

Concepciones sobre la disciplina escolar en estudiantes de primaria y secundaria

José Carlos Mendiola Balarezo

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4419-820X>
jcmendiola@pucp.pe

Susana Frisancho Hidalgo

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-5517-7597>
sfrisan@pucp.edu.pe

Jorge Villalba Garcés

Pontificia Universidad Católica del Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2843-9854>
jvillalba@pucp.edu.pe

Recibido: 13/09/2023

Aprobado: 26/08/2024

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar en un grupo de estudiantes de una escuela privada de Lima Metropolitana que implementa un sistema disciplinario basado en el uso de recompensas y castigos. Mediante entrevistas semiestructuradas a doce estudiantes, seis de primaria (entre los 7 y 12 años), y seis de secundaria (entre los 14 y 17 años), se indagó sobre sus concepciones acerca de la disciplina escolar y sus objetivos. Los resultados indican que los participantes de primaria y secundaria conciben la disciplina escolar como un mecanismo regulador de la conducta. En primaria, este mecanismo es reconocido con poca precisión; en secundaria, se entiende como un conjunto de reglas al que atribuyen la función de manejar la conducta de las personas. Desde esta concepción tradicional sobre la disciplina escolar, se encuentra la creencia de que los estudiantes son incapaces de regular su propio comportamiento, por lo que se hace necesaria la implementación de agentes externos (reglas y castigos) que faciliten la consecución de conductas deseadas por la escuela. Los resultados son discutidos a partir de la concepción piagetiana de autonomía moral. El estudio concluye con recomendaciones para la institución educativa y futuras líneas de investigación.

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

Abstract

The objective of this research was to identify the conceptions about school discipline in a group of students from a private school in Metropolitan Lima that implements a disciplinary system based on the use of rewards and punishments. Through semi-structured interviews with twelve students, six from primary school (between 7 and 12 years old), and six from secondary school (between 14 and 17 years old), their conceptions about school discipline and its objectives were investigated. The results indicate that the participants from primary and secondary school conceive school discipline as a regulatory mechanism for behavior. In primary school, this mechanism is poorly recognized; in secondary school, it is understood as a set of rules to which they attribute the function of managing people's behavior. The basis of this traditional conception of school discipline is the belief that students are incapable of regulating their own behavior, which makes it necessary for them to implement external agents (rules and punishments) that facilitate the attainment of behaviors desired by the school. The results are discussed from the Piagetian conception of moral autonomy. The study concludes with recommendations for the educational institution and future lines of research.

Keywords: *school discipline, conceptions, primary school students, secondary school students.*

Introducción

La disciplina escolar es uno de los temas de mayor preocupación para los docentes. Desde una mirada tradicional, esta ha sido entendida como un conjunto de medidas y estrategias empleadas para facilitar los procesos de enseñanza, mantener el orden institucional y controlar el comportamiento de los estudiantes (Clark, 1998; Gotzens, 1986, 2006; Ryan, 2015; Sabbatella, 2000; Santrock, 2002; Woolfolk, 2001). Desde esta mirada, la disciplina se relaciona, centralmente, con el manejo del aula para el trabajo educativo en la escuela, y con el control conductual de los estudiantes para lograr optimizar su aprendizaje y mantener el orden. Por otro lado, una segunda perspectiva, la constructivista, plantea que el objetivo de la disciplina escolar no debería ser regular la conducta de los estudiantes, sino promover su desarrollo, especialmente su desarrollo moral y ciudadano (DeVries y Zan, 1994; MacAllister, 2014, 2016; Nucci, 2006; Parrat-Dayán, 2008; Watson, 2003).

La perspectiva constructivista entiende al niño como un ser intrínsecamente reflexivo, con el potencial de estar motivado por aprender, y capaz de establecer relaciones de respeto y cuidado con el medio que lo rodea (Piaget, 1932). Siguiendo esta línea, se enfatiza que la escuela debería promover el desarrollo de la autonomía moral y la capacidad de discernimiento, en lugar de orientarse a lograr obediencia ciega y seguimiento acrítico de normas estipuladas por un tercero (DeVries y Zan, 1994; Kohlberg y Hersh, 1977; Watson, 2008). Esta visión de la disciplina escolar es denominada disciplina del desarrollo, pues busca promover el desarrollo social y moral de los niños y adolescentes (Nucci, 2009). Una disciplina de este tipo promueve el desarrollo de formas de pensamiento sofisticadas a partir de las cuales es posible evaluar críticamente, mediante principios morales, el espacio social y las normas que rigen un contexto específico (DeVries y Zan, 1994; Hersh et al., 1984; Kohlberg y Hersh, 1977; MacAllister, 2016; Nucci, 2009, 2006; Parrat-Dayán, 2008; Piaget, 1932; Rocha y de Morais, 2016; Sepúlveda, 2003; Turiel, 2006; Watson, 2003). La visión constructivista de la disciplina escolar sostiene que el desarrollo se verá favorecido por la interacción democrática entre estudiantes y profesores (Kohlberg, 1992; Nucci, 2009; Piaget, 1932; Power et al., 1989).

El constructivismo también plantea que la forma de interpretar y otorgar significado al entorno social y la manera de comprender la justicia (por ejemplo, de las normas y sanciones del colegio) varía, entre otros factores, en función del desarrollo cognitivo de la persona (Beller, 2010; Kohlberg y Hersh, 1977; Kuhn et al., 1977; Piaget, 1932; Sheskin et al., 2014), el cual está estrechamente vinculado al desarrollo moral (Kohlberg, 1992; Piaget, 1986). El primero, aunque no suficiente, es condición necesaria para el segundo; en consecuencia, la capacidad de razonar moralmente variará dependiendo de los recursos cognitivos con los que cuente cada persona. En su proceso de desarrollo cognitivo, los niños transitan de una comprensión concreta del mundo hacia otra más abstracta y dinámica que se alcanza gracias a la interacción

social, es decir, a las oportunidades para tomar roles sociales, analizar las reglas que rigen la vida en sociedad y argumentar intercambiando puntos de vista (Kohlberg, 1992; Kohlberg y Hersh, 1977; Nucci, 2006; Piaget, 1932).

La visión que cada institución educativa tiene sobre la disciplina escolar se verá reflejada en su sistema normativo. Este influye directamente en la formación moral de los estudiantes, debido a que determina las experiencias a las que serán expuestos y el tipo de interacciones que mantendrán dentro del espacio educativo. Lamentablemente, es usual que las instituciones educativas dejen de lado la meta de desarrollar la autonomía moral y la capacidad de autorregulación del propio comportamiento. Por el contrario, se enfocan en la regulación de las conductas basándose en un sistema tradicional de disciplina que hace uso de castigos y recompensas. Sin duda, el uso de estos métodos es una decisión desafortunada. En efecto, a mayor uso de estrategias punitivas, los cambios en la conducta no se mantienen estables en el tiempo, sino que perpetúan el mal comportamiento. Con ello, se produce estrés en los estudiantes; se genera un pensamiento estereotipado; se posibilita un efecto de habituación; y se pasan por alto aspectos importantes de la persona, tales como su percepción de la justicia, su razonamiento moral, sus emociones morales o su buena relación con el grupo de pares (Clark, 1998; Mitchell y Bradshaw, 2013; Simón et al., 2013; Way, 2011; Woods, 2008).

La investigación ha mostrado que los estudiantes (y los docentes) manifiestan concepciones diferentes sobre los diversos procesos que intervienen en una situación educativa. Esto se debe, entre otros factores, a las diferencias según el momento del desarrollo en el que ambos se encuentran (Ginocchio et al., 2015; Godás et al., 2008; Gotzens et al., 2003; Gotzens et al., 2010; Halstead y Xiao, 2009). Por ejemplo, se sabe que los niños de diferentes edades conciben las conductas disruptivas de formas particulares. Para los más pequeños, “portarse mal” está relacionado con el castigo, lo cual provoca que toda conducta sancionada sea valorada como negativa, mientras que niños mayores consideran que, si la acción no es descubierta, no está mal realizarla (Zerbino, 2000). Así mismo, los niños pequeños desconocen que la capacidad punitiva del docente tiene un límite (Kohen, 2000). Los estudiantes mayores suelen entender la buena convivencia como producto de las condiciones que ofrecen las escuelas para que las relaciones entre personas sean positivas y para que el trabajo académico pueda realizarse satisfactoriamente; en ese sentido, no consideran los conflictos como algo positivo (Rodríguez, 2007).

Algunos autores no diferencian entre concepciones y creencias (Pajares, 1992), sino que consideran que ambas son interpretaciones que el sujeto elabora sobre el mundo, y que surgen como producto de su experiencia personal y sus procesos de socialización. Otros indican que las concepciones son un tipo de conocimiento más amplio y general que debe entenderse “como un sustrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (Ponté, 1999, p. 2). Así, puede decirse que las concepciones incluyen

conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias de la persona. En este contexto, esta investigación busca identificar las concepciones sobre la disciplina de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de Lima.

Método

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo. Busca identificar patrones, regularidades y estructuras en el modo en que un grupo de niños concibe la disciplina escolar. La ontología del estudio es constructivista y la epistemología es fenomenológica, ya que se exploran las experiencias de los participantes en torno a los sistemas de reglas de la institución educativa en la que estudian. El diseño del estudio fue temático inductivo, pues se intentaron identificar las concepciones sobre la disciplina escolar desde la perspectiva de los estudiantes participantes, de ahí que se encontraran patrones de contenido (Creswell, 2013; Flick, 2004).

Participantes

Participaron doce estudiantes de un colegio privado de estrato socioeconómico alto de Lima Metropolitana, de segundo grado (P2) y sexto (P6) grados de primaria, y de tercero (S3) y quinto (S5) grados de secundaria. Las edades en estos grupos fueron de 7 y 8 años para P2; 11 y 12 años, para P6; 14 y 15 años, para S3; y 16 y 17 años, para S5. Cada grupo estuvo conformado por tres estudiantes. La elección de los grados se realizó tomando en cuenta que estos representan etapas diferenciadas del desarrollo cognitivo y moral (George, 1980; Nucci, 2009; Piaget, 1986; Sheskin et al., 2014), y una exposición distinta a experiencias sociales dentro de la escuela.

La selección de participantes en cada grado fue intencional. Para tener una mejor representación, se utilizó como criterio de selección el promedio de la calificación de conducta obtenida durante los tres últimos bimestres del año escolar en curso. Así, en cada grado, se identificaron estudiantes con una calificación por debajo del promedio, una calificación dentro del promedio y una calificación por encima del promedio. Para ello, se utilizaron la mediana, y los extremos inferior y superior.

La institución educativa

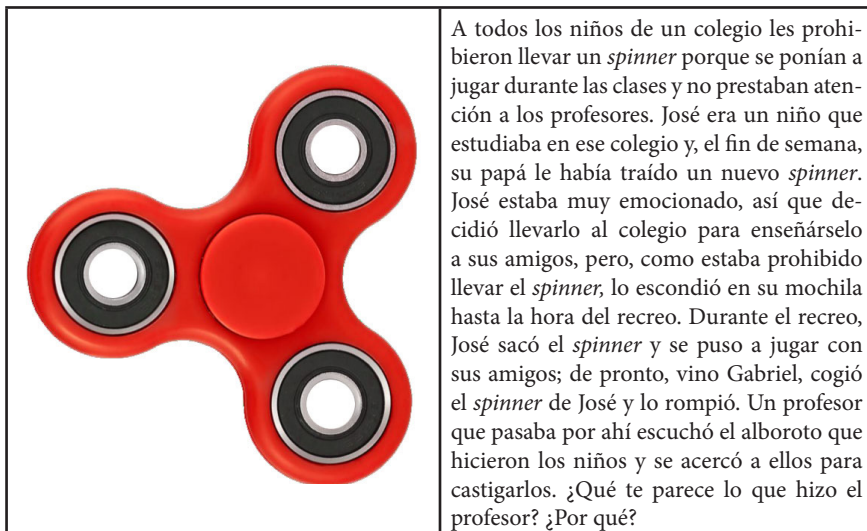
La institución educativa donde se realizó el estudio pertenece a un nivel socioeconómico alto y es bilingüe en inglés desde el aula de cuatro años. Cada grado se divide en tres secciones, y hay un total de entre 25 y 26 alumnos por aula tanto en primaria como en secundaria. Todos los docentes cuentan con título profesional y tienen más de cinco años de experiencia.

Si bien el colegio plantea en sus documentos institucionales el desarrollo de la autorregulación como una de sus metas, su sistema de disciplina puede considerarse tradicional. Para estimular la buena conducta, se implementa un sistema de recompensas y castigos. Así, se utilizan como recompensas las felicitaciones escritas o verbales, y se otorgan puntos por buen comportamiento. Por ejemplo, cuando el estudiante muestra atención en clase, coopera en la biblioteca, organiza sus actividades para terminarlas a tiempo, o sigue las instrucciones del docente, acumula stickers (pegatinas) en su cuaderno. Por otro lado, cuando un estudiante comete una falta, se toman tres tipos de medidas. En primer lugar, se establece una conversación entre el alumno y un representante de colegio (tutor y/o psicólogo), o una reunión que involucra al tutor, el psicólogo y los padres en caso se determine que la falta es de mayor gravedad. En segundo lugar, mediante una observación especial al alumno por parte de sus profesores, se elabora un informe sobre su progreso durante un periodo de tiempo determinado. Por último, se aplican sanciones disciplinarias que pueden ser no acumulativas o acumulativas, desde, por ejemplo, la detención durante el recreo o los puntos en contra en comportamiento, hasta la suspensión del estudiante durante un tiempo determinado o la separación definitiva del colegio. Entre las conductas sancionables, figuran las siguientes: no tener los útiles completos, no cumplir con las tareas para la casa, no trabajar o no prestar atención en clase, y no seguir las instrucciones del profesor.

Técnicas de recolección de la información

Se utilizó una entrevista cualitativa semiestructurada para explorar las concepciones que tienen los niños sobre qué es la disciplina escolar; si un sistema normativo puede modificarse, y quién o quiénes deben hacer los cambios; quién debe manejar las recompensas y castigos, y cómo debe hacerlo; y cuáles son los fines que cumplen los sistemas disciplinarios en el colegio. Adicionalmente, se presentó una breve historia, acompañada con la imagen de un spinner, que cumplió la función de situación disparadora.

Figura 1: Situación disparadora y figura de *Spinner*



Procedimiento

Para realizar las entrevistas, se contó con el permiso de los directores de primaria y secundaria de la institución educativa; además, los padres y madres de los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se detallaron los objetivos de la investigación, la metodología de la entrevista y el acuerdo de confidencialidad sobre la información recogida. A los niños participantes del estudio se les explicó en qué consistiría su participación y, luego de esto, al estar de acuerdo, firmaron un protocolo de asentimiento. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 35 minutos, y se llevaron a cabo dentro de un salón de clases y de manera individual. La información obtenida fue analizada siguiendo la metodología antes descrita.

Resultados y discusión

En la Tabla 1, se presenta una síntesis de las concepciones de los estudiantes sobre la disciplina escolar y sus objetivos de acuerdo a su nivel educativo. No se encontraron diferencias entre las concepciones de los estudiantes con calificaciones en conducta por debajo del promedio, dentro del promedio y por encima del promedio.

Tabla 1
 Síntesis de resultados por área de investigación y nivel educativo

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

La disciplina escolar como concepto

Aunque los estudiantes de primaria no lograron definir la “disciplina escolar” con precisión, cinco de seis participantes de primaria (E1, E3, E4, E5 y E6), y cuatro de seis de secundaria (E8, E9, E11 y E12) sí la concibieron como un mecanismo externo que, paulatinamente, mejorará su comportamiento a través del seguimiento de las normas de la institución. También, consideraron que, al seguir las reglas, las personas pueden diferenciar entre las conductas buenas y malas. A continuación, se presentan algunas declaraciones de los participantes:

La disciplina es portarte bien; es lo que te enseña a portarte mejor para formar una mejor persona de la que tú eres. (E3, M, 7 años, P2)

La disciplina es como el orden, cómo se comporta alguien frente a una autoridad. Es tener modales, saber cómo hacer las cosas sin meterte en problemas. Supongo que comportarte como deberías frente a tus superiores. ¿Cómo sabes cómo debes comportarte? Con las reglas, sabiendo

las reglas y qué cosas puedes o no hacer, te comportas de tal manera para no romper ninguna. (E6, M, 12 años, P6)

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

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

Como se puede observar, la concepción que los estudiantes evidencian respecto a las normas parte desde una postura heterónoma frente a ellas. Los estudiantes consideran que las normas se imponen ante ellos externamente. En este sentido, una concepción de las normas como un producto o consecuencia del ejercicio de discusión racional se encuentra ausente en los estudiantes.

Objetivos de la disciplina escolar

Cuatro de seis participantes, tanto en primaria como en secundaria (E1, E3, E4, E5, E7, E9, E11 y E12) consideraron que las reglas más importantes son las que evitan el daño, la agresión y el acoso escolar, y que el respeto hacia los demás y la evitación de conflicto son los objetivos más relevantes de los sistemas disciplinarios. Tal como se ha señalado anteriormente, los estudiantes lograron distinguir, sin mencionarlo explícitamente, entre reglas que intentan controlar asuntos convencionales, y reglas que apuntan a regular cuestiones morales, como la evitación del sufrimiento de las personas. Manifestaron, por ejemplo, lo siguiente:

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

No hacer *bullying* y no hacer cosas que no están permitidas, porque molestan a la gente y se pueden sentir mal, y a ti no te gustaría que te lo hagan a ti. (E5, F, 12 años, P6)

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

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

Se puede observar que tanto los estudiantes de primaria como los de secundaria colocan a las reglas relacionadas con el cuidado y respeto hacia el otro por encima de reglas más tradicionales y arbitrarias, como el uso del uniforme escolar. Sin embargo, las justificaciones que brindan para priorizar las normas de cuidado y respeto son, en algunos casos, inexistentes y, en otros, instrumentales; es decir, se busca priorizar este tipo de reglas por las consecuencias positivas que se obtendrán de esto.

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

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

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

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

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

En algunos casos, la justificación de los estudiantes se basó en la relación regla-castigo, es decir, en la idea de que, si no hay reglas, no hay castigos. En este caso particular, consideraron que una de las variables que motiva a los estudiantes a realizar conductas *deseadas* es evitando el castigo. Esto se relaciona con una fuente externa de motivación.

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

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

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

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

Respecto al objetivo de la disciplina, seis participantes (E4, E6, E7, E9, E10 y E12) consideraron que las reglas existen para mantener el orden dentro del salón de clases; cinco participantes, que existen para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje (E2, E4, E7, E8 y E9); cinco participantes, que existen para aprender (E1, E3; E4, E8 y E12); y cuatro participantes, que existen para regular la conducta de los estudiantes (E2, E5, E7 y E10). Estas respuestas incluyen tanto estudiantes de primaria como de secundaria. Esto se aprecia en las viñetas siguientes:

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

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

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

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

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

Para que un colegio funcione, en realidad, para que los estudiantes aprendan, para que tengan buenas notas, no para que tengan buenas

notas, para que puedan desarrollarse en este ambiente escolar, correctamente, socialmente, académicamente, formándose como personas [...] Acá no te desarrollan como persona, como individuo, porque a los profesores les podría importar menos qué está pasando en la vida de cada estudiante y cómo mejorarlo. No les importa. (E8, F, 15 años, S3)

Los castigos como herramienta pedagógica

Todos los participantes de primaria consideraron correcto que un docente castigara a un estudiante cuando este último rompe una regla, pues piensan que el estudiante, a pesar de conocer la prohibición, es quien decide infringirla voluntariamente. En ese sentido, se acepta la sanción como una consecuencia lógica del comportamiento y la consideran merecida. Por ejemplo, expresaron:

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

Porque, si ya sabe que lo prohibieron, no lo puede traer; entonces, si lo trae, es su problema; él lo pierde porque se lo quitan. (E5, F, 12 años, P6)

En primaria, los participantes mantuvieron una valoración positiva del castigo como respuesta al incumplimiento de las reglas. Guiaron su razonamiento a partir de una idea central: está mal romper las reglas. Consideraron las reglas como obligatorias, sin examinarlas críticamente, y valoraron negativamente la acción de las personas que las infringen, sin considerar sus razones e intenciones, a la par que valoraron positivamente los mecanismos que utilizan los docentes para mantener su cumplimiento. De estar en el rol del profesor, declararon que usarían también el castigo (E2, E3, E4 y E6), ya sea por infringir la regla que prohíbe llevar objetos al colegio o por destruir el material ajeno:

Creo que está bien porque se deben respetar las reglas. [...] yo habría castigado a José y a Gabriel; a Gabriel, por haber roto el *spinner*, y a José, por haberlo llevado. (E6, M, 12 años, P6)

Como contraste, los participantes de secundaria sugirieron que, antes de sancionar, debe evaluarse la situación, y utilizar el diálogo y la mediación como herramientas que permiten recoger información para determinar si, finalmente, se aplicará un castigo o no. Por ejemplo, declararon lo siguiente:

Si yo hubiera sido el profesor, hubiera actuado más como un mediador que como profesor para resolver el problema: ir donde los niños, preguntar cada versión, decirles 'a ver, ¿qué pasó?', ¿por qué se rompió?,

¿qué estaban haciendo?, si tenía alguna intención el otro chiquito de romperlo o si fue de casualidad, o sea, preguntar todo antes de sacar una conclusión así a la rápida y castigarlos a los dos, porque de repente uno no merecía el castigo y el otro sí, o algo diferente ¿no? (E11, F, 16 años, S5)

En secundaria, la mayoría de participantes (E7, E8, E10, E11, E12) consideró que los docentes deberían emplear otras estrategias, pues el uso inmediato del castigo impide que evalúen adecuadamente la situación y lleguen a una solución justa. Señalaron percibir que la acción del docente es arbitraria y adoptaron una postura crítica hacia ella; sin embargo, en general, reconocen el rol de las sanciones siempre y cuando sean razonables y se apliquen con justicia. También consideraron que deben buscarse otras alternativas, ya que los castigos resultan muchas veces inútiles cuando se busca modificar la conducta de un estudiante. Esto se aprecia en las siguientes viñetas:

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

La mayoría de los profesores van y ni siquiera preguntan, y ya, ‘ustedes dos tienen *detention*’ y ahí queda, porque es lo primero que ven y ni siquiera preguntan cómo fue la situación, o, si le explicas, no te creen, y van y dicen [...] es más fácil, ¿no? [...] en vez de preguntar y todo. (E12, F, 17 años, S5)

Yo primero le hubiese dicho a José que por algo les dicen que no traigan los *spinners*. O sea, en vez de poner una sanción, porque para mí las sanciones no funcionan mucho con las personas, porque cada uno aprende por alguna razón las cosas y no con sanciones, lo que debería haber hecho el profesor es, primero, juntarlos a los dos para que no se peleen por el simple hecho de que haya roto el *spinner* del otro, o hacerle saber a José que no les quitan los *spinners* o no los dejan traerlos por fastidiarnos, sino por una razón, y simplemente hablar y advertirles que para la siguiente vez va a ser peor. (E10, M, 17 años, S5)

Tanto los estudiantes de primaria y de secundaria identifican el castigo como la consecuencia lógica del incumplimiento de una norma. No obstante, mientras que los más pequeños apelan al seguimiento unilateral de la regla y aceptan que se castigue a quien la incumpla por el simple hecho de ir en contra de la autoridad, los mayores proponen utilizar criterios propios para determinar si se debe o no aplicar una sanción, lo que muestra un mayor avance en el paso de la heteronomía moral a la autonomía (Piaget, 1932). Si bien este cambio se hace evidente a partir de los doce años aproximadamente (Kohlberg,

1992; Piaget, 1932), en esta investigación, los participantes de esa edad aún justificaban el uso del castigo a partir de criterios externos. La aparición temprana de razonamientos morales autónomos está relacionada con la exposición a ambientes democráticos y cooperativos (Araujo, 2000; Bello y Mejía, 1993; Nucci, 2009, 2006; Parrat-Dayán, 2008). En este caso, los participantes se enfrentan diariamente a un sistema disciplinario autoritario, poco o nada cooperativo, y basado en castigos y recompensas. Esto impide el juicio crítico acerca de las normas que rigen las relaciones sociales y no estimula el desarrollo de la capacidad de hacer juicios morales autónomos.

La idoneidad de la regla

En primaria, cinco de seis participantes (E1, E2, E3, E4 y E6) creyeron que la regla de no llevar *spinners* al colegio era apropiada. Ellos consideraron que el uso del *spinner* distrae, de ahí que sugirieron necesario implementar un mecanismo externo para regular la conducta.

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

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

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

En secundaria, cuatro de seis participantes (E7, E8, E10 y E11) vieron aspectos positivos a la vez que negativos en la regla. Atribuyeron una valoración positiva a la regla en tanto evita la distracción, pero valoraron negativamente que se aplique durante el recreo, lo que afirmaron considerar “un espacio de diversión”. Por ejemplo:

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

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

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

Se observa que los participantes otorgaron una agencia disminuida a los estudiantes, en tanto los concibieron poco capaces de regular su propio comportamiento. Es decir, dado que los estudiantes no pueden "controlarse" debería existir una regla externa y, por lo tanto, un castigo que regule su conducta. Obviamente, el objeto (*spinner*) en sí mismo no es necesariamente una fuente de distracción; de hecho, cualquier otro material escolar podría ser utilizado como un juguete si los estudiantes no evaluaran por sí mismos la pertinencia de su uso durante la clase y no lograran regular su propia conducta. Así, los participantes dan mayor peso a los factores externos que a los internos para el cambio de comportamiento, lo que revela una visión tradicional de la disciplina escolar basada en castigos y recompensas, en la que el desarrollo de la autonomía moral y el pensamiento crítico están ausentes (Clark, 1998; Watson, 2008).

La autoridad para la creación de reglas y su modificación

En cuanto al origen de las reglas, cuatro de seis estudiantes de primaria (E2, E3, E4 y E5) consideraron que el director es la persona que crea las reglas, ya que él dirige la institución, es el dueño y, como tal, puede hacer lo que le plazca. Además, valoraron negativamente la creación de reglas por parte de los estudiantes debido a que consideran que algunos crearían reglas arbitrarias que afectarían negativamente la enseñanza y el bienestar. De este modo, muestran poca confianza en la capacidad autorregulatoria de los estudiantes y en su razonabilidad para establecer reglas con sentido, y admiten relaciones poco democráticas en las que una persona, por el rol que ocupa, estaría facultada a legislar de manera arbitraria. Al preguntarles sobre el origen de las reglas, respondieron así:

El director, porque él es el jefe. Él manda lo que van a hacer. Él dirige el colegio. [...] Si las reglas las hacemos nosotros, podríamos poner cualquier cosa y podríamos traer lo que sea. (E2, F, 6 años, P2)

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

El director, porque es el dueño del colegio y tiene derecho a hacer lo que quiera; puede hacer todo, poner las reglas; puede hacer lo que quiera con las reglas, con las clases, con los profesores. ¿Que los niños hacen las reglas? Está mal, porque pueden poner, por ejemplo, que se pueden traer armas y no les hacen nada, o puedes insultar a los profesores y a los alumnos, y no te hacen nada. También, hay unas buenas que no sé si pondrán, que sea el que grita tiene un *Bad House Mark*. (E4, M, 12 años, P6)

Respecto a la modificación de las reglas, los participantes más pequeños (E1 y E2) consideraron que estas no pueden ser modificadas. Sin embargo, los demás participantes de primaria (E3, E4, E5 y E6), y todos los de secundaria (E7, E8, E9, E10, E11 y E12) afirmaron que las reglas pueden modificarse. Mientras los de primaria solo concedían la capacidad de modificar normas a la autoridad (al director), los de secundaria consideraban que estas pueden ser modificadas también por otros profesores o por influencia estudiantil. Este resultado es congruente con investigaciones (Piaget, 1932) que muestran que los niños entre los 3 y 7 años conciben las reglas como sagradas, obligatorias e invariables. Por ejemplo, explicaron lo siguiente:

Creo que las reglas se podrían cambiar si todo el mundo hace caso, si todo el mundo las cumple todo el tiempo. El director dice 'hay que dejarles como tres semanas el *spinner*', lo quitan tres semanas y, después, ya, como siempre. Que se haga caso mucho, mucho tiempo y, luego, creo que ya lo cambiarían, aunque no para siempre. (E3, M, 7 años, P2)

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

Lidiar con la arbitrariedad de las reglas

Los participantes de secundaria, por su parte, reconocieron la existencia de reglas arbitrarias y adoptaron una postura crítica ante ellas. Señalaron que este tipo de reglas, como el uso de un uniforme, carecen de sentido. Algunos participantes consideraron que las reglas pueden ser modificadas por las personas que ocupan posiciones de poder. En este caso, la persona que cuenta con el

poder suficiente como para cambiar una regla debería utilizar un criterio coherente con un objetivo específico, especialmente cuando las reglas son “muy radicales” (por ejemplo, no permitir en absoluto el uso del celular dentro del colegio). No obstante, también consideraron que un grupo de personas, entre las cuales se incluye el director, debería proponer, crear o modificar las reglas, mostrando mayores elementos democráticos para pensar la creación y modificación de reglas. Por ejemplo:

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

Depende de qué reglas. Si es una regla, como no le pegues a tus compañeros, esa no puede cambiar porque es algo que no estaría bien cambiar, porque afectaría la relación, o sea, no la relación, pero el comportamiento de las personas, y puede que alguien salga herido seriamente. Pero, si es poder venir en buzo todos los días, ahí también tendrías que ver los pros y contras de cada regla, ver qué ganas y qué pierdes cambiando la regla, o sea, cuáles son los beneficios y cuáles son las desventajas. (E9, F, 15 años, S3)

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

Es relevante destacar que, en las explicaciones de E9 y en la de E8 líneas arriba, al exponer su concepción de la disciplina, se evidencia la distinción entre el dominio moral y el dominio convencional (Turiel, 2008), tan importante para el análisis de los sistemas de disciplina.

A partir de estos resultados se puede apreciar que, en general, los participantes de primaria y de secundaria asocian la disciplina escolar con una regulación externa de la conducta. En ese sentido, conciben a los estudiantes como agentes pasivos dentro de los espacios de enseñanza, quienes, a partir de estrategias de control externo, van a internalizar las conductas que la institución y/o los profesores consideran adecuadas. Para ellos, las conductas calificadas como disruptivas deben derivar en un castigo como consecuencia.

También, se evidencia que los participantes relacionan las reglas con la regulación de la conducta, el mantenimiento del orden, el proceso de enseñanza aprendizaje y el aprender en general. Para ellos, la función de la disciplina escolar es regular la conducta de los estudiantes a partir de agentes externos (reglas), de tal forma que se reduzcan las conductas disruptivas y se incrementen las conductas deseadas por los docentes. Una vez logrado esto, se facilitará el proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes serán capaces de aprender. En ese sentido, piensan que la creación de normas debe involucrar necesariamente a un adulto, pues, ante la ausencia de dichas normas, el orden dentro del aula no podría ser garantizado. Ello afectaría negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En resumen, las respuestas de los participantes son congruentes con una visión tradicional de la disciplina escolar, cuyo objetivo se limita a mantener el orden dentro del salón de clases y cumplir con los objetivos de enseñanza.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue identificar las concepciones sobre la disciplina escolar de un grupo de estudiantes de primaria y secundaria de una escuela privada de estrato socioeconómico alto, de la ciudad de Lima. Se puede concluir que los participantes, tanto de primaria como de secundaria, aunque con diferente grado de precisión, conciben la disciplina escolar como un mecanismo necesario para regular la conducta. Para ambos grupos, la consecuencia lógica ante el incumplimiento de una norma es el castigo, cuyo objetivo es reducir las conductas disruptivas que podrían afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje; para los participantes, sin castigo sería casi imposible alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Además de esta concepción tradicional de la disciplina escolar, los participantes creen que los estudiantes, incluidos ellos mismos, son incapaces de regular su propio comportamiento, por lo que se hace necesaria la implementación de agentes externos (reglas y castigos planteados por los adultos) que faciliten la consecución de conductas deseadas por los profesores.

Si bien se ha podido identificar esta concepción de la disciplina en la mayoría de participantes, se identificaron algunas diferencias entre los estudiantes de primaria y secundaria. Estas se explican por el desarrollo de habilidades cognitivas que permiten, a los mayores, razonar de forma más autónoma y generar estructuras de pensamiento más sofisticadas. Entre los participantes de primaria y los de secundaria, se observó, por ejemplo, una diferencia en la conciencia de la regla, la que va desde el respeto unilateral (en primaria) hacia el respeto mutuo (en secundaria). De este modo, en primaria, los participantes emplearon criterios externos de evaluación y consideraron las reglas como sagradas y obligatorias, mientras que, en secundaria, emplearon criterios internos y mantuvieron una postura crítica hacia las reglas que consideraban arbitrarias.

En relación con los objetivos de la institución educativa, se puede concluir que, si bien su reglamento interno (Institución Educativa, 2017) plantea el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes y de la autodisciplina como metas educativas, los participantes de esta investigación afirmaron que el comportamiento de los alumnos varía, en mayor medida, por factores externos (reglas y castigos), y no por factores internos. Se puede afirmar, entonces, que existe una brecha entre los objetivos que la institución busca alcanzar y las concepciones que los estudiantes tienen sobre su propio comportamiento, lo que podría indicar que el colegio tiene dificultades para alcanzar sus metas. Sin embargo, es necesario remarcar que estos resultados no pueden ser atribuidos únicamente a la labor educativa de la escuela, pues el desarrollo humano es multicausado (Baltes et al., 2007), y existen otros muchos factores (familia, medios de comunicación, etc.) que influyen en las personas.

A partir de estos hallazgos, se sugiere explorar la concepción sobre la disciplina escolar de otros agentes que intervienen en el proceso de formación de los estudiantes, por ejemplo, docentes, padres de familia y autoridades escolares. Las formas particulares de interacción que estos agentes tienen con los estudiantes, sean estas democráticas o autoritarias, influyen en su desarrollo. Finalmente, y tal como se ha señalado líneas arriba, los estudiantes que participaron de este estudio no demostraron prioritariamente concepciones democráticas y autónomas respecto de la disciplina escolar. Aunque se desconoce si estos resultados pueden generalizarse a todo el colectivo de estudiantes, resulta pertinente recomendar a la institución educativa revisar críticamente los mecanismos disciplinarios que actualmente implementa, además de generar espacios de reflexión y debate sobre las reglas de disciplina, con el objetivo de promover una mirada más crítica sobre la disciplina escolar y el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes.

Referencias

- Araujo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educar*, 26, 151-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.278>
- Baltes, P., Linderberger, U., y Staudinger, U. (2007). Life span theory in developmental psychology. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, (pp. 569- 594). Wiley.
- Beller, S. (2010). Deontic reasoning reviewed: Psychological questions, empirical findings, and current theories. *Cognitive Processing*, 11(2), 123-132. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10339-009-0265-z>
- Bello, M., y Mejía, E. (1993). Relaciones entre el nivel de Desarrollo Moral e Intelectual, edad y género, en alumnos de secundaria de un colegio experimental/alternativo de Lima. *Revista de Psicología*, 11(1), 12-30. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3979/3953>
- Clark, C. (1998). Discipline in Schools. *British Journal of Educational Studies*, 46(3), 289-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00085>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- DeVries, R. y Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education*. Teachers College Press.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- George, P. (1980). Discipline, Moral Development, and Levels of Schooling. *The Educational Forum*, 45(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/00131728009336050>
- Ginocchio, L., Frisancho, S., y La Rosa, M. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7(7), 5-29. <https://doi.org/10.34236/rpie.v7i7.48>
- Godás, A., Santos, M., y Moledo, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60(1), 41-58. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28835>
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Ediciones Pirámide.
- Gotzens, C. (2006). El psicólogo y la disciplina escolar: nuevos retos y viejos encuentros. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 180-184. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1375.pdf>
- Gotzens, C., Badía, M., y Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, 99, 33-44. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-268. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715304.pdf>
- Halstead, M., y Xiao, J. (2009). Maintaining the balance: teacher control and pupil disruptions in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(3). 142-56. <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/8548/>

- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea Ediciones.
- Institución Educativa (2017). *Reglamento Interno*.
- Kohen, R. (2000). La sanción y la autoridad en el preescolar: el punto de vista infantil. En J. Castorina y A. Lenzi (Eds.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 59-78). Editorial Gedisa.
- Kuhn, D., Langer, J., Kohlberg, L., y Haan, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188. <https://psycnet.apa.org/record/1977-27210-001>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Browere.
- Kohlberg, L., y Hersh, R. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59. <https://doi.org/10.1080/00405847709542675>
- MacAllister, J. (2014). Why discipline needs to be reclaimed as an educational concept. *Educational Studies*, 40(4), 438-451. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930341>
- MacAllister, J. (2016). *Reclaiming Discipline for Education: Knowledge, Relationships and the Birth of Community*. Taylor & Francis.
- Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on students' perceptions of school climate. The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Nucci, L. (2006). Classroom Management for Moral and Social Development. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 711-731). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nucci, L. (2009). *Nice is Not Enough, Facilitating Moral Development*. Pearson.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Parrat-Dayán, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. Contexto.
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Francisco Beltrán.
- Piaget, J. (1986). *Psicología de la inteligencia*. Argentina Psique.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer y F. Gorffree (Eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50) *Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik*. Traducción resumida de Casimira López. Power, F., Higgins, A., y Kohlberg, L. (1989). *Critical assessments of contemporary psychology. Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.

- Rocha, D., y de Morais, A. (2016). Desenvolvimento moral: O que a educação infantil tem a ver com isso? *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 8(2), 105-137. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2016.v8n2.06.p105>
- Rodriguez, V. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista Educación*, 343, 453-475. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c97e0cfe-2b1a-44a2-952f-043168efadaa/re34319-pdf.pdf>
- Ryan, E. (2015). *School Discipline*. Research Starters: Education.
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 1(5), 1-5. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9715/9151>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. McGraw Hill.
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 27-35. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17294>
- Sheskin, M., Chevallier, C., Lambert, S., y Baumard, S. (2014). Life-history theory explains childhood moral development. *Trends in Cognitive Science*, 18, 613-615. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.08.004>
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes. En M. Killen y J. Smetana (Eds). *Handbook of Moral Development* (pp. 7-35). Lawrence Erlbaum Associates.
- Turiel, E. (2008). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51(1), 21-39. <https://doi.org/10.1159/000113154>
- Way, S. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The Moderating Effects of Student Perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(2011), 346-375. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01210.x>
- Watson, M. (2003). *Learning to trust: Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. Jossey-Bass.
- Watson, M. (2008). Developmental discipline and moral education. *Handbook of moral and character education*, 175-203.
- Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule- breaker. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09518390701868979>
- Woolfolk, A. (2001). *Psicología Educativa*. Prentice Hall.
- Zerbino, M. (2000). Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. En J Castorina y A Lenzi (Eds.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp. 79-106). Editorial Gedisa.