sino, por el contrario el deseo de aprender de su labor como educadores, experimentos para poder favorecer el buen desarrollo y óptimos resultados del proceso Enseñanza-Aprendizaje. También fue solicitado el comportamiento más natural posible que no alterara las - condiciones básicas normales en que operan las sesiones de clase. Con tal objeto, mi lugar de observación fue asignado en la ubicación más discreta posible.

Los grupos están formados por adolescentes entre 14 y 15 años. El grupo "B" consta de 37 alumnos y el grupo "C" cuenta con 35 educandos. Por lo que la población estudiada es de 72 alumnos y dos - maestros, con los cuales también se mantuvo una plática de introducción y descripción de la observación a realizar y los instrumentos utilizados.

La observación se realizó durante un mes en los momentos de las sesiones de clases de ambas materias como corresponde a los límites de fondo establecidos previamente en la introducción. (2)

3.1.2 Diseño Estadístico

Para realizar el diseño descriptivo que pudiera dar respaldo al marco teórico que se ha presentado en los dos primeros capítulos, se elaboraron tres instrumentos que son cuestionarios, listas de corroboración y escalas estimativas.

Entendemos por cuestionario el cuadro de preguntas que se presentan al sujeto, generalmente de forma escrita y que se puede referir a diversos temas. (3)

Las escalas estimativas son instrumentos de registro sistemático de una serie de rasgos o características de los sujetos observados, que permiten al observador asignar un valor a determinada categoría conductural, indicando el grado de intensidad o frecuencia con que se manifiesta, mediante una clasificación cualitativa o cuantitativa. (4)

Las listas de corroboración son las relaciones estructuradas

(2) Cfr, p. 1

(3) SAAVEDRA S., Manuel; "Técnicas de Investigación Social para la Elaboración del Documento Recepcional", p. 147.

(4) Ibidem.

de características, rasgos de conducta, etc., ante las cuales el - observador debe señalar si se dan o no en un sujeto, objeto o tarea. (5)

Los cuestionarios se elaboraron conteniendo las mismas preguntas, tanto para el maestro como para el alumno. (6)

Este cuestionario está formado por doce preguntas cerradas y cuatro abiertas, es decir, las primeras piden respuestas cortas y las segundas demandan una respuesta libre, redactada por el propio sujeto.

Las preguntas uno, dos y tres se refieren a la organización de la temática, exposición y desarrollo de la clase, misma que es calificada por maestros y alumnos.

En las preguntas cuatro y catorce se hace referencia a la participación que se presenta en la sesión de clase y la frecuencia - de la misma.

La pregunta cinco cuestiona el dominio que sobre la materia - tenga el maestro, en función de una posible correlación entre este aspecto y las variables principales.

La disciplina es abordada en las preguntas ocho, nueve y doce cuestionando acerca de la existencia de la misma, el tipo de disci

(5) Ibidem, p. 147

(6) Cfr. anexo No. 1, p. 134

plina de que se trate y las causas de su ausencia cuando así suceda.

Los procesos de comunicación son cuestionados en las preguntas seis, siete y diez, encaminadas a tratar el manejo que el maestro hace del grupo en relación a la forma de dirigirse a él y tratar a cada uno de los alumnos. Todo esto como manifestación de la comunicación que mantiene con ellos, así como también el grado en que se presenta.

Haciendo una descripción más detallada de cada instrumento, - describiremos el por qué de cada ítem que conforma la escala estimativa, la lista de corroboración y el cuestionario.

La escala estimativa está referida a la acción del maestro en el momento de la sesión de clase. Los hechos a observar se dividen en diferentes momentos que se presentan durante la clase. Empezamos con aquella situación en la que el maestro hace un señalamiento a los alumnos; este aspecto es importante ya que puede dar lugar al inicio de una mala comunicación con los alumnos que nulifique o reprima en mucho la participación del educando. Como hemos señalado, es el maestro quien da la pauta para la calidad y cantidad, así como al tono agradable de todo el desarrollo de la sesión de clase y por lo tanto, para el desarrollo del proceso Enseñanza-Aprendizaje. Generalmente una sesión se inicia cuando el maestro da alguna indicación y tiene que observar a los alumnos para que la sigan con propiedad, si ese no es el caso, entonces tienen lugar los señalamientos por parte del educador. En este caso puede -

dirigirse a la situación que propicia el señalamiento, de forma objetiva, o puede hacer alusión a la personalidad del alumno a quien se está dirigiendo, con lo que puede perder la ubicación real del problema y generalizarla haciendo referencia al comportamiento del alumno en esa y otras ocasiones. Con esto el educando se sitúa en el papel negativo que haya desarrollado en ocasiones anteriores, y ya no hay oportunidad de que fuera diferente su actitud en esa ocasión en particular. Debemos recordar que el maestro es la persona que tiene como tarea dar los elementos y las oportunidades cuantas veces sea necesario al alumno, bien que estas oportunidades y elementos sean de aprendizaje de conocimientos o de cambios de actitud y comportamientos cada vez más favorables para el alcance de los objetivos que se hayan planteado tanto a nivel académico, como de desarrollo personal del educando.

Otros momentos de la sesión de clase que se observaron - por ser relevantes para el estudio que nos ocupa, son las situaciones de enojo. Hemos señalado ya que el educador es un ser humano - como cualquier otro, y que por esto tiene todo el derecho de enojarse ante un hecho que le resulte molesto, pero es muy importante para la disciplina y su mantenimiento, la forma como él maneje esta situación, ya que es uno de los elementos que pueden tener mayor influencia en la respuesta del educando como receptor del mensaje de enojo. Esta respuesta puede ser muy positiva si ante la situación de enojo el profesor describe objetivamente aquello que observa como un hecho, cuyas características han motivado la molestia en él, además proporciona al educando la información de cómo - se siente en consecuencia de su actitud, ya que es un humano con -

respuestas normales, y por último, expresa lo que espera que ocurra para solucionar el problema, es decir, manifiesta al alumno lo que espera que haga para que la situación de enojo se dé por terminada, ya que se haya dado solución a la misma. Todos estos pasos - de exposición como respuesta a la situación de enojo (descripción del hecho, el sentir y la solución) pueden parecer muy complicados y tardados para el poco tiempo del que se dispone como parte de la sesión de clase, pero en la práctica se reducen a dos o tres minutos, mismos que no se gastan, se invierten en la búsqueda de una - respuesta positiva del alumno, y en su proceso de maduración, ya - que estas experiencias son las pequeñas prácticas del adolescente ante un mundo de adultos al cual todavía no se siente integrado y no sabe cómo reaccionar ante él. Por el contrario, si el maestro - ante la situación de enojo impone un castigo inmediato al alumno, sin explicación previa, generaliza su enojo contra el grupo y expresa sólo comentarios en relación a otras ocasiones similares que motivaron su descontento, lo más probable es que obtenga una actitud aún más rebelde o en oposición por parte del educando, bien - que lo manifieste o en el peor de los casos, lo oculte y lo sume - al cúmulo de resentimientos, dudas, y motivos de desestabilización para su personalidad. En ambos casos no se favorece la disciplina, la participación y mucho menos la comunicación de la que hemos hablado como elementos básicos para el óptimo desarrollo del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Otro momento de la sesión de clase motivo de nuestra atención en el actuar del maestro, es el hablar con los alumnos. Todo educador debe hablar con sus educandos, pero la diferencia entre una co

municación real y un monólogo negativo para los fines educativos, está en la forma en que el maestro conduzca el proceso de comunicación. Utilizar sobrenombres puede marcar la pauta de una falta de respeto bilateral, pero también puede ser la vía más adecuada de comunicación con el alumno, esto depende del momento en el que se utilicen los sobrenombres, el grupo del que se trate, el contexto en el que se den. Si a lo largo del trato con los alumnos se han marcado las pautas de respeto y el sobrenombre sólo viene a ser una manifestación del acercamiento educando-educador, puede ser válida la utilización del sobrenombre, si el momento de la clase requiere de un tono informal en función también del tema que se trate, puede ser utilizado como recurso propio. Pero en todo caso, es muy riesgoso utilizar sobrenombres si no se tiene la suficiente experiencia para manejar la respuesta de los alumnos ante ellos, ya que puede irse de las manos el control o la división clara entre la broma sana y simpática y el apodo ofensivo y grocero. En este mismo momento de la sesión de clase, es importante observar si el maestro es sarcástico en sus respuestas al educando. El sarcasmo puede ser muy hiriente para la sensibilidad del adolescente, característica que pudiera esconderse hasta el punto de hacernos pensar que no existe, sin embargo, sabemos que ésta es una etapa de sensibilidad ante toda actitud que provenga de aquello que no comparten la crisis de identidad, es decir, que no sean adolescentes, y todo puede ser utilizado en contra de eso o aquéllos que resultan ajenos al proceso. Un sarcasmo puede inhibir al educando para volver intentar la participación o la comunicación más simple con el educador o bien, revertir ese deseo en uno de impedir que esta comunicación se dé con cualquiera de sus compañeros, o al menos -

con él y generar una actitud de oposición que provoque indisciplina. Por lo tanto, un lenguaje claro y respetuoso resulta ser la vía más adecuada para favorecer la comunicación, participación y por lo tanto la disciplina de los alumnos. Es por esto que la observación de los rasgos enumerados al hablar con los alumnos, resulta de gran utilidad para los fines que se persiguen con esta observación.

La comunicación alumno-maestro también puede manifestarse a través de la participación de los alumnos en la decisión sobre algunos aspectos del curso, como puede ser la distribución del tiempo de la clase, el porcentaje de calificación para algunos elementos de evaluación, o para agregar algún tema al programa. Este fue otro aspecto observado en el maestro durante la sesión de clase. Los adolescentes pueden sentirse más involucrados en su enseñanza si se les consulta sobre factores como los mencionados, y por lo tanto, poner mayor interés en su desarrollo, pero además pueden sentir mayor responsabilidad sobre su actitud y comportamiento en función de que fueron ellos quienes marcaron la pauta a seguir, no hay imposición sino decisión autónoma sobre lo que querían hacer y el cómo. El adolescente puede entender que se está confiando en su capacidad de decisión y en la buena utilización que él haga de su derecho de decidir en ciertos aspectos del curso, por lo tanto, también que se está confiando en su reconocimiento de las obligaciones adquiridas a partir de su toma de decisiones.

Es frecuente que el maestro se vea en la necesidad de requerir un cambio en los hechos de la clase por ser negativos para el

buen desarrollo de la misma y lo que esto implica. Es por ello que fue un rasgo observado en el maestro. Se observó si manifiesta lo que le parece debe cambiarse y cómo debe hacerse, o si sólo da una orden tajante que no da lugar al razonamiento por parte del alumno. En el primer caso, después de la exposición clara de los hechos que son y de los que espera que sean y por qué, la respuesta de cambio del alumno puede esperarse en función del razonamiento del alumno sobre aquello que el maestro ha manifestado; en el segundo caso, sólo puede obedecer como costumbre o por que no le queda mayor opción si no quiere problemas, pero en esta situación no se está favoreciendo en lo más mínimo la comunicación, sino la subordinación que en la etapa adolescente no es fácil de mantener, y sobre todo no ayuda a la disciplina consciente y activa del alumno. Nuevamente puede parecer demasiado gasto de tiempo en este proceso de participación y comunicación del alumno, pero con la práctica puede verse que no es así necesariamente, y que si mantiene una lucha constante con el alumno, si es muy probable que se gaste y no se invierta demasiado tiempo y esfuerzo por dar órdenes tajantes que no siempre serán respetadas por sí solas, y provocarán reacciones negativas en el alumno. Con esto no se quiere decir que no sean necesarias este tipo de órdenes en un momento determinado, simplemente que puede ser más favorable el hacer una exposición clara de los hechos que son y los que se esperan, y dar lugar a la respuesta libre del alumno.

En muchas ocasiones, el educador se enfrenta a la situación que pone de manifiesto que el alumno tiene un problema. También este aspecto fue motivo de observación durante la sesión de clase. La pos

tura que puede dar mayores resultados en los procesos de comunicación y participación de los alumnos, y por lo tanto, en la práctica de la disciplina, es ofrecer la orientación necesaria en el procedimiento o perspectivas del problema y esperar la respuesta del educando. Esto puede ser más favorable, ya que da lugar a la maduración del educando y al respecto de su individualidad, pero bajo cierta guía sobre aquello que probablemente no posea por falta de experiencia, de objetividad o de edad. Representa también la demostración de que confiamos en que él puede solucionar su problema, - confianza que podemos transmitirle y que resultará de mayor provecho para él en sus decisiones posteriores. El darle una situación resuelta de inmediato no le ayudará a saber que él cuenta con lo necesario para resolver sus problemas, y por lo tanto, a reafirmar la seguridad en sí mismo, por el contrario, lo hará dependiente e inseguro. En estos casos la comunicación se ve favorecida para momentos posteriores y también se ayuda implícitamente a la adquisición de una autodisciplina de formación en el adolescente. Todos - estos aspectos son de interés para nuestro estudio, por lo que fueron observados en el momento de la sesión de clase.

En los adolescentes es muy frecuente manifestar oposición ante la autoridad como prueba de su yo. El salón de clase, lejos de ser la excepción, es uno de los lugares donde se presta más para la manifestación de la oposición, ya que se está rodeado de aquellos que nos van a apoyar, aplaudir o admirar porque así lo hagamos. El maestro debe saber manejar estas situaciones para no caer en el juego del adolescente y perder el control de sí mismo y del grupo, sin favorecer la comunicación, participación y disciplina -

que se esperan. Por ello, las situaciones de oposición fueron motivo de observación en esta investigación. Es importante observar si el maestro expresa entendimiento a la postura del alumno e intenta conciliarla con la suya fundamentando adecuadamente su opinión, o impone su punto de vista sin mayor explicación. En el primer caso, el adolescente recibe el reconocimiento a su derecho de discrepar con el maestro, pero también la explicación del por qué de la postura del educador, demostrando cuando así sea, que tiene la razón. Así se puede ganar el respeto de los alumnos a base de hechos reales anudados a la comunicación, aumentando la posibilidad de participación de ellos y asegurando que se tomará en cuenta en cualquier sentido que se presente. En el segundo caso, se impone una opinión pero no se logra hacer consciente al alumno del por qué se tiene la razón, pueden dejarse enormes dudas y poco consenso en el grupo, que puede tener como resultado mayor oposición posterior o simplemente dudar de la autoridad legítima del maestro como detentor de un conocimiento amplio sobre el tema.

Por las mismas características del adolescente, las faltas graves en la clase no dejan de hacerse presentes. La respuesta del maestro ante situaciones como estas fueron otro aspecto a revisar en nuestra práctica de observación descriptiva. El proceso que pudiera ser más adecuado, nuevamente comprende la exposición clara de la falta y el por qué se califica como tal, la consecuencia de la misma y el someter tales hechos a consideración del alumno, en espera de su respuesta ante ello. Estos procesos de exposición y por lo tanto de comunicación, son manifestaciones constantes de que el maestro está seguro de sí mismo en toda situación, rasgo -

que los adolescentes observan, admiran y respetan en todo adulto. Por otro lado, permiten al alumno darse cuenta de su error y que tiene que responder como adulto que quiere ser y no como un niño que tanto niega representar. La imposición de castigo puede ser necesaria, según sea el caso, pero la diferencia entre el castigo que es represeor y que no hace introyectar al alumno el error para no volverlo a cometer, y el castigo que provoca la reflexión y que se acepta por ser justo y merecido en función de haber sido asimilada la experiencia como aprendizaje. La diferencia entre un castigo y otro, está en la forma en que se imponga, el maestro al utilizar el proceso comunicativo del que se ha hablado, obtendrá el segundo tipo de castigo, pero cuando sólo reaccione con furia o enojo y castigue de manera inmediata, obtendrá el primer tipo de castigo descrito, sin que éste tenga ninguna consecuencia positiva para él, para el educando, para el proceso Enseñanza-Aprendizaje, ni para la comunicación como base de la participación, y por lo tanto de la disciplina activa y consciente que es motivo de nuestra preocupación constante como educadores.

Por otro lado, observamos también el tipo de procedimiento didáctico que utiliza el maestro, ya que del tipo de procedimiento pueden depender muchas veces la disciplina del salón de clase y su mantenimiento, del procedimiento didáctico depende el nivel de atención que se logre, la frecuencia y el tipo de comunicación que se establezca, la participación que se permita y en general la dinámica misma de la clase.

Fue también motivo de observación varios hechos de tipo orga-

nizativo o metodológico, tales como ubicar el tema dentro del programa, relacionar el tema con el contexto y destacar su importancia para el alumno, hacer una recapitulación al finalizar la sesión, hacer énfasis en la importancia de la participación de los alumnos y motivarla, cuidar la calidad de su comunicación como maestro en aspectos tales como: dirigirse a todos los alumnos en su exposición, preguntar a los distraídos o a los inquietos, dar continuidad y secuencia lógica a su exposición, preparar esquemas de clase que le permitan manejar todos los elementos de la clase, etc. Todos estos aspectos intervienen para poder dar buen inicio, secuencia, desarrollo y finalización de una clase, lo cual marca la pauta para permitir establecer una adecuada comunicación con los alumnos, quienes son capaces de percibir estos detalles que ponen de manifiesto el interés, organización del maestro para ocupar tal lugar y responder como autoridad legítima y como transmisor de conocimientos importantes de aprender, no sólo por poseer el conocimiento necesario, sino porque lo sabe transmitir y le interesa hacerlo bien, dado que va dirigido hacia ellos que son reconocidos como seres humanos sumamente valiosos.

Al igual que para las escalas estimativas, las listas de corroboración tienen en cada uno de los puntos a observar, un aspecto muy importante como dato de interés en relación a la disciplina en el momento de la sesión de clase, son todas manifestaciones de los procesos de comunicación y participación. A diferencia de la escala estimativa, en las listas de corroboración sólo nos interesa saber si determinada característica está presente o no en el hecho que se observa (la sesión de clase y el desempeño del maestro)

sin ser relevante con qué frecuencia; en los casos donde la frecuencia es importante, los hechos se plasman por medio de la escala estimativa.

Se elaboró una lista para cada procedimiento didáctico, de tal forma que en cada una de las corroboraciones se pudiera observar si el procedimiento del que se trate es utilizado como único o bien, como parte de un conjunto de ellos que se utilizan según sea pertinente para el momento de la sesión y el tipo de tema. Esto se observó, ya que el abuso en la utilización de un procedimiento didáctico por bueno que éste sea, causa fatiga o aburrimiento que puede desencadenar en indisciplina manifestada en múltiples formas.

En el caso de la exposición fue necesario observar si el educador modula la voz, utiliza ademanes para atraer la atención, dirige su mirada a todo el grupo y si se mantiene en movimiento mientras habla. Todos estos rasgos dan la pauta para saber si en caso de no practicarse pueden ser la causa de la indisciplina, ya que sin reglas básicas de todo buen orador que tiene el interés de mantener la atención de su público, y cuanto más si se trata de un maestro interesado en el buen efecto de su labor educativa dirigida a adolescentes que no son un público fácil, y para el cual hay que buscar la mayor perfección y pertinencia posibles si se desea optimizar los resultados del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

En el interrogatorio fue necesario observar, la buena elaboración de las preguntas, lo cual implica que sean específicas y cla-

Para la discusión dirigida también fue necesario observar el buen desarrollo de la misma, el cual abarca desde la presentación de la información previa a la discusión hasta cuidar el ritmo ágil de la misma, no permitir el monopolio de la participación y la elaboración de conclusiones finales. El alumno no participará de la misma forma si siente que el procedimiento es desorganizado, - que no se va a llegar a ningún lado, que su participación no es importante, ya que hay otros que contesten. Por otro lado, también - es importante que el maestro ponga de manifiesto su interés y agrado porque todos tomen parte en la discusión que es para ellos y - por ellos, así como que todos los puntos de vista se toman como válidos, principalmente los personales que son muy importantes por - ser tales.

Todo lo anterior permite que, lo que podría ser una sesión de sordenada y poco útil para la formación integral del alumno, o - bien una sesión aburrida y tediosa, se convierta en una sesión que posibilite la participación en la disciplina y cuya comunicación resultante sea de carácter positivo para los fines educativos en términos académicos y humanos.

En la investigación bibliográfica y práctica, se señalaron como puntos de observación además de la presentación, desarrollo y - conclusión del procedimiento didáctico, la asesoría que se le debe proporcionar al educando para poder obtener los resultados deseados, así como la forma de relacionarse con los alumnos por parte del maestro como guía de acción, pero también como alentador de una participación real y comprendida, razonada por parte de cada

uno de los alumnos, así mismo, cómo el maestro se mantiene en contacto en este procedimiento didáctico que pueden prestarse para una actitud totalmente ajena por parte de él, y que haga ver a los alumnos este procedimiento como una forma de desentenderse de ellos y que su desempeño le resulta poco importante, por lo cual no habrá ningún tipo de comunicación ni participación que puedan favorecer la disciplina interiorizada y activa por parte del alumno, y que por el contrario, sí puede dar como resultado una actitud pasiva e indiferente por parte del alumno, con lo que la realización de estos procedimientos didácticos pierde todo sentido práctico, educativo.

Como se puede observar, cada uno de los items de observación tiene una relación directa con el interés principal, que es poder observar la forma en que los procesos de participación y comunicación favorecen la disciplina escolar del adolescente en el momento de la sesión de clase. La relación de cada instrumento y sus respectivos items está ampliamente justificada en los capítulos uno y dos del presente trabajo.

El último día de observación se aplicaron ciento cuarenta y seis cuestionarios en la siguiente forma:

37 cuestionarios	Gpo. B	Español
37 "	Gpo. B	Matemáticas
35 "	Gpo. C	Español
37 "	Gpo. C	Matemáticas
1 Maestro de Matemáticas	Gpo. B y C	
1 Maestro de Español	Gpo. B y C	
<u>146</u>	Cuestionarios aplicados	

El cuestionario fue analizado estadísticamente de acuerdo a la agrupación por rasgos observados que se describieron (organización, participación, comunicación y disciplina) además de interpretar los datos de cada pregunta individualmente.

El análisis estadístico también se guiará por la contrastación de los porcentajes obtenidos por grupo y por maestro.

Las cuatro preguntas abiertas se presentan para cuestionar el por qué de las respuestas inmediatas anteriores, y serán utilizadas como ampliación del conocimiento que se desea, en materia de opinión, por parte de los alumnos y maestros. No se utilizarán como parte del análisis estadístico, sino como medio de indagación más profunda de la postura personal ante el problema planteado, es decir, serán un elemento esclarecedor de la información obtenida con cuestionamientos cerrados.

Para registrar la información obtenida durante el mes de observación, fueron utilizadas las escalas estimativas y las listas

de corroboración.

Las escalas estimativas están divididas por momentos de la se si ón de clase: situación de enojo, problemas de aprendizaje, oposi ci ón del alumno, etc. (7)

Para poder hacer una afirmación válida acerca de la presencia o ausencia, así como de la frecuencia de cada rasgo de la escala, fue necesario tenerlas como guía durante el mes de observación y ser contestada hasta la finalización de la misma en base a todos los datos obtenidos.

Esta información ha servido como base para comparar hasta qué punto los maestros que nos ocupan, practican regularmente las reco me nd ac io ne s dadas en el capítulo dos del presente trabajo, y que son señaladas como favorecedoras de los procesos de comunicación y participación para lograr una disciplina óptima, de acuerdo a la definición de la que hemos partido. (8)

Posteriormente hay una confrontación de los grados en la prá ct ic a de estos rasgos y la disciplina, comunicación y participación que los alumnos y maestros manifiestan practicar, a través de los cuestionarios.

En lo que respecta a las listas de corroboración, fue elaborada una lista para cada proceso didáctico de los seis que se enume-

(7) Cfr. anexo No. II

(8) Cfr. p. 38

ran en el capítulo dos del trabajo (Exposición, Interrogatorio, De mostración, etc.).

En cada lista se hace énfasis en los puntos, que según la hipótesis, son los más importantes para el buen desarrollo de los procesos didácticos para la comunicación y participación, que favorezca la disciplina del adolescente.

La utilización de esta información será igual que la arrojada por la escala estimativa, es decir, para comparar la práctica de los rasgos que representan algunas de las bases para lograr la disciplina, contra los resultados obtenidos a través de los cuestionarios.

Logrando de esta manera la presentación de tablas y gráficas que nos posibiliten la interpretación de la información en relación a la hipótesis.

3.2 INTERPRETACION DE ESCALAS ESTIMATIVAS Y LISTAS DE CORROBORACION

3.2.1 Español/Escalas Estimativas⁽⁹⁾

Para el caso del maestro de Español, se puede observar que hay una conducta muy diferente frente a uno y otro grupo.

(9) Cfr. Anexo No. II, Escalas 1 y 2

En el grupo "B", al hacer un señalamiento generalmente se dirige a la situación que lo motiva y sólo algunas veces a la personalidad del alumno que se trate, logrando mejor o mayor objetividad en su señalamiento. Por el contrario, para el grupo "C", la regularidad es hacer énfasis en la personalidad del alumno, dejando sólo algunas veces en claro cuál fue la circunstancia que motivó el señalamiento.

Para las situaciones de enojo, en el tercero "B" describe lo que observa y cómo lo hace sentir, dejando en claro el por qué de su molestia. Para tercero "C", sólo algunas veces describe lo que espera y observa como un hecho objetivo y, regularmente manifiesta su enojo en ese momento. Como consecuencia, en el grupo "B", el maestro fácilmente obtiene la respuesta conductual que espera, en contraposición, el grupo "C", en el que sólo pocas veces describe cuál sería la solución a la circunstancia que lo molesta, los alumnos no hacen más que incomodarse por la actitud del maestro y mostrar una conducta agresiva hacia él.

Como si fuera una cadena de reacciones, el maestro generaliza su enojo contra el grupo, impone castigos tales como puntos menos o expulsiones del salón, etc. La situación de enojo concluye para este grupo "C", en comentarios que refieren otras ocasiones que concluyeron de la misma manera, lo cual deja insatisfechos al alumno y al maestro. Esta circunstancia sólo se da algunas veces en el grupo "B".

Con el mismo proceso lógico de desencadenamiento, en el tercero "B", el problema de enojo regularmente queda concluido al responder los educandos como el maestro describe que puede ser la mejor forma de solucionar el motivo de enojo, y sólo se hace énfasis en la solución.

Para hablar con los alumnos, el maestro se comporta de manera similar en ambos grupos. Utiliza sólo en algunas veces sobrenombres o sarcasmos, o en muy pocas ocasiones, diagnósticos y pronósticos negativos sobre el futuro de los alumnos, partiendo de su realidad actual. Los términos que utiliza son claros y respetuosos la mayoría de las ocasiones.

La opinión de los alumnos no es tomada en cuenta en ninguno - de los grupos para delimitar tiempos de clase o distribución de los mismos porcentajes de calificación o temas del programa.

Cuando es necesario un cambio en los hechos de la clase, en - muy contadas ocasiones el maestro expuso lo que sucedió y cómo debiera ser para optimizar los resultados, generalmente da ba una orden tajante.

En ambos grupos, al observar un problema en el alumno, el - maestro nunca hace una exposición de hechos en espera de respuesta del educando. Sólo algunas veces le da la solución inmediatamente al adolescente que lo requiere. Regularmente - ofrece orientación en el procedimiento de solución o perspec-

tiva del problema de una forma amplia y profunda, y espera la respuesta del alumno.

En las contadas ocasiones en que se presentó una oposición - por parte del alumno, el maestro en ningún caso, expresó entendimiento a su postura, así como tampoco intentó conciliar su postura y la del alumno. Regularmente impone su punto de vista y de manera posterior lo fundamenta. Sólo en algunas - ocasiones reconoce su error si existe. Algunas veces impone - castigos académicos a los alumnos, debido más a la forma de exponer su oposición, que por la oposición misma.

Las faltas graves se hicieron presentes y el maestro reaccionó de diversas formas, en algunas ocasiones dió respuestas concretas ubicando la falta, otras recriminó insistentemente al alumno. El castigo lo aplicó sólo algunas veces en el tercero "B", pero regularmente en el tercero "C". En ningún grupo expuso la consecuencia de la falta, ni la sometió a consideración del alumno.

Hablando de las generalidades durante la sesión de clase, en el grupo "B" siempre usa el procedimiento didáctico expositivo y regularmente el interrogatorio; mientras que en el tercero "C", usa regularmente la exposición y sólo algunas veces - el interrogativo. El procedimiento didáctico llamado "Demostración" nunca es usado en el tercero "C", en cambio se practica algunas veces en el tercero "B". El resto de los procedimientos didácticos no son empleados.

El tiempo destinado a los métodos escogidos para la clase es muy largo, resultando insuficiente la sesión para lo planeado.

De manera regular ubica el tema dentro del programa y lo relaciona con los temas pasados, y los planeados para revisión futura. Sólo algunas veces destaca la importancia del tema para el alumno en su vida personal. Regularmente expresa los objetivos a seguir en cada clase, y elabora un esquema para cada sesión que sirve para su consulta personal.

Siempre hace una recapitulación verbal de lo expuesto durante toda la sesión, pero nunca elabora un cuadro sinóptico al finalizar la sesión.

Sólo en algunas ocasiones expresa la importancia de la participación del grupo en general, y nunca muestra entusiasmo por la participación individual hecha por algún alumno.

En pocas ocasiones dirige su comunicación al alumno que está distraído, o provoca la participación de los alumnos más inquietos.

Siempre demuestra dominio del tema.

En el tercero "B", la continuidad y secuencia lógica siempre es respetada, en cambio en el tercero "C" la continuidad se mantiene regularmente, pero existen ocasiones en que llega a romperse por alguna de las circunstancias ya descritas.

3.2.2 Español/Lista de Corroboración⁽¹⁰⁾

Hablando del procedimiento didáctico expositivo, el maestro - lo utiliza en ambos grupos. Inicia dando una introducción al tema, su desarrollo es ordenado en el grupo "B", perdiendo la continuidad en ocasiones con el grupo "C", por los problemas que se suscitan.

No hace énfasis en los puntos esenciales del tema, pero realiza una recapitulación verbal de lo expuesto al finalizar la sesión. Al concluir el tema elabora un resumen escrito. No utiliza cuadros sinópticos como medio de resumen.

La exposición la utiliza como único procedimiento didáctico - en una sesión, aunque en otras ocasiones haga uso de otro método.

El maestro es el único que expone toda la clase y permanece - en el mismo lugar durante toda la exposición.

Al realizar su exposición no utiliza material didáctico, no modula su voz y no pone ejemplos en relación con el contexto del alumno, todos son alejados de la realidad circundante del alumno.

Utiliza ademanes para atraer la atención del grupo y dirige -

(10) Cfr. anexo No. III,

su mirada a todo el grupo.

El interrogatorio fue practicado en el tercero "B" de manera regular. Después de una sesión que se basó en el método expositivo, la siguiente es de interrogatorio. Para el tercero "C" el interrogatorio sólo es usado en algunas ocasiones.

En ambos grupos el maestro lleva a cabo este procedimiento didáctico, elaborando preguntas específicas, en las cuales está sugiriendo la respuesta. El enlace de las preguntas es lógico y favorece la memoria del alumno, más no así su reflexión.

El alumno que ha de contestar la pregunta en turno, es designado antes de formularse el cuestionamiento. Cuando ya ha avanzado el tiempo de interrogatorio, el maestro permite el monopolio de respuestas por parte de algunos alumnos, que son aquéllos que normalmente contestan correctamente.

En el tercero "C", el educador desempeña el papel de interrogador único, y los alumnos desempeñan el papel de contestadores permanentes. Debido a esto, el procedimiento didáctico no es medio controlador de la atención, la cual se pierde al transcurrir el tiempo.

Por medio del interrogatorio se dan a conocer las dudas que han quedado del tema.

El procedimiento didáctico que nos ocupa, deriva al finalizar

la clase, al convertirse en un medio de castigo, para los alumnos que han estado inquietos.

Cuando el alumno está respondiendo, el maestro no atiende al resto del grupo que está haciendo otras cosas o que está distraído.

No pone en claro los incentivos a la participación en el interrogatorio, pero en cambio, sí expresa su desagrado ante una respuesta incorrecta por parte del alumno.

Para el tercero "B" el desarrollo es diferente. El maestro es inicialmente el interrogado y posteriormente interrogador. La atención es mantenida a través de las preguntas por parte del maestro. Cuando el maestro es interrogado, se resuelven las dudas de los alumnos, y cuando se invierten los papeles, se reafirma el conocimiento. Si la atención se pierde o surge el desorden, las preguntas se convierten en castigo para el alumno. El maestro sólo atiende al alumno que está preguntando o respondiendo, pero no al resto del grupo. Por otro lado, si el alumno no responde correctamente, el maestro expresa su desagrado por ellos.

En el tercero "C" no se practica la demostración.

El desarrollo de la demostración en el grupo "B" inicia dando los detalles que deberán observarse con mayor atención en el proceso, y presentando una introducción al uso del procedi-

miento didáctico.

La demostración sólo se hace una vez, quedando algunas dudas en los alumnos para su desarrollo adecuado, debido a que no se definen claramente las normas a seguir. Aún en estas condiciones, la ejercitación del conocimiento se da por parte del alumno, pero sin optimizar los resultados, ya que hace lo que el maestro le dijo, pero no tiene claro por qué o cómo eso que está haciendo es la comprobación de lo que se dijo.

El maestro no expresa su aprobación cuando el alumno participa, algunas veces inclusive lo ignora. Platica con los alumnos respecto al tema durante la práctica de ellos, pero no alcanza a solucionar todas las dudas.

Concluye dando una explicación rápida del por qué se produce aquello que se está demostrando.

Durante todo el desarrollo la atención es parcializada, la práctica no se relaciona con el contexto de los alumnos, y se procede desordenadamente con el material de trabajo.

3.2.3 Matemáticas/Escala Estimativa⁽¹¹⁾

El maestro de Matemáticas manifestó un comportamiento homogé-

(11) Cfr. anexo No. II Escalas 3 y 4.

neo en ambos grupos para la mayoría de los momentos observados.

Al hacer un señalamiento él regularmente se dirige a la situación que lo causa, aunque en algunas ocasiones llega a hacer alusión a la personalidad del alumno.

Regularmente para las situaciones de enojo, el maestro describe lo que observa y en algunas ocasiones expresa lo que siente, pero nunca manifiesta lo que espera que ocurra como solución.

En algunas ocasiones expresa furia con sus palabras o ademanes e impone castigos a los alumnos, hace comentarios en relación a otras ocasiones que motivaron su descontento. Nunca generaliza su enojo contra todo el grupo.

Para hablar con los alumnos, algunas veces utiliza sobrenombres. Nunca elabora diagnósticos negativos sobre el futuro de los alumnos. Algunas veces es sarcástico en sus respuestas al educando.

Regularmente hace uso de un lenguaje claro y respetuoso para el alumno.

Nunca toma en cuenta la opinión de los alumnos para la distribución del tiempo en clase, ni para el porcentaje de calificación, ni para determinar los temas del programa.

En el tercero "B" cuando se requirió un cambio en los hechos de la clase, el maestro describió regularmente el hecho y lo comparó con lo que debiera ser. Posteriormente, a veces daba una orden tajante y en otras ocasiones esperaba el cambio de la situación que se estaba dando a la situación que debiera ser.

En el tercero "C", al requerir un cambio en los hechos de la clase, regularmente describió el hecho y lo comparó con lo que debiera ser, pero nunca esperó el cambio de la situación por parte de los alumnos, sino dió una orden tajante.

En el momento en que uno de los alumnos se enfrentó a un problema, el maestro de Matemáticas, algunas veces hizo una exposición de los hechos en espera de la respuesta del alumno. - Nunca dijo o puso alguna solución inmediata, sino por el contrario, ofreció orientación en el procedimiento o perspectiva del problema y esperaba la respuesta del educando.

Para las pocas oposiciones por parte del alumno, el maestro - algunas veces expresa entendimiento a la postura del alumno, intenta hacer coincidir la del alumno y la propia, aunque en algunas otras ocasiones impone su punto de vista, pero da razones para fundamentar su opinión.

Nunca aplica castigos por la oposición manifestada y algunas veces llega a reconocer su error, si éste existe.

El profesor de matemáticas, ante una falta grave por parte - del alumno, da regularmente una respuesta concreta ubicando - la falla, se abstiene de recriminar insistentemente al alumno aunque regularmente decide y aplica un castigo académico para el alumno. Sólo en algunas ocasiones expone la consecuencia de la falta, la somete a consideración del alumno.

A lo largo de la sesión de clases siempre utiliza el método - didáctico llamado exposición, y regularmente el interrogatorio y la demostración. Nunca utiliza otros procedimientos didácticos.

El tema de la clase siempre es ubicada dentro del programa, - así como relaciona el tema con el contexto. Expresa a los alumnos los objetivos de los temas y elabora un esquema de clase para su consulta.

Algunas veces destaca la importancia del tema para el alumno.

Nunca elabora cuadros sinópticos al finalizar la clase. Regularmente expresa la importancia de la participación de cada - uno de los alumnos. Algunas veces expresa la importancia de - la participación al poner atención a los comentarios del tema y rescatar su validez y relevancia.

Provoca la participación de los alumnos más inquietos, ya que dirige su comunicación al alumno distraído.

Siempre denota dominio sobre el tema. Conserva una secuencia lógica y continuidad durante su clase. El tiempo del procedimiento didáctico resultó suficiente para las actividades a realizar.

3.2.4 Matemáticas/Lista de Corroboración⁽¹²⁾

Al utilizar el procedimiento didáctico expositivo, el maestro realiza una introducción al tema a tratar. Desarrolla el contenido ordenadamente y de forma lógica, utilizando términos claros para el alumno e insistiendo sobre los puntos esenciales del tema y recapitulando lo expuesto al finalizar el tema a través de un resumen.

La exposición la usa como motivadora de otro procedimiento didáctico, y como iniciación para la aplicación posterior del conocimiento.

El maestro es expositor único y permanece en el mismo lugar durante toda la exposición. Utiliza ademanes para atraer la atención del grupo y dirige su mirada a todos los alumnos.

Al poner en práctica el procedimiento didáctico llamado interrogatorio, el maestro elabora preguntas específicas pero no sugiere las respuestas.

(12) Cfr. anexo No. III Listas 3 y 4

Las preguntas son enlazadas lógicamente y provocan la reflexión del alumno.

El maestro es interrogador e interrogado en diferentes momentos de la sesión de clase, permitiendo la participación de los alumnos en ambos papeles.

Las preguntas son tomadas por diversos alumnos sin permitir el monopolio, y funcionando el interrogatorio como detentor de la atención y como estimulador del pensamiento reflexivo.

El maestro mantiene su atención a todo el grupo, aún cuando alguien esté respondiendo y utiliza incentivos para provocar la participación de los alumnos. Manifiesta enojo o desagrado ante una respuesta incorrecta.

Cuando se pone en práctica la demostración como procedimiento es iniciada por el profesor, dando los detalles que deberán observarse con mayor atención en el proceso. Realiza una introducción al uso del procedimiento didáctico y al tema.

Realiza la demostración cuantas veces es necesario para que los alumnos comprendan. Posteriormente permite la ejercitación del conocimiento por parte del alumno, haciéndole comprobar lo que se dijo. Los alumnos a su vez son enterados por el maestro de las reglas o normas de la demostración, y reciben muestras de aprobación por su participación en el transcurso de la misma.

Todo el grupo es atendido por el maestro durante la demostración y procede ordenadamente con el material de trabajo.

El maestro no proporciona ejemplos de aplicación real de lo que se demuestra en la sesión de clase. El conocimiento queda alejado de ellos.

3.3 INTERPRETACION DE DATOS ESTADÍSTICOS DEL CUESTIONARIO

A juicio de los alumnos, la organización temática es practicado con mayor regularidad en las clases de Matemáticas que en las sesiones de Español, así como también la presentación de objetivos y el desarrollo de los contenidos. (13)

Analizando los datos de la materia de Español, es observable la divergencia en las opiniones dentro de un grupo y otro, manifestándose un mejor desempeño por parte del maestro en el primer grupo.

Mientras que los datos que reflejan el parecer de los alumnos respecto al maestro de Matemáticas, no presentan diferencias significativas de uno a otro grupo en materia de organización y desarrollo temático, los datos de la materia de Español son significativa

(13) Cfr. Gráficas 3,4,7,8,11 y 12 Anexo No. VI.

(14) Cfr. Gráficas 1,2,5,6,9 y 10 Anexo No. VI

mente diferentes. Preguntas 1, 2 y 3 del cuestionario. (15)

Lo anterior se ilustra en las gráficas 50, 51 y 52. (16)

En cuanto a la participación, es fácil observar que los porcentajes son más altos en cuanto a la frecuencia de la participación y la calidad de la misma en las clases de Matemáticas, en relación a las de Español. Preguntas 4 y 14 del cuestionario. (17)

Dentro de esta superioridad en la clase de Matemáticas, también es observable que en el grupo "B" se practica una mayor participación que en el grupo "C". (18)

De acuerdo al marco teórico planteado en los dos primeros capítulos, la pregunta cinco está relacionada al dominio de la materia. Las respuestas de los alumnos expresan que el maestro de Matemáticas domina su materia, así como también el maestro de Español, con la diferencia de una mayor discrepancia en las opiniones en la materia de Español que en la de Matemáticas. (19)

En las preguntas 6, 7 y 10 se abordaron los aspectos de comunicación. En este campo también se encuentra un predominio de las respuestas favorables en torno a las clases de Matemáticas, pero es más notoria la divergencia de opinión entre los miembros de los grupos. (20)

(15) Cfr. anexo No. I

(16) Cfr. anexo No. VII

(17) Cfr. anexo No. I

(18) Cfr. Gráficas 13-16 y 53-56 anexo No. VI y VII

(19) Cfr. Gráficas de 17-20 anexo No. VI

(20) Cfr. Gráficas 57-60 anexo No. VII

Las situaciones de castigo son observadas con mayor frecuencia en matemáticas y se registra su presencia en forma considerable como recurso utilizado en algunas ocasiones, mientras que en español el castigo no es para un porcentaje considerable de alumnos, una práctica común en esa clase. (21)

Sin embargo, en relación a la calidad de la comunicación establecida con el maestro fuera de las ocasiones de castigo, encontramos mayor utilización de sobrenombres en la clase de Matemáticas, pero también mayor calidad de comunicación. (22)

Las diferencias de porcentajes son más sutiles que en otros campos, pero observables. (23)

Las preguntas 8, 9 y 12 se refieren a la disciplina, y encontramos nuevamente mayor predominio de las clases de Matemáticas en cuanto a la calidad de existencia disciplinaria.

La diferencia entre los grupos "B" y "C" no es muy marcada para las sesiones de Matemáticas, y se agrupan los datos en una disciplina calificada como equilibrada, observación que no se aplica a las clases de Español. (24)

La disciplina es observada por los alumnos como un hecho que se da siempre en las clases de Matemáticas, mientras que en Espa-

(21) Gráficas 21-24 Anexo No. VI

(22) Gráficas 37-40 Anexo No. VI

(23) Gráficas 57-60 Anexo No. VII

(24) Gráficas 29-32 Anexo No. VI

ñol se observa algunas veces según la opinión mayoritaria de los -
alumnos. (25)

Es notable que las opiniones en su porcentaje más elevado, en-
cuentran en sí mismos, como alumnos, las causas de la indisciplina,
tanto para la materia de Español como en Matemáticas, a excepción
del grupo tercero "C" que ubica las causas mayormente en el maes-
tro. (26)

Cuestionario de los Maestros

El maestro de Español reconoció que organiza la temática y -
elabora esquemas de clase algunas veces. Sí da a conocer los obje-
tivos, domina la materia y favorece la participación de los alum-
nos en su clase.

Afirmó que recurre al castigo algunas veces, pero nunca usa -
sobrenombres o sarcasmos con sus alumnos.

Este maestro considera que en su clase hay disciplina frecuen-
tamente y la considera equilibrada.

La comunicación con sus alumnos la califica como regular y la
participación es buena en sus sesiones.

(25) Gráficas 33-36 Anexo No. VI

(26) Gráficas 41-44 Anexo No. VI

Atribuye las causas de la indisciplina tanto al maestro como al medio y a los alumnos, dependiendo del caso de que se trate.

Por otro lado, el maestro de Matemáticas afirmó organizar su temática, elaborar esquemas de clase, dar a conocer los objetivos, favorecer la participación de sus alumnos y dominar la materia que imparte.

También informó recurrir al castigo en algunas ocasiones, nunca utilizar sobrenombres o hablarles con sarcasmo a los muchachos.

El considera que siempre hay disciplina en el grupo durante sus clases y la califica como equilibrada.

La calidad de la comunicación establecida con sus alumnos la considera muy buena, así como la participación de ellos en clase.

Estas respuestas fueron iguales para ambos grupos.

3.4 CONCLUSIONES DE LAS ESCALAS ESTIMATIVAS, LISTAS DE CORROBORACION Y CUESTIONARIOS

Es relevante subrayar que en las clases de Español el grupo "B" siempre dió respuestas favorables, en porcentajes más altos acerca de las cuestiones que nos ocupan, que el grupo "C".

Como se puede constatar a través de la interpretación hecha a

la información que arrojaron tanto las escalas estimativas y las listas de corroboración, como los cuestionarios, que el maestro que más consistentemente practica los procesos de comunicación y participación, y consigue mayor disciplina en sus grupos.

En el caso de las sesiones de Español, es muy marcada la diferencia de apreciación acerca de los aspectos abordados entre uno y otro grupo. Como también es marcada la diferencia en el desempeño del maestro en un grupo y otro. Lo cual tiene como consecuencia una contradicción en los porcentajes de respuesta.

En el mejor de los casos, el maestro de Español aparece como un educador organizado y con dominio de la materia, pero a quien las faltas en el manejo de los procedimientos didácticos, y en el manejo de su personalidad al frente del grupo, le llevan a la falta de comunicación y participación activa, dinámica y reflexiva por parte de los alumnos. Esto tiene como consecuencia la indisciplina o bien la disciplina relajada que no le permite optimizar los resultados de su esfuerzo aplicado al proceso. Esfuerzos que, en el caso del grupo "B", han fructificado de una mejor manera, de mostrando que si se aplican con mayor constancia, consistencia y trabajo los factores que hemos venido manejando como parte del proceso de comunicación y participación, entonces se puede favorecer la relación alumno-maestro, logrando una disciplina activa y formativa en bien de los educandos y del proceso mismo de Enseñanza-Aprendizaje.

En el caso de las sesiones de Matemáticas, el maestro cuenta

en la opinión de los alumnos, con una organización temática y de desarrollo del proceso Enseñanza-Aprendizaje, con un dominio de materia permanente, realiza una práctica adecuada de los procedimientos didácticos, favoreciendo el aprendizaje, favorece la participación en la reflexión, la incentiva y la valora como medio de Enseñanza-Aprendizaje, se comunica favorablemente con sus alumnos, aún cuando utiliza castigos para lograr guardar el orden necesario que permita el diálogo con los educandos, utiliza sobrenombres que pudieran funcionar como puente de contacto con el alumno. Al reunir todas estas características como educador, logra también la práctica de la disciplina al interior del grupo, misma que es calificada por los mismos alumnos, como equilibrada, y más aún, cuando la indisciplina se deja sentir en los grupos, los alumnos se sienten responsables de ella.

CAPITULO IV

ALGUNAS IDEAS PARA MEJORAR LA DISCIPLINA DEL ADOLESCENTE EN EL SALON DE CLASE

La disciplina del adolescente en el salón de clase, es el resultado de múltiples factores que se combinan como partes que emanan de los entes que son partícipes del proceso Enseñanza-Aprendizaje: el educando y el educador.

Las características del adolescente afloran en toda su trayectoria escolar y, es por eso que resulta ser un educando muy complejo pero atractivo como sujeto de atención para ser desarrollado en todas sus potencialidades. Su dinamismo, energía, impulsividad, -apasionamiento y nobleza, constituyen la materia prima con la que se cuenta para poder llevar a cabo una buena tarea educativa que -se desarrolle en un ambiente donde la disciplina sea una de las principales características.

Debemos recordar que la disciplina, ha sido definida para este trabajo, como el conjunto de normas que regulan la convivencia

en la escuela, se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo dentro del recinto escolar como a la creación de hábitos de organización y respeto a cada uno de los miembros que constituyen la colectividad educativa. (1) La disciplina que queremos no es pasiva sino activa; es disciplina de fuerzas que se ordenan para ejecutar una cosa definida, para obrar en sentido determinado, es decir, que se ordenan las fuerzas del maestro y el alumno para lograr la optimización del desarrollo y resultado del proceso Enseñanza-Aprendizaje mediante el cual se logrará la realización del concepto abstracto llamado educación.

"La esencia de la disciplina consiste en encontrar alternativas suficientes para el castigo" (2)

En la vida diaria del salón de clase, el maestro recurre al castigo como resultado de una tensión, un roce, una explosión de enojo o bien, de una decisión razonada, pertinente y objetiva que es el mejor de los casos. Pero lo que aquí se plantea es la forma de evitar el verse obligado a llegar al castigo.

Tomando como base la observación realizada con los adolescentes del tercer grado del nivel medio de la escuela "Cobre de México", podemos proponer algunas alternativas de disciplina escolar.

(1) Cfr p. 24

(2) GINOTT, Haim; "Maestro-Alumno", p. 75.

4.1 PLANEACION DE LA CLASE

4.1.1 El adolescente debe mantener su atención concentrada en el momento de la sesión de clase. Esto tiene como consecuencia - que no tenga tiempo de pensar en la forma de llamar la atención, de divertirse o de distraer a sus compañeros generando la indisciplina. Lo anterior puede lograrse de la siguiente - manera:

4.1.2 Seleccionando temas interesantes para integrar el programa de la materia.

En la mayoría de los casos, los maestros no están en la libertad de escoger la temática básica de la clase, ya que ésta es marcada por el programa oficial. Pero sí se puede dar un giro al tema general para lograr que resulte de interés para el alumno. Esto se puede lograr tomando como base algunos de los pa-sos subsecuentes.

4.1.3 Planear y llevar a cabo una clase cuya característica sea - el dinamismo, la amenidad, incluso la diversión para evitar - el aburrimiento.

La actividad que pueda ser ideada para el alumno va a depender del tema, pero siempre puede hacerse algo para evitar la actitud pasiva del alumno. El dinamismo puede ser no sólo físico, sino mental. Una opción es utilizar una técnica dinámi-

ca⁽³⁾ donde las preguntas que se hagan, las respuestas que se requieran, etc. estén forzando al alumno a mantenerse atento y poniendo a funcionar su capacidad de razonamiento, de análisis, de síntesis, de creatividad.

Las anécdotas, las bromas respetuosas, las preguntas dirigidas a la realidad inmediata del educando, pueden favorecer en mucho la amenidad de la clase.

El planteamiento que se haga de aquello que se debe aprender o lograr con la sesión de clase, puede influir para hacer ver al adolescente que puede ser divertido encontrar un resultado, aplicar una fórmula, hacer un verso, etc.

4.1.4 Lograr planear, proporcionar y obtener un aprendizaje significativo.

El punto anterior está íntimamente relacionado con el que nos ocupa. Para poder obtener una actitud dinámica por parte del alumno, hay que hablarle de aquello que él conoce, que lo rodea, lo afecta o le gusta y beneficia de manera directa.

Los ejemplos, ejercicios a realizar pueden plantearse desde una perspectiva muy cotidiana para el educando, de tal forma que él capte que lo que está recibiendo como conocimiento en ese momento, le va a servir porque lo va a poder relacionar -

(3) Cfr. p. 30

con su vida diaria. Se le debe hacer ver que no es algo ajeno que dijo alguien lejano, en un lugar desconocido y en una época antigua.

El carácter significativo y el dinamismo del aprendizaje, van a repercutir en la disciplina directamente, ya que si se mantiene activo al alumno sobre algo que le interesa y le será de utilidad, no se da lugar a la distracción o al aburrimiento que son factores muy frecuentes en el adolescente dadas sus características, y que marcan el inicio de la indisciplina.

4.2 DISCIPLINA DEL MAESTRO

4.2.1 Hacer uso de un lenguaje claro y comprensible para el alumno a lo largo de todos los momentos de la clase.

El educador debe procurar dejar siempre claro lo que quiere decir, lo que espera del alumno, la finalidad que persigue con determinada actividad, así como, todo aquello que conforma el contenido de conocimientos que desea transmitir.

Por eso, los objetivos deben ser claros para el alumno, tanto los generales, como los particulares y específicos.

Toda actividad que se lleve a cabo debe ser claramente descrita antes de ser realizada, así como aquello que sea de carácter esencial para alcanzar los objetivos.

Cuando la temática abarca conceptos o principios filosóficos, fórmulas, etc. si bien deben mencionarse tal cual son, la explicación de los términos es fundamental para conservar el interés del alumno sobre el tema. El tema de la materia es necesario que sea explicado cuantas veces se requiera, utilizando el lenguaje a la altura del alumno, introduciendo poco a poco conceptos nuevos hasta que el educando los integre a su vocabulario normal y que maneje cotidianamente.

Si el lenguaje del maestro y sus mensajes regularmente son incomprensibles para el alumno, éste pierde nexo de comunicación con el educador y no tiene la disposición de participar en aquello que no comprende. Esto puede dar lugar a la indisciplina, no sólo hablando o distraendo a sus compañeros, sino una indisciplina pasiva, que se refleja en no hacer aquello que el maestro indica, estar pensando en otra cosa o simplemente ausente de la clase.

4.2.2 Ser organizado, como lo amerita el director del proceso Enseñanza-Aprendizaje, tanto en las actividades a realizar en la clase, su secuencia, como en el manejo y presentación del material didáctico.

Un esquema de la clase nos puede ayudar para no divagar en ag

tividades y temas que no mantengan coherencia entre sí.

El ser organizado implica muchos aspectos. Uno de ellos es - respetar el orden de presentación del tema, partiendo de lo más fá - cil o lo más complejo. Otro aspecto, es preparar el procedimiento didáctico pertinente al tema, a las características de los alumnos, a los recursos con lo que se cuenta, al momento de la sesión de - clase. Por otro lado, también requiere de organización por parte - del maestro, el saber organizar a los alumnos para realizar aque - llas actividades que desea llevar a cabo. También se refleja la or - ganización en el momento de evaluar aquello que se marcó como pun - to de calificación (la participación, la entrega de tarea, llevar algún objeto o información que se solicitó, etc.).

Al alumno frecuentemente se le pide que sea organizado con sus cosas, el maestro debe predicar con el ejemplo y ser él mismo muestra de esta organización y de los buenos resultados que con ella se obtiene. No hay que olvidar que el adolescente es un alum - no muy crítico y que está en espera de la menor falla para actuar en consecuencia.

4.2.3 Manejar o dominar la materia que se imparte

El dominio de la materia puede ayudar a imprimir seguridad - al maestro en su exposición, dar claridad a su lenguaje, po - der solucionar las dudas, poner múltiples ejemplos y acercar el conocimiento al alumno hasta su realidad circundante.

Sin embargo, no es sólo el dominio de la materia lo que le va a imprimir el toque de disciplina y efectividad a su clase. - Existen muchos profesionistas que saben o poseen el conocimiento pero no lo saben transmitir de forma tal, que sea asimilado por el alumno como un aprendizaje real. El dominio de la materia tiene que ser auxiliado por toda la estructura didáctica y pedagógica que ponga las bases y genere las condiciones de disciplina y los medios educativos propicios para alcanzar los objetivos planteados

4.2.4 Saber controlar o manejar los imprevistos que pueden surgir en la clase

No es posible preveer o planear todo cuanto va a suceder en una sesión de clase donde el objeto de nuestra atención son seres humanos que no son predecibles, es por eso que el educador debe plantearse como una de sus metas, ser creativo para poder enfrentar esas condiciones no previstas, de tal forma que no hagan perder el ritmo, la atención, la disciplina de la clase y, por lo tanto, no alcanzar los objetivos propuestos.

La experiencia es de gran ayuda en este sentido, siempre y cuando se clarifique la idea de que se deben ir controlando las situaciones con mayor rapidez, aprendiendo de las experiencias a las que nos vemos sujetos.

4.2.5 Ser breve en los mensajes que se emitan

Para que la disciplina sea efectiva, no es necesario dar un sermón largo, agresivo y redundante. Una frase breve y concisa usada en el momento propicio más una actitud firme, puede tener un resultado mucho más efectivo.

Lo anterior se aplica no sólo a los momentos donde se requiere de una llamada de atención, también es necesario ser breve y conciso en las órdenes que se impartan, en los conocimientos que se transmitan, en las aclaraciones que se hagan, etc.

4.2.6 Prestar atención a dos o más hechos a la vez

Es necesario adquirir la habilidad de atender dos situaciones a la vez, el desarrollo de la clase en sí, y por otro lado, el comportamiento del grupo. En muchas ocasiones, se deja de poner atención en el resto del grupo. Esto favorece que el educando aproveche la oportunidad para distraerse, para hacer alguna broma, para hablar con sus compañeros, etc.

Con la práctica se puede ir adquiriendo facilidad para controlar el desarrollo de la clase y la disciplina del grupo.

4.3 PARTICIPACION Y COMUNICACION

4.3.1 Poner atención y hacer participar a todo el grupo

Cuando se permite que la clase sea monopolizada por unos pocos, el resto se dedica a poner en práctica su energía y pierden toda conexión con la clase. El maestro debe dirigir las preguntas a todos los alumnos o la mayoría de ellos en función del tiempo del que disponga, o bien, propiciar que todos participen en la dinámica de que se trate.

El conocimiento que los maestros tengan de sus alumnos, podrá indicarles quién de ellos puede estar interesado en la clase pero callado por timidez o pena, entonces, se puede buscar la forma de hacerlo hablar incentivándolo a ello; también se puede suponer quién necesita de una llamada de atención con una mirada, una pregunta, un paseo por su lugar, etc., al realizar cualquiera de estas actividades sin perder el ritmo de la clase, controla la atención en torno de la temática tratada.

4.3.2 Hacer uso de todos los recursos antes de llamar la atención en público a un alumno

Si un educando está provocando el desorden en el grupo, se puede hablar con él de manera particular para hacerle ver que

el maestro lo advirtió, y que no es eso lo que se espera de él dentro del salón de clases, exponiéndole la conducta propia, aunque ésta parezca muy obvia.

También se puede en el mismo momento de la clase mantenerlo más ocupado aún que el resto de los alumnos, con alguna tarea en especial aunada a las normales, registrar la participación, responder las interrogantes que el maestro plantee, ser secretario del equipo, o ser portavoz del equipo, etc.

Una vez agotadas estas instancias, probablemente sea necesario llegar a la llamada de atención en público, la cual no tiene que ser ridiculizante ni agresiva.

Se recomienda plantearle una serie de alternativas consistentes en que: o deja de hacer lo que es motivo de indisciplina o tendrá que abandonar el aula. Si él se decide por una u otra cosa, asumirá la responsabilidad de su respuesta.

1.3.3 Hacer participar al alumno en la toma de decisiones sobre algunos aspectos de la planeación de la clase y en la realización de la misma.

Si el educando tomó parte en la decisión de porcentajes de calificación, en la forma de trabajo, en el procedimiento didáctico elegido, etc., él será también quien tendrá que responder al compromiso establecido en el ejercicio de su libertad

y en el uso de su voluntad. Los argumentos de injusticia e intransigencia o desagrado perderán su peso en función de la base anterior.

El educando puede darse cuenta de que es importante su participación, que es tomado en cuenta, pero también de que tiene derechos y obligaciones. El compromiso es el fundamento de una disciplina activa, y este puede ser un cambio para lograrlo.

4.3.4 Hacerle ver al alumno que el educador está interesado directamente en él y en su proceso de aprendizaje.

En este aspecto, se observa la parte fundamental de la comunicación.

Frecuentemente, el alumno no cree que el maestro está preocupado porque él aprenda realmente, considera que más bien está interesado en reprobarlo. O bien que a partir de que no aprende muy rápido, el maestro ya no le pone atención más que para hacerle ver que es un flojo, un mal hecho, distraído, etc.

Mostrar al alumno que es importante su participación, puede ser con una palabra ("muy bien, adelante", "es importante lo que señalas", etc.) con un gesto o ademán de aprobación o de apoyo, con una demostración de comprensión de su equivocación si ésta existe, o con una pregunta directa, cuya respuesta no

implique castigo o premio, simplemente demostrar que se sabe que él, específicamente él, está presente. Si bien esto requiere tiempo, se puede realizar a lo largo de varias clases, pero de manera permanente.

Por otro lado, si el alumno presenta algún problema de aprendizaje o de conducta, es muy favorable hacerle ver que el educador está enterado de su existencia, y en un momento posterior o el más pertinente, plantearle la orientación en el procedimiento de solución o perspectiva del problema y esperar la respuesta independiente del alumno, sin darle inmediatamente la respuesta. Esto favorece la comunicación de alumno-maestro, pero además se demuestra interés en él y confianza en que puede hacer las cosas por sí mismo y que tiene que poner en práctica esa capacidad.

- 4.3.5 En caso de oposición del alumno, expresar el entendimiento de su punto de vista y fundamentar la opinión que el educador considera como pertinente.

Cuando un adolescente se muestra rebelde, lo que espera es la respuesta agresiva para reaccionar a ella con mayor violencia, por llamar la atención, por impulsividad, por probar sus límites, etc. Lo menos indicado sería responder como él lo espera, ya que estaría actuando a la misma altura de él. Lo más conveniente puede ser el expresar que se entiende lo que él está diciendo. Intentar conciliar los puntos de vista si -

esto es posible, fundamentar objetivamente la postura que como gente madura, objetiva y centrada tiene el educador, y hacer prevalecer lo más acertado.

4.4 OTROS ASPECTOS

No dejar mucho tiempo entre una clase y otra en la que no permanezca ningún maestro con ellos.

Separar a los alumnos que tiendan a distraerse más, o más bromas, o a generar el desorden.

No iniciar inmediatamente después de haber llegado, dar un tiempo para que el silencio prevalezca.

Como hemos señalado a lo largo de todo el trabajo que nos ocupa, el amor por la tarea educativa, es premisa para poder invertir el tiempo y el esfuerzo que todos los aspectos antes mencionados requieren para llevarse a cabo.

Este amor se proyecta en la actividad diaria de un educador - tanto en la preocupación por una disciplina comunicativa y participativa, como en la actitud implícita en todos sus actos durante cada sesión de clase.

Es por esto que el señalar la característica de entusiasmo y

respuesta positiva de los adolescentes cuando se encuentra la vía de la comunicación con ellos, es fundamental, ya que constituye la retribución, la ganancia principal que un educador puede recibir - como pago a su entrega y esfuerzo humanizantes por desarrollar integralmente las potencialidades del ser que es motivo de su preocupación:

EL EDUCANDO

CONCLUSIONES

La definición de adolescencia que ha sido tomada para los fines de esta investigación, dice que: es la etapa de desarrollo comprendido entre los doce y veintiun años, que representa la transición entre la niñez y la edad adulta y que está caracterizado por cambios físicos y psicológicos, así como por la búsqueda de la identidad y la definición de la personalidad; los cambios fisiológicos comprenden a los caracteres sexuales primarios y secundarios, por otra parte, los cambios en el desarrollo intelectual proporcionan un pensamiento o razonamiento hipotético-deductivo de operaciones formales. Aunado a estos cambios, encontramos la búsqueda de identidad en la cual el concepto de sí mismo cambia conforme lo hace el papel del adolescente en la vida y realiza constantes pruebas de lo que es y puede llegar a ser, simultáneamente encontramos que el adolescente está tratando de definir su personalidad, para lo que adopta valores, conductas, modas, posturas sociales, etc., que representan la prueba de lo que realmente puede formar parte integral de él como su personalidad definitiva.

Bajo este marco lleno de contradicciones internas, crisis de identidad y desadaptación a lo que hasta ese momento se había aceptado, se presenta la formación académica del adolescente, que resulta por todo ello, un enigma para los educadores e inclusive un grave problema si los recursos y la información necesaria, así como la disposición, no son adecuados.

Los procesos didácticos que pueden con su aplicación - favorecer ampliamente los procesos de comunicación y participación son: la exposición, el interrogatorio, la demostración, la investigación bibliográfica, la investigación práctica y la discusión dirigida. Pero estos procesos didácticos no pueden dar por sí solos un resultado positivo como favorecedores de la participación y la comunicación, para ello deben ser llevadas a cabo mediante la práctica de ciertas actitudes y formas de actuar del educador ante el alumno. Estos factores que inciden sobre los procesos de comunicación-participación en la disciplina escolar del adolescente, comienzan por la comunicación congruente que implica a su vez, mensajes respetuosos, de invitación y de aceptación. También es importante buscar las alternativas al castigo tanto como sea posible, ya que no puede pensarse como el primer recurso a utilizar por un verdadero educador. La autodisciplina entendida como la actitud que - el maestro debe adquirir como hábito de comportamiento ante sus - alumnos y que le permita hablar con el ejemplo, puede ser considerada como una de las condiciones esenciales de la verdadera Enseñanza.

A través de la información que arrojaron tanto las escalas estimativas como las listas de corroboración, se pudo constatar que el maestro que más consistentemente practica los procesos de comunicación y participación, consigue mayor disciplina en sus grupos.

También se observó que el educador que domina la materia, realiza una práctica adecuada de los procedimientos didácticos, favorece la participación y la valora como medio de Enseñanza-Aprendi-

zaje, logra con ello la práctica de la disciplina al interior del grupo, misma que es calificada por los alumnos como equilibrada. - En el caso del maestro que tiene dominio de la materia y es organizado, pero a quien las deficiencias en el manejo de los procedimientos didácticos y en su actuación frente al grupo, le llevan a la falta de comunicación y participación activa, dinámica y reflexiva de los alumnos. Esto tiene como consecuencia la indisciplina, o bien, la disciplina relajada que le impide al maestro optimizar los resultados de su esfuerzo aplicado al proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En general se observó que si se aplican con mayor constancia y consistencia, así como con esfuerzo y dedicación los factores que hemos venido mencionando como partes del proceso de comunicación y participación, entonces se puede favorecer la relación alumno-maestro, logrando una disciplina activa y formativa en bien de los educandos y del proceso mismo de Enseñanza.

Algunas ideas para mejorar la disciplina del adolescente en el salón de clase, son desarrolladas en el último capítulo del trabajo que nos ocupa. Todas ellas se encuentran inmersas en todo un contexto donde confluyen múltiples factores que emanan del educando y del educador, por lo que el éxito de las ideas para mejorar la disciplina, depende en mucho del buen manejo de este contexto impredecible, pero inevitable y necesario como algo propio a la naturaleza del ser humano, y que manejado adecuadamente, puede resultar un gran aliado.

Como base fundamental del buen desarrollo de la sesión de clase y la consecución de la disciplina, tenemos la planeación que -

lleva a la selección de temas interesantes para integrar el programa, evitando así la fuga de atención.

La planeación también contempla el crear un plan de clase cuya característica principal sea el dinamismo, la amenidad e incluso la diversión; otro logro que parte de la planeación, es obtener y proporcionar un aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje en relación permanente con el contexto del educando.

Aunada a la planeación podemos observar como apoyo a la disciplina, una serie de conductas y actitudes que el maestro debe adoptar como hábitos dentro del salón de clase, es decir, la autodisciplina que hace suya para poder favorecer la consecución de sus objetivos.

La autodisciplina abarca factores tales como el hacer uso de un lenguaje claro y comprensible para el alumno a lo largo de todos los momentos de la clase; por otro lado, el ser organizado con la secuencia de la temática a exponer, las actividades, así como con el manejo y la presentación del material didáctico, también forma parte de la disciplina que el maestro debe adoptar como un esfuerzo permanente por convertirlo en un rasgo característico de su enseñanza.

El dominio de la materia que se imparte, el control de los imprevistos que puedan surgir en la clase, y la atención de dos o más hechos a la vez, son factores que van manejándose mejor por el maestro, mientras más prácticas adquiere con el tiempo y la inten-

ción firme que es necesaria para lograr los objetivos, que como educador se imponga, pero con mayor importancia para el logro de la disciplina participativa y actica de la que hemos venido hablando en el presente trabajo.

Los procesos de participación-comunicación no son sólo partes abstractas que aparecen como utopías para el educador que día con día realiza su labor. Estos procesos comienzan a darse y favorecerse a partir del hecho de poner atención a todo el grupo y hacerlo entrar en la dinámica participativa, utilizando todos los recursos que se tengan a la mano.

Las llamadas de atención y los castigos, pueden nulificar, o bien, inhibir la participación del alumno, por lo que, para poner en práctica este recurso, debe procurarse que sea en privado y de la manera más objetiva posible, de tal forma que el alumno no se sienta agredido, sino por el contrario, que observe que todo se hace por su mejor formación y desarrollo integral. Esto además demuestra al alumno que el educador está interesado directamente en él y en su proceso de aprendizaje, aspecto que se asentúa si el maestro hace participar al alumno en la toma de decisiones sobre algunos aspectos de la planeación de la clase y la realización de la misma, ya que esto es producto de la fé en el buen manejo del alumno y capacidad de decisión, así como el ejercicio positivo de su autonomía.

La oposición del alumno es frecuente en esta etapa por las características ya mencionadas que son propias de su desarrollo. Es-

ta oposición debe manejarse con la mayor ecuanimidad y en el entendimiento del punto de vista del adolescente, fundamentando la opinión que el educador considera como pertinente.

Como hemos señalado a lo largo de todo el trabajo que nos ocupa, el amor a la tarea educativa, es premisa básica para poder invertir el tiempo y el esfuerzo que todos los aspectos antes mencionados requieren para llevarse a cabo.

Este amor se proyecta en la actividad diaria de un educador - tanto en la preocupación por una disciplina comunicativa y participativa, como en la actitud implícita en todos sus actos durante - cada sesión de clase.

Es por esto que el señalar la característica de entusiasmo y respuesta positiva de los adolescentes cuando se encuentra la vía de comunicación con ellos, es fundamentada, ya que constituye la - retribución, la ganancia principal que un educador puede recibir - como pago a su entrega y esfuerzo humanizantes por desarrollar integralmente las potencialidades del ser que es motivo de su preocupación: el educando.

Una vez que hemos abarcado los aspectos que esta investigación se proponía, podemos también concluir que el campo de la disciplina escolar del adolescente en relación a los procesos de comunicación y participación, representa un área con infinitas posibilidades y múltiples factores de investigación, por lo que sólo hemos podido observar una molécula de ese mundo que representa el -

adolescente, que a su vez sólo es muestra del universo llamado educando. Sin embargo, el poder aportar algo al enriquecimiento del proceso Enseñanza-Aprendizaje es motivo de constante inquietud, - por lo que todo aquel que sea en esencia educador, podrá explotar infinitamente esta área, sabiendo que la única, pero mejor retribución será el desarrollo integral del ser humano de hoy, para el mejor mundo del mañana.

ANEXO I

Este cuestionario es uno de los instrumentos principales para poder llevar a cabo la investigación titulada "Los Procesos de Comunicación y Participación en la Disciplina Escolar del Adolescente". Es por esto que la colaboración de ustedes, alumnos y maestros, resulta esencial para el óptimo desarrollo de la tarea que nos impone nuestro objetivo principal, que es favorecer el buen desarrollo de las sesiones de clase que permita optimizar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, lo cual proponemos sea logrado a través de una dinámica de comunicación y participación que permita el logro de una disciplina que conlleve a la realización plena de la tarea educativa.

Me permito invitarlos a colaborar en esta ardua tarea, respondiendo verazmente a las preguntas que a continuación se les plantean, contando con la seguridad de que el manejo de esta información será confidencial y en beneficio del proceso educativo del cual formamos parte.

POR SU VALIOSA COLABORACION

¡ G R A C I A S !

A t e n t a m e n t e

A. CITLALI FONTANA LIMON

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

INSTRUCCIONES: Encierra en un círculo la respuesta que describa de la mejor manera la realidad que observas a diario en tu salón de clase.

- 1.- ¿Tu maestro prepara la organización y la temática de sus clases?
- Sí No Algunas veces
- 2.- ¿Tu maestro es organizado en el desarrollo de los temas y el uso del material para cada sesión?
- Sí No Algunas veces
- 3.- ¿Tu maestro te da a conocer los objetivos que se persiguen con cada actividad a realizar en la clase?
- Sí No Algunas veces
- 4.- ¿Participas en clase?
- Sí No Algunas veces
- 5.- ¿Consideras que tu maestro domina la materia que imparte?
- Sí No Algunas veces
- 6.- ¿Se presentan ocasiones de castigo para tí o tus compañeros en la clase?
- Siempre Frecuentemente Algunas veces Nunca
- 7.- ¿El maestro usa sobrenombres para dirigirse a ustedes durante la sesión de clase?
- Siempre Frecuentemente Algunas veces Nunca
- 8.- ¿Cómo calificas la disciplina de tu grupo en esta materia?
- Rígida y estricta Equilibrada Relajada

- 9.- ¿Consideras que en tu clase hay disciplina?
- Siempre Frecuentemente Algunas veces Nunca
- 10.- ¿Consideras que la calidad de la comunicación establecida -
entre tu maestro y tú es:
- Excelente Muy buena Buena Regular Mala
- 11.- ¿Por qué? _____

- 12.- ¿Cuáles son las principales causas de indisciplina en tu -
grupo?
- Por parte del Maestro Por parte del medio escolar
Por parte del grupo
- 13.- ¿Por qué? _____

- 14.- Consideras que la participación de tu grupo en clase puede
ser calificada como:
- Excelente . Muy buena Buena Regular Mala
Muy mala
- 15.- ¿Por qué? _____

- 16.- ¿Cuáles serían las soluciones que tú darías para resolver - los problemas de indisciplina a los que te enfrentas junto con tus compañeros durante la sesión de clase?

ANEXO II
Escala 1

ESCALA ESTIMATIVA
Español 3º "B"

	EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
1. AL HACER UN SEÑALAMIENTO:					
-Se dirige a la situación que la causa.				X	
-Se dirige a la personalidad o al carácter del alumno a quien se hace el señalamiento.			X		
2. EN SITUACIONES DE ENOJO:					
-Describe lo que observa como un hecho objetivo.				X	
-Describe lo que siente en ese momento.				X	
-Expresa lo que espera que ocurra para solucionar el problema.				X	
-Expresa furia con sus palabras o con sus ademanes.			X		
-Impone un castigo a los alumnos.			X		
-Generaliza su enojo contra el grupo.			X		
-Expresa comentarios en relación a otras ocasiones que motivaron su descontento.			X		
3. AL HABLAR CON LOS ALUMNOS:					
-Utiliza sobrenombres para dirigirse a los alumnos.			X		
-Elabora diagnósticos y pronósticos negativos sobre el futuro de los alumnos.			X		
-Es sarcástico sus respuestas al educando.			X		
-Hace uso de un lenguaje claro y respetuoso.				X	
4. TOMA EN CUENTA LA OPINION DE LOS ALUMNOS PARA:					
-La distribución del tiempo de clase.		X			
-El porcentaje de calificación para ciertos aspectos de la evaluación.		X			

	EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
	-Agregar algún tema al programa.		X		
5.	AL REQUERIR UN CAMBIO DE LOS HECHOS DE CLASE:				
	-Describe el hecho y lo compara con lo que debiera ser.			X	
	-Espera el cambio de lo que es a lo que debiera ser.		X		
	-Da una orden tajante.				X
6.	AL OBSERVAR UN PROBLEMA QUE SUFRE UN ALUMNO:				
	-Hace una exposición de los hechos y espera la respuesta del alumno.	X			
	-Da una solución al alumno - inmediatamente que observa el problema.			X	
	-Ofrece orientación en el procedimiento o perspectiva del problema y espera la respuesta del educando.				X
7.	EN CASO DE OPOSICION DEL ALUMNO:				
	-Expresa el entendimiento a su postura.		X		
	-Intenta conciliar su postura y la del alumno.		X		
	-Impone su punto de vista.				X
	-Da razones suficientes que fundamentan su opinión.				X
	-Reconoce su error, si éste existe.			X	
	-Aplica castigos.			X	
8.	ANTE UNA FALTA GRAVE:				
	-Da una respuesta concreta - ubicando la falta.			X	
	-Recrimina insistentemente - al alumno.			X	
	-Decide y aplica un castigo académico al alumno.			X	
	-Expone la consecuencia de la falta y la somete a consideración del alumno.		X		
9.	EN LA SESION DE CLASE:				
	-Utiliza el procedimiento didáctico llamado "Exposición"				X

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS	REGULAR	SIEMPRE
		VECES	MENTE	
-Utiliza el procedimiento dactílico llamado "Interrogatorio".			X	
-Utiliza el procedimiento dactílico llamado "Demostración".		X		
-Utiliza el procedimiento dactílico llamado "Investigación Bibliográfica".	X			
-Utiliza el procedimiento dactílico llamado "Investigación Práctica".	X			
-Utiliza el procedimiento dactílico llamado "Discusión dirigida".	X			
-Ubica el tema dentro del programa.			X	
-Relaciona el tema con el contexto del programa.			X	
-Destaca la importancia del tema para el alumno.		X		
-Hace una recapitulación de lo expuesto durante toda la sesión.			X	
-Elabora un cuadro sinóptico al finalizar la clase.	X			
-Expresa la importancia de la participación de los alumnos.		X		
-Expresa con entusiasmo la importancia que para él tiene la participación de cada uno de los educandos.	X			
-Escucha atentamente los comentarios del tema hecho por los alumnos.			X	
-Dirige su comunicación al alumno que está distraído.		X		
-Provoca la participación de los alumnos más inquietos.		X		
-Expresa a los alumnos los objetivos a seguir en cada clase.			X	
-Elabora un esquema de clase para su consulta.			X	
-Domina el tema.				X
-Lleva continuidad y secuencia lógica.				X
		DEMASIA DO	SUFICIENTE	LARGO
		BREVE		

10. El tiempo de los métodos expositivos escogidos para la clase es:

X

Escala 2

ESCALA ESTIMATIVA
Español 3º "C"

	EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
1.	AL HACER UN SEÑALAMIENTO: -Se dirige a la situación - que lo causa. -Se dirige a la personalidad o al carácter del alumno a quien se hace el señalamien to.		X		X
2.	EN SITUACIONES DE ENOJO: -Describe lo que observa co mo un hecho objetivo. -Describe lo que siente en - ese momento. -Expresa lo que espera que - ocurra para solucionar el - problema. -Expresa furia con sus pala bras o con sus ademanes. -Impone un castigo a los alum nos. -Generaliza su enojo contra el grupo. -Expresa comentarios en rela ción a otras ocasiones que motivaron su descontento.		X		X
3.	AL HABLAR CON LOS ALUMNOS: -Utiliza sobrenombres para - dirigirse a los alumnos. -Elabora diagnósticos y pro nósticos negativos sobre el futuro de los alumnos. -Es sarcástico en sus res puestas al educando. -Hace uso de un lenguaje cla ro y respetuoso.		X		X
4.	TOMA EN CUENTA LA OPINION DE LOS ALUMNOS PARA: -La distribución del tiempo de clase -El porcentaje de califica ción para ciertos aspectos de la evaluación. -Agregar algún tema al pro grama.	X	X		X

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
5. AL REQUERIR UN CAMBIO EN LOS HECHOS DE CLASE:				
-Describe el hecho y lo <u>com</u> para con lo que debiera ser.		X		
-Espera el cambio de lo que es a lo que debiera ser.		X		
-Da una orden tajante.			X	
6. AL OBSERVAR UN PROBLEMA QUE SUFRE UN ALUMNO:				
-Hace una exposición de los hechos y espera la respues- ta del alumno.	X			
-Da una solución al alumno - inmediatamente que observa el problema.		X		
-Ofrece orientación en el - procedimiento o perspectiva del problema y espera la - respuesta del educando.			X	
7. EN CASO DE OPOSICION DEL ALUM MO:				
-Expresa el entendimiento a su postura.	X			
-Intenta conciliar su postu- ra y la del alumno.	X			
-Impone su punto de vista.			X	
-Da razones suficientes que fundamentan su opinión.			X	
-Reconoce su error, si éste existe.		X		
-Aplica castigos físicos o - académicos a los alumnos.		X		
8.- ANTE UNA FALTA GRAVES:				
-Da una respuesta concreta - ubicando la falta.		X		
-Recrimina insistentemente - al alumno		X		
-Decide y aplica un castigo académico al alumno.			X	
-Expone la consecuencia de - la falta y la somete a con- sideración del alumno.	X			
9.- EN LA SESION DE CLASE:				
-Utiliza el procedimiento di dáctico llamado "Exposición"			X	
-Utiliza el procedimiento di dáctico llamado "Interroga- torio".		X		

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS	REGULAR	SIEMPRE
		VECES	MENTE	
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>dáctico</u> llamado "Demostra- ción".	X			
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>dáctico</u> llamado "Investiga- ción Bibliográfica".	X			
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>dáctico</u> llamado "Investiga- ción Práctica".	X			
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>dáctico</u> llamado "Discusión dirigida".	X			
-Ubica el tema dentro del - programa.			X	
-Relaciona el tema con el <u>con</u> <u>texto</u> del programa.			X	
-Destaca la importancia del tema para el alumno.		X		
-Hace una recapitulación de lo expuesto durante toda la sesión.			X	
-Elabora un cuadro sinóptico al finalizar la clase.	X			
-Expresa la importancia de - la participación de los alum nos.		X		
-Expresa con entusiasmo la - importancia que para él tie ne la participación de cada uno de los educandos.	X			
-Escucha atentamente los co mentarios del tema hechos - por los alumnos.			X	
-Dirige su comunicación al - alumno que está distraído.		X		
-Provoca la participación de los alumnos más inquietos.		X		
-Expresa a los alumnos los - objetivos a seguir en cada clase.			X	
-Elabora un esquema de clase para su consulta.			X	
-Domina el tema.				X
-Lleva continuidad y secuen cia lógica.			X	
	DEMÁSIA		SUFICIEN	
	DO	BREVE	TE	LARGO

10. El tiempo de los métodos ex-
positivos escogidos para la
clase es:

X

Escala 3

ESCALA ESTIMATIVA
Matemáticas 3º "B"

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
1. AL HACER UN SEÑALAMIENTO:				
-Se dirige a la situación - que lo causa.			X	
-Se dirige a la personalidad o al carácter del alumno a quien se hace el señalamien <u>t</u> to.		X		
2. EN SITUACIONES DE ENOJO:				
-Describe lo que observa co- mo un hecho objetivo.			X	
-Describe lo que siente en - ese momento.		X		
-Expresa lo que espera que - ocurra para solucionar el - problema.	X			
-Expresa furia con sus pala- bras o con sus ademanes.		X		
-Impone un castigo a los alum <u>n</u> nos.		X		
-Generaliza su enojo contra el grupo.	X			
-Expresa comentarios en rela <u>ci</u> ción a otras ocasiones que motivaron su descontento.		X		
3.- AL HABLAR CON LOS ALUMNOS:				
-Utiliza sobrenombres para - dirigirse a los alumnos.	X			
-Elabora diagnósticos y pro- nósticos negativos sobre el futuro de los alumnos.	X			
-Es sarcástico en sus respues <u>t</u> as al educando.		X		
-Hace uso de un lenguaje cla <u>r</u> o y respetuoso			X	
4. TOMA EN CUENTA LA OPINION DE LOS ALUMNOS PARA:				
-La distribución del tiempo de clase.	X			
-El porcentaje de califica <u>ci</u> ción para ciertos aspectos de la evaluación.	X			
-Agregar algún tema al pro- grama.	X			

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
5. AL REQUERIR UN CAMBIOS EN - LOS HECHOS DE CLASE: -Describe el hecho y lo com- para con lo que debiera ser -Espera el cambio de lo que es a lo que debiera ser. -Da una orden tajante.		X X	X	
6. AL OBSERVAR UN PROBLEMA QUE SUPRE UN ALUMNO: -Hace una exposición de los hechos y espera la respues- ta del alumno. -Da una solución al alumno - inmediatamente que observa el problema. -Ofrece orientación en el pro- cedimiento o perspectiva - del problema y espera la - respuesta del educando.	X	X	X	
7. EN CASO DE OPOSICION DEL ALUM- NO: -Expresa el entendimiento a su postura. -Intenta conciliar su postu- ra y la del alumno. -Impone su punto de vista. -Da razones suficientes que fundamentan su opinión. -Reconoce su error, si éste existe. -Aplica castigos físicos o - académicos a los alumnos.		X X X X	X	X
8. ANTE UNA FALTA GRAVE: -Da una respuesta concreta - ubicando la falta. -Recrimina insistentemente - al alumno. -Decide y aplica un castigo académico al alumno. -Expone la consecuencia de - la falta y la somete a con- sideración del alumno.	X		X X	
9. EN LA SESION DE CLASE: -Utiliza el procedimiento di- dáctico llamado "Exposición" -Utiliza el procedimiento di- dáctico llamado "Interroga- torio".			X X	

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
-Utiliza el procedimiento di dáctico llamado "Demostra ción".			X	
-Utiliza el procedimiento di dáctico llamado "Investiga ción Bibliográfica".	X			
-Utiliza el procedimiento di dáctico llamado "Investiga ción Práctica".	X			
-Utiliza el procedimiento di dáctico "Discusión dirigida"	X			
-Ubica el tema dentro del pro grama.				X
-Relaciona el tema con el con texto del programa.				X
-Destaca la importancia del tema para el alumno.		X		
-Hace una recapitulación de lo expuesto durante toda la sesión.				X
-Elabora un cuadro sinóptico al finalizar la clase.	X			
-Expresa la importancia de - la participación de los alum nos.			X	
-Expresa con entusiasmo la - importancia que para él tie ne la participación de cada uno de los educandos.		X		
-Escucha atentamente los co mentarios del tema hechos - por los alumnos.			X	
-Dirige su comunicación al - alumno que está distraído.			X	
-Provoca la participación de los alumnos más inquietos.			X	
-Expresa a los alumnos los - objetivos a seguir en cada clase.				X
-Elabora un esquema de clase para su consulta.			X	
-Domina el tema.				X
-Lleva continuidad y secuen cia lógica.				X

10. El tiempo de los métodos ex
positivos escogidos para la
clase es:

DEMASIA DO	BREVE	SUFICIE NTE	LARGO
		X	

Escala 4

ESCALA ESTIMATIVA
Matemáticas 3º "C"

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIMPRE
1. AL HACER UN SEÑALAMIENTO: -Se dirige a la situación - que lo causa.			X	
-Se dirige a la personalidad o al carácter del alumno a quien se hace el señalamien to.		X		
2. EN SITUACIONES DE ENOJO: -Describe lo que observa co mo un hecho objetivo.			X	
-Describe lo que siente en - ese momento.		X		
-Expresa lo que espera que - ocurra para solucionar el - problema.	X			
-Expresa furia con sus pala bras o con sus ademanes.		X		
-Impone un castigo a los alum nos.		X		
-Generaliza su enojo contra el grupo.	X			
-Expresa comentarios en rela ción a otras ocasiones que motivaron su descontento.		X		
3. AL HABLAR CON LOS ALUMNOS: -Utiliza sobrenombres para - dirigirse a los alumnos.	X			
-Elabora diagnósticos y pro nósticos negativos sobre el futuro de los alumnos.	X			
-Es sarcástico en su respues tas al educando.		X		
-Hace uso de un lenguaje cla ro y respetuoso.			X	
4. TOMA EN CUENTA LA OPINION DE LOS ALUMNOS PARA: -La distribución del tiempo de clase.	X			
-El porcentaje de califica ción para ciertos aspectos de la evaluación.	X			
-Agregar algún tema al pro grama.	X			

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS VECES	REGULAR MENTE	SIEMPRE
5. AL REQUIERIR UN CAMBIO EN LOS HECHOS DE CLASE:				
-Describe el hecho y lo compara con lo que debiera ser.			X	
-Espera el cambio de lo que es a lo que debiera ser.	X			
-Da una orden tajante.			X	
6. AL OBSERVAR UN PROBLEMA QUE SUFRE UN ALUMNO:				
-Hace una exposición de los hechos y espera la respuesta del alumno.		X		
-Da una solución al alumno - inmediatamente que observa el problema.	X			
-Ofrece orientación en el - procedimiento o perspectiva del problema y espera la - respuesta del educando.			X	
7. EN CASO DE OPOSICION DEL ALUMNO:				
-Expresa el entendimiento a su postura.		X		
-Intenta conciliar su postura y la del alumno.		X		
-Impone su punto de vista.			X	
-Da razones suficientes que fundamentan su opinión.			X	
-Reconoce su error, si éste existe.		X		
-Aplica castigos físicos o - académicos a los alumnos.	X			
8. ANTE UNA FALTA GRAVE:				
-Da una respuesta concreta - ubicando la falta.			X	
-Recrimina insistentemente - al alumno.	X			
-Decide y aplica un castigo académico al alumno.			X	
-Expone la consecuencia de - la falta y la somete a consideración del alumno.		X		
9. EN LA SESION DE CLASE:				
-Utiliza el procedimiento di- dáctico llamado "Exposición"				X
-Utiliza el procedimiento di- dáctico llamado "Interroga- torio".			X	

EL MAESTRO	NUNCA	ALGUNAS	REGULAR	SIEMPRE
		VECES	MENTE	
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>d</u> áctico llamado "Demostra- <u>c</u> ión".			X	
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>d</u> áctico llamado "Investiga- <u>c</u> ión Bibliográfica".	X			
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>d</u> áctico llamado "Investiga- <u>c</u> ión Práctica".	X			
-Utiliza el procedimiento <u>di</u> <u>d</u> áctico llamado "Discusión <u>d</u> irigida".	X			
-Ubica el tema dentro del - programa.				X
-Relaciona el tema con el - contexto del programa.				X
-Destaca la importancia del tema para el alumno.		X		
-Hace una recapitulación de lo expuesto durante toda la sición.				X
-Elabora un cuadro sinóptico al finalizar la clase.	X			
-Expresa la importancia de - la participación de los alum- nos.			X	
-Expresa con entusiasmo la - importancia que para él tie- te la participación de cada uno de los educandos.		X		
-Escucha atentamente los co- mentarios del tema hechos - por los alumnos.			X	
-Dirige su comunicación al - alumno que está distraído.			X	
-Provoca la participación de los alumnos más inquietos.			X	
-Expresa a los alumnos los - objetivos a seguir en cada clase.				X
-Elabora un esquema de clase para su consulta.			X	
-Domina el tema.				X
-Lleva continuidad y secuen- cia lógica.				X

DEMÁSIA	SUFICIEN
DO	TE
BREVE	LARGO

10. El tiempo de los métodos ex-
positivos escogidos para la
clase es:

X

ANEXO III
Lista 1

LISTA DE CORROBORACION
(Exposición)
Español 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico expositivo en sus sesiones de clase.	X	
2.	Realiza una introducción al tema a tratar al inicio de la sesión de clase.	X	
3.	Al desarrollar el tema, presenta el contenido en forma ordenada lógicamente.	X	
4.	Los términos que utiliza son claros para el alumno.	X	
5.	Insiste sobre los puntos esenciales del tema.		X
6.	Hace una recapitulación de lo expuesto al finalizar el tema.	X	
7.	Elabora un resumen.	X	
8.	Elabora un cuadro sinóptico.		X
9.	Utiliza la exposición como motivadora de otro procedimiento didáctico.		X
10.	Utiliza la exposición como la fase iniciadora de un proceso posterior de aplicación del conocimiento.		X
11.	Utiliza la exposición como único procedimiento didáctico.	X	
12.	Es expositor único.	X	
13.	Hace exponer sólo a los alumnos.		X
14.	Es expositor al igual que los alumnos de manera alternada.		X
15.	Permanece en un mismo lugar durante toda la exposición.	X	
16.	Utiliza material didáctico.		X
17.	Modula la voz.		X

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
18. Pone ejemplos en relación con el contexto del alumno.		X
19. Utiliza ademanes para atraer la atención del grupo.	X	
20. Dirige su mirada a todo el grupo.	X	

LISTA DE CORROBORACION
(Interrogatorio)
Español 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico llamado "Interrogario" en sus sesiones de clase.	X	
2.	Elabora preguntas específicas.	X	
3.	Sugiere la respuesta con sus preguntas.	X	
4.	Enlaza lógicamente las preguntas.	X	
5.	Provoca la reflexión del alumno con sus preguntas.		X
6.	Hace preguntas sólo memorísticas.	X	
7.	Designa al alumno que debe responder, antes de formular la pregunta.	X	
8.	Permite el monopolio de respuestas por parte de algunos alumnos.	X	
9.	Es interrogador único.		X
10.	Asigna a los alumnos el papel de interrogadores únicos.		X
11.	Es interrogador e interrogado en diferentes momentos de la sesión de clase.	X	
12.	Organiza interrogatorio entre los alumnos.		X
13.	Usa el interrogatorio como medio controlador de la atención.	X	
14.	Usa el interrogatorio como estimulador del pensamiento reflexivo.		X
15.	Usa el interrogatorio como auxiliar para conocer las dudas.	X	
16.	Usa el interrogatorio como síntesis del tema tratado en la clase.		X
17.	Usa el interrogatorio como castigo para algún alumno en particular o para el grupo.	X	
18.	Atiende tanto al alumno que responde como al resto del grupo.		X

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO

SI

NO

19. Utiliza incentivos para provocar la participación en el interrogatorio.
20. Expresa al alumno su desagrado ante una respuesta incorrecta.

X

X

LISTA DE CORROBORACION
(Demostración)
Español 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza la demostración como procedimiento <u>di</u> dático en la sesión de clase.	X	
2.	Señala los detalles que deberán observarse - con mayor atención en el proceso.	X	
3.	Realiza una introducción al uso del procedi- miento didáctico.	X	
4.	Realiza la demostración cuantas veces es <u>neces</u> ario para que los alumnos comprendan cada - uno de los pasos.		X
5.	Permite la ejercitación del conocimiento por parte del alumno.	X	
6.	Hace comprobar al alumno lo que se dijo como verdadero en la demostración		X
7.	Define claramente las normas a seguir durante la demostración.		X
8.	Expresa al alumno su aprobación cuando partici- pa, haciéndole sentir que su respuesta es - valiosa.		X
9.	Platica con los alumnos respecto al tema o el procedimiento durante la práctica de ellos.	X	
10.	Distribuye su atención a todo el grupo tanto en la demostración que él realiza, como en la práctica de los alumnos.		X
12.	Relaciona la demostración con el contexto <u>cer</u> cano a los alumnos.		X
13.	Procede ordenadamente con el material de tra- bajo, en la demostración realizada por él, - así como con el trabajo de los alumnos.		X
14.	Da una explicación del por qué se produce - aquello que se está demostrando.	X	
15.	Proporciona ejemplos de aplicación real de lo que se demuestra en la sesión de clase.		X

LISTA DE CORROBORACION
(Discusión Dirigida)
Español 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la discusión dirigida como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Proporciona una información previa al proceso de discusión.		
3. Provoca la intervención de los alumnos con su primera pregunta.		
4. Cuida el ritmo ágil de la discusión.		
5. Permite el monopolio de la participación por parte de algunos alumnos.		
6. Interviene para hacer participar a todos los alumnos.		
7. Conduce al grupo hacia los aspectos esenciales a discutir.		
8. Permanece atento en el desarrollo de la discusión.		
9. Guía al grupo a la elaboración de conclusiones finales.		
10. Relaciona el tema de la discusión con el contexto cotidiano del alumno.		
11. Expresa la importancia de razonar para poder entender y discutir para obtener conocimiento.		
12. Hace la crítica de las actitudes observadas a través del desarrollo de la discusión.		
13. Expresa a los alumnos la importancia de su participación durante la discusión, aún a pesar de los errores que se cometan.		
14. Aclara la validez de los puntos de vista personales a partir de su fundamentación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Bibliográfica)
Español 3^a "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación bibliografía como - procedimiento didáctico en la sesión de clase.		X
2. Determina claramente los objetivos de la investigación.		
3. Proporciona un inventario de la bibliografía accesible al alumno.		
4. Prepara a los alumnos para la elaboración de fichas bibliográficas.		
5. Asesora a los alumnos en el transcurso de la investigación.		
6. Elabora una síntesis, junto con los alumnos - de los aspectos esenciales que fueron <u>estudia</u> dos.		
7. Utiliza la investigación bibliografía como <u>an</u> tecedente a pequeñas exposiciones de los <u>alum</u> nos.		
8. Utiliza la Investigación Bibliográfica como - base para discusiones en el grupo.		
9. Señala la importancia de interpretar y <u>com</u> prender la información.		
10. Señala las consecuencias negativas de sólo <u>co</u> piar la información sin entenderla y aportar algo de nosotros mismos.		
11. Hace una selección de la bibliografía de <u>acuer</u> do al nivel académico y a la edad de los - alumnos.		
12. Dialoga permanentemente con los alumnos <u>duran</u> te la realización de la investigación.		
13. Señala como parte del trabajo de informe <u>so</u> bre la investigación, la interpretación o <u>apli</u> cación de lo investigado.		
14. Asigna cierta calificación personal del <u>alum</u> no sobre la investigación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Práctica)
Español 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación práctica como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades del medio ambiente escolar.		
3. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades o grado académico de los alumnos.		
4. Proporciona a los alumnos una guía sobre los aspectos que deberán observar en la práctica.		
5. Señala los puntos básicos a tratar en la entrevista o encuesta de la práctica.		
6. Asesora el trabajo de los alumnos durante la investigación práctica.		
7. Guía un intercambio de información entre los alumnos después de la investigación práctica.		
8. Conduce a los alumnos para obtener conclusiones generales de la investigación práctica.		
9. Acompaña a los alumnos durante todo el proceso de investigación.		
10. Expresa la utilidad del conocimiento obtenido mediante la investigación práctica.		
11. Previene a los alumnos de los errores más frecuentes que pueden darse en la investigación.		
12. Reconoce el esfuerzo hecho durante el proceso por cada alumno.		
13. Provoca un intercambio de experiencias entre los alumnos.		
14. Participa en el intercambio de experiencias con sus alumnos.		

Lista 2

LISTA DE CORROBORACION
(Exposición)
Español 3ª "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza el procedimiento didáctico expositivo en sus sesiones de clase.	X	
2. Realiza una introducción al tema a tratar al inicio de la sesión de clase.	X	
3. Al desarrollar el tema, presenta el contenido en forma ordenada lógicamente.		X
4. Los términos que utiliza son claros para el - alumno.	X	
5. Insiste sobre los puntos esenciales del tema.		X
6. Hace una recapitulación de lo expuesto al finalizar el tema.	X	
7. Elabora un resumen.	X	
8. Elabora un cuadro sinóptico.		X
9. Utiliza la exposición como motivadora de otro procedimiento didáctico.		X
10. Utiliza la exposición como la fase iniciadora de un proceso posterior de aplicación del conocimiento.		X
11. Utiliza la exposición como único procedimiento didáctico.	X	
12. Es expositor único.	X	
13. Hace exponer sólo a los alumnos.		X
14. Es expositor al igual que los alumnos de manera alternada.		X
15. Permanece en un mismo lugar durante toda la - exposición.	X	
16. Utiliza material didáctico.		X
17. Modula la voz		X

Lista 2

LISTA DE CORROBORACION
(Exposición)
Español 3^{ra} "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico expositivo en sus sesiones de clase.	X	
2.	Realiza una introducción al tema a tratar al inicio de la sesión de clase.	X	
3.	Al desarrollar el tema, presenta el contenido en forma ordenada lógicamente.		X
4.	Los términos que utiliza son claros para el - alumno.	X	
5.	Insiste sobre los puntos esenciales del tema.		X
6.	Hace una recapitulación de lo expuesto al finalizar el tema.	X	
7.	Elabora un resumen.	X	
8.	Elabora un cuadro sinóptico.		X
9.	Utiliza la exposición como motivadora de otro procedimiento didáctico.		X
10.	Utiliza la exposición como la fase iniciadora de un proceso posterior de aplicación del conocimiento.		X
11.	Utiliza la exposición como único procedimiento didáctico.	X	
12.	Es expositor único.	X	
13.	Hace exponer sólo a los alumnos.		X
14.	Es expositor al igual que los alumnos de mane <u>ra</u> alternada.		X
15.	Permanece en un mismo lugar durante toda la - exposición.	X	
16.	Utiliza material didáctico.		X
17.	Modula la voz		X

<u>RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO</u>		<u>SI</u>	<u>NO</u>
18.	Pone ejemplos en relación con el contexto del alumno.		X
19.	Utiliza ademanes para atraer la atención del grupo.	X	
20.	Dirige su mirada a todo el grupo.	X	

LISTA DE CORROBORACION
(Interrogatorio)
Español 3º "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico llamado - "Interrogatorio" en sus sesiones de clase.	X	
2.	Elabora preguntas específicas.	X	
3.	Sugiere la respuesta con sus preguntas.	X	
4.	Enlaza lógicamente las preguntas.	X	
5.	Provoca la reflexión del alumno con sus preguntas.		X
6.	Hace preguntas sólo memorísticas.	X	
7.	Designa al alumno que debe responder, antes - de formular la pregunta.	X	
8.	Permite el monopolio de respuestas por parte de algunos alumnos.	X	
9.	Es interrogador único.	X	
10.	Asigna a los alumnos el papel de interrogadores únicos.		X
11.	Es interrogador e interrogado en diferentes - momentos de la sesión de clase.		X
12.	Organiza interrogatorio entre los alumnos.		X
13.	Usa el interrogatorio como medio controlador de la atención.		X
14.	Usa el interrogatorio como estimulador del - pensamiento reflexivo.		X
15.	Usa el interrogatorio como auxiliar para <u>con</u> ocer las dudas.	X	
16.	Usa el interrogatorio como síntesis del tema tratado en la clase.		X
17.	Usa el interrogatorio como castigo para algún alumno en particular o para el grupo.	X	
18.	Atiende tanto al alumno que responde como al resto del grupo.		X

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
19.	Utiliza incentivos para provocar la participación en el interrogatorio.		X
20.	Expresa al alumno su desagrado ante una respuesta incorrecta.		X

LISTA DE CORROBORACION
(Demostración)
Español 3º "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la demostración como procedimiento <u>di</u> dático en la sesión de clase.		X
2. Señala los detalles que deberán observarse - con mayor atención en el proceso.		
3. Realiza una introducción al uso del procedi- miento didáctico.		
4. Realiza la demostración cuantas veces es <u>nece</u> sario para que los alumnos comprendan cada - uno de los pasos.		
5. Permite la ejercitación del conocimiento por parte del alumno.		
6. Hace comprobar al alumno lo que se dijo como verdadero en la demostración.		
7. Define claramente las normas a seguir durante la demostración.		
8. Expresa al alumno su aprobación cuando parti- cipa, haciéndole sentir que su respuesta es - valiosa.		
9. Platica con los alumnos respecto al tema o el procedimiento durante la práctica de ellos.		
10. Distribuye su atención a todo el grupo tanto en la demostración que él realiza como en la práctica de los alumnos.		
12. Relaciona la demostración con el contexto <u>cer</u> cano a los alumnos.		
13. Procede ordenadamente con el material de tra- bajo, en la demostración realizada por él, - así como con el trabajo de los alumnos.		
14. Da una explicación del por qué se produce - aquello que se está demostrando.		
15. Proporciona ejemplos de aplicación real de lo que se demuestra en la sesión de clase.		

LISTA DE CORROBORACION
 (Discusión Dirigida)
 Español 3º "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la discusión dirigida como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Proporciona una información previa al proceso de discusión.		
3. Provoca la intervención de los alumnos con su primera pregunta.		
4. Cuida el ritmo ágil de la discusión.		
5. Permite el monopolio de la participación por parte de algunos alumnos.		
6. Interviene para hacer participar a todos los alumnos.		
7. Conduce al grupo hacia los aspectos esenciales a discutir.		
8. Permanece atento en el desarrollo de la discusión.		
9. Guía al grupo a la elaboración de conclusiones finales.		
10. Relaciona el tema de la discusión con el contexto cotidiano del alumno.		
11. Expresa la importancia de razonar para poder entender y discutir para obtener conocimiento.		
12. Hace la crítica de las actitudes observadas - a través del desarrollo de la discusión.		
13. Expresa a los alumnos para la importancia de su participación durante la discusión, aún a pesar de los errores que se cometan.		
14. Aclara la validez de los puntos de vista personales a partir de su fundamentación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Bibliográfica)
Español 3º "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación bibliográfica como - procedimiento didáctico en la sesión de clase.		X
2. Determina claramente los objetivos de la investigación.		
3. Proporciona un inventario de la bibliografía accesible al alumno.		
4. Prepara a los alumnos para la elaboración de fichas bibliográficas.		
5. Asesora a los alumnos en el transcurso de la investigación.		
6. Elabora una síntesis, junto con los alumnos - de los aspectos esenciales que fueron estudiados.		
7. Utiliza la investigación bibliográfica como - antecedente a pequeñas exposiciones de los - alumnos.		
8. Utiliza la Investigación Bibliográfica como - base para discusiones en el grupo.		
9. Señala la importancia de interpretar y comprender la información.		
10. Señala las consecuencias negativas de sólo copiar la información sin entenderla y aportar algo de nosotros mismos.		
11. Hace una selección de la bibliografía de acuerdo al nivel académico y a la edad de los alumnos.		
12. Dialoga permanentemente con los alumnos durante la realización de la investigación.		
13. Señala como parte del trabajo de informe sobre la investigación, la interpretación o aplicación de lo investigado.		
14. Asigna cierta calificación a la aportación personal del alumno sobre la investigación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Práctica)
Español 3ª "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación práctica como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades del medio ambiente escolar.		
3. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades o grado académico de los alumnos.		
4. Proporciona a los alumnos una guía sobre los aspectos que deberán observarse en la práctica.		
5. Señala los puntos básicos a tratar en la entrevista o encuesta de la práctica.		
6. Asesora el trabajo de los alumnos durante la investigación práctica.		
7. Guía un intercambio de información entre los alumnos después de la investigación práctica.		
8. Conduce a los alumnos para obtener conclusiones generales de la investigación práctica.		
9. Acompaña a los alumnos durante todo el proceso de investigación.		
10. Expresa la utilidad del conocimiento obtenido mediante la investigación práctica.		
11. Previene a los alumnos de los errores más frecuentes que pueden darse en la investigación.		
12. Reconoce el esfuerzo hecho durante el proceso por cada alumno.		
13. Provoca un intercambio de experiencias entre los alumnos.		
14. Participa en el intercambio de experiencias con sus alumnos.		

Lista 3

LISTA DE CORROBORACION
(Exposición)
Matemáticas 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico expositivo en sus sesiones de clase.	X	
2.	Realiza una introducción al tema a tratar al inicio de la sesión de clase.	X	
3.	Al desarrollar el tema, presenta el contenido en forma ordenada lógicamente.	X	
4.	Los términos que utiliza son claros para el - alumno.	X	
5.	Insiste sobre los puntos esenciales del tema.	X	
6.	Hace una recapitulación de lo expuesto al finalizar el tema.	X	
7.	Elabora un resumen.	X	
8.	Elabora un cuadro sinóptico.		X
9.	Utiliza la exposición como motivadora de otro procedimiento didáctico.	X	
10.	Utiliza la exposición como la fase iniciadora de un proceso posterior de aplicación del conocimiento.	X	
11.	Utiliza la exposición como único procedimiento didáctico.		X
12.	Es expositor único.	X	
13.	Hace exponer sólo a los alumnos.		X
14.	Es expositor al igual que los alumnos de mane <u>ra</u> alternada.		X
15.	Permanece en un mismo lugar durante toda la - exposición.	X	
16.	Utiliza material didáctico.		X
17.	Modula la voz.		X

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO

SI

NO

- | | | | |
|-----|---|---|---|
| 18. | Pone ejemplos en relación con el contexto del alumno. | | X |
| 19. | Utiliza ademanes para atraer la atención del grupo. | X | |
| 20. | Dirige su mirada a todo el grupo. | X | |

LISTA DE CORROBORACION
(Interrogatorio)
Matemáticas 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico llamado - "Interrogatorio" en sus sesiones de clase.	X	
2.	Elabora preguntas específicas.	X	
3.	Sugiere la respuesta con sus preguntas.		X
4.	Enlaza lógicamente las preguntas.	X	
5.	Provoca la reflexión del alumno con sus preguntas.	X	
6.	Hace preguntas sólo memorísticas.		X
7.	Designa al alumno que debe responder, antes - de formular la pregunta.		X
8.	Permite el monopolio de respuestas por parte de algunos alumnos.		X
9.	Es interrogador único.		X
10.	Asigna a los alumnos el papel de interrogadores únicos.		X
11.	Es interrogador e interrogado en diferentes - momentos de la sesión de clase.	X	
12.	Organiza interrogatorio entre los alumnos.		X
13.	Usa el interrogatorio como medio controlador de la atención.	X	
14.	Usa el interrogatorio como estimulador del - pensamiento reflexivo.	X	
15.	Usa el interrogatorio como auxiliar para <u>con</u> cer las dudas.	X	
16.	Usa el interrogatorio como síntesis del tema tratado en la clase		X
17.	Usa el interrogatorio como castigo para algún alumno en particular o para el grupo.		X
18.	Atiende tanto al alumno que responde como al resto del grupo.	X	

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
19.	Utiliza incentivos para provocar la participación en el interrogatorio.	X	
20.	Expresa al alumno su desagrado ante una respuesta incorrecta.	X	

LISTA DE CORROBORACION
(Demostración)
Matemáticas 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza la demostración como procedimiento didáctico en la sesión de clase.	X	
2.	Señala los detalles que deberán observarse - con mayor atención en el proceso.	X	
3.	Realiza una introducción al uso del procedimiento didáctico.	X	
4.	Realiza la demostración cuantas veces es necesario para que los alumnos comprendan cada - uno de los pasos.	X	
5.	Permite la ejercitación del conocimiento por parte del alumno.	X	
6.	Hace comprobar al alumno lo que se dijo como - verdadero en la demostración.	X	
7.	Define claramente las normas a seguir durante la demostración.	X	
8.	Expresa al alumno su aprobación cuando participa, haciéndolo sentir que su respuesta es - valiosa.	X	
9.	Platica con los alumnos respecto al tema o el procedimiento durante la práctica de ellos.		X
10.	Distribuye su atención a todo el grupo tanto en la demostración que él realiza como en la práctica de los alumnos.	X	
12.	Relaciona la demostración con el contexto cercano a los alumnos.		X
13.	Procede ordenadamente con el material de trabajo, en la demostración realizada por él, - así como con el trabajo de los alumnos.	X	
14.	Da una explicación del por qué se produce - aquello que se está demostrando.	X	
15.	Proporciona ejemplos de aplicación real de lo que se demuestra en la sesión de clase.		X

LISTA DE CORROBORACION
(Discusión Dirigida)
Matemáticas 3ª "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la discusión dirigida como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Proporciona una información previa al proceso de discusión.		
3. Provoca la intervención de los alumnos con su primera pregunta.		
4. Cuida el ritmo ágil de la discusión.		
5. Permite el monopolio de la participación por parte de algunos alumnos.		
6. Interviene para hacer participar a todos los alumnos.		
7. Conduce al grupo hacia los aspectos esenciales a discutir.		
8. Permanece atento en el desarrollo de la discusión.		
9. Guía al grupo a la elaboración de conclusiones finales.		
10. Relaciona el tema de la discusión con el texto cotidiano del alumno.		
11. Expresa la importancia de razonar para poder entender y discutir para obtener conocimiento.		
12. Hace la crítica de las actitudes observadas a través del desarrollo de la discusión.		
13. Expresa a los alumnos la importancia de su participación durante la discusión, aún a pesar de los errores que se cometan.		
14. Aclara la validez de los puntos de vista personales a partir de su fundamentación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Bibliográfica)
Matemáticas 3ª "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación bibliográfica como - procedimiento didáctico en la sesión de clase.		X
2. Determina claramente los objetivos de la investigación.		
3. Proporciona un inventario de la bibliografía accesible al alumno.		
4. Prepara a los alumnos para la elaboración de fichas bibliográficas.		
5. Asesora a los alumnos en el transcurso de la investigación.		
6. Elabora una síntesis, junto con los alumnos - de los aspectos esenciales que fueron estudiados.		
7. Utiliza la investigación bibliográfica como - antecedente de pequeñas exposiciones de los - alumnos.		
8. Utiliza la Investigación Bibliográfica como - base para discusiones en el grupo.		
9. Señala la importancia de interpretar y <u>comprender</u> la información.		
10. Señala las consecuencias negativas de sólo <u>copiar</u> la información sin entenderla y <u>aportar</u> algo de nosotros mismos.		
11. Hace una selección de la bibliografía de <u>acuerdo</u> al nivel académico y a la edad de los <u>alumnos</u> .		
12. Dialoga permanentemente con los alumnos <u>durante</u> la realización de la investigación.		
13. Señala como parte del trabajo de informe sobre la investigación, la interpretación o - aplicación de lo investigado.		
14. Asigna cierta calificación a la <u>aportación</u> - personal del alumno sobre la investigación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Práctica)
Matemáticas 3º "B"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación práctica como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades del medio ambiente escolar.		
3. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades o grado académico de los alumnos.		
4. Proporciona a los alumnos una guía sobre los aspectos que deberán observar en la práctica.		
5. Señala los puntos básicos a tratar en la entrevista o encuesta de la práctica.		
6. Asesora el trabajo de los alumnos durante la investigación práctica.		
7. Guía un intercambio de información entre los alumnos después de la investigación práctica.		
8. Conduce a los alumnos para obtener conclusiones generales de la investigación práctica.		
9. Acompaña a los alumnos durante todo el proceso de investigación.		
10. Expresa la utilidad del conocimiento obtenido mediante la investigación práctica.		
11. Previene a los alumnos de los errores más frecuentes que pueden darse en la investigación.		
12. Reconoce el esfuerzo hecho durante el proceso por cada alumno.		
13. Provoca un intercambio de experiencias entre los alumnos.		
14. Participa en el intercambio de experiencias con sus alumnos.		

Lista 4

LISTA DE CORROBORACION
(Exposición)
Matemáticas 3^{ra} "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico expositivo en sus sesiones de clase.	X	
2.	Realiza una introducción al tema a tratar al inicio de la sesión de clase.	X	
3.	Al desarrollar el tema, presenta el contenido en forma ordenada lógicamente.	X	
4.	Los términos que utiliza son claros para el - alumno.	X	
5.	Insiste sobre los puntos esenciales del tema.	X	
6.	Hace una recapitulación de lo expuesto al finalizar el tema.	X	
7.	Elabora un resumen.	X	
8.	Elabora un cuadro sinóptico.		X
9.	Utiliza la exposición como motivadora de otro procedimiento didáctico.	X	
10.	Utiliza la exposición como la fase iniciadora de un proceso posterior de aplicación del conocimiento.	X	
11.	Utiliza la exposición como único procedimiento didáctico.		X
12.	Es expositor único.	X	
13.	Hace exponer sólo a los alumnos.		X
14.	Es expositor al igual que los alumnos de manera alternada.		X
15.	Permanece en un mismo lugar durante toda la - exposición.	X	
16.	Utiliza material didáctico.		X
17.	Modula la voz.		X

	RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
18.	Pone ejemplos en relación con el contexto del alumno.		X
19.	Utiliza ademanes para atraer la atención del grupo.	X	
20.	Dirige su mirada a todo el grupo.	X	

LISTA DE CORROBORACION
(Interrogatorio)
Matemáticas 3^a "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza el procedimiento didáctico llamado - "Interrogatorio" en sus sesiones de clase.	X	
2.	Elabora preguntas específicas.	X	
3.	Sugiere la respuesta con sus preguntas.		X
4.	Enlaza lógicamente las preguntas.	X	
5.	Provoca la reflexión del alumno con sus preguntas.	X	
6.	Hace preguntas sólo memorísticas.		X
7.	Designa al alumno que debe responder, antes - de formular la pregunta.		X
8.	Permite el monopolio de respuestas por parte de algunos alumnos.		X
9.	Es interrogador único.		X
10.	Asigna a los alumnos el papel de interrogadores únicos.		X
11.	Es interrogador e interrogado en diferentes - momentos de la sesión de clase.	X	
12.	Organiza interrogatorio entre los alumnos.		X
13.	Usa el interrogatorio como medio controlador de la atención.	X	
14.	Usa el interrogatorio como estimulador del - pensamiento reflexivo.	X	
15.	Usa el interrogatorio como auxiliar para <u>conocer</u> las dudas.	X	
16.	Usa el interrogatorio como síntesis del tema tratado en la clase.		X
17.	Usa el interrogatorio como castigo para algún alumno en particular o para el grupo.		X
18.	Atiende tanto al alumno que responde como al resto del grupo.	X	

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
19.	Utiliza incentivos para provocar la participación en el interrogatorio.	X	
20.	Expresa al alumno su desagrado ante una respuesta incorrecta.	X	

LISTA DE CORROBORACION
(Demostración)
Matemáticas 3ª "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO		SI	NO
1.	Utiliza la demostración como procedimiento didáctico en la sesión de clase.	X	
2.	Señala los detalles que deberán observarse - con mayor atención en el proceso.	X	
3.	Realiza una introducción al uso del procedimiento didáctico.	X	
4.	Realiza la demostración cuantas veces es necesario para que los alumnos comprendan cada uno de los pasos.	X	
5.	Permite la ejercitación del conocimiento por parte del alumno.	X	
6.	Hace comprobar al alumno lo que se dijo como verdadero en la demostración.	X	
7.	Define claramente las normas a seguir durante la demostración.	X	
8.	Expresa al alumno su aprobación cuando participa, haciéndole sentir que su respuesta es valiosa.	X	
9.	Platica con los alumnos respecto al tema o el procedimiento durante la práctica de ellos.		X
10.	Distribuye su atención a todo el grupo tanto en la demostración que él realiza como en la práctica de los alumnos.	X	
12.	Relaciona la demostración con el contexto cercano a los alumnos.		X
13.	Procede ordenadamente con el material de trabajo, en la demostración realizada por él, - así como con el trabajo de los alumnos.	X	
14.	Da una explicación del por qué se produce - aquello que se está demostrando.	X	
15.	Proporciona ejemplos de aplicación real de lo que se demuestra en la sesión de clase.		X

LISTA DE CORROBORACION
(Discusión Dirigida)
Matemáticas 3º "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la discusión dirigida como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Proporciona una información previa al proceso de discusión.		
3. Provoca la intervención de los alumnos con su primera pregunta.		
4. Cuida el ritmo ágil de la discusión.		
5. Permite el monopolio de la participación por parte de algunos alumnos.		
6. Interviene para hacer participar a todos los alumnos.		
7. Conduce al grupo hacia los aspectos esenciales a discutir.		
8. Permanece atento en el desarrollo de la discusión.		
9. guía al grupo a la elaboración de conclusiones finales.		
10. Relaciona el tema de la discusión con el contexto cotidiano del alumno.		
11. Expresa la importancia de razonar para poder entender y discutir para obtener conocimiento.		
12. Hace la crítica de las actitudes observadas a través del desarrollo de la discusión.		
13. Expresa a los alumnos la importancia de su participación durante la discusión, aún a pesar de los errores que se cometan.		
14. Aclara la validez de los puntos de vista personales a partir de su fundamentación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Bibliográfica)
Matemáticas 3º "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación bibliográfica como - procedimiento didáctico en la sesión de clase.		X
2. Determina claramente los objetivos de la investigación.		
3. Proporciona un inventario de la bibliografía accesible al alumno.		
4. Prepara a los alumnos para la elaboración de fichas bibliográficas.		
5. Asesora a los alumnos en el transcurso de la investigación.		
6. Elabora una síntesis, junto con los alumnos - de los aspectos esenciales que fueron <u>estud</u> <u>ia</u> <u>dos</u> .		
7. Utiliza la investigación bibliográfica como - antecedente a pequeñas exposiciones de los - alumnos.		
8. Utiliza la Investigación Bibliográfica como - base para discusiones en el grupo.		
9. Señala la importancia de interpretar y <u>compre</u> <u>nder</u> la información.		
10. Señala las consecuencias negativas de sólo <u>co</u> <u>piar</u> la información sin entenderla y <u>aporta</u> <u>r</u> algo de nosotros mismos.		
11. Hace una selección de la bibliografía de <u>acuer</u> <u>do</u> al nivel académico y a la edad de los <u>alum</u> <u>nos</u> .		
12. Dialoga permanentemente con los alumnos <u>duran</u> <u>te</u> la realización de la investigación.		
13. Señala como parte del trabajo de informe <u>so</u> <u>bre</u> la investigación, la interpretación o <u>apli</u> <u>cación</u> de lo investigado.		
14. Asigna cierta calificación a la <u>aportación</u> - personal del alumno sobre la investigación.		

LISTA DE CORROBORACION
(Investigación Práctica)
Matemáticas 3^a "C"

RASGOS DE CONDUCTA DEL MAESTRO	SI	NO
1. Utiliza la investigación práctica como procedimiento didáctico en sus sesiones de clase.		X
2. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades del medio ambiente escolar.		
3. Plantea una investigación práctica de acuerdo a las posibilidades o grado académico de los alumnos.		
4. Proporciona a los alumnos una guía sobre los aspectos que deberán observarse en la práctica.		
5. Señala los puntos básicos a tratar en la entrevista o encuesta de la práctica.		
6. Asesora el trabajo de los alumnos durante la investigación práctica.		
7. Guía un intercambio de información entre los alumnos después de la investigación práctica.		
8. Conduce a los alumnos para obtener conclusiones generales de la investigación práctica.		
9. Acompaña a los alumnos durante todo el proceso de investigación.		
10. Expresa la utilidad del conocimiento obtenido mediante la investigación práctica.		
11. Previene a los alumnos de los errores más frecuentes que pueden darse en la investigación.		
12. Reconoce el esfuerzo hecho durante el proceso por cada alumno.		
13. Provoca un intercambio de experiencias entre los alumnos.		
14. Participa en el intercambio de experiencias con sus alumnos.		

ANEXO IV

Tabla 1

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 2.

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	29	78.38%
NO	0	0%
ALGUNAS VECES	8	21.62%
	<hr/>	<hr/>
	37	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	11	31.43%
NO	8	22.85%
ALGUNAS VECES	16	45.72%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 2

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 1.

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	21	56.76%
NO	1	2.70%
ALGUNAS VECES	15	40.54%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	15	42.86%
NO	6	17.14%
ALGUNAS VECES	14	40.00%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 3

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 3.

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	35	94.60%
NO	1	2.70%
ALGUNAS VECES	1	2.70%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	27	77.14%
NO	5	14.28%
ALGUNAS VECES	3	8.58%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 4

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 4

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	12	32.43%
NO	1	2.70%
ALGUNASVECES	24	64.87%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	20	57.14%
NO	2	5.71%
ALGUNASVECES	13	37.15%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 5

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 5

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	34	91.89%
NO	0	0%
ALGUNAS VECES	3	8.11%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	28	80.00%
NO	3	8.57%
ALGUNAS VECES	4	11.43%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 6

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 6

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	0	0%
FRECIENTEMENTE	8	21.62%
ALGUNASVECES	23	62.16%
NUNCA	6	12.22%
	<hr/>	<hr/>
	37	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	3	8.57%
FRECIENTEMENTE	7	20.00%
ALGUNASVECES	15	42.85
NUNCA	10	28.58%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 7

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 7

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	0	0%
FRECUENTEMENTE	0	0%
ALGUNAS VECES	5	13.52%
NUNCA	32	86.48%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	0	0%
FRECUENTEMENTE	0	0%
ALGUNAS VECES	2	5.72%
NUNCA	33	94.28%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 8

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 8

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
RIGIDO Y ESTABLE	0	0%
EQUILIBRADA	31	83.78%
RELAJADA	6	16.22%
	<hr/>	<hr/>
	37	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
RIGIDO Y ESTABLE	5	14.29%
EQUILIBRADA	8	22.86%
RELAJADA	22	62.85%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 9

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 9

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	3	8.10%
FRECUENTEMENTE	6	16.21%
ALGUNAS VECES	26	70.28%
NUNCA	2	5.41%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	0	0%
FRECUENTEMENTE	1	2.85%
ALGUNAS VECES	26	74.29%
NUNCA	8	22.85%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 10

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 10

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	2	5.40%
MUY BUENA	3	8.11%
BUENA	26	70.27%
REGULAR	4	10.82%
MALA	2	5.40%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	0	0%
MUY BUENA	0	0%
BUENA	18	51.44%
REGULAR	5	14.28%
MALA	12	34.28%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 11

ESPAÑOL

PREGUNTA No.12

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
POR MAESTRO	5	13.51%
POR EL MEDIO	2	5.40%
POR EL ALUMNO	30	81.09%
	<hr/>	<hr/>
	37	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
POR MAESTRO	16	45.71%
POR EL MEDIO	6	17.14%
POR EL ALUMNO	13	31.15%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 12

ESPAÑOL

PREGUNTA No. 14

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	1	2.70%
MUY BUENA	9	24.33%
BUENA	17	45.95%
REGULAR	8	21.62%
MALA	2	5.40%
	<hr/> 37	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	0	0%
MUY BUENA	1	2.86%
BUENA	4	11.42%
REGULAR	23	65.72%
MALA	7	20.00%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

ANEXO V

Tabla 1

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 2.

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	35	97.22%
NO	1	2.78%
ALGUNAS VECES	0	0%
	<hr/> 36	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	33	94.28%
NO	0	0%
ALGUNAS VECES	2	5.72%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 2

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 1.

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	34	94.44
NO	0	0%
ALGUNAS VECES	2	5.56
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	32	91.42%
NO	2	5.71%
ALGUNAS VECES	1	2.87%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 3

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 3.

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	31	86.11%
NO	0	0%
ALGUNAS VECES	5	13.89%
	<hr/> 36	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	32	91.42%
NO	1	2.86%
ALGUNAS VECES	2	5.72%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 4

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 4

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	18	50.00%
NO	2	5.56%
ALGUNAS VECES	16	44.44%
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	3	8.57%
NO	2	5.72%
ALGUNAS VECES	30	85.71%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 5.

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 5

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	35	97.22%
NO	1	2.78%
ALGUNAS VECES	0	0%
	<hr/> 36	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SI	34	97.14%
NO	0	0%
ALGUNAS VECES	1	2.86%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 6

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 6

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	2	5.56%
FRECUENTEMENTE	5	13.88%
ALGUNAS VECES	27	75.00%
NUNCA	2	5.56%
	<hr/> 36	<hr/> 100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	2	5.71%
FRECUENTEMENTE	7	20.00%
ALGUNAS VECES	26	72.29%
NUNCA	0	0%
	<hr/> 35	<hr/> 100%

Tabla 7

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 7

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	1	2.78%
FRECUENTEMENTE	0	0%
ALGUNAS VECES	4	11.11%
NUNCA	31	86.11%
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	0	0%
FRECUENTEMENTE	0	0%
ALGUNAS VECES	9	25.71%
NUNCA	26	74.29%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 8

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 8

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
RIGIDO Y ESTABLE	10	27.78%
EQUILIBRADA	25	69.44%
RELAJADA	1	2.78%
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
RIGIDO Y ESTABLE	3	8.57%
EQUILIBRADA	30	85.71%
RELAJADA	2	5.72%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 9

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 9

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	15	41.67%
FRECUENTEMENTE	17	47.22%
ALGUNAS VECES	3	8.33%
NUNCA	1	2.78%
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
SIEMPRE	5	14.28%
FRECUENTEMENTE	9	25.72%
ALGUNAS VECES	21	60.00%
NUNCA	0	0%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 10

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 10

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	5	13.89%
MUY BUENA	6	16.67%
BUENA	17	47.22%
REGULAR	7	19.44%
MALA	1	2.78%
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	1	2.85%
MUY BUENA	5	14.28%
BUENA	13	37.15%
REGULAR	14	40.00%
MALA	2	5.72%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 11

MATEMATICAS

PREGUNTA No.12

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
POR MAESTRO	7	19.44%
POR EL MEDIO	1	2.78%
POR EL ALUMNO	28	77.78%
	<hr/>	<hr/>
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
POR MAESTRO	5	14.28%
POR EL MEDIO	3	8.58%
POR EL ALUMNO	27	77.14%
	<hr/>	<hr/>
	35	100%

Tabla 12

MATEMATICAS

PREGUNTA No. 14

TABLA DEL GRUPO 3B

RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	2	5.56%
MUY BUENA	15	41.67%
BUENA	14	38.88%
REGULAR	4	11.11%
MALA	1	2.78%
	36	100%

TABLA DEL GRUPO 3C

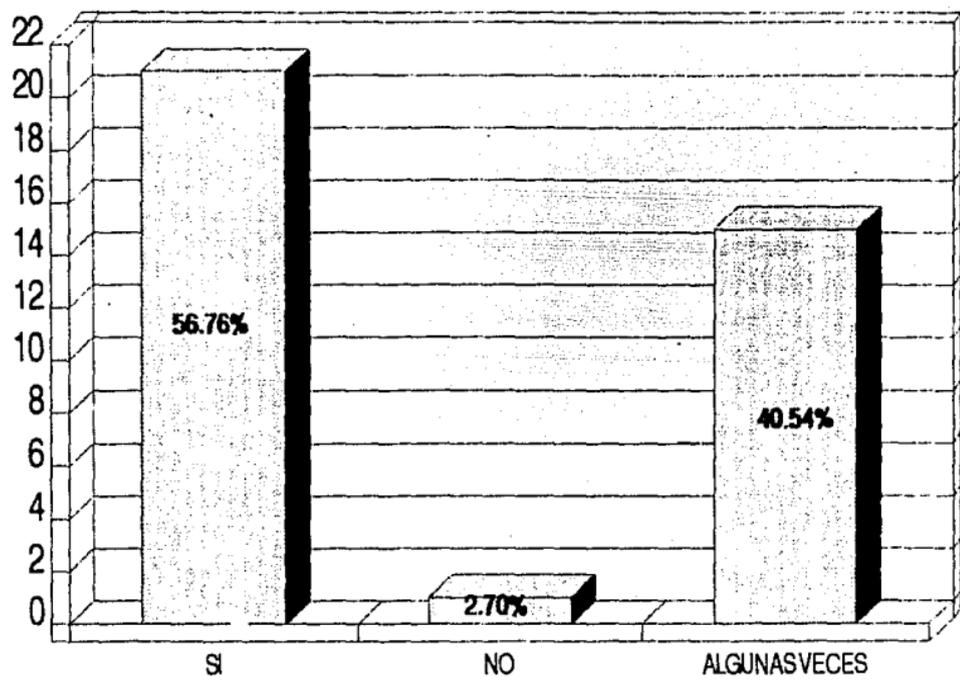
RESPUESTA	NUM. RESPUESTAS	%
EXCELENTE	0	0%
MUY BUENA	3	8.57%
BUENA	18	51.43%
REGULAR	14	40.00%
MALA	0	0%
	35	100%

GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 1

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



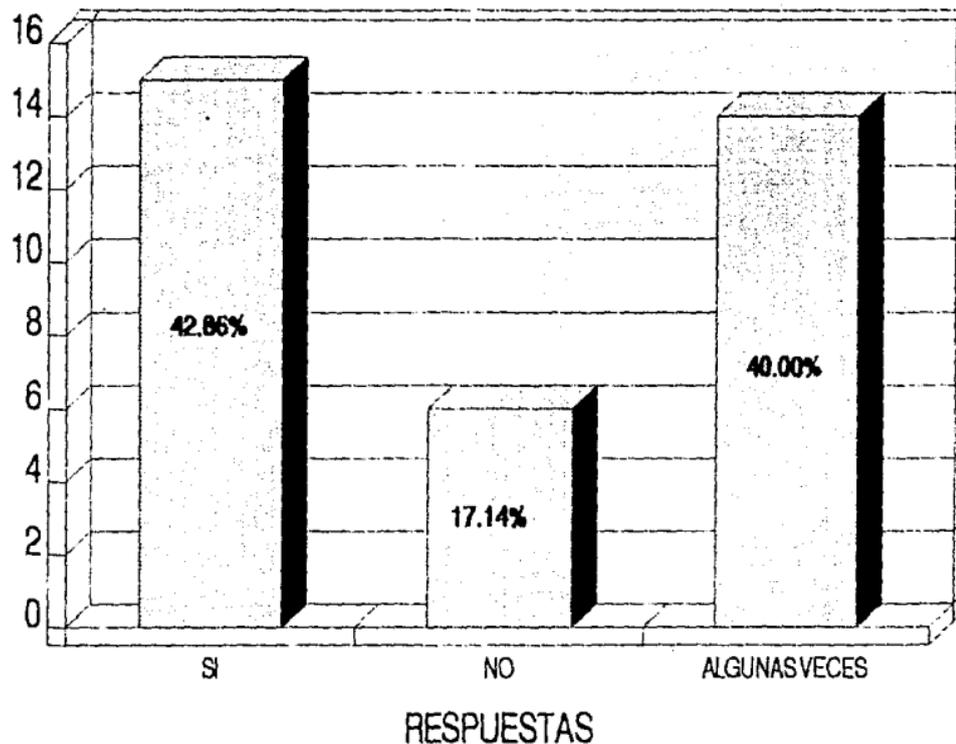
RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 1

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

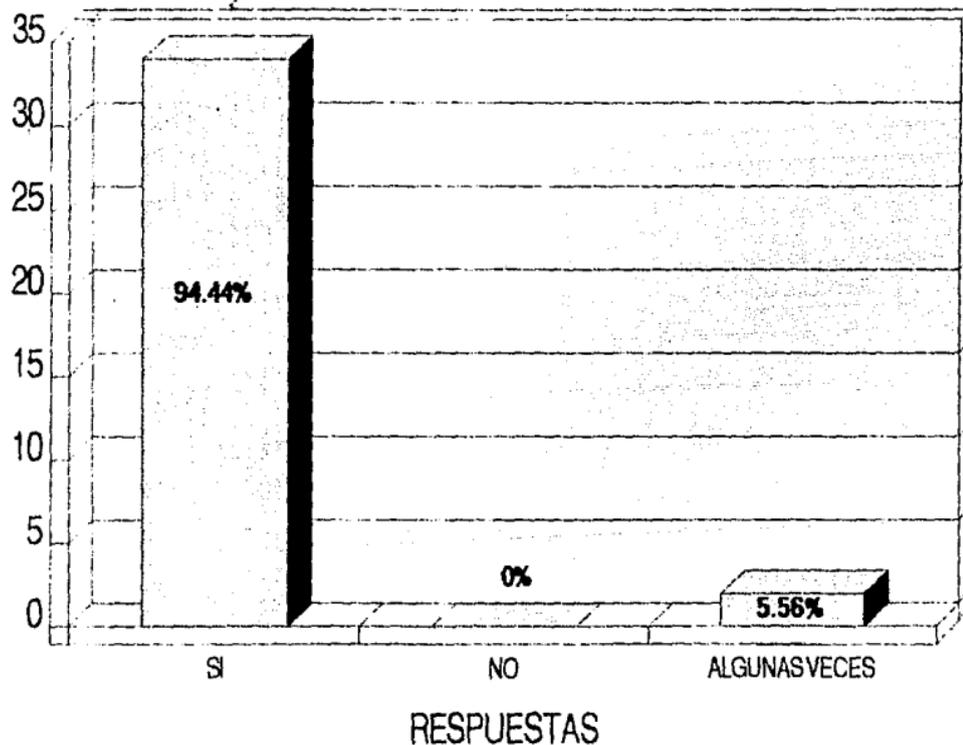


GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 1

N
U
M

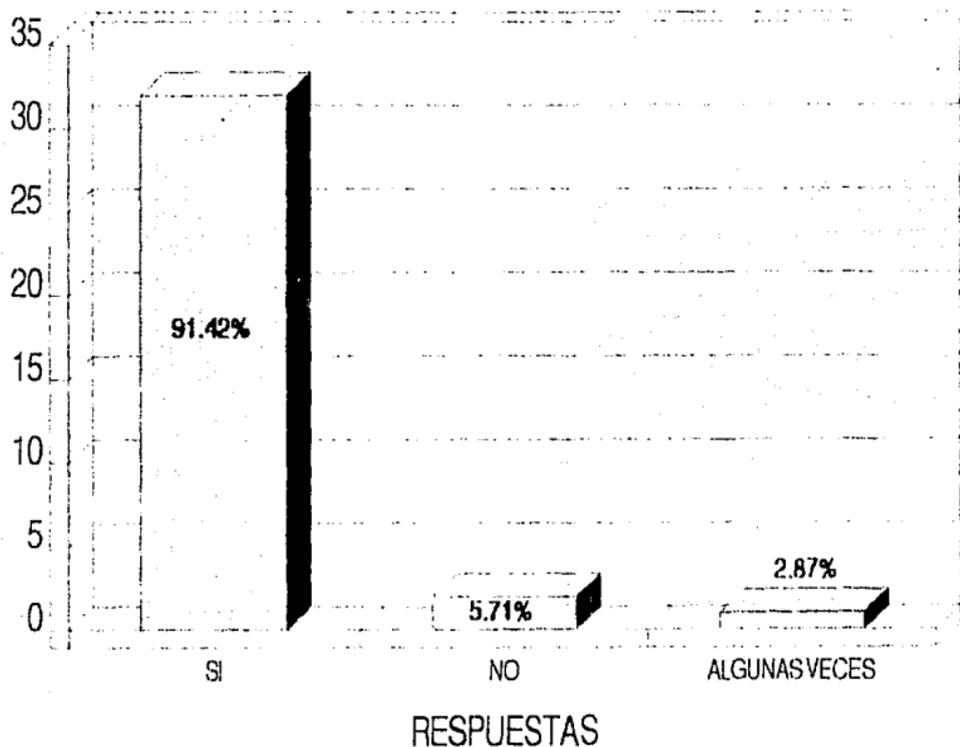
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 1

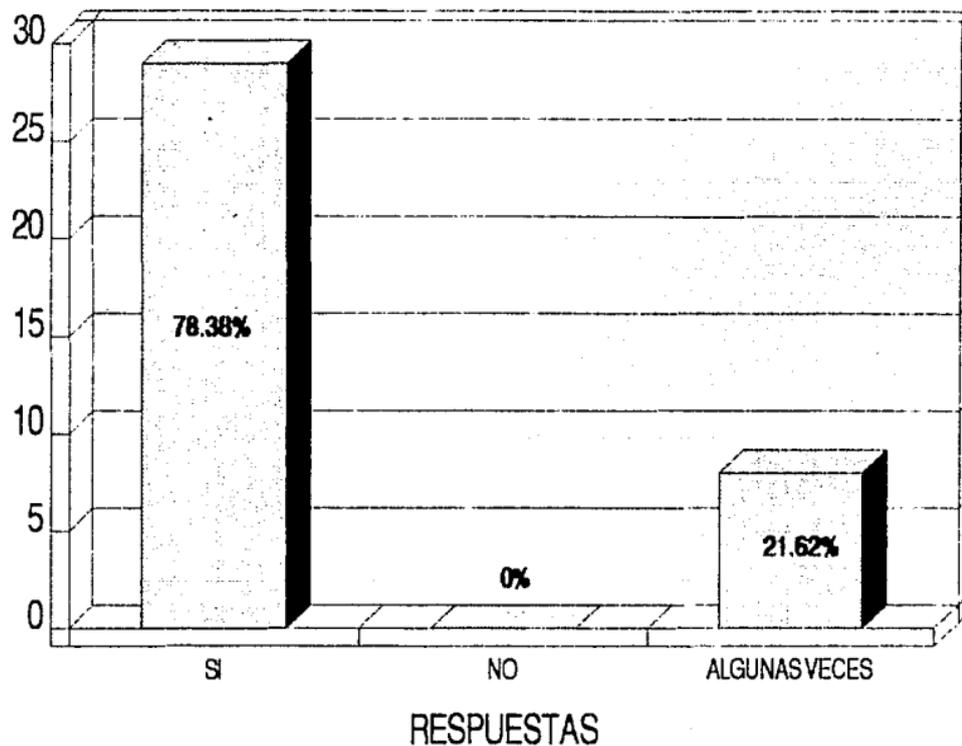
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 2

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

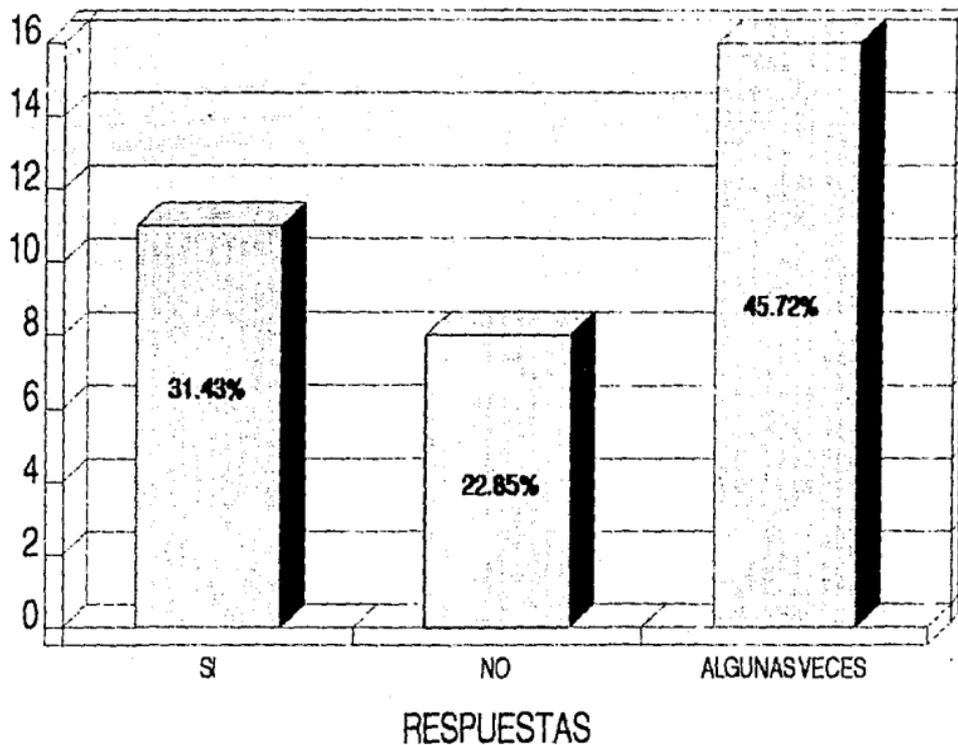


GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 2

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

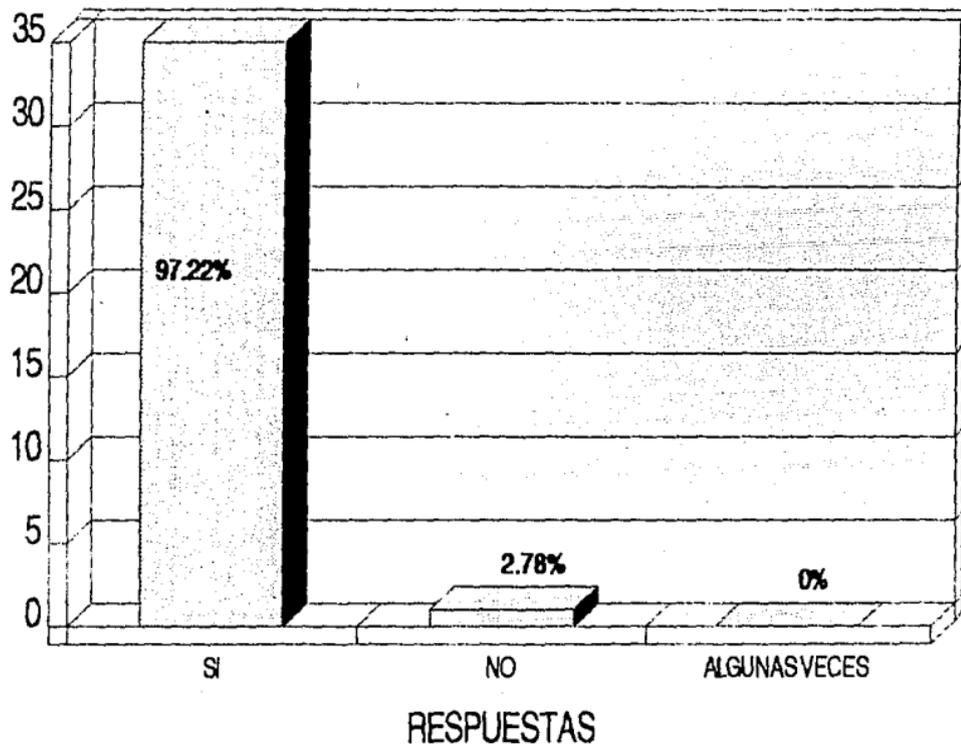


GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 2

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

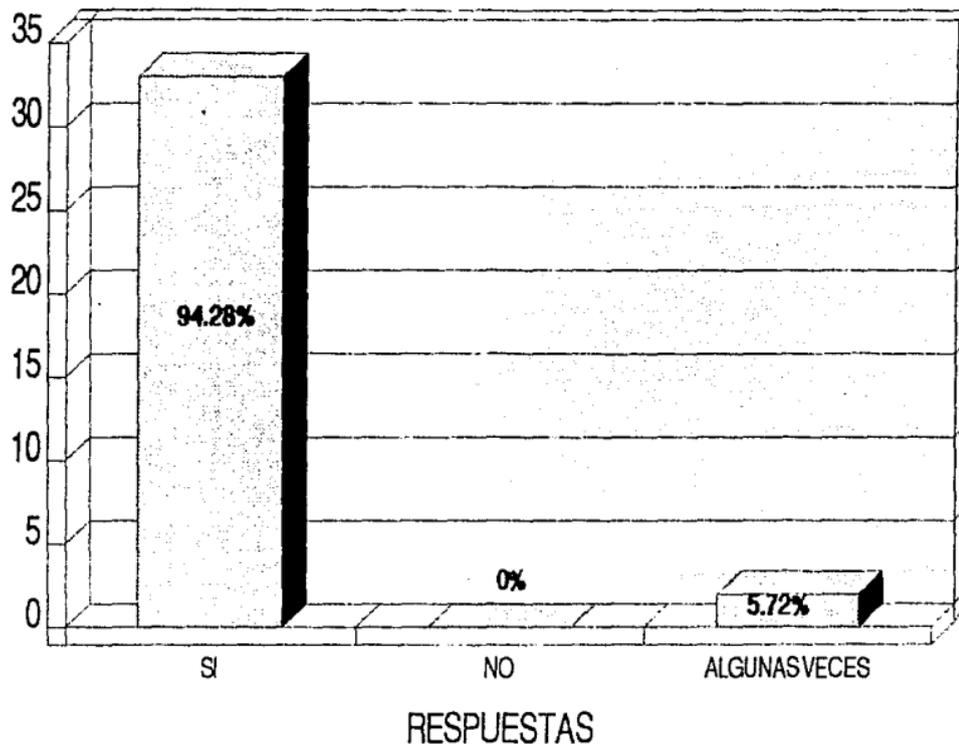


GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 2

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

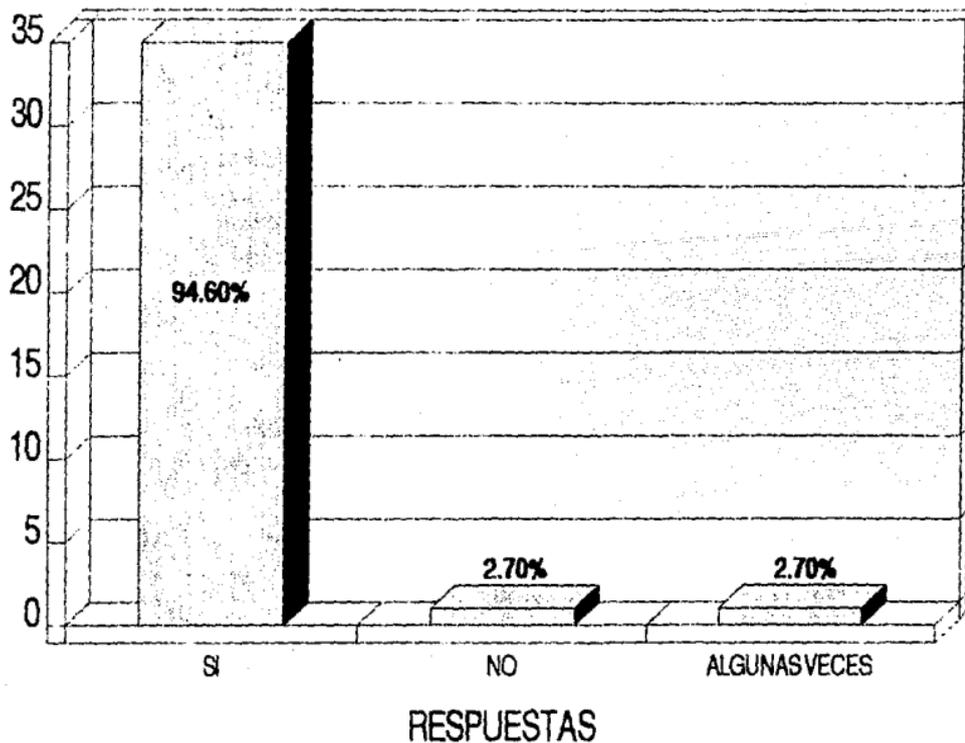


GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 3

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

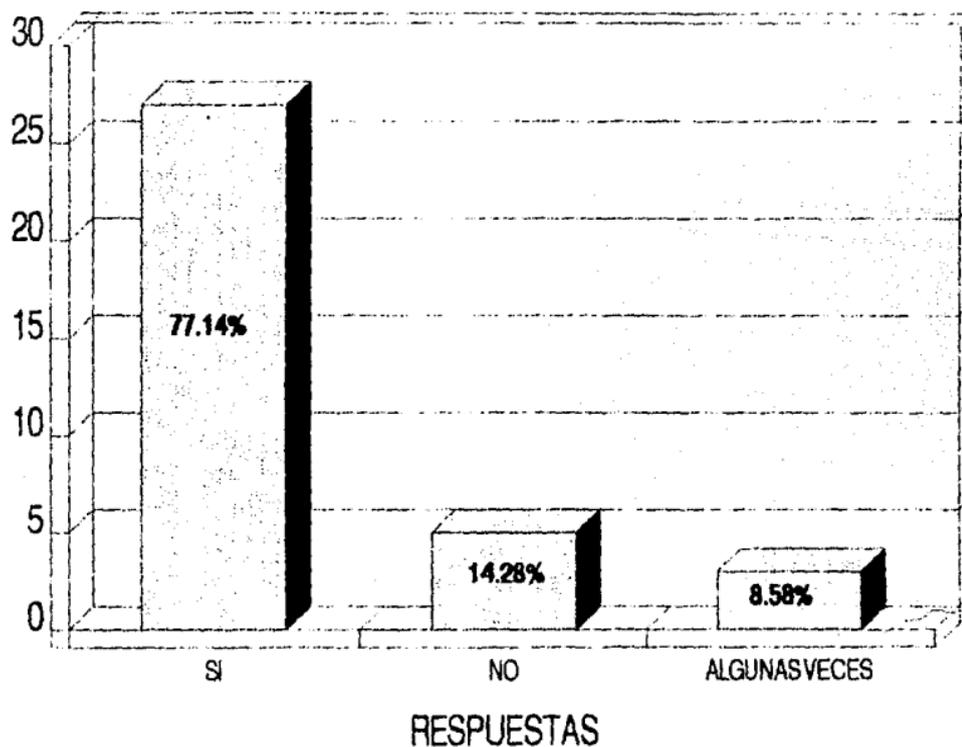


GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPANOL

PREGUNTA 3

N
U
M

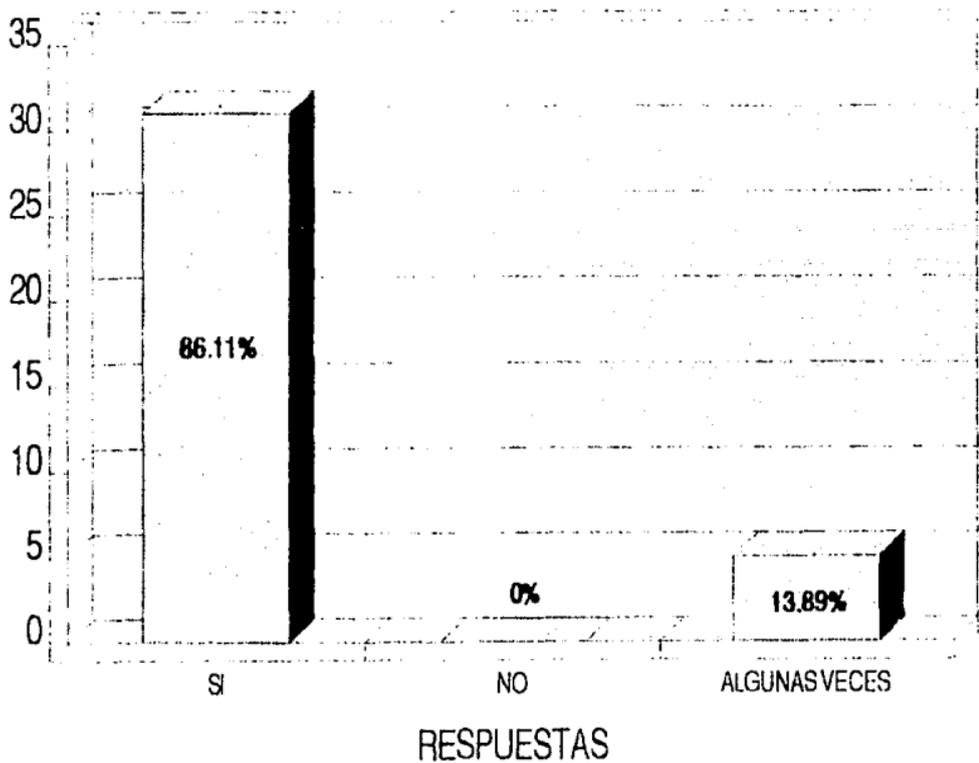
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 3

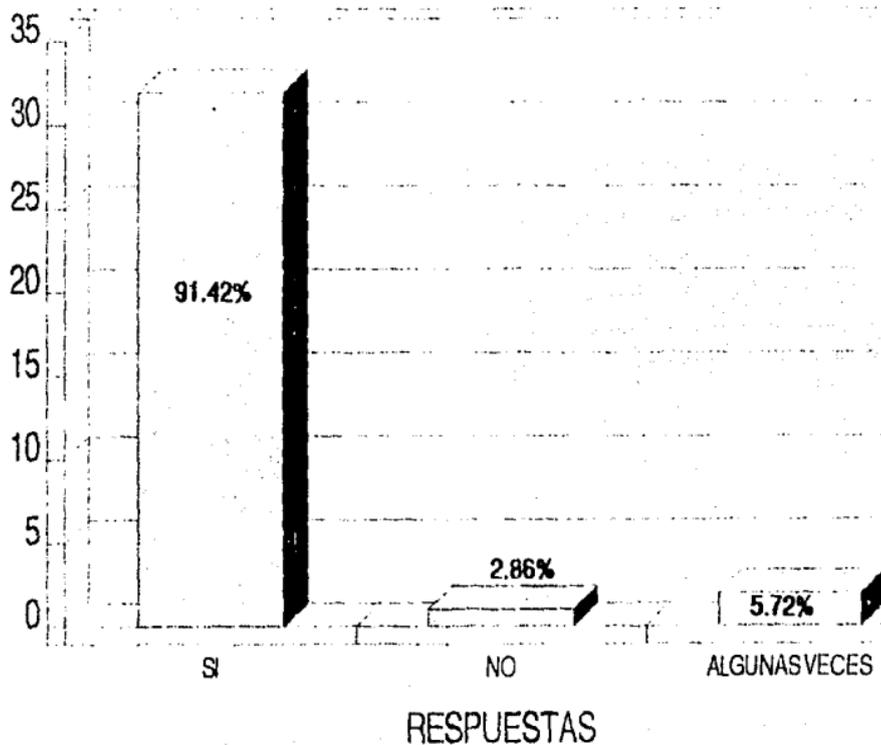
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 3

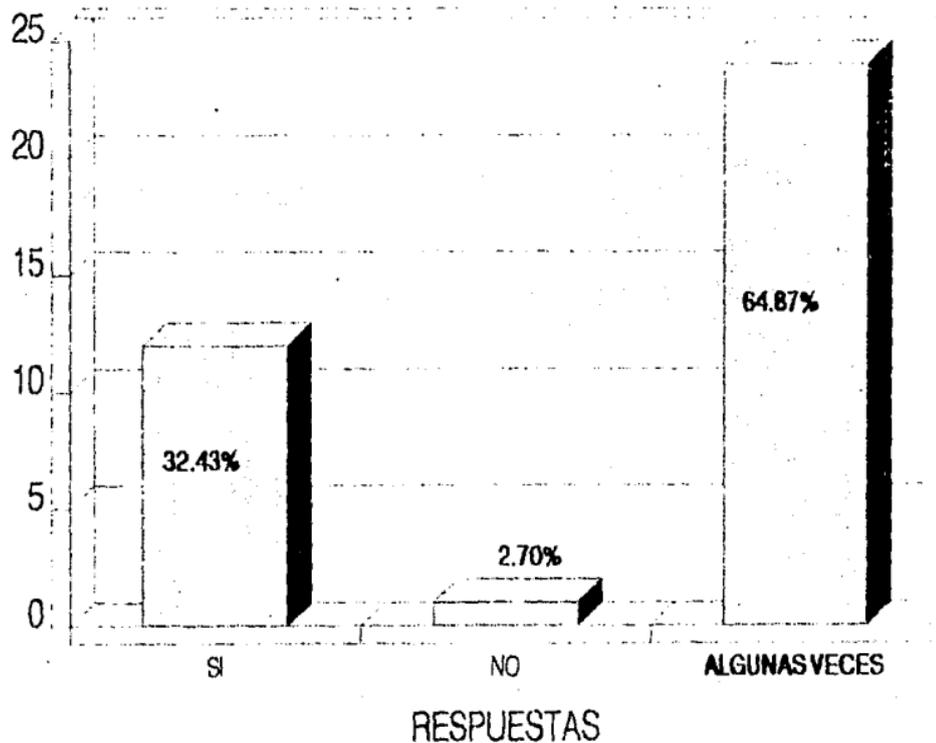
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 4

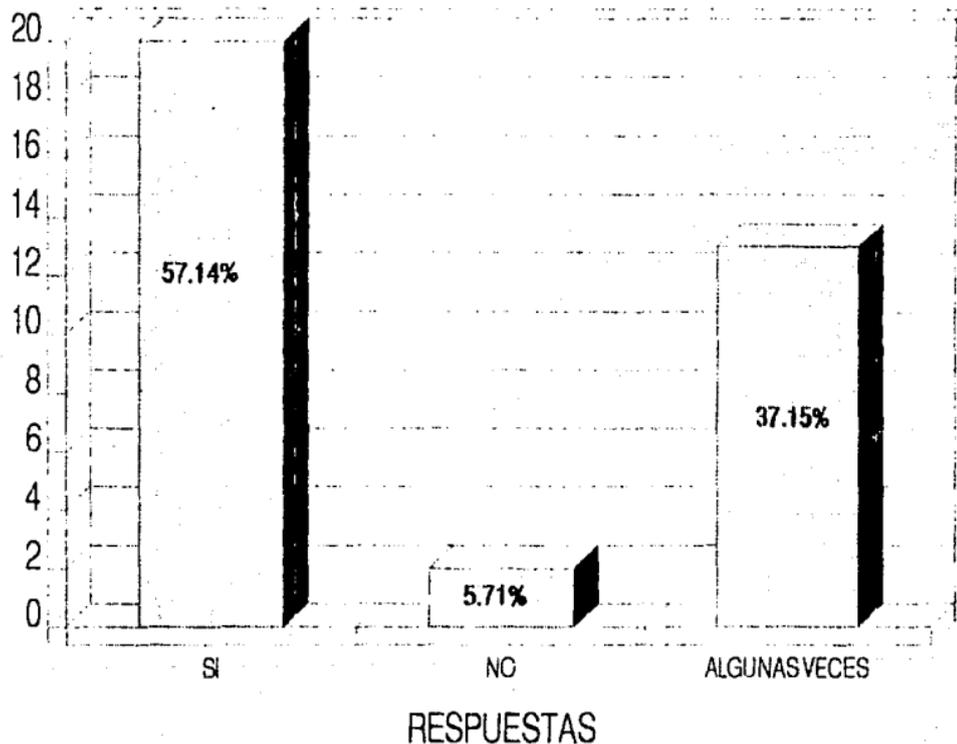
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 4

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

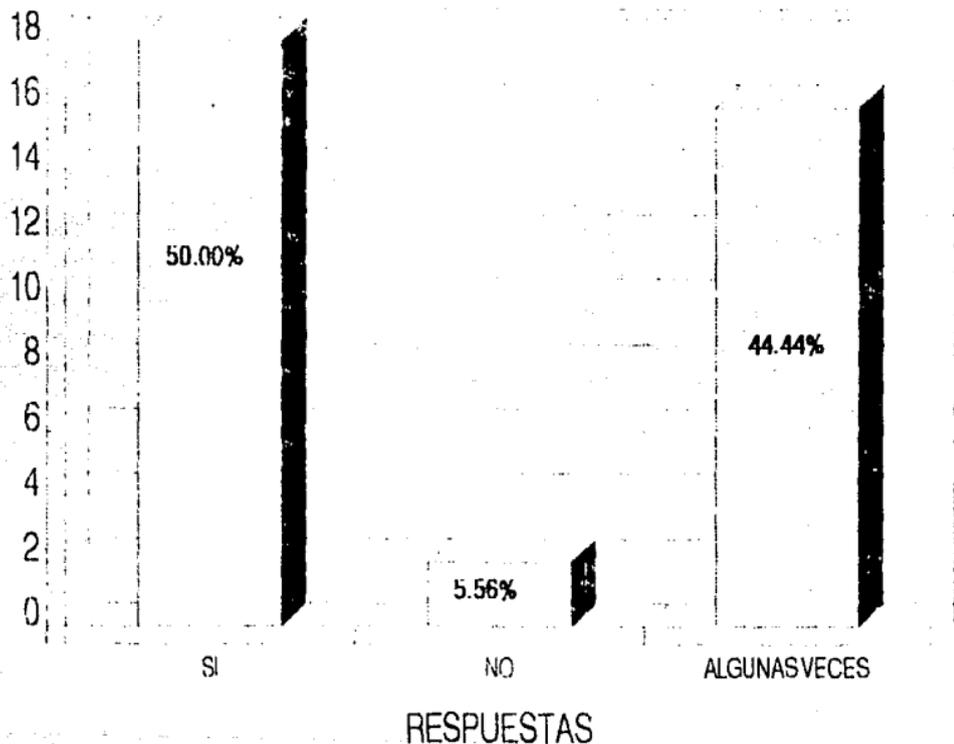


GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 4

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



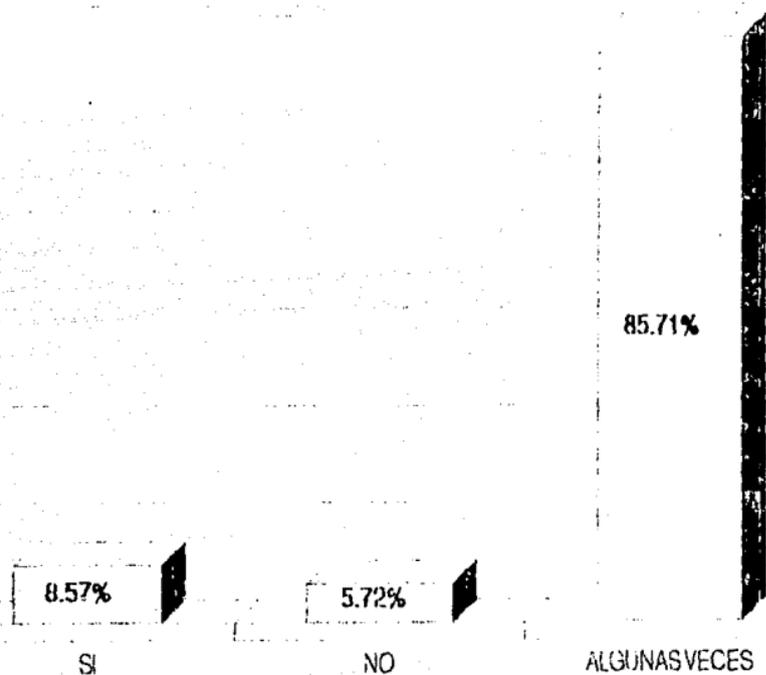
GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 4

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

30
25
20
15
10
5
0



RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 5

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

35
30
25
20
15
10
5
0

91.89%

0%

8.11%

S

NC

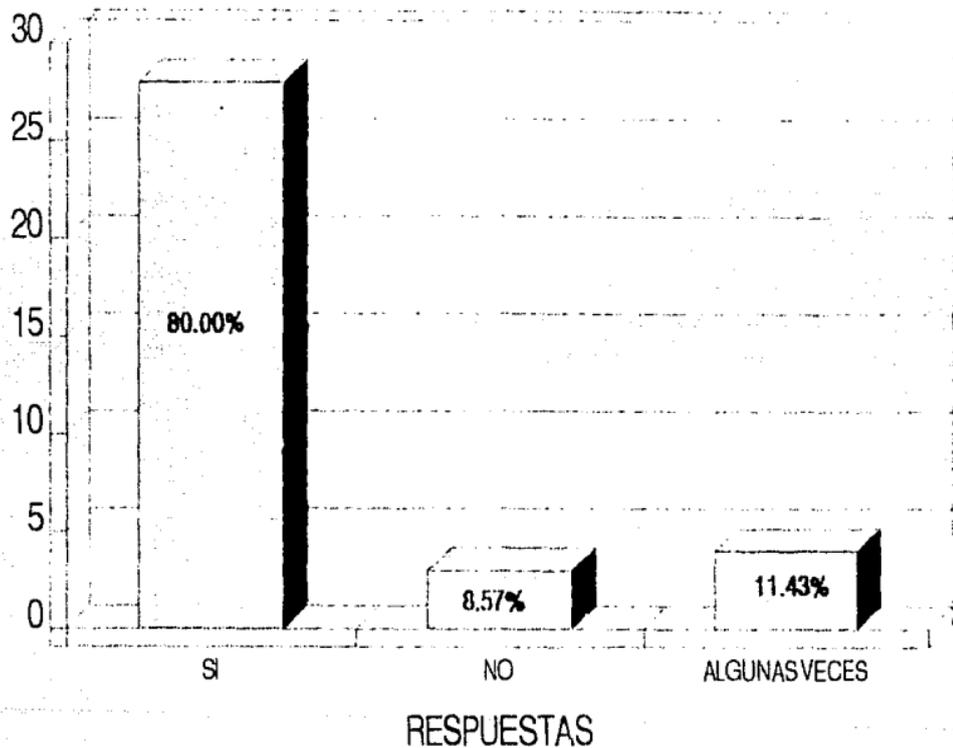
ALGUNAS VECES

RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 5

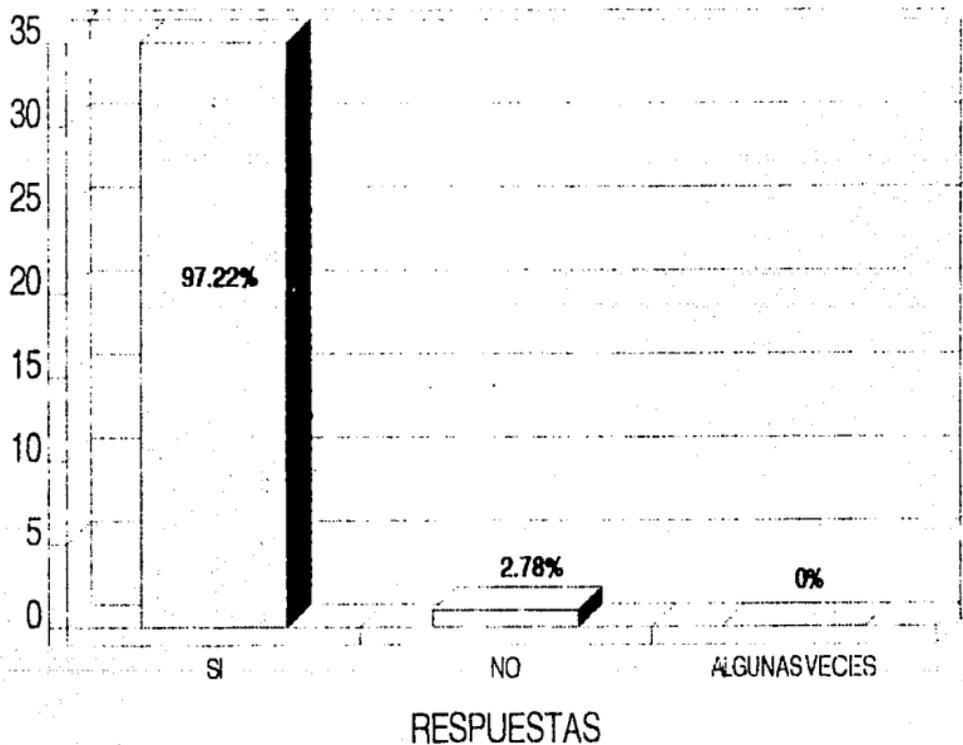
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 5

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

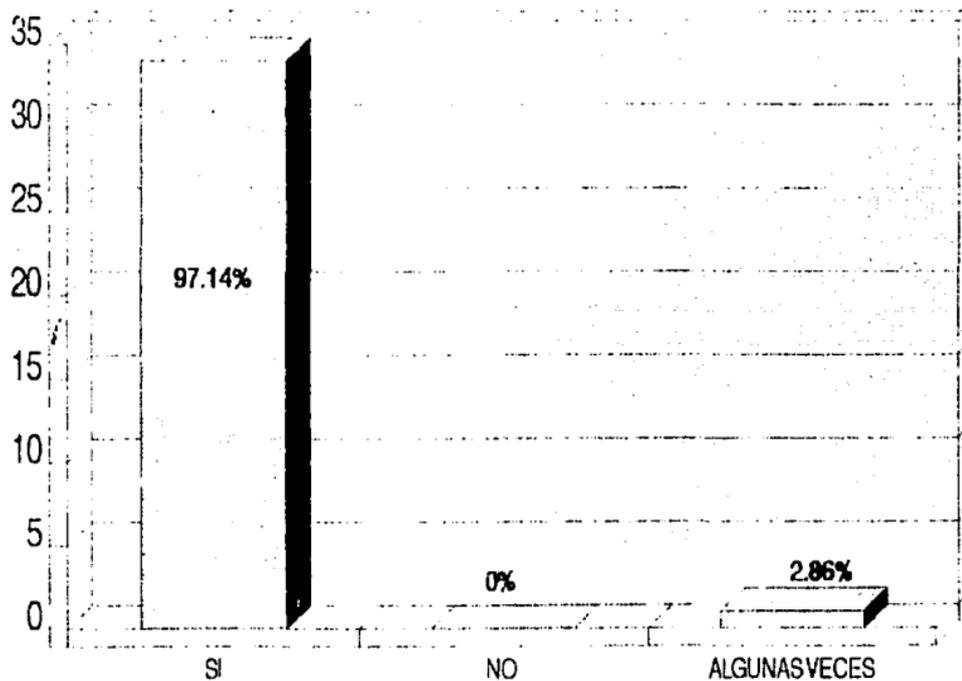


GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 5

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



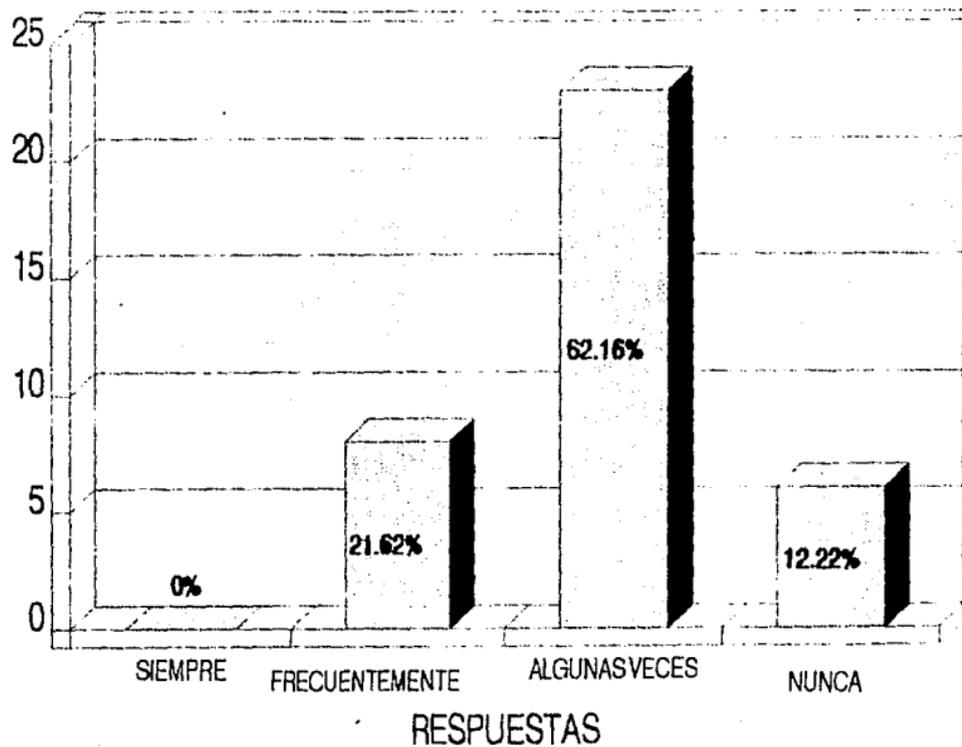
RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 6

N
U
M

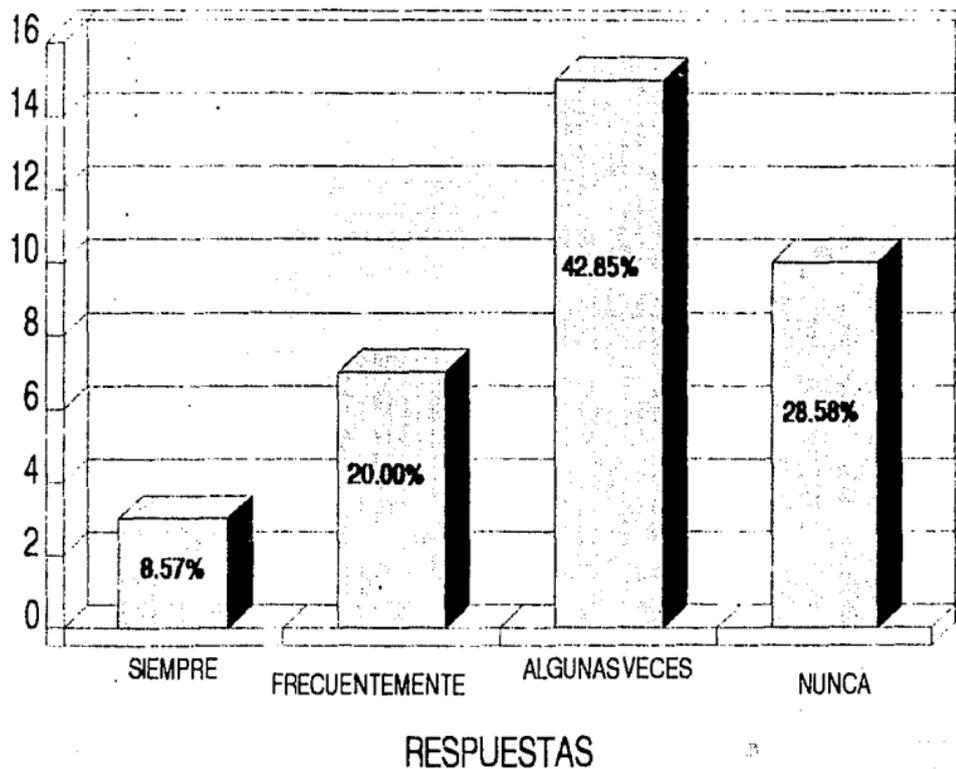
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 6

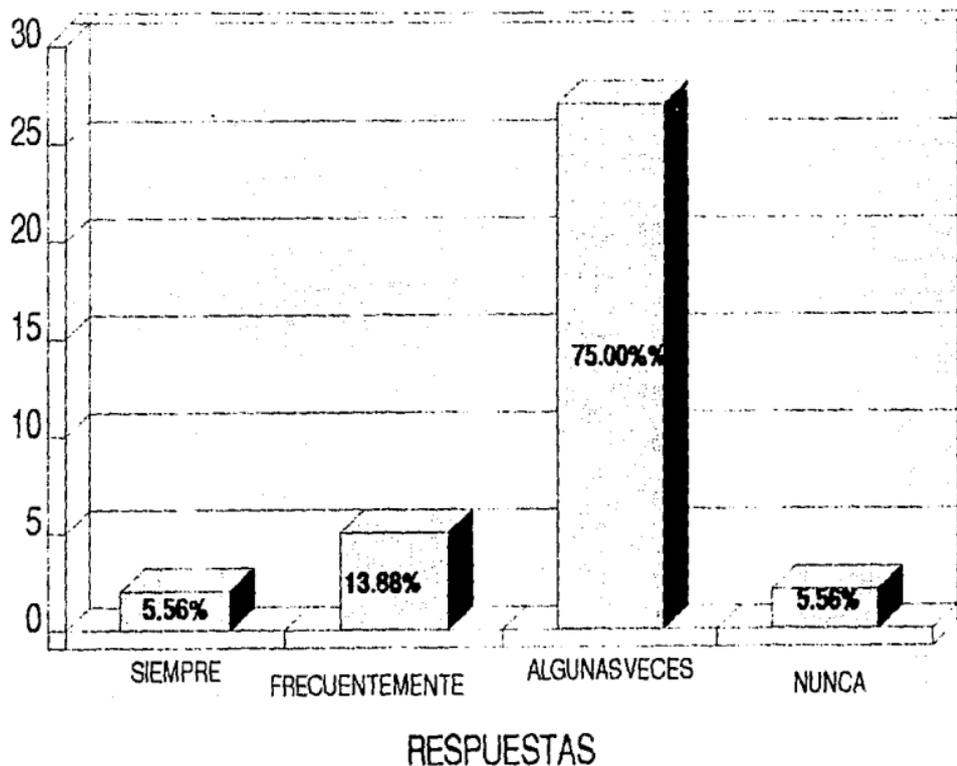
NUM
RESPUESTAS



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 6

NUM
RESPUESTAS

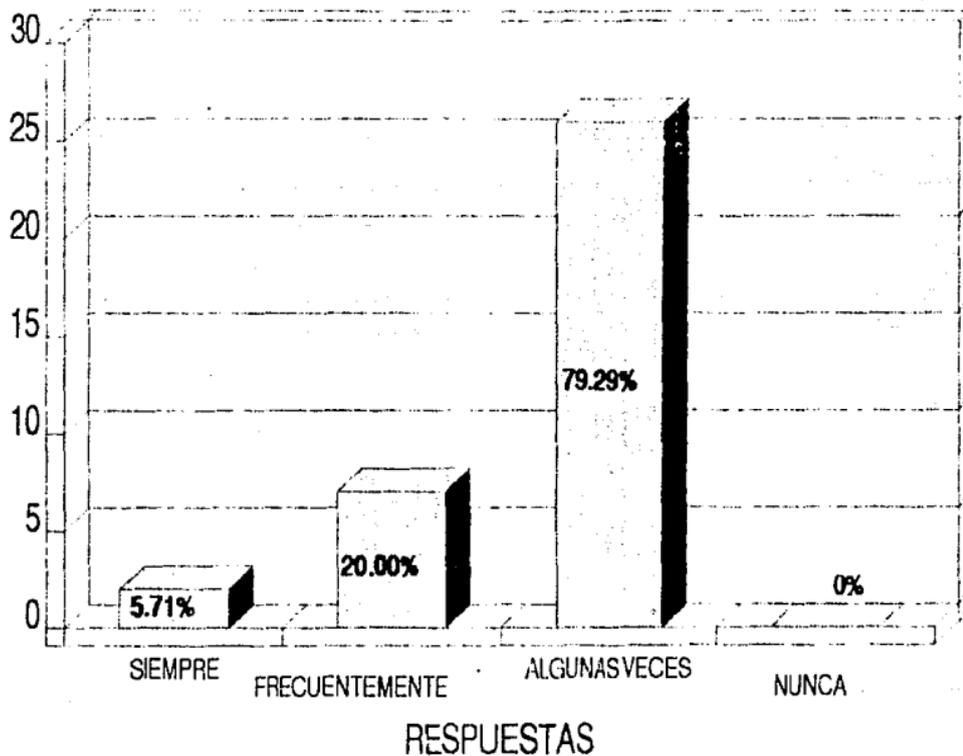


GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 6

N
U
M

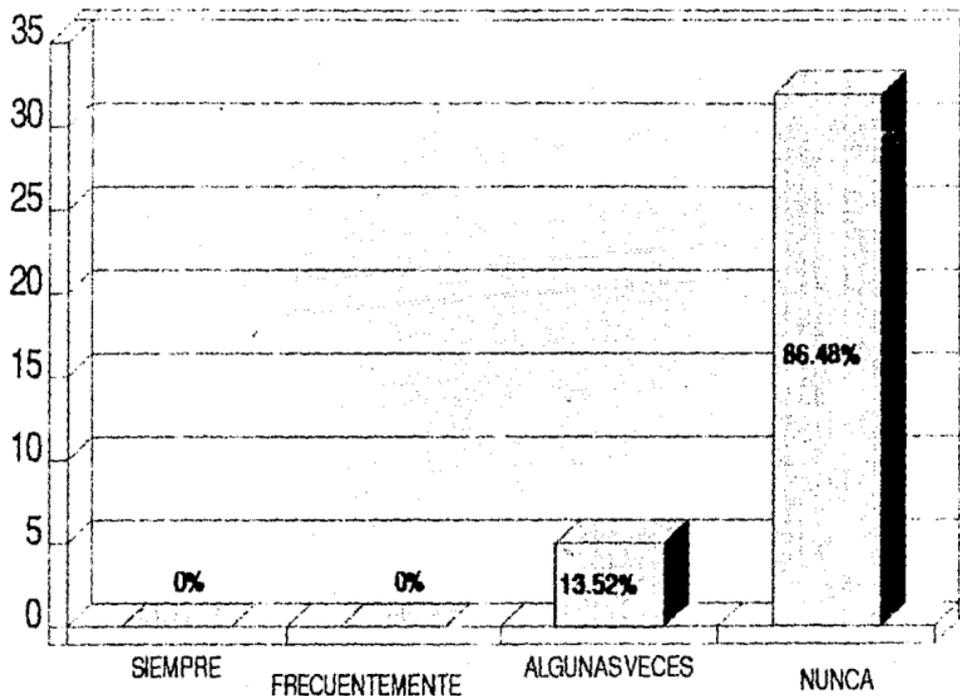
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 7

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

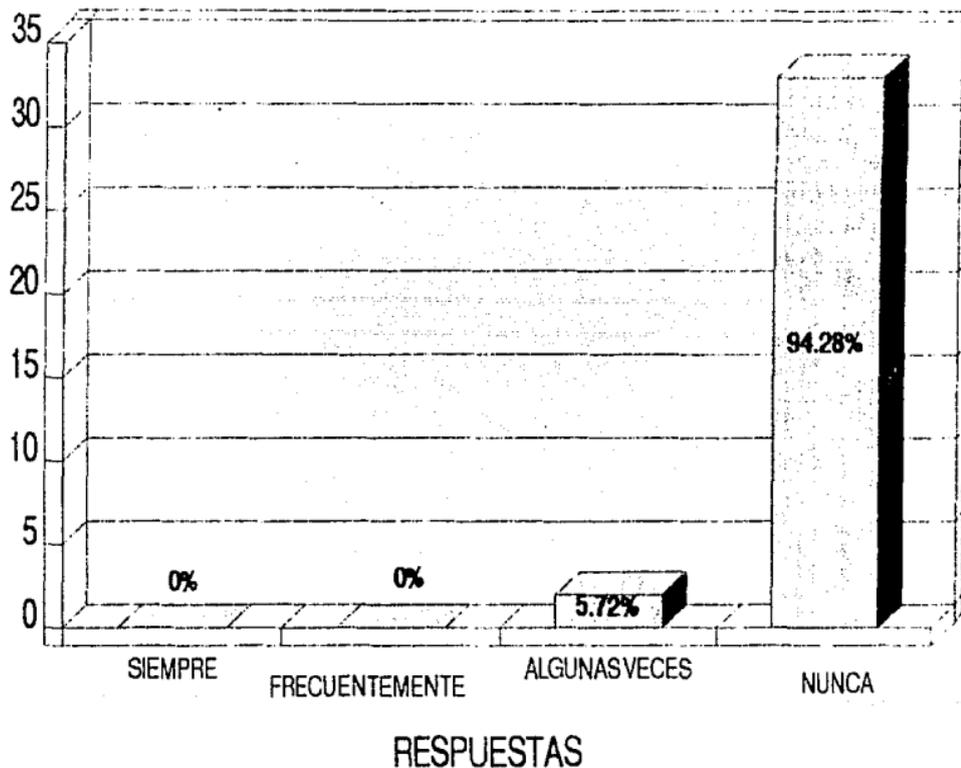


RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 7

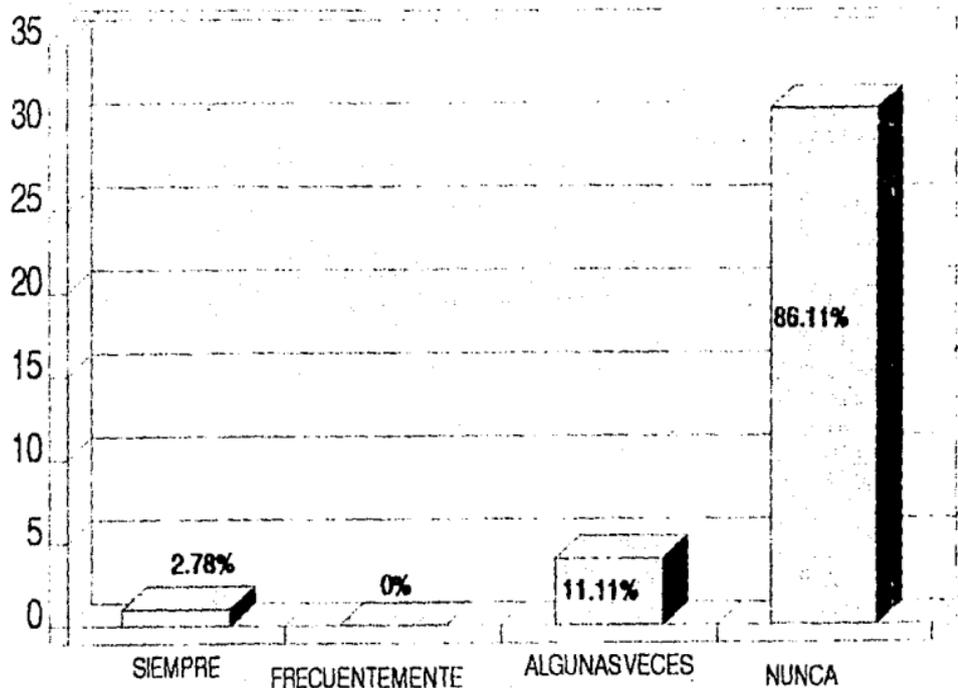
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 7

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



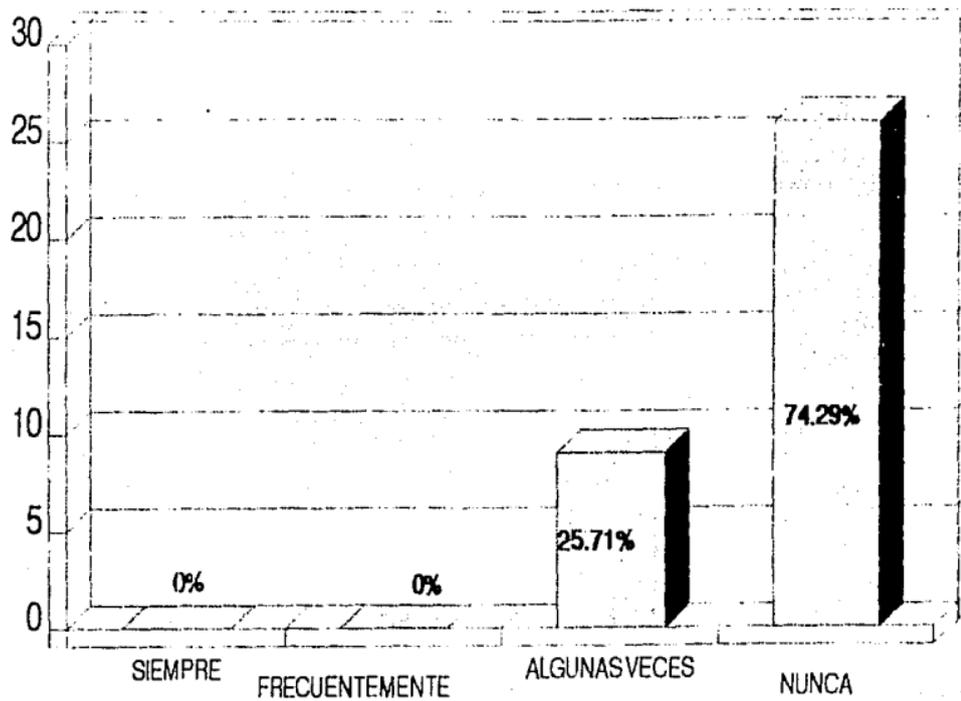
RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 7

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

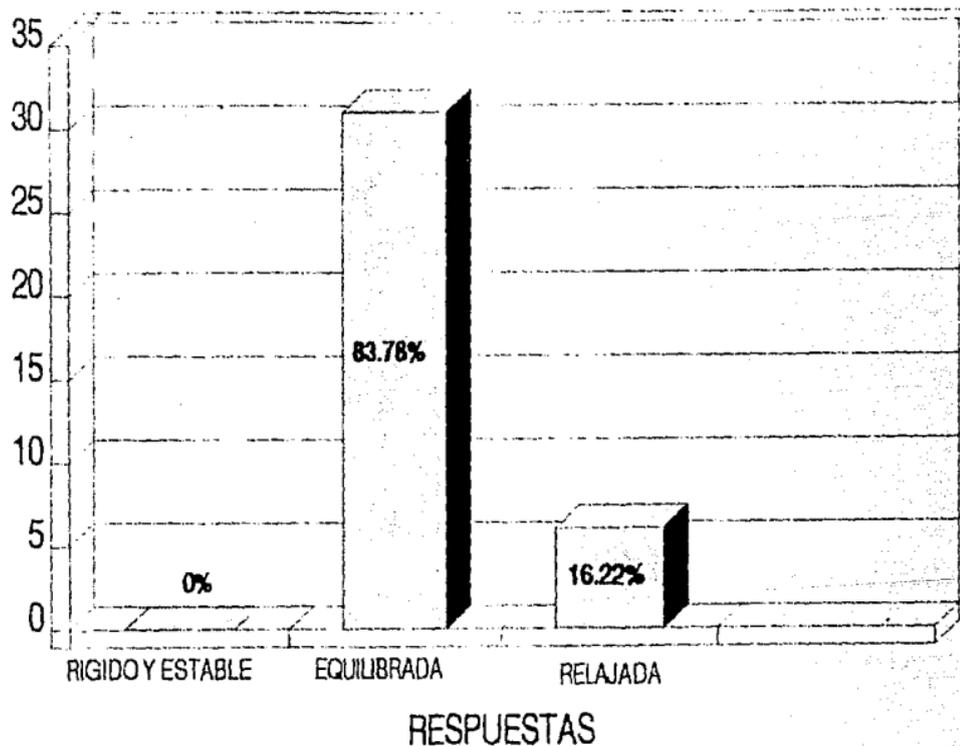


RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 8

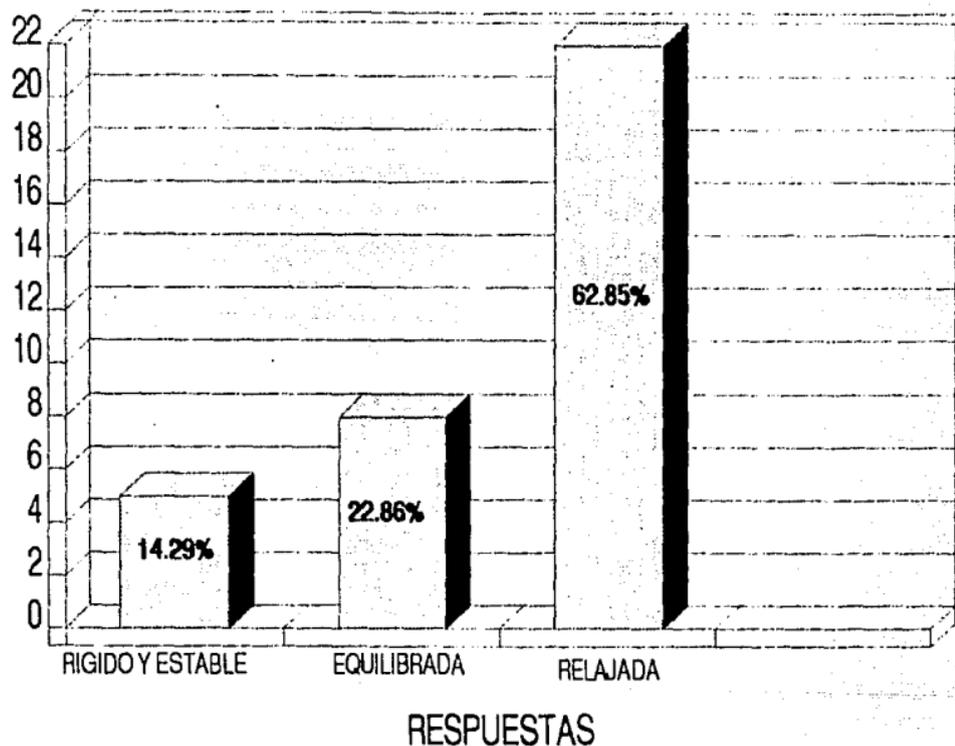
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 8

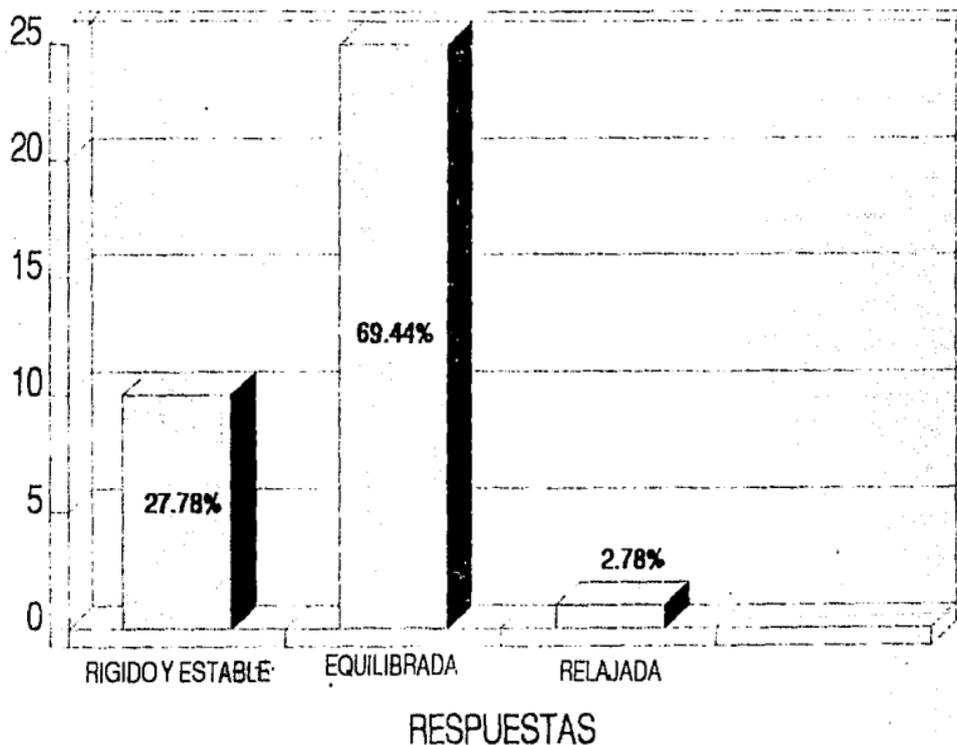
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 8

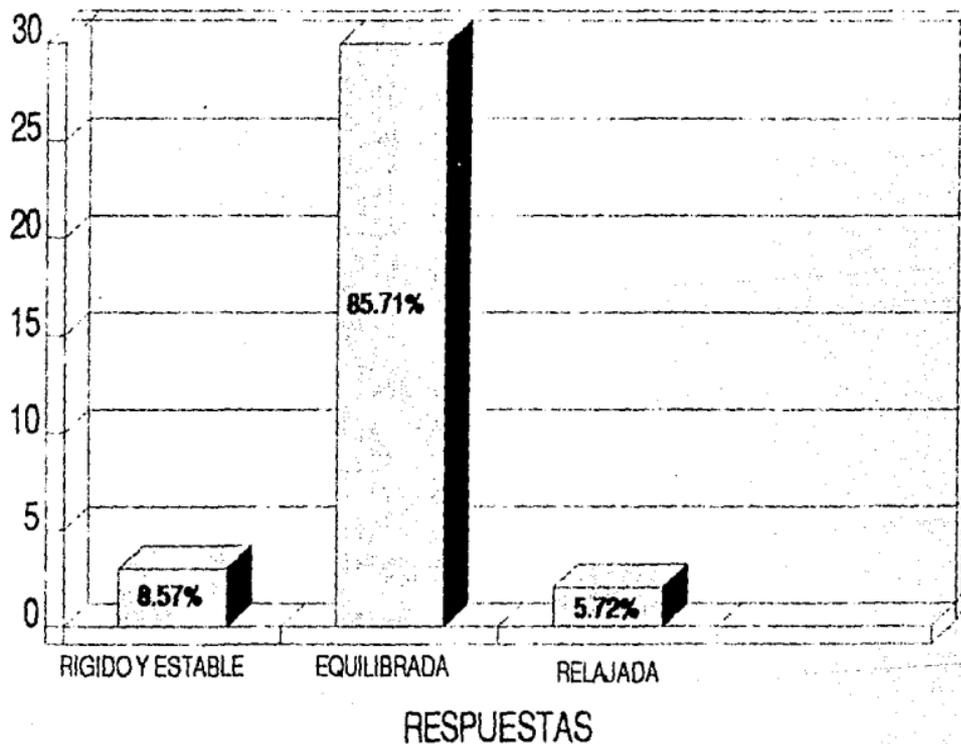
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 8

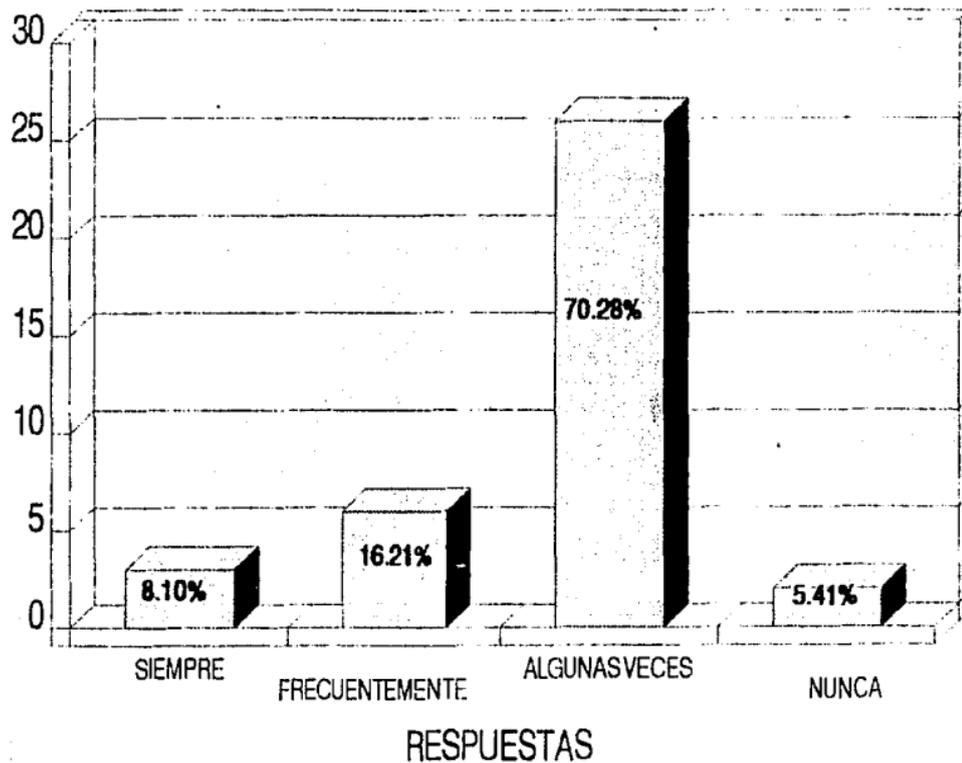
N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 9

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

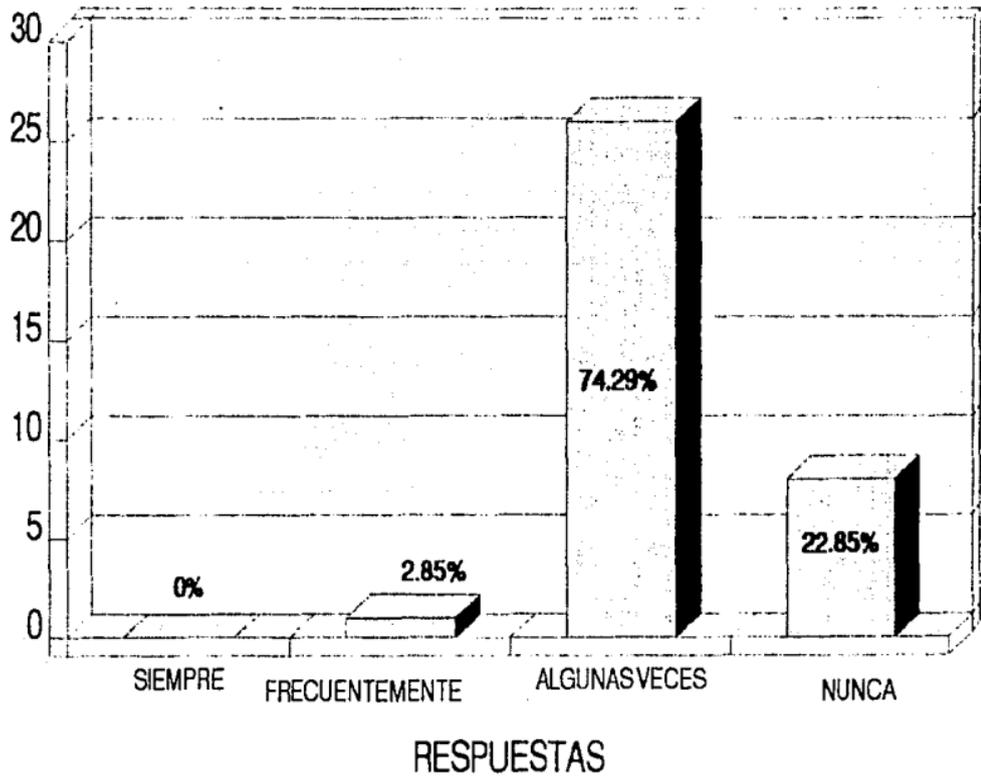


GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 9

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

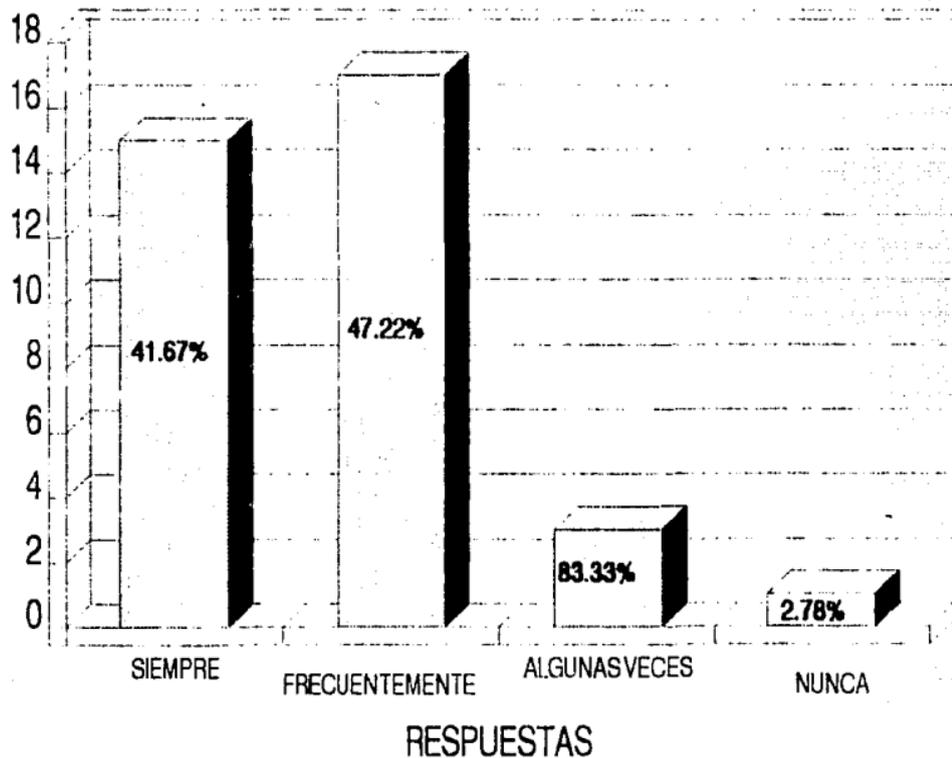


GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 9

N
U
M

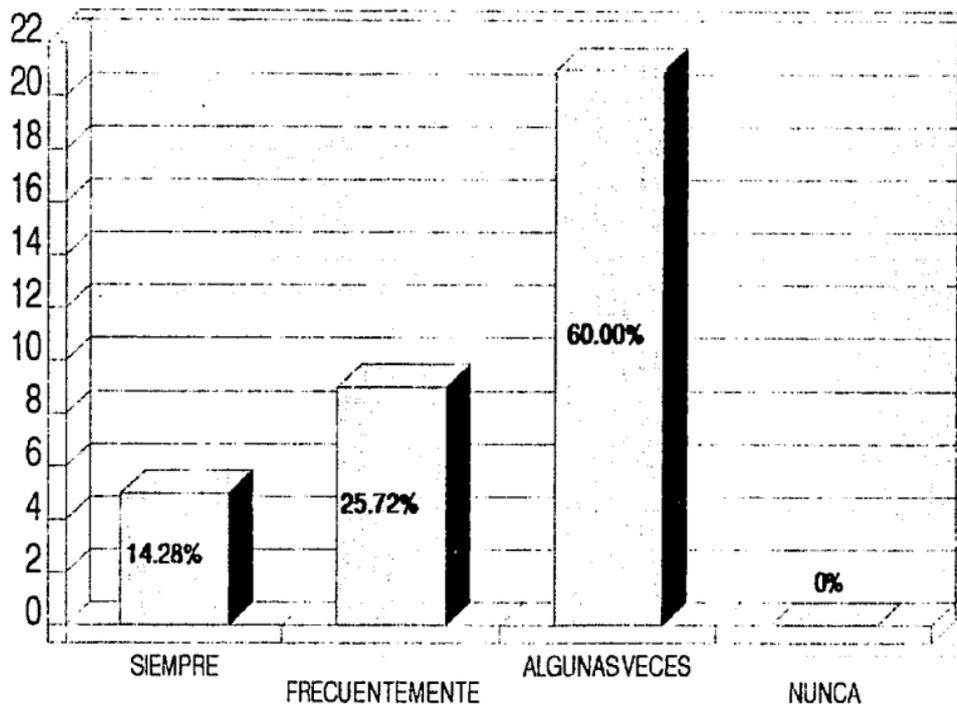
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 9

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

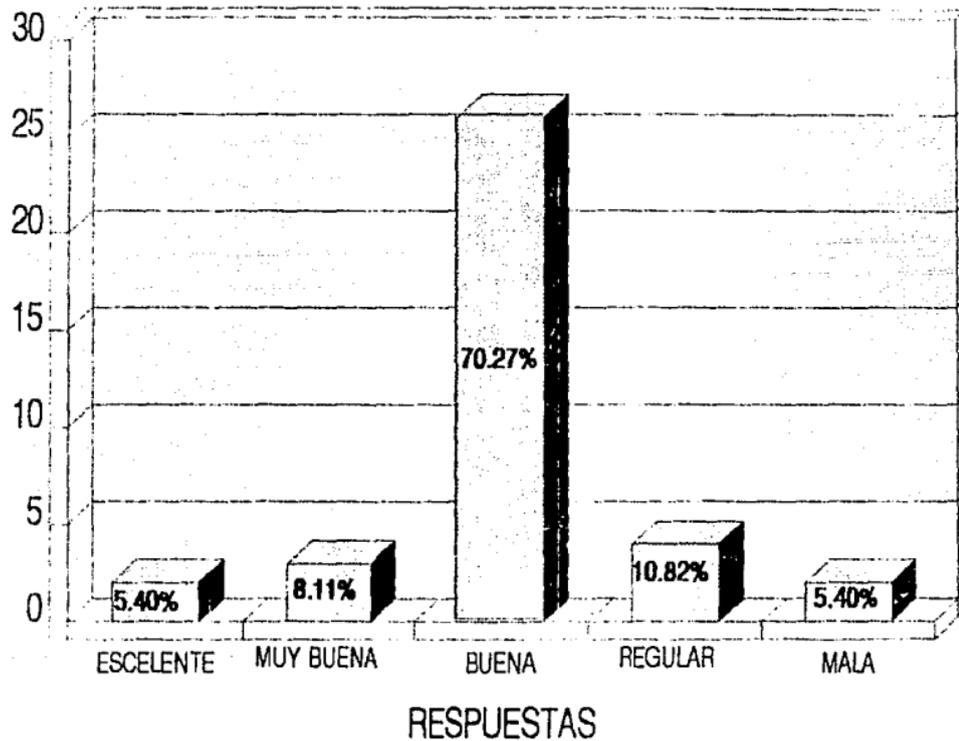


RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 10

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

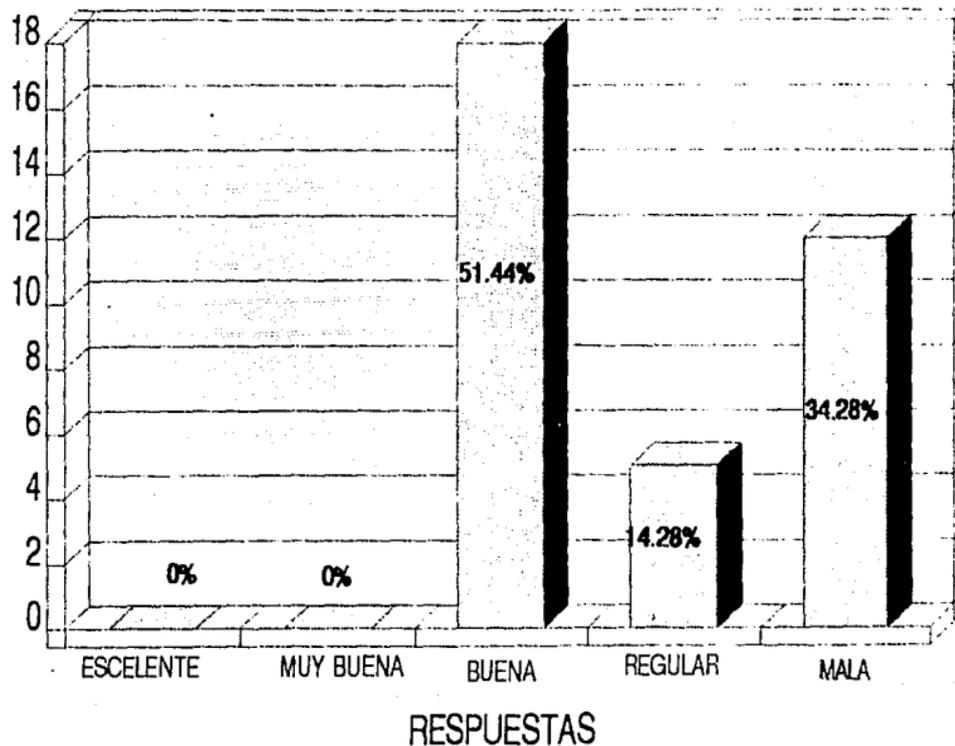


GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 10

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

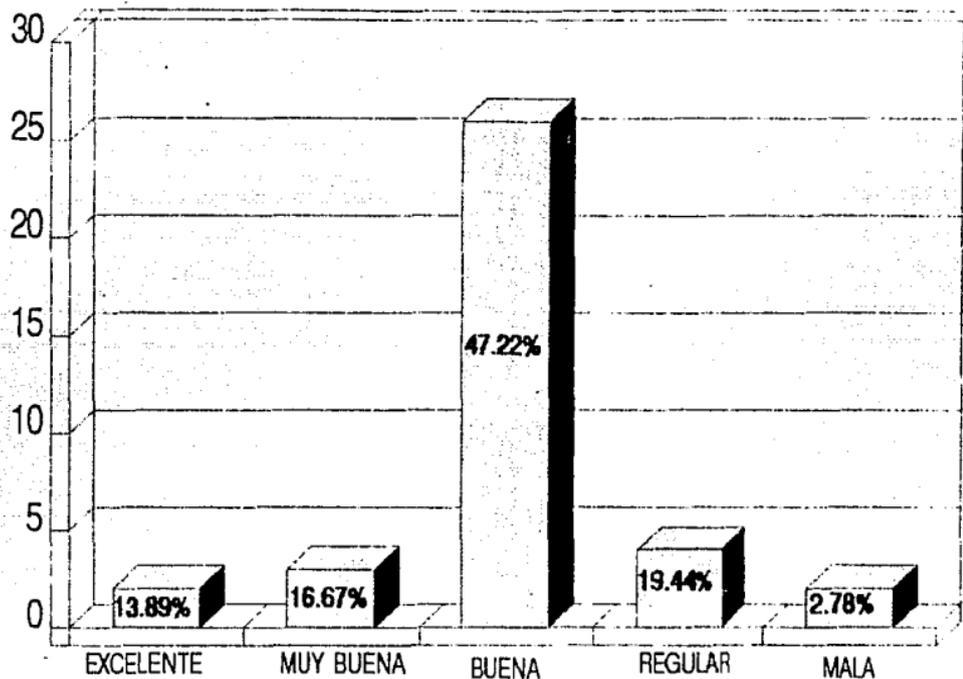


GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 10

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



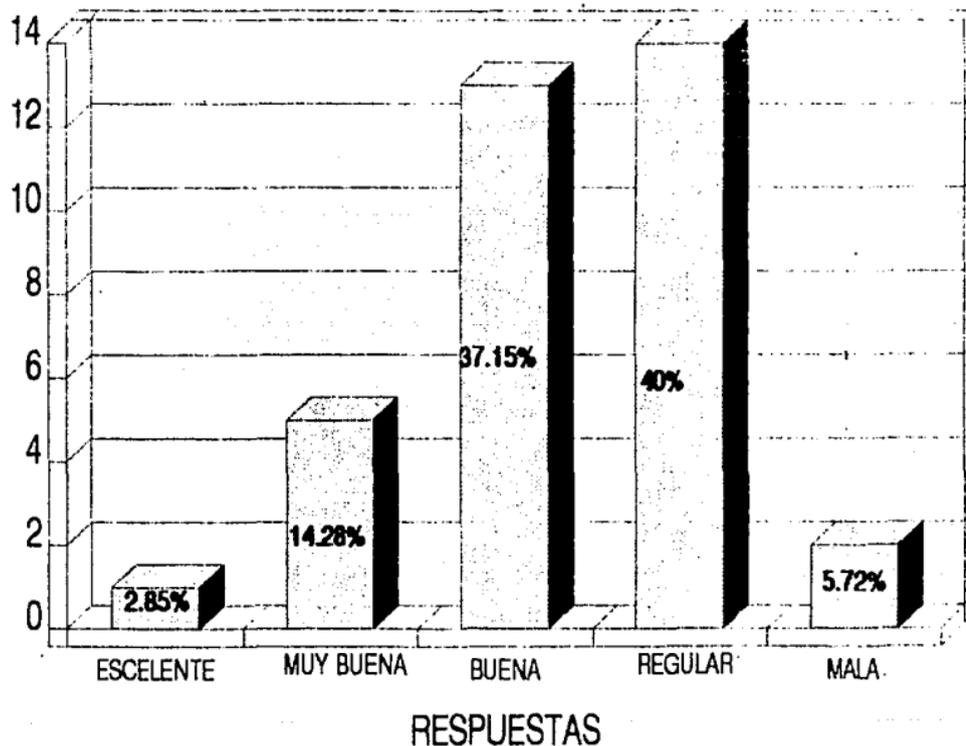
RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 10

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

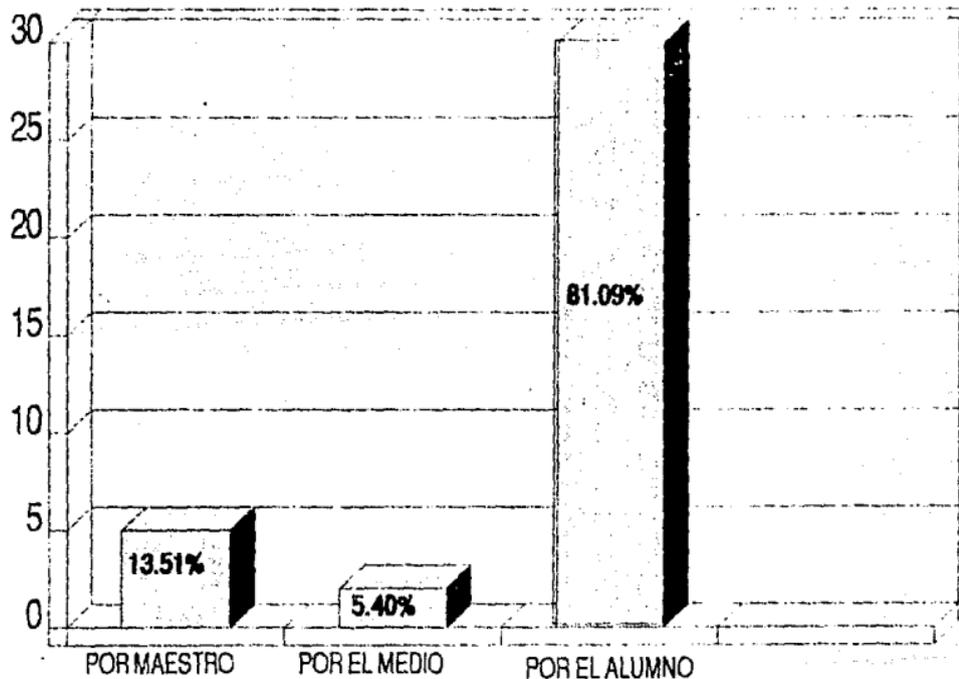


GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 12

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

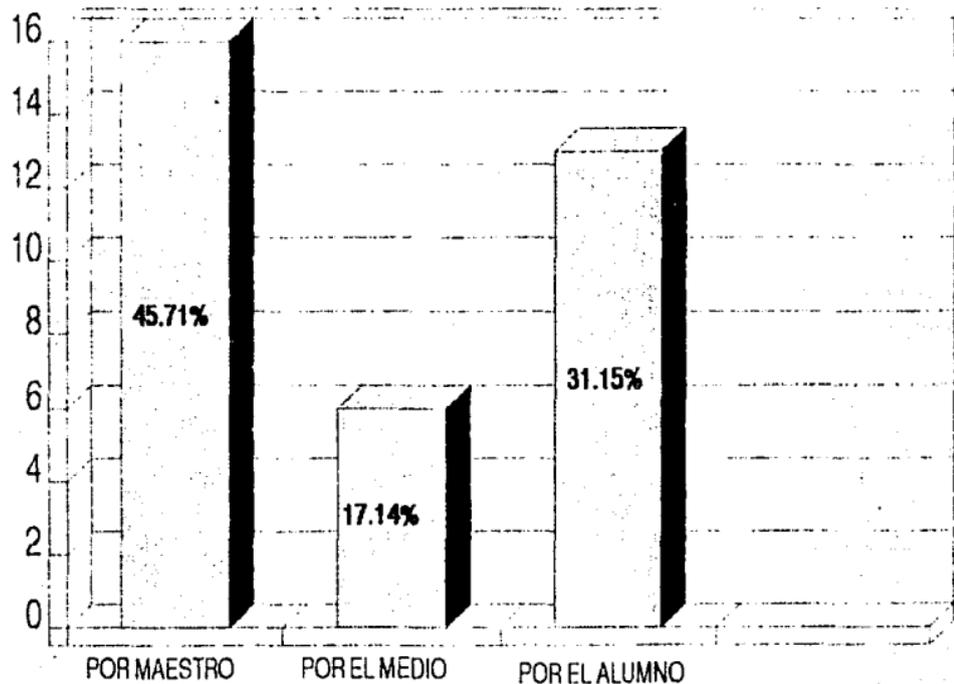


RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 12

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

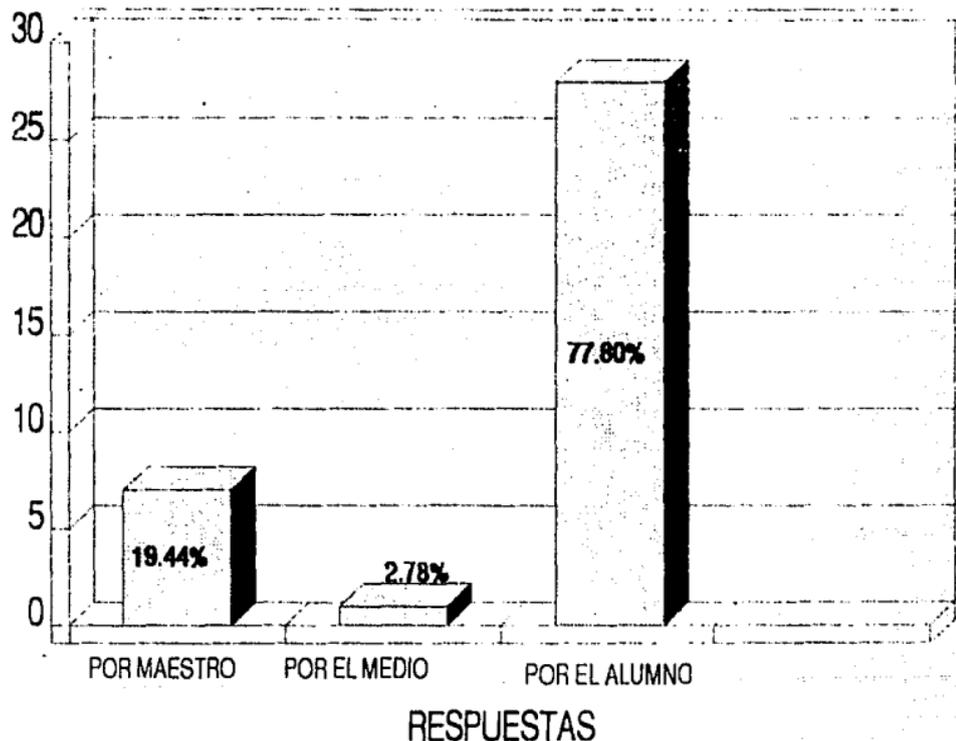


RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 12

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

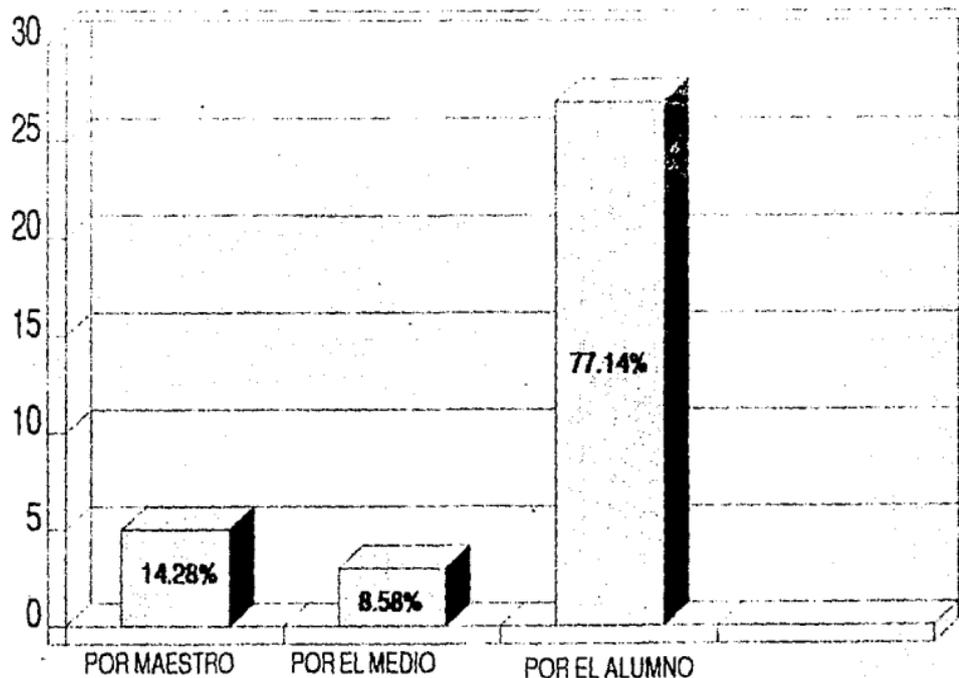


GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 12

N
U
M

R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

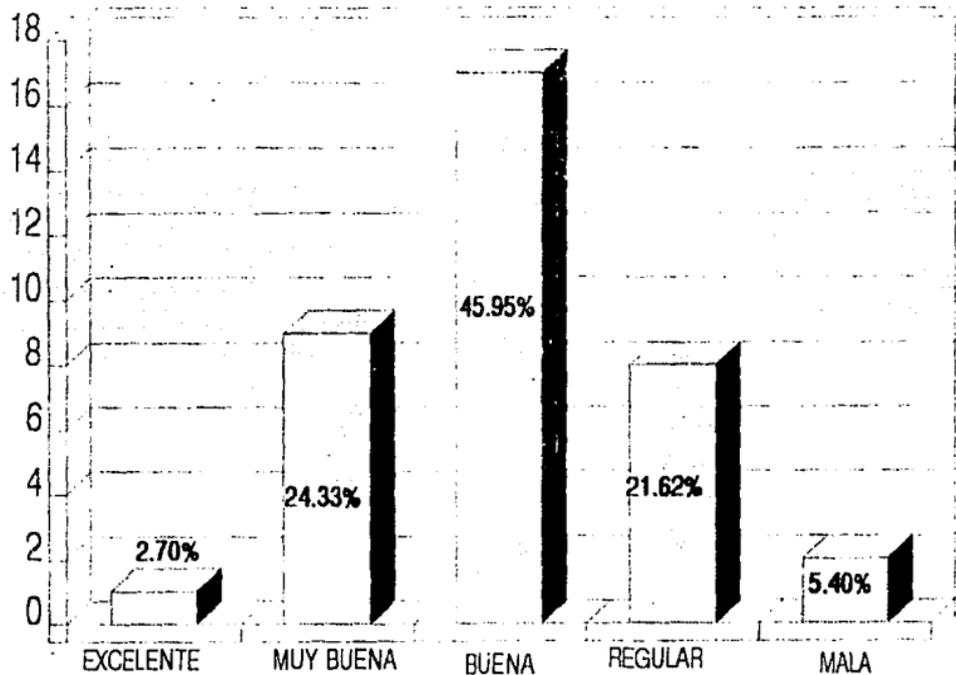


RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PREGUNTA 14

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



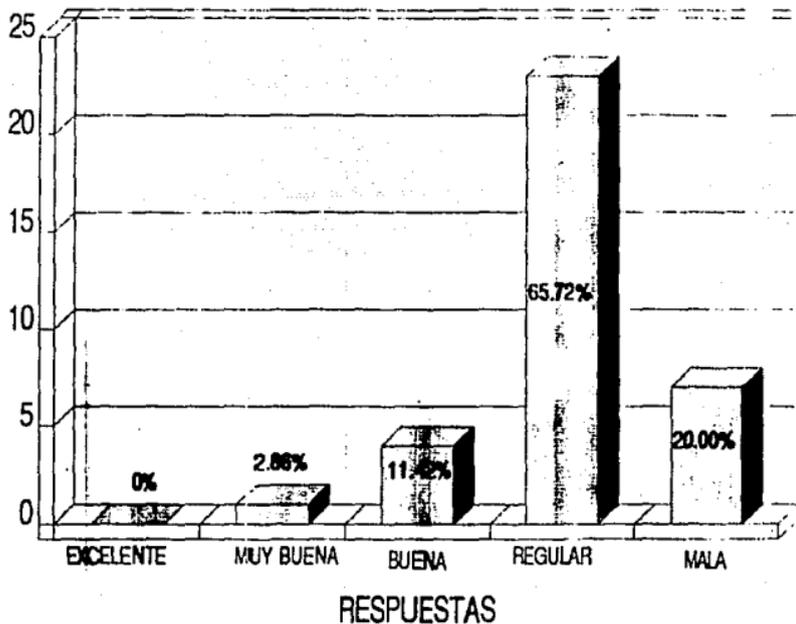
RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PREGUNTA 14

N
U
M

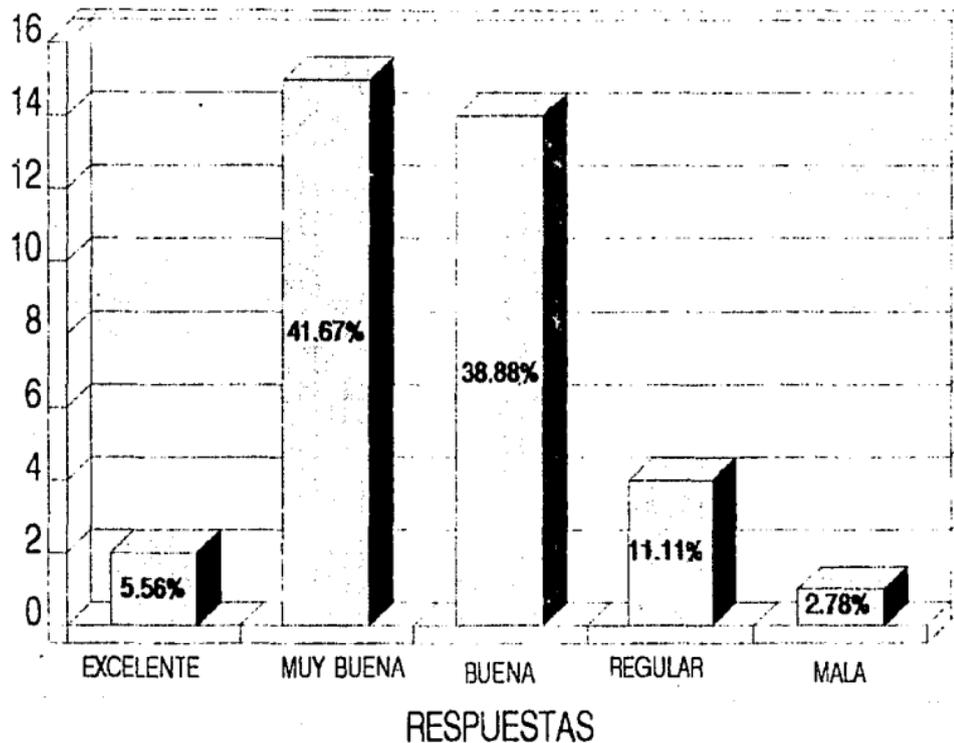
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS

PREGUNTA 14

N
U
M
.
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S

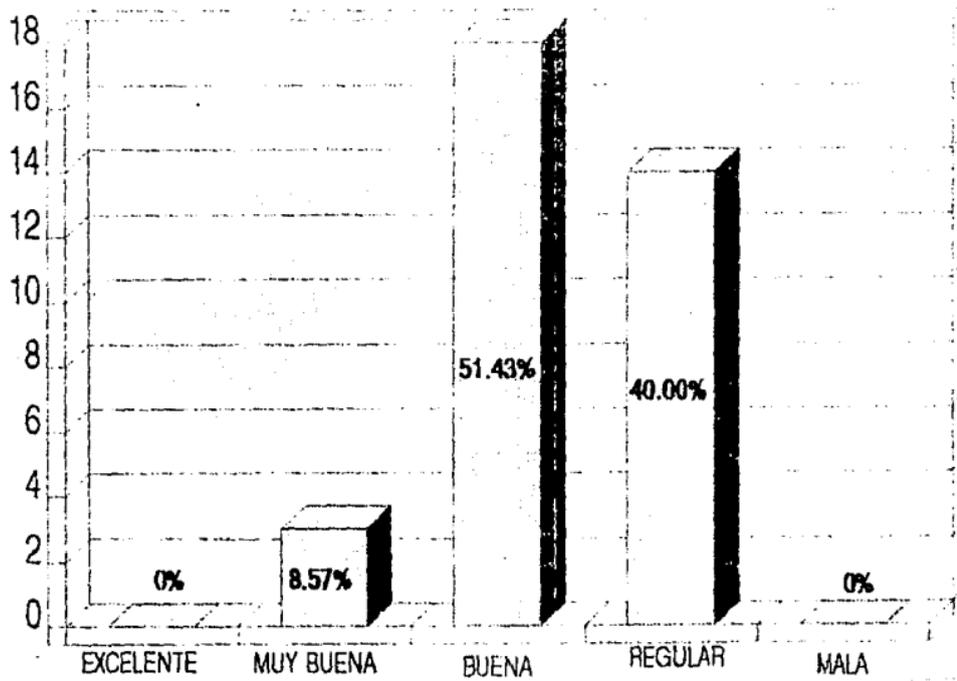


GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

PREGUNTA 14

N
U
M

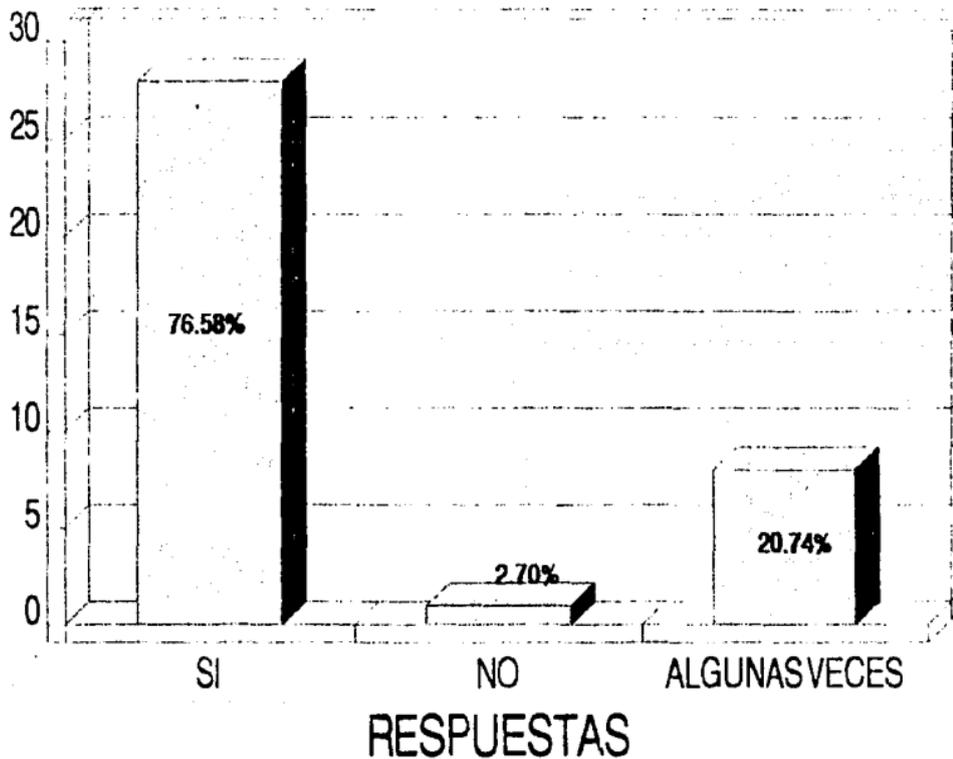
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



RESPUESTAS

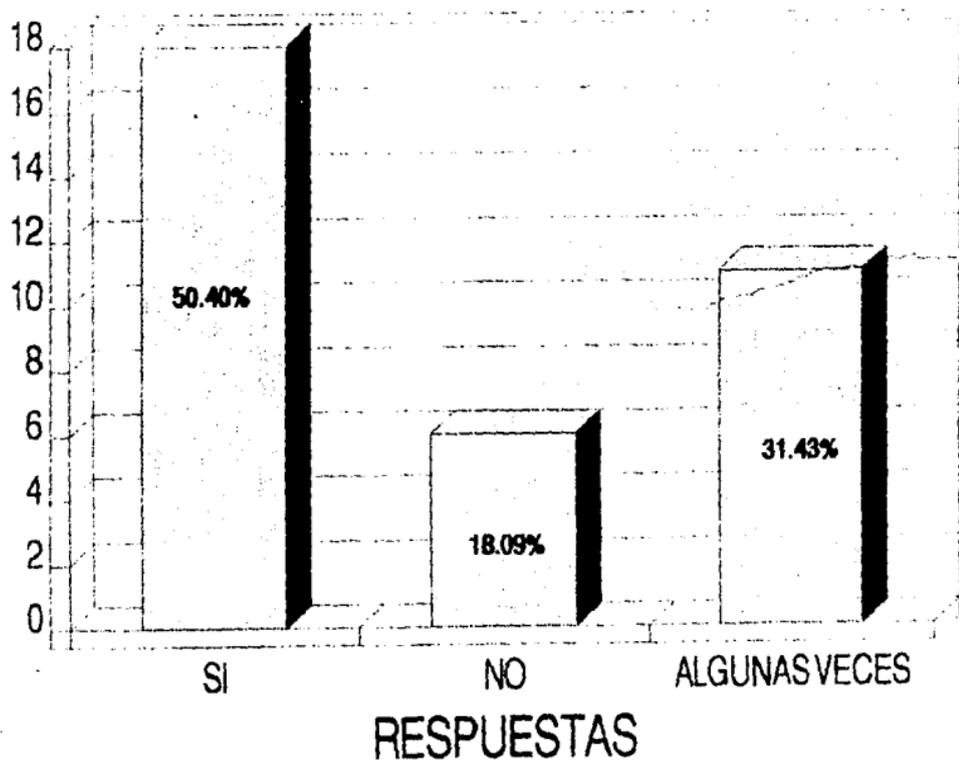
GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL ORGANIZACION

NUM
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



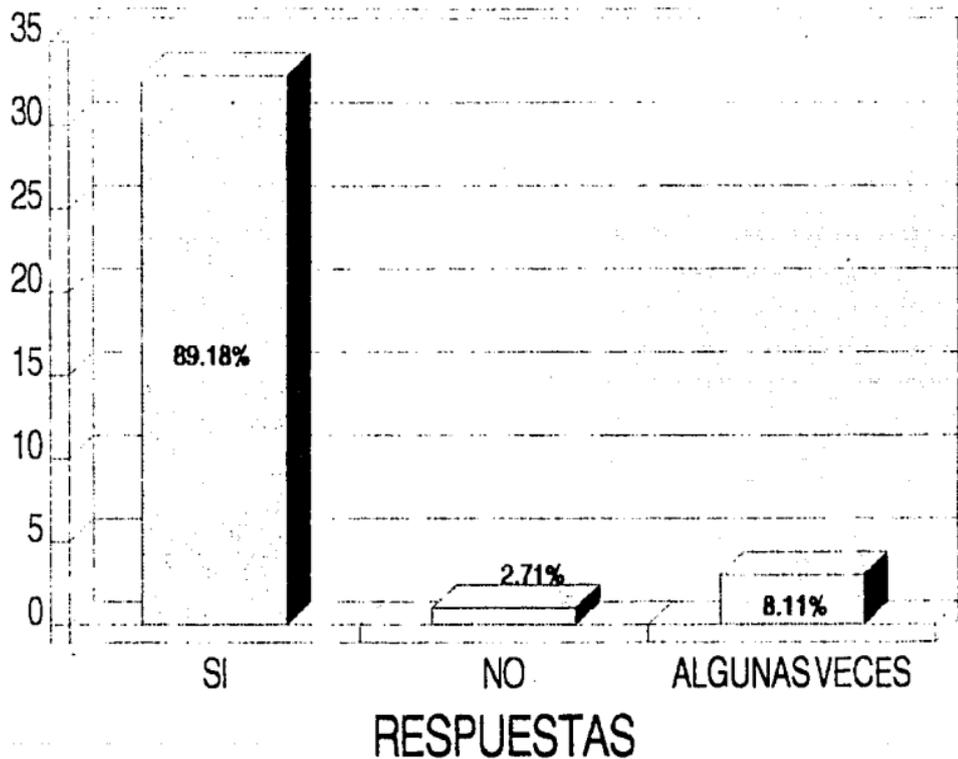
GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL ORGANIZACION

NUM
RESPUESTAS



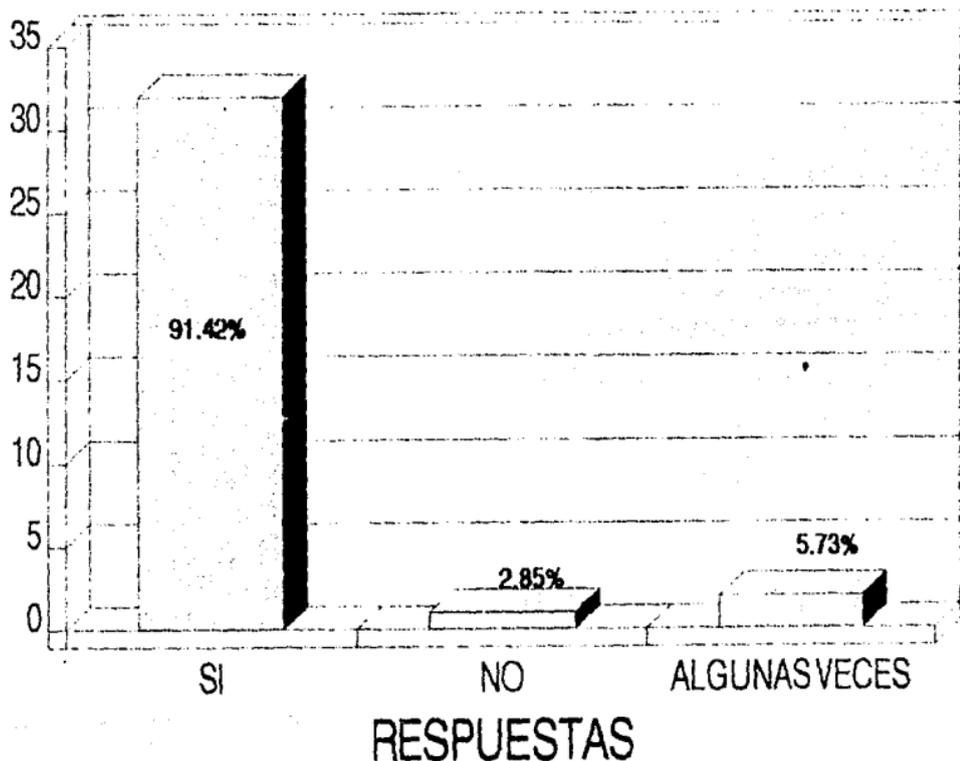
GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS ORGANIZACION

NUM
R
E
S
P
U
E
S
T
A
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICA ORGANIZACION

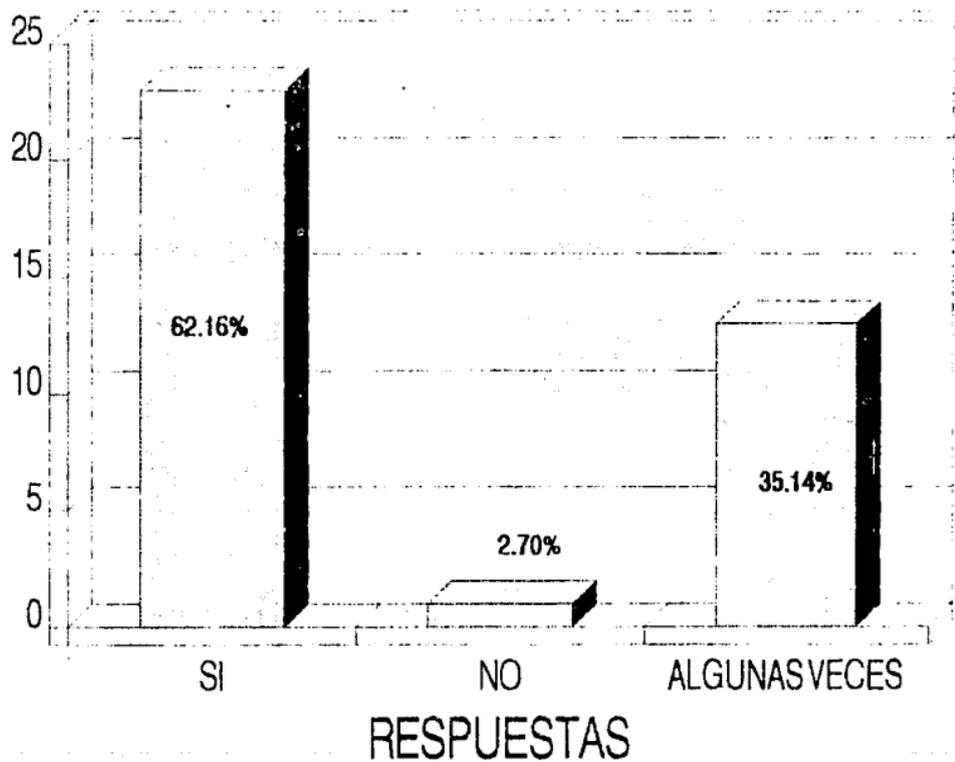
NUM
RESPUESTAS



GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL

PARTICIPACION

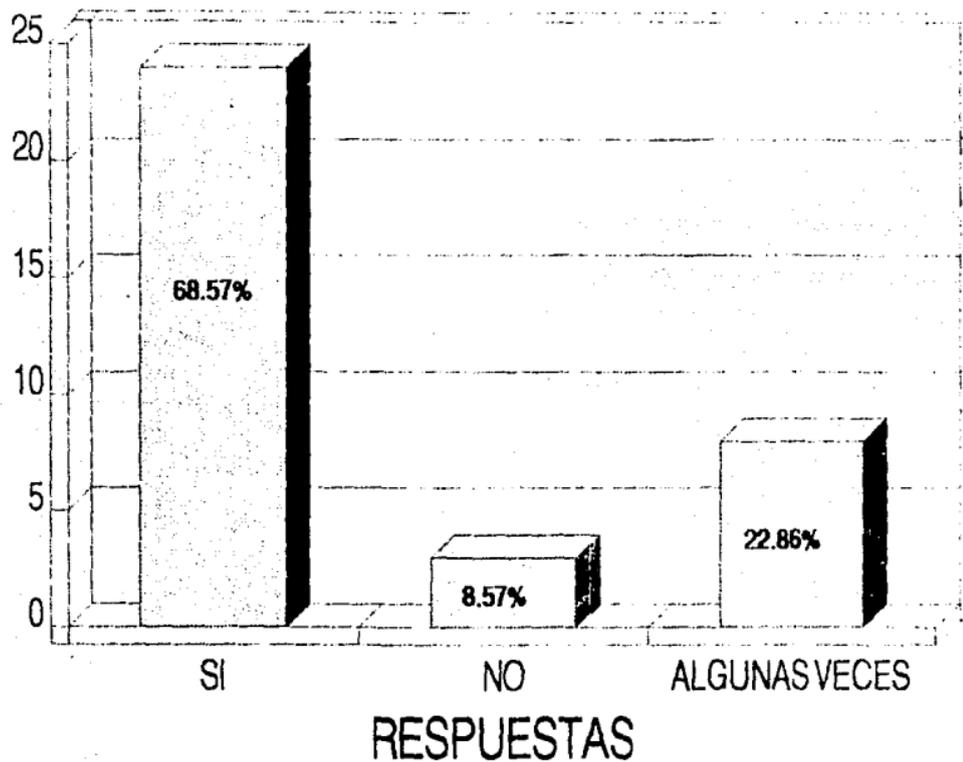
NUM
RESPUESTAS



NUM
RESPUESTAS

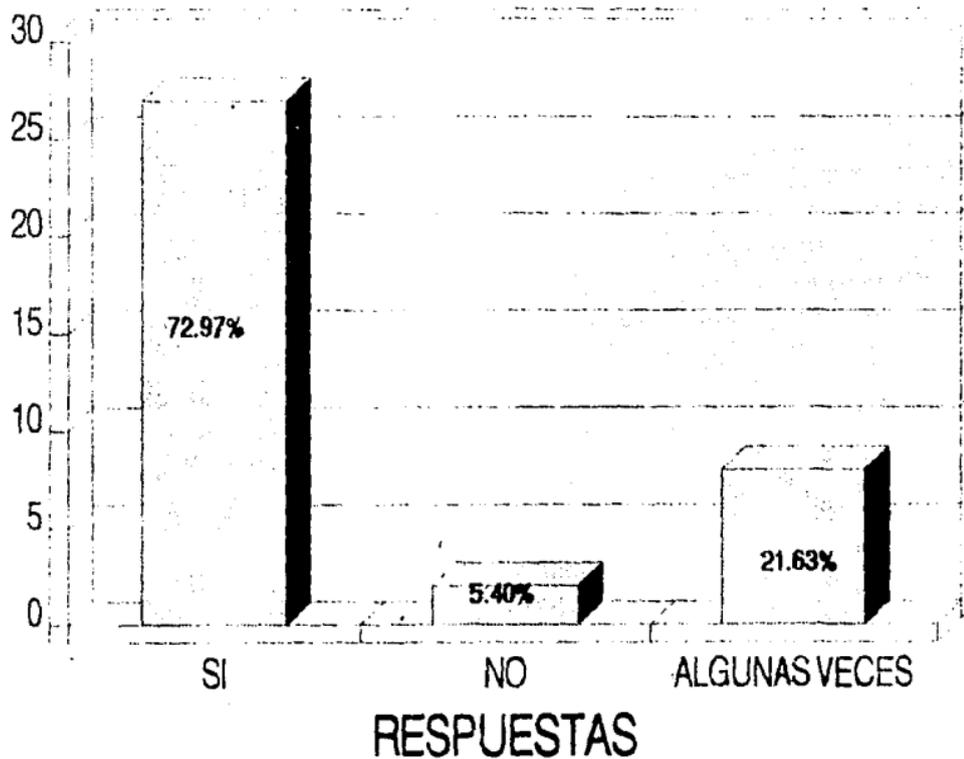
GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL

PARTICIPACION



GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS PARTICIPACION

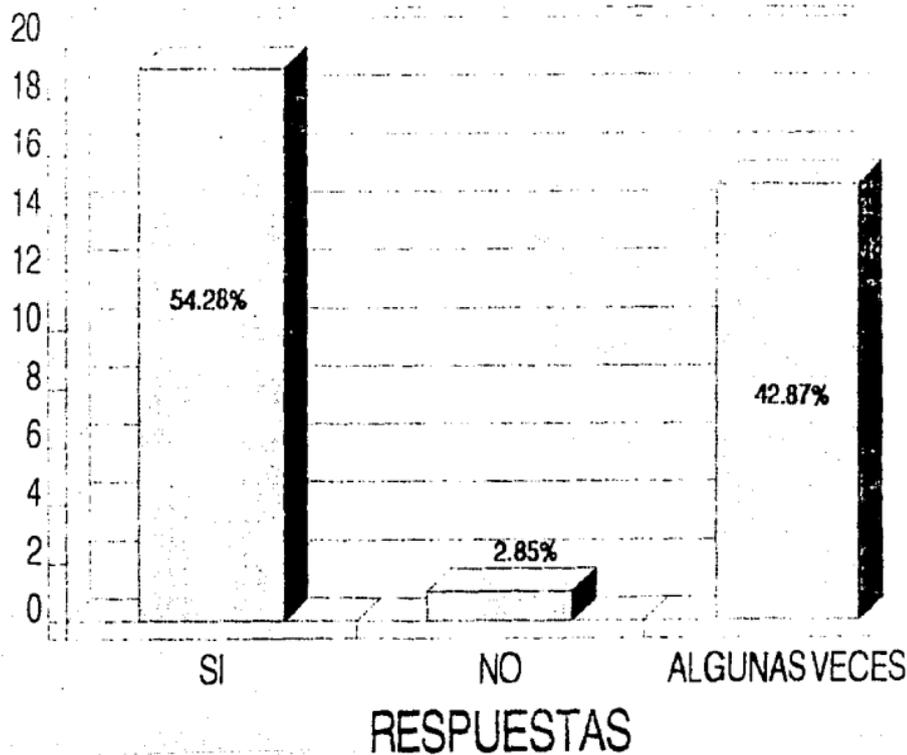
NUM
RES
PUE
STA
S



GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS

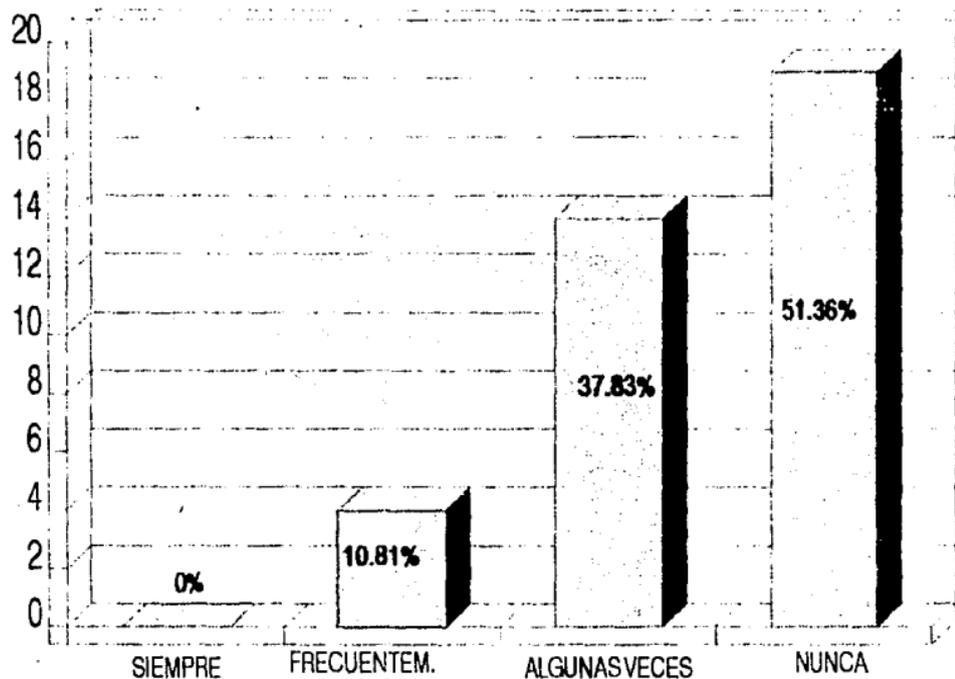
PARTICIPACION

NUM
RESPUESTAS



NUM
RESPUESTAS

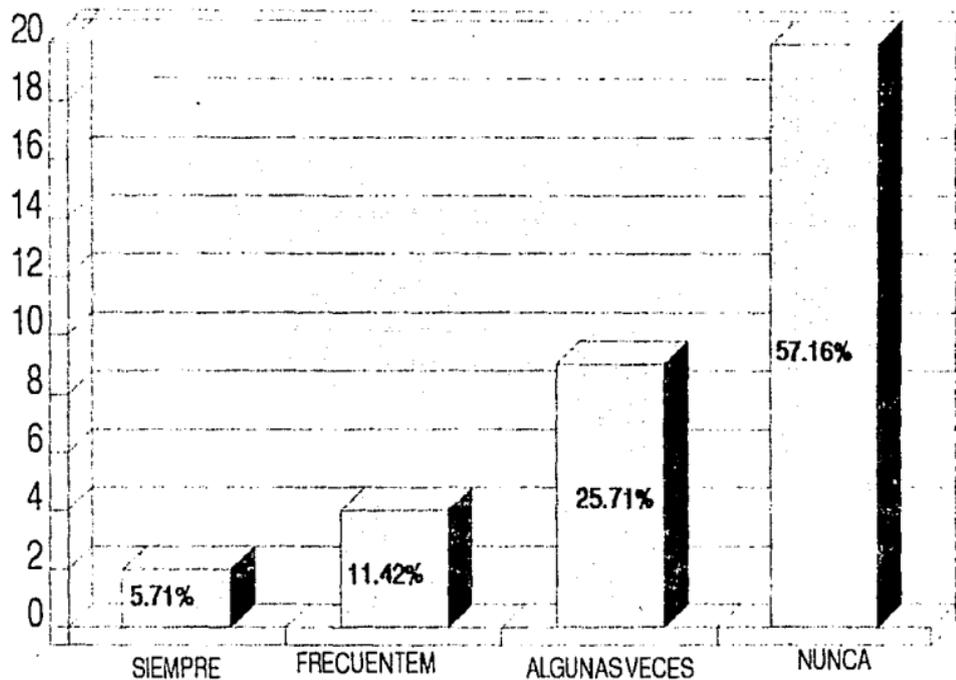
GRAFICA DEL GRUPO 3B ESPAÑOL COMUNICACION



RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C ESPAÑOL COMUNICACION

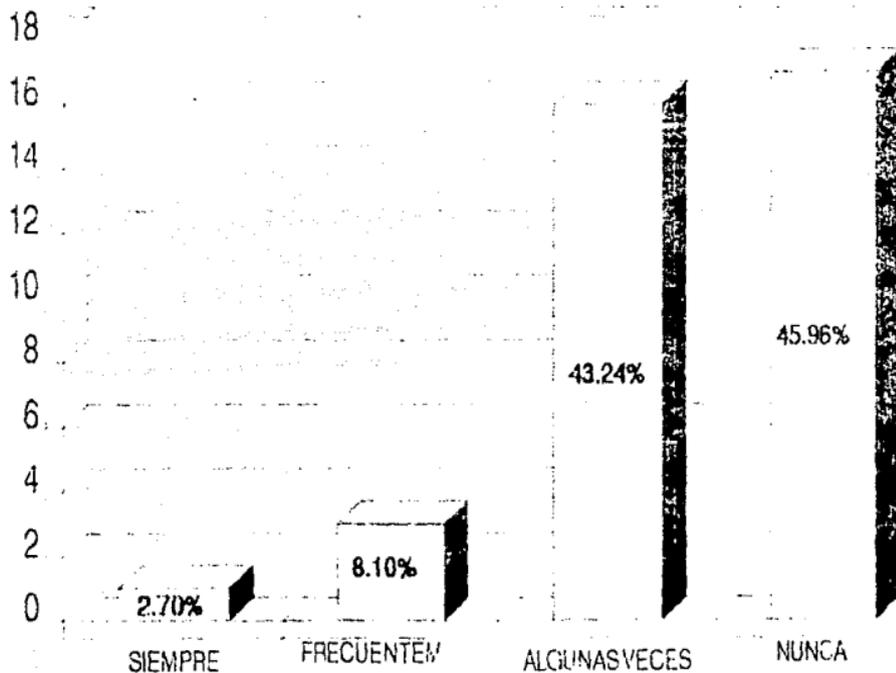
NUM
RESPUESTAS



RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3B MATEMATICAS COMUNICACION

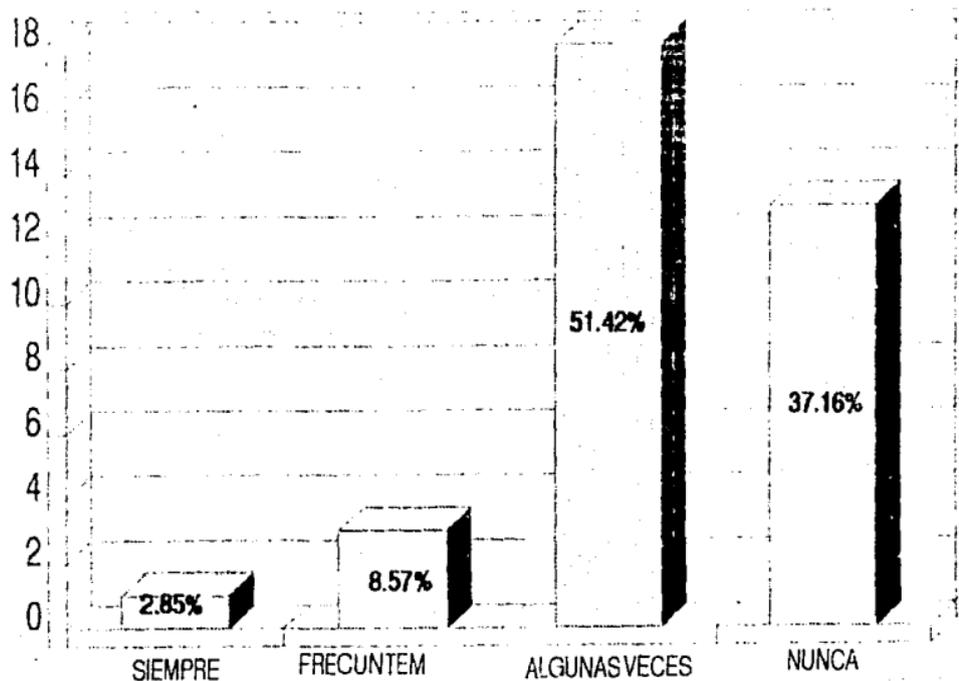
NUM
RES
PUESTAS



RESPUESTAS

GRAFICA DEL GRUPO 3C MATEMATICAS COMUNICACION

NUM
RES
PUE
STA
S



RESPUESTAS

BIBLIOGRAFIA

Babin, P.: "El Adolescente y sus Problemas", Edit. Herder, Barcelona, 1967.

Bartolomeis, Francesco: "La Psicología del Adolescente y la Educación", Tr. Paulino García Moya, 5ª ed., Edit. ROCA, México, D.F., 1978.

Blackham J., Garth: "Cómo Modificar la Conducta Infantil", Edit. - Kapelusz, Buenos Aires, 1986.

Carneiro, Leao: "Adolescencia", Tr. Santiago Hernández Ruíz, Edit. Uthea, México, D.F., 1979, 255 pp.

Caspari, Irene: "El maestro ante los alumnos perturbadores", Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1980.

Christin, Jean: "Los Adolescentes", Edit. Marova, Madrid, 1973.

Erickson, Erick: "Teorías de Desarrollo", Edit. Morata, España, - 1982.

Ginott, Haim: "Maestro-Alumno", Tr. Ma. Victoria Llamas de Seid, - 2ª ed., Edit. PAX-México, México, 1985, 260 pp.

- Grinder, Robert: "Adolescencia", Tr. Manuel Arboli Gascón, 2ª ed.,
Edit. Limusa, México, 1981, 579 pp.
- Grinder, Robert: "Adolescencia", Edit. Limusa, México, 1982.
- Hanke, Bárbara y Huber, Gunter: "El Joven Agresivo y Desatento", -
Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1986.
- Hurlock, Elizabeth B.: "Psicología de la Adolescencia", Tr. Profr.
Waschington L. Risso, 2ª ed., Edit. Paidós, Buenos Aires, -
1967, 573 pp.
- Mastache Román, Jesús: "Didáctica", Edit. Herrero, 1962.
- Nerici, Imideo G.: "Hacia una Didáctica General Dinámica", Edit. -
Kapelusz, Buenos Aires, 1968.
- Papalia, Diane: "Desarrollo Humano", Tr. Elisa Duke y Ruíz, Edit.
Mc Graw Hill, México, D.F., 1985.
- Pontificio Ateneo, Salesiano: "Educar", Edit. Sígueme, Salamanca,
1967.
- Rivier, Berthe: "El Desarrollo Social del Niño y del Adolescente",
Tr. Ramón Strack, 6ª ed., Edit. Herder, Barcelona, 1980, -
277 pp.

Sánchez Hidalgo, Efrain: "Psicología Educativa", Edit. Universitaria, Puerto Rico, 1975.

Winter, Gerald: "Adolescencia y Aprendizaje", Tr. Matilde Alemán, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1978, 425 pp.