

**UNIVERSIDAD CATÓLICA BLAS CAÑAS**

---

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN  
SERIE DE INVESTIGACIONES N° 12**

**SISTEMA DE JEFATURA PARA LOGRAR GRUPOS DE  
ALTO RENDIMIENTO. ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS  
DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE DISCIPLINA EN  
LA SALA DE CLASES**

**Carlos Veas Gamboa  
María Eugenia Cárcamo Espinoza**

**Santiago de Chile  
1996**

**UNIVERSIDAD CATOLICA BLAS CAÑAS**  
**DIRECCION DE INVESTIGACION**

SERIE DE INVESTIGACIONES / N° 12

ISSN: 0717-1730  
Inscripción: N° 98.936

Esta Investigación, financiada por la Universidad Católica Blas Cañas, es el resultado de un Proyecto elegido en concurso interno, mediante la evaluación de dos pares expertos y seleccionada por una Comisión Académica de la más alta jerarquía presidida por el Sr. Vicerrector Académico e integrada por el cuerpo de Decanos de la Universidad.

Santiago, Chile  
1996

## **PRESENTACIÓN**

La Universidad Católica Blas Cañas, fundada en 1990, heredera del Instituto de Educación Superior del mismo nombre, tiene como finalidad la búsqueda de la verdad y su trasmisión desinteresada a través de la docencia, la extensión y la investigación; consecuente con esta última, convoca anualmente a sus académicos a concursos de proyectos de investigación.

En esta oportunidad esta Universidad, tiene el agrado de presentar a la opinión pública, a los académicos y estudiantes, otro número de esta serie de publicaciones, financiadas por nuestra institución, destinada a dar cuenta del resultado de una de las investigaciones realizada durante 1994.

El texto que ponemos en sus manos, da cuenta de la complejidad y desafíos que demanda, al profesor jefe, abordar la disciplina de un curso. Este trabajo, escrito desde la experiencia personal, ofrece un conjunto de elementos que invitan a reflexionar y experimentar estrategias innovadoras y participativas, en la formulación de diseños para resolver problemas de disciplina en la sala de clases.

Con esta obra estamos cumpliendo uno de los requisitos básicos del ser Universidad; posibilitar el trabajo creativo, innovador, de reflexión de su cuerpo académico, además de ponerlo a disposición de la comunidad nacional; en particular con este tema que invita a la reflexión y a extraer lecciones en torno a los mecanismo de convivencia que han operado al interior de nuestra sociedad.

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN**

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>II. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....</b>	<b>8</b>
2.1. Historia del sistema de jefatura .....	8
2.2. Un taller de difusión .....	12
2.3. Una experiencia en terreno .....	14
<b>III. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>17</b>
3.1. Explicaciones que dan los maestros .....	17
3.2. Recomendaciones, enfrentamiento y frustración .....	20
3.3. La clase como grupo social .....	21
3.4. Características más relevantes de los grupos sociales .....	23
3.5. La estructura informal y la indisciplina .....	26
3.6. Vigencia de las estrategias represivas en el largo plazo .....	27
3.7. Las cosas en su lugar .....	29
3.8. Estrategia de intervención .....	29
3.9. Modelo del sistema de jefatura .....	32
<b>IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>34</b>
<b>V. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
5.1. Variables .....	35
5.2. Hipótesis .....	35
5.3. Criterios metodológicos .....	36
5.4. Descripción del universo y de la muestra .....	37
5.5. Descripción de los instrumentos usados .....	38
<b>VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>40</b>
6.1. Escala de apreciación autoaplicada .....	40
6.2. Pauta de observación .....	40
6.3. Entrevista individual .....	42
6.4. Entrevista grupal .....	46
6.5. Cuestionario evaluativo .....	47

<b>VII. CONCLUSIONES .....</b>	<b>55</b>
<b>VIII. INTERROGANTES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES .....</b>	<b>57</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>59</b>
Anexo N° 1 .....	61
Anexo N° 2 .....	61
Anexo N° 3 .....	64
Anexo N° 4 .....	65
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>66</b>

# I. INTRODUCCIÓN

El tema de la indisciplina es un tema que ha ocupado por largo tiempo a distintos actores sociales que se desenvuelven dentro del ámbito de la pedagogía y de la investigación educativa. Y en torno a él hay distintas posiciones y se proponen distintas alternativas de solución.

Por un lado, los profesores tienen sus propias respuestas a la indisciplina de los alumnos en la sala de clase y a nivel de políticas educativas se intenta abordar el problema desde un punto de vista metodológico, como si éste sólo fuera producto del bajo rendimiento de los escolares. En el ámbito educativo, se proponen como solución al problema de la indisciplina, que los profesores apliquen metodologías activas con «actividades entretenidas» que absorban la atención de los alumnos.

Por nuestra parte, pensamos que la indisciplina escolar es algo mucho más profundo, y que no se resuelve solamente con actividades entretenidas o con el uso permanente de alocuciones moralizantes o medidas de tipo represivo, que representan las estrategias más aplicadas. La indisciplina escolar está relacionada con varios aspectos de carácter pedagógicos, que pueden confluír ya sea en su aumento

o en su disminución, pero no representan una real solución.

La indisciplina se ha conformado en un fenómeno que atraviesa la vida del aula y ha adquirido una cierta autonomía en su aspecto más fundamental, que no es posible abordar sino desde su especificidad, por lo que su solución está relacionada con aquellas características propias que le dan existencia individual como problema. Aspectos tales como la convivencia del alumno en su grupo-curso, sus conflictos, su calidad de paciente del proceso educativo, son ideas que poco se ha contemplado a la hora de abordar este tema.

Es así que en esta investigación se propone enfrentar el problema de la indisciplina desde un punto de vista teórico-práctico, mediante la aplicación de un **sistema de jefatura de curso** que se hace cargo de dicho problema lo mismo que de su solución.

En las siguientes páginas, presentamos el Sistema de Jefatura de Curso creado, diseñado y puesto en práctica por el profesor Carlos Veas Uribe, uno de los autores de la presente investigación, quien viene aplicándolo desde hace 8 años en la E.M. También ha sido aplicado en EGB en la Municipalidad de Peñalolén.

## II. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

### 2.1. HISTORIA DEL SISTEMA DE JEFATURA

La génesis de la idea de este trabajo tiene sus raíces en una fracasada experiencia personal que tuve como profesor jefe durante tres años seguidos con un mismo curso, debido a la generalizada indisciplina y malos comportamientos, al cual se le pueden atribuir todos los epítetos característicos de estos casos. Terminé, finalmente, con tres alumnos expulsados del colegio por el claustro de profesores. Dos de ellos por hurtar las pruebas globales de todo el curso y un tercero por reiterada mala conducta y faltas de respeto. De la misma forma como les sucede a muchos profesores, yo no tenía malas relaciones con los alumnos y éstos me manifestaban su aprecio visiblemente y con bastante frecuencia.

La disciplina del curso dejaba mucho que desear, y sobre el particular no hacían distinciones con ningún profesor, por lo cual también me incluían en ese trato. Esta situación me trajo serios problemas y malos ratos, dado que el profesor jefe es el depositario de todas las quejas y el responsable frente a los profesores, a la dirección del colegio y a los apoderados de la mala conducta de «su curso». Debía hacerme cargo y solucionar todos los problemas suscitados, tanto de indisciplina propiamente tal, como de ren-

dimiento o actos de irresponsabilidad de los alumnos. Es posible que frente a esta última afirmación surjan voces discrepantes, alegando que nunca se ha culpado al profesor jefe sobre este punto, pero todos los profesores saben que en la práctica y en el metalenguaje usado en la escuela, así lo hacen sentir y en no pocas ocasiones es motivo de cuestionamientos al profesor o cesación de funciones en estas tareas por esas causas.

La ayuda recibida o el asesoramiento hacia los profesores jefes dado por la escuela es inexistente, de modo que sólo dependía de mí solucionar el problema. Pensé que todo el fracaso logrado era, obviamente, mi culpa y se debía a la contemplación que había tenido con «mi curso», al exceso de diálogo, a la confianza que habíamos alcanzado, por escucharlos demasiado y, fundamentalmente, a la ausencia de medidas drásticas desde el principio. Conclusión, con el próximo curso que tomara como profesor jefe sería diferente. Así lo dispuse y me preparé para ello. Durante la primera semana de clases del año entrante, el nuevo curso provocó un gran alboroto con la inspectoría, puesto que habían fumado en clases, a pesar de mi actitud distinta. Sin conformarse con esto, durante la segunda semana, lanzaron una bomba de olor en clases de matemáticas, causando, nuevamente, las iras de la inspectoría y del profesor corres-

pondiente, con el correspondiente reclamo al profesor jefe. En el transcurso de la tercera semana, nuevamente recibo airadas quejas del inspector diciéndome: «Tu curso llenó de 'salibazos' la baranda de la escalera que sube al tercer piso».

En ese momento sentí que había tocado fondo y que necesitaba urgentemente hacer algo diferente. La situación era apremiante y recurrí a una idea, desesperada tal vez, pero sobre la cual había meditado en más de alguna oportunidad, aunque confieso que nunca pensé en llevarla a la práctica. Me encontraba sin alternativas y bastante confundido, y en un acto de audacia decidí ponerla en juego. En realidad, al principio no tenía una conceptualización muy clara y acabada, pero la idea consistía en que todo el curso sería responsable del control de la disciplina, y deberían, por tanto, administrar los castigos correspondientes. Para hacer un poco más atractivas las cosas, pensé que también era justo que administraran los premios. La directiva de curso tendría la responsabilidad de dirigir y conducir al curso y todas las decisiones debían ser consensuadas para que nadie se sintiera discriminado o perjudicado, de modo que lo mejor que se podría hacer era tomar las decisiones importantes por votación. Nadie podía excluirse de dar su veredicto y yo, como profesor jefe, sólo sería un asesor con derecho a voz y voto. Todo esto debía darse en un marco de absoluto respeto por la opinión de los otros. Cualquier falta de esta naturaleza ameritaba la sanción automática más drástica que

no pasaba por la aprobación de nadie. Mostré a los muchachos las ventajas que esto tenía y se los propuse. Se produjo un estado de perplejidad en todos ellos, y después de un profundo silencio terminaron por decir que era una buena idea pero que no funcionaría, puesto que nadie se atrevería a proponer una sanción a un compañero o llamarle la atención, utilizando toda mi capacidad de convicción logré, por la vía de la imposición, finalmente, que esto se llevara a cabo, aún con la resistencia de muchos. Cuando se presentaron los primeros problemas de conducta, pedí en el consejo de curso que se revisaran estos casos y se ubicaran a los responsables, pero una vez que el presidente de curso propuso mi petición, sólo obtuve el consabido silencio. Se produjo un estado de consternación y todas las miradas me auscultaban esperando mi reacción. Yo acepté sin cuestionamientos la tácita decisión de los alumnos. En una segunda oportunidad, había un muchacho que estaba provocando desorden en el consejo e, igualmente, propuse una sanción por su inadecuado comportamiento. El presidente sometió a votación mi petición. Nuevamente obtuve una negativa total. Varias situaciones como estas se presentaron en el desarrollo de los próximos consejos, y empezó a formarse un cierto malestar en varios de los alumnos más destacados, por los acontecimientos y, especialmente, por las reacciones de algunos alumnos. Sin embargo, mi actitud era de total aceptación de mi papel de asesor solamente. Cuando no podían controlar la situación, me solicitaban que pusiera



orden y tomara las decisiones para resolver los problemas, pero me negué rotundamente alegando mi papel de asesor.

En muchos alumnos empezó a cuajarse la convicción que mi papel de profesor jefe tradicional había caducado y que ellos tenían que tomar cartas en el asunto o de otra forma nada funcionaría. Así es como algunos alumnos, en forma incipiente, empezaron a tomar en serio el nuevo rol que tenían como alumnos del curso y conminaban a sus compañeros para que hicieran lo mismo. El presidente de curso de ese momento fue clave, puesto que empezó a dar el ejemplo tomando en serio su papel, y empezó una febril participación donde se producían entretenidos alegatos y discusiones, tales como la pertinencia de una medida, la justicia de una sanción, los derechos, los que estaban a favor del nuevo sistema y los que estaban en contra. Para ese entonces, el presidente de curso presentó su renuncia y entramos en un proceso de elección de la nueva directiva, para lo cual se presentaron dos listas: Una que estaba a favor y la otra en contra del nuevo sistema. La lista triunfadora fue la de oposición, pero curiosamente, empezaron a actuar en función del nuevo sistema con más fuerza y convicción que la directiva saliente. Se dieron cuenta que disponían de una cuota de poder y de un respeto para conducir al curso que cualquier directiva antes conocida. Dijeron que, en realidad, todo había sido una 'chacra' hasta ahora y se necesitaba orden. Propusieron confeccionar un reglamento

que pautara y normara las actuaciones, los roles y funciones de los distintos actores. La directiva de curso elaboró un primer borrador donde se asignaban funciones, reglamentos, derechos, deberes, premios y castigos y se sometió al debate y al análisis en grupos, los cuales hicieron sugerencias y lo reestructuraron en un nuevo reglamento, con las nuevas aportaciones y con la aprobación de todos. También se reglamentó la actuación del profesor jefe. Debo señalar que este reglamento era más duro que cualquiera hecho por los más drásticos profesores.

Los alumnos sentían muy fuertemente que ellos eran los protagonistas de la situación, que eran los únicos y verdaderos responsables de la disciplina del curso, que eran los mejores y más indicados para solucionarla y que tenían el poder y las condiciones para hacerlo. El profesor jefe era sólo un ayudante al cual se le asignaban ciertas tareas determinadas por el curso y que ellos no podían realizar por su condición de alumnos. Debo confesar que siempre cumplí dentro de mi calidad de asesor o de ayudante, sin intervenir más allá de lo acordado y que jamás manipulé la situación desde las sombras, pero tampoco me marginé de la marcha del curso, abandonando la situación a lo que los alumnos pudieran hacer, y mantuve un alto nivel de compromiso con el nuevo sistema, dando ideas, aportando sugerencias, exigiendo, asimismo, el cumplimiento de los compromisos.

El consejo de curso se transformó en una instancia de debate, con plena

participación, de una vida intensa donde se solucionaban los problemas de convivencia diarios con total respeto de la opinión de todos. Se discutían los acontecimientos de la semana y se tomaban acuerdos y los alumnos acreedores a una sanción tenían el derecho a la defensa legítima, y sólo una vez aclarado el conflicto el curso entero votaba una sanción. Los alumnos conflictivos y problemáticos que, por lo general, eluden el control de los profesores, esta vez no pudieron eludir la observación estricta y veraz de sus propios compañeros. Eran los mismos jóvenes quienes conminaban a sus pares a poner atención en clases, a no molestar, a trabajar. Se reinvirtieron los antivalores de la complicidad en las fechorías por el del compromiso con la verdad; no se trataba de denunciar a nadie, sino de ayudarlo a mejorar su conducta. El fracaso de uno era el fracaso de todos. Primero se hablaba con los infractores, pero esta vez lo hacía todo el curso. Pude comprobar como la sanción social de los pares puede más que todos los castigos y amenazas juntas dadas por los profesores. Sólo en caso de reiterar una mala de conducta, conversada anteriormente, se procedía con una sanción, que en verdad, nunca pasó a mayores porque no fue necesario. El individualismo se reemplazó por la solidaridad y cada alumno estaba comprometido con todos sus compañeros en el logro de una disciplina que permitiera el éxito académico.

Es preciso aclarar que no todo fue fácil ni rápido y este ambiente no estuvo exento de problemas, conflictos,

diálogos ásperos y altercados entre los alumnos o con algunos pocos profesores, puesto que la vida escolar es difícil y tampoco es posible erradicar el conflicto, pero lo importante no era que existieran estos problemas, sino que estaban instituidas las condiciones y los mecanismos para solucionarlos o para iniciar una vía de solución. El o los afectados sabían donde acudir, y lo mejor de todo es que serían tomados en cuenta y alguna solución encontrarían.

En este ambiente, los buenos alumnos y los destacados académicamente que, por lo general, están apagados o remitidos a su condición de 'mateos', se transformaron en los líderes del grupo. A su vez, los líderes negativos perdieron su protagonismo de conductores del grupo y empezó a conformarse un nuevo clima al interior del curso que era de disciplina, de trabajo, de atención, de recepción académica, donde se conjugaban otros valores. Todos tenían la certeza que su opinión era respetada, que podían aportar, y que eran tomados en cuenta. Los más tímidos vencieron su miedo y hablaban sin sonrojarse. Los más osados sabían que no podían atropellar a nadie, los renuentes empezaron a comprometerse. Las relaciones basadas en la fuerza y la coerción se reemplazaron por el diálogo. Los grupos irreconciliables se acercaron más, los aislados se empezaron a integrar, todos se conocieron un poco más y construyeron nuevas amistades. Los profesores manifestaban su agrado de trabajar con el curso, expresaban, sin ambigüedades que no tenían problemas

de disciplina y que eran los propios alumnos quienes se encargaban de solucionarlos o de llamar la atención de los infractores. Existe un beneficio adicional en los resultados, que no contemplé inicialmente respecto de este nuevo sistema de jefatura.

Este sistema de jefatura lo he aplicado durante seis años a la fecha con tres cursos distintos en el mismo colegio durante dos años con cada uno y los resultados varían en muy poco. Los cursos en que los he aplicado son primero y segundo medio, y la experiencia indica que dos años son el plazo mínimo que se necesita. La evolución posterior que sigan depende sensiblemente del profesor jefe que continúa.

## 2.2. UN TALLER DE DIFUSIÓN

Algunos profesores jefes del colegio del Verbo Divino, que conocían muy de cerca este sistema de jefatura y los resultados obtenidos, se interesaron vivamente por conocerlo con mayor detalle, por lo que solicitaron que dictara un taller al respecto, con el objeto de ponerlo en práctica. Este taller duró aproximadamente tres meses, con dos horas de trabajo a la semana y contó inicialmente con seis profesores que asistían voluntariamente fuera del horario de clases. Otros interesados no pudieron asistir por razones de horario. El taller finalizó con cuatro asistentes, y los otros dos se excusaron por razones personales y de horario.

La experiencia sólo pudo planificarse en función del conocimiento del

marco teórico y las bases experimentales que sustentan el sistema de jefatura, sin que fuera posible contemplar el necesario e ineludible apoyo y seguimiento en la puesta en práctica, por lo que su implantación quedó sujeta a la iniciativa y voluntad de los profesores jefes que pudieran hacerlo, aunque dos de ellos empezaron a llevar a la práctica algunas ideas, antes que terminara el taller, con muy buenos resultados.

La evaluación final del taller realizada por los profesores asistentes fue hecha en forma escrita, y es la siguiente:

### 1. Prof. Patricio Garcés

(Formación cristiana)

*Me pude percatar que los numerosos errores que venía cometiendo y de las soluciones parche con que intentaba contener toda la vida bullante de un grupo de alumnos. Descubrí los verdaderos roles y mecanismos del grupo, los valores y antivalores de la cultura del grupo. Profundicé en las causas y significados de numerosas conductas asumidas por el grupo-curso. Logré aclarar el rol y las funciones del profesor jefe y del grupo-curso. Tras las típicas dudas, fui capaz de sobreponerme y plantee este sistema al curso, el cual fue bien recibido, y que actualmente se mantiene absolutamente vigente. Los alumnos están convencidos, y yo igualmente lo estoy, por cuanto se acerca a las raíces más profundas de los fines de la educación: la autoafirmación, la autodisciplina, la formación de una comunidad humana, consciente, libre y responsable por la propia vida y la palabra del prójimo.*

## 2. Prof. Ricardo Riquelme

(Filosofía)

*La buenaventura nos permitió este año conocer un esquema educativo, en que teoría y praxis se pueden conjugar en perfecta simbiosis, el que fue creado y expuesto por el profesor Sr. Carlos Veas. En el sistema presentado, tanto los criterios como las proposiciones presentadas conforman una red lógicamente interconectadas que apuntan a un objetivo, «desarrollar al hombre en su comunidad, asumiendo el alumno la responsabilidad de su persona frente a su grupo-curso y la de éste frente a la comunidad escolar».*

*Considero que el método y/o sistema estudiado es posible ser aplicado en los cursos, el que permitiría, además, del crecimiento social del alumno, una mejor y más adecuada proyección educativa, en la que los valores sean el «leit motiv» de su accionar. Además, el intercambio de experiencias que emanen al ser aplicado por varios profesores harán de los consejos de curso una instancia de enriquecimiento y de verdadero sentido educativo.*

## 3. Profs. Soledad Alvarado y

Mónica Pavez (Castellano e Inglés respectivamente)

*La posibilidad de participar en el taller dado por el profesor Carlos Veas fue muy incentivador para la importante labor del profesor jefe. Lo entregado en este taller entusiasmo, especialmente porque se comprende y se constata que puede ser aplicado de manera inmediata y efectiva.*

*La importancia del marco teórico planteado reside en los principios que sustentan esta propuesta, la claridad de su trayectoria y lo atingente a nuestra realidad.*

*La metodología utilizada fue coherente con lo expuesto, pues propició la participación, el intercambio de experiencias, el aprender del otro, particularmente de los colegas que están implementando el sistema.*

*El taller deja de manifiesto la necesidad de continuar la experiencia, de compartir el quehacer de la jefatura de curso para que en una labor conjunta se vaya encauzando y resolviendo la cotidianeidad de la vida escolar.*

*A nuestro juicio, el taller tiene entre otros valores, el generar un compromiso real con nuestra misión de ser profesores jefes.*

## 4. Prof. Miriam Oyarzún (Inglés)

*Considero de gran aporte a nuestro trabajo este nuevo enfoque y análisis de la ideas que sustentan el sistema de jefatura. Personalmente me interesé en este enfoque, después de escuchar los testimonios de los propios alumnos de los cursos en que el profesor Veas aplicó su teoría. Esto significaba que se estaba partiendo de hechos concretos, y no sólo de una teoría.*

*El marco teórico ha sido claro y preciso, relevante y significativo para comprender en forma real a un grupo-curso de un colegio. La metodología aplicada por el prof. Veas ha sido ade-*

*cuada, con exposición de ideas y con mucha participación de las personas involucradas. Lo más valioso, fue el intercambio de experiencias que nos ayudó, algunas veces, a reforzar lo que estábamos aplicando en un curso o a cambiar la estrategia.*

*Creo convencida que este enfoque nos daría muchas más satisfacciones en el futuro, satisfacciones basadas en el crecimiento de los alumnos, en cuanto al respeto por el otro, al compromiso con la verdad, al esfuerzo de los propios alumnos por el aprendizaje efectivo dentro de la sala de clases.*

### **2.3. UNA EXPERIENCIA EN TERRENO**

Dado el éxito alcanzado decidí aplicarlo con otros profesores y en otras realidades de modo de despejar algunas incógnitas que se ciernen sobre la validez del sistema, como por ejemplo: ¿da resultado con otro profesor? ¿depende de las condiciones de la escuela? ¿es sólo para un tipo de niños? ¿depende de la procedencia social de los jóvenes? ¿dará resultado con muchachos problemáticos? ¿se puede aplicar en educación básica?, etc.

La experiencia se llevó a cabo en dos escuelas de la Municipalidad de Peñalolén que atienden una buena cuota de niños deprivados social y económicamente, en un trabajo sistemático de dos horas semanales durante ocho meses con todos los profesores jefes de ambas escuelas. Sólo en una de las escuelas desistieron cuatro

profesores por razones de trabajo. En esta oportunidad los cursos seleccionados fueron todos los cursos de las dos escuelas de 5° a 8° año básico (27 cursos en total y terminaron 23), lo cual hacía más valioso aún el trabajo para contrastar el ámbito de validez del sistema, en condiciones muy distintas: escuelas diferentes, con niños más pequeños, deprivados social y económicamente, con algunos graves problemas de disciplina. De esta forma se podrían despejar varias dudas.

Las evaluaciones realizadas, tanto por la propia municipalidad como la que hicieron los propios profesores jefes participantes, durante el desarrollo del taller y al final, arrojan resultados similares a los obtenidos anteriormente, con algunas variaciones muy importantes de considerar. El sistema dio mejor resultado con los alumnos de 8° año que con los de 5°, dada la mayor madurez que éstos presentan, según los profesores. El progreso de los más pequeños era más lento y se necesitaba mayor tiempo de implementación, aunque igualmente hubo progresos. Vale la pena decir que, al principio los profesores se mostraban renuentes y desconfiados respecto de las expectativas ofrecidas, pero fueron comprometiéndose paulatinamente a medida que entendían y observaban logros. No existieron calificaciones negativas, tal vez algunos juicios que podrían calificarse de negativos están orientados más bien a observaciones sobre la metodología aplicada para el desarrollo del taller. Las opiniones emitidas por los profesores y profesores, son las siguientes:

**Escuela N° 187:**

1. *¡El sistema de jefatura da resultados, y éstos deben publicarse!*
2. *¡Hay cambio de actitud en los alumnos!*
3. *¡Los alumnos se preocupan positivamente de su trabajo!*
4. *¡Experiencia enriquecedora!*
5. *¡Disminuyó el número de alumnos!*
6. *¡Bajó el problema de indisciplina!*
7. *¡Ha mejorado la disciplina de la mañana!*
8. *¡Los alumnos han aprendido valores, reconocen sus faltas y no engañan como antes, son más personas, se ven cambios, trabajan solos, tienen iniciativas, obedecen!*
9. *¡Hoy día se puede hacer clases!*
10. El director de esta escuela manifestó: «Hay un mejoramiento general de la disciplina de la escuela»

**Escuela N° 171**

1. *¡Experiencia positiva, iluminó sobre qué hacer en la jefatura de curso!*
2. *¡Ahora el consejo de curso es más ameno para el alumno, y la jefatura lo es para el profesor jefe!*
3. *¡Logré respeto entre los alumnos y ellos aprendieron a respetarse!*

4. *¡Un poco aburrida la parte teórica inicial, pero después mejoró en la parte experimental!*
5. *¡El taller sobre el sistema de jefatura creaba expectativas, profesor dinámico, motivador!*
6. *¡Trabajo atractivo y motivador!*
7. *¡Faltó una secuencia de pasos; hay que ser más específico!*
8. *¡Buenas las clases expositivas, profesor dinámico, motivador!*
9. *¡Una hora de consejo de curso a la semana resulta muy poco para implementar el sistema!*

**TESTIMONIOS****1. Prof. Sonia Tolosa**  
(Escuela N° 187)

*El taller para mí fue beneficioso ya que me ordenó en mis conocimientos de muchos años de trabajo. A los niños les fue también beneficioso ya que fueron los responsables de su actuación se hicieron más compañeros, aprendieron a respetarse entre ellos y a sus mayores. Aprendieron que no es fácil dirigir un grupo de iguales. En mi opinión son necesarias dos horas de jefatura.*

**2. Prof. Magna Lillo**  
(Escuela N° 187)

*Ha sido una experiencia valiosísima novedosa y bastante agradable.*

*En mi caso personal que tengo un curso bastante desordenado, sin hábitos, logré muchas cosas, aunque me faltó mucho aún, pero espero continuar el próximo año. Hubo cambios positivos en alumnos con problemas, aprendieron a respetarse, a valorarse. Creo haberlo hecho bien por que hubo resultados muy positivos. Esta actividad debería continuar, que no se pierda y debe ampliarse a toda la escuela y a la comuna.*

### **3. Prof. María Figueroa**

(Escuela N° 187)

*Para mí el taller ha sido de gran ayuda, ya que mediante este se ha podido guiar a los niños para que aprendan a escucharse y comunicarse mejor con las otras personas, y así plantear sus ideas, tomar decisiones, conocer sus errores, responsabilizarse de ellos. Mi curso es un 5° año básico, y a pesar de ser niños pequeños han avanzado en el mejoramiento de la disciplina y el rendimiento.*

### **4. Prof. Antonieta Caballero**

(Escuela N° 187)

*Me tocó trabajar con un curso pequeño (5° año) y me sentí muy alentada y los alumnos se sentían maravillados de dar sus opiniones libremente y de ser tomados con respeto por el resto de sus compañeros, incluso bajo la dirección de la presidenta de curso. No era necesaria la autoridad de la*

*profesora para mantener la disciplina. Ha sido muy grato e innovador esta experiencia. Faltó tiempo para el consejo de curso, una hora es muy poco.*

### **5. Prof. Sergio Palma**

(Escuela N° 187)

*El enfoque y la aplicación de los contenidos ha sido muy provechoso. Es factible alcanzar los objetivos propuestos, ha sido de gran ayuda, se simplifica la tarea del profesor. Al comienzo se hizo difícil y con algunos contratiempos, pero al final se logró un cambio de actitud de todos. Obtuve resultados en el aspecto disciplinario y lo mismo se puede decir a nivel de toda la escuela.*

### **6. Prof. Verónica Carrillo**

(Escuela N° 171)

*Pienso que el curso ha sido muy positivo en cuanto he adquirido algunas formas básicas para llevar adelante una jefatura de curso en mejores condiciones. Mi curso es muy difícil en cuanto a disciplina y sin embargo pude lograr bastantes cosas positivas como: lograr mejorar su conducta, tener un autocontrol sobre ciertas situaciones, saber aceptarse tal como son, tener un espíritu más solidario, tener mayor participación en las decisiones del curso, lograr organizarse sin el control de la profesora.*

### III. MARCO TEÓRICO

La indisciplina escolar ha dejado de ser hoy día un problema marginal en relación al fenómeno educativo, dada la magnitud y las dimensiones con que se hace presente. Con mayores o menores grados de diferencia, este problema recorre todos los ámbitos escolares y afecta a todas las escuelas por igual, y en éstas sólo se distinguen los niveles de intensidad y profundidad con que se manifiesta en cada una de ellas. La conducta de los alumnos ya no se ve como un subproducto del funcionamiento de malas escuelas solamente, profesores sin autoridad o un problema que sólo se relaciona con un grupo de revoltosos.

Este problema no ha concitado la atención preferencial de los investigadores, y por lo mismo, no existen abundantes estudios o investigaciones que ilustren y orienten sobre su comprensión, especialmente a los profesores. Las proposiciones concretas susceptible de llevar a la práctica, son más escasas aún, y existe una gran confusión y una profunda desorientación sobre la forma de entender este problema, y en forma especial, a la hora de solucionar conflictos e indisciplina.

Sobre el origen, las causas, desarrollo y consecuencias de la indisciplina en la sala de clases no existen acuerdos universales entre los autores, y los enfoques tendientes a su comprensión se reparten entre muchos aspectos.

Los énfasis que resaltan cada uno de ellos, también son abundantes. La tendencia se inclina en creer que las causas son múltiples y variadas, y que tampoco existen causas únicas, independientes o definitivas.

#### 3.1. EXPLICACIONES QUE DAN LOS MAESTROS

En la cultura de la escuela han surgido variadas explicaciones y múltiples interpretaciones y muy pocos intentos de solución sobre este fenómeno. Se puede decir que lo que más abundan son explicaciones. Vale la pena mencionar las ideas que más se escuchan en este sector, y en especial la forma en que los profesores la perciben y la explican. Estas explicaciones son muy variadas y pueden clasificarse en: sociológicas, económico-sociales, político-legales, relativas a los medios de comunicación, curriculares, metodológicas, relativas a los docentes, afectivas y aplacadoras.

##### a) Sociológicas.

Esta tendencia deposita el origen y la causa de la indisciplina escolar en la sociedad, en la macro estructura social y especialmente en la cultura que promueve, las cuales tendrían un impacto directo sobre la conducta del alumno en la sala de clases y serían las responsables más inmediatas de comportamientos muy específicos.



Llama la atención esta tendencia a buscar una justificación del comportamiento en la sala de clases en un factor que está algo lejos como la macroestructura social, sin considerar cuestiones mucho más cercanas y directas como son los acontecimientos de la clase misma y el grado de coherencia curricular y administrativa de la escuela.

#### **b) Económico-sociales.**

Esta explicación hace referencia a la procedencia social de los alumnos, argumentando que tanto la abundancia como la escasez de recursos económicos constituyen motivo para el mal comportamiento. En un caso, por tener bienes en exceso y en el caso opuesto por carecer de todo tipo de recursos, serían las causas que propician que los alumnos no respondan adecuadamente a las exigencias académicas, en forma independiente de las expectativas diferentes que tienen los alumnos. Las grandes posibilidades económicas que tendrían algunos alumnos producirían las mismas reacciones que aquellos que no tienen ninguna posibilidad. Según este argumento serían los alumnos de clase media entonces, quienes no debieran presentar problemas. Es fácil darse cuenta que esto definitivamente no es cierto.

#### **c) Político-legales.**

La coyuntura política del momento generadora de inestabilidades, en el caso que el país estuviera viviendo situaciones de excepción, estaría pro-

moviendo los malos comportamientos de los jóvenes. En caso de no existir esta coyuntura, las causas son atribuidas a los favores y a las seguridades que otorgaría a los alumnos una determinada legalidad escolar en términos de reglamento de evaluaciones o promoción de alumnos. Esta sería otra importante fuente de indisciplina, ya que «los alumnos se sentirían protegidos por las autoridades políticas o el ministerio». Es fácil darse cuenta que las faltas y el mal comportamiento son permanentes entre los alumnos, y no cambian significativamente con los momentos históricos excepcionales. Lo que definitivamente cambian son la naturaleza de las faltas y las explicaciones sobre sus orígenes, pero éstas no desaparecen.

#### **d) Medios de comunicación.**

Estos son sindicados como los promotores más importantes de antivaleores y malos ejemplos para los jóvenes, los cuales serían los responsables inmediatos de la indisciplina en la sala de clases. Entre los medios de comunicación más importantes se destaca la TV, a la cual se le atribuye un rol decisivo en el mal comportamiento de los estudiantes en la escuela, ya que goza de un poder que le permite actuar casi sin contrapeso, y frente a éste, la escuela está en completa indefensión.

#### **e) Curriculares.**

En cuanto a los elementos del curriculum que estarían generando las faltas más graves, sólo se nombran aquellos relacionados con la organiza-

ción del curriculum, tales como la infraestructura física poco adecuada, los horarios inconvenientes y muy pocas veces la falta de materiales, pero no se menciona en ningún momento la oferta curricular que se les hace a los alumnos. No hay referencias al poco o ningún significado que tienen para los alumnos los contenidos de los planes y programas de estudios, sumándole a esto la carencia de medios y materiales didácticos, la infraestructura escolar, metodologías rupturistas, etc. La falta de pertinencia de los temas hace que el alumno no se interese por ellos, y emplee su tiempo con algún tipo de inconductas para salvarse del aburrimiento que le provocan los temas irrelevantes que se le ofrecen durante ocho horas diarias.

#### **f) Metodológicas.**

El uso abusivo de la práctica de la transmisión verbal de los contenidos y el correspondiente aburrimiento de los jóvenes, es otra de las causas atribuidas. Sin duda que un mejoramiento en las estrategias de enseñanza trae aparejado un mejoramiento de la conducta, pero las metodologías didácticas se presentan como las recetas milagrosas que eliminarán todas las conductas distorsionadoras, ya que la superación de los métodos tradicionalmente empleados, y su reemplazo por estrategias interactivas, permitirán la recuperación de la atención del alumno en clases y la reorientación de sus energías en aras de mejores aprendizajes. Si bien es cierto, las metodologías son importantes de considerar para obtener una buena disci-

plina, su radio de acción tiene un límite y no serán capaces de darle significado y pertinencia a un curriculum atrasado y obsoleto que genera indisciplina como producto normal de su funcionamiento. Ninguna metodología por sí sola, podrá recuperar y vitalizar un curriculum sin significado para los alumnos.

#### **g) Relativas a los docentes**

Estas representan las explicaciones preferidas de muchos y se centran en la figura del profesor. Encuentran la raíz y el cuerpo del problema en la incapacidad del maestro para controlar y manejar a los alumnos, atribuibles a su falta de competencia profesional, de carácter, de compromiso o de autoridad. Al parecer, todas estas serían incompetencias intrínsecas al gremio de profesores, dada la generalidad que ha alcanzado la indisciplina escolar en las escuelas del país. Aquí no se consideran las condiciones en las cuales trabaja el profesor, el contexto general de la escuela tanto en los aspectos administrativos como la congruencia curricular de la misma, la gestión pedagógica de la escuela, los recursos, etc. Tampoco se considera el respaldo que debiera recibir el profesor por parte de la dirección de la escuela o la ayuda de los organismos técnicos correspondientes para el desempeño de su labor. Otro aspecto bastante nombrado como causa de malos comportamientos dice relación con la falta de compromiso por parte de los profesores. Los problemas serían originados por dicha causa, sin importar el tipo de dificultades o los recursos disponi-

bles, «los problemas de cualquier tipo, naturaleza y magnitud se solucionan solamente con el compromiso de parte de los profesores», según estos observadores.

#### **h) Afectivas.**

Un sector especial atribuye los problemas de indisciplina a la falta de cercanía, afecto o amistad por parte del profesor hacia los alumnos, bajo el supuesto que una relación con estas características, comprometería al alumno con el cumplimiento de sus deberes escolares y a un mejor comportamiento. Quienes conozcan de cerca el trabajo del aula, saben que esta iniciativa es muy importante de considerar en el trabajo con niños y adolescentes pero que es insuficiente para controlar los desmanes, y las faltas se suceden a pesar del afecto o la confianza que se ha generado en la relación educativa. El afecto por sí solo no hará que el alumno renuncie a determinados comportamientos con los cuales él se siente muy bien, y se esfuerce por internalizar aprendizajes poco significativos durante ocho horas diarias, por el aprecio que siente hacia el profesor.

#### **i) Aplacadoras.**

Frente al fracaso generalizado del control de los desmanes y de la disciplina y a la imposibilidad de su resolución, se ha recurrido a un curioso recurso, que consiste en desconocer la existencia de este problema agobiante y borrarlo de plano. Para algunos la indisciplina escolar no es tal, los con-

flictos son mínimos, los problemas no revisten ninguna trascendencia y no vale la pena preocuparse por ellos. En el decir de estos personajes: »en realidad no es para tanto, en el fondo éstos son buenos muchachos». Esta estrategia del disimulo representa el estado extremo de desesperación a que ha llegado la situación de insolvencia en la que se encuentran muchas instituciones educativas.

### **3.2. RECOMENDACIONES, ENFRENTAMIENTO Y FRUSTRACIÓN**

Las estrategias concretas para la solución de la indisciplina, que se presentan en la literatura especializada son escasas, y las pocas que se ofrecen están dirigidas hacia niños pequeños. Más bien hay muy buenos diagnósticos, muchas explicaciones sociológicas y psicológicas acerca de la complejidad de este flagelo pero faltan estrategias elaboradas y eficaces, puesto que las pocas existentes sobresimplifican la solución. Entre algunos profesores, y especialmente gente no ligada a la sala de clases, abundan una suerte de proposiciones que no alcanzan a tener el carácter de estrategia por su reduccionismo, y que más bien se pueden denominar «recomendaciones», tales como: «darle una nueva oportunidad a los alumnos», «hablar con los muchachos o con los apoderados», «escuchar a los jóvenes», »amar a los alumnos», «motivarlos», »expulsarlos de la escuela», «uso de metodologías activas», «el profesor debe cumplir con su deber», etc.

Para controlar la indisciplina se ha elegido el camino del enfrentamiento directo antes de entender su origen, las causas que la producen, la dinámica como opera, etc. Las iniciativas que más se practican, y sobre las cuales hay casi consenso, son medidas muy drásticas tendientes a eliminar de plano las conductas desadaptativas, mediante la expulsión de alumnos y férreos controles (cuando los hay). El supuesto que subyace en este caso es que éstas tendrán un efecto ejemplificador para el resto de los alumnos, los cuales no incurrirán en faltas semejantes para no correr la misma suerte. De llevarse a cabo estas iniciativas, el número de expulsiones por escuela y en el país, sería alarmante, lo que la convierte en impracticables. Respecto a sus consecuencias ejemplificadoras, existen muchas dudas especialmente por los efectos secundarios que produce. Estas medidas no se han mostrado eficientes en la práctica, más bien han contribuido a tensionar y deteriorar sensiblemente la convivencia escolar, indisponiendo a los alumnos contra los profesores o la escuela, que en algunos casos han dado origen a incidentes de extrema gravedad. Faltan estrategias estructuradas y probadas que ilustren y den alguna posibilidad de solución cuando menos.

La falta de explicaciones satisfactorias y la insolvencia de las soluciones planteadas a los urgentes problemas que enfrentan los profesores, ha sumergido a la escuela en un estado de angustia y frustración y ha dado origen a un mecanismo de defensa por parte de directivos y docentes, que

consiste en desplazar la responsabilidad de la grave situación que viven, fuera de la institución escolar. La idea consiste en excluir a la escuela de cualquier responsabilidad de lo que ella misma produce o de lo que sucede en su interior, depositando dicha responsabilidad en algún agente externo. Por el banquillo de los acusados por la escuela, han pasado ya varios culpables: la sociedad, la TV, los alumnos, los profesores y ahora es la familia quien carga con los fracasos de la escuela como institución, y aparece como la culpable no sólo de la indisciplina escolar al interior de la sala de clases, sino de los bajos rendimientos también. La escuela se ha transformado en «la niña bonita», dado que cualquier influencia negativa que se ejerce sobre ella la afecta sensiblemente y no puede funcionar. Pareciera que la única forma de llevar adelante la tarea educativa sería paralizando el entorno social y cultural o meter a la escuela en una campana de cristal protectora de modo que nada externo pueda interferir en su desempeño, puesto que se encuentra indefensa contra cualquier influencia que contradiga sus metas educativas.

### **3.3. LA CLASE COMO GRUPO SOCIAL**

Para los efectos de búsqueda de una estrategia de solución, es necesario ubicar el origen, las causas y los mecanismos de operacionalización de la indisciplina escolar, y todo indica que se relaciona de manera muy estrecha y definitiva con la escuela, pero considerándola como institución. Para

precisar más aún, la indisciplina escolar tiene que ver con la gestión pedagógica que realiza la escuela, y no con responsabilidades individuales de algunas personas aisladamente consideradas, tal como resultan ser las explicaciones más difundidas y casi universalmente aceptadas hoy día. Watkins y Wagner (1987) afirman que «intentar dar una explicación de los casos de indisciplina centrándose exclusivamente en lo personal y lo cultural revelaría una actitud defensiva y una cierta estrechez de miras: es esencial prestar gran atención a lo institucional»(1). A partir de esta declaración, serían muchas las variables a considerar al interior de la escuela, tales como el curriculum, lo pedagógico, las metodologías, la administración educacional, etc. que sin duda influyen en forma apreciable en algunos casos. Pero estas variables no se reparten el peso de manera uniforme ni destacan como las más importantes primariamente. El tipo de relaciones que establecen los alumnos entre sí al interior del grupo curso, la distribución del poder entre los alumnos - considerando al grupo como una estructura social - el tipo de liderazgo, la estratificación social del grupo, el clima de grupo, resultan ser en definitiva cuestiones más importantes a la hora de determinar las causas que originan el tipo de disciplina existente. «No es infrecuente que los educacionistas indiquen que no existe problema de disciplina cuando las lecciones del profesor interesan a los muchachos. A mi juicio esto representa una insensatez perjudicial. Desde luego, cuando las lecciones del profesor son exitantes

para los alumnos existe menor probabilidad de que haya infracciones y las lecciones con aliciente reducen a un mínimo el tedio. Pero no es ésta la única causa y motivación de la rebeldía... El problema de disciplina es, como intentado poner de relieve, una cuestión más fundamental y profunda que lo que piensan bastantes educacionistas»(2).

El abordaje del problema de la indisciplina, su comprensión y posterior intento de solución, consiste en el estudio del aula desde una perspectiva psicosocial, desde su condición de grupo social, más que considerando al individuo aisladamente desde la psicología individual. Paul Sieguel afirma que «sostenemos por el contrario, más que buscar con los métodos de la psicología individual debemos analizar la escuela como parte de un todo que constituye una verdadera subcultura y que opera como un todo ecológico» (3).

La clase no es una suma de individuos aislados sin conexión entre sí, sino un sistema social, una unidad compleja con una trama de oposiciones, lealtades y liderazgos, que se hace más compleja aún cuando se trata de cursos numerosos. «Lo que sucede en el aula o en cualquier otro espacio no constituyen hechos aislados. En efecto, guardan relación de sentido con los restantes aspectos, tales como interacciones informales, cultura escolar, reglamentos, estilos de comunicación, sistemas de poder y jerarquías»(4). Sus reacciones no son las que se observan en los individuos aislados, y

todo profesor sabe que el comportamiento de un alumno es muy distinto fuera de clase que durante su desarrollo.» La mayor parte de nosotros tratamos de manejar el mal comportamiento enfocándonos sobre el estudiante individual: fruncimos el ceño, reprendemos, castigamos, aconsejamos, engatusamos. Más la concentración en los perturbadores individuales pasa por alto el hecho de que el salón de clases es un sistema social, y que la conducta de cada estudiante influye y es influida por otros en la clase»(5). Es posible adquirir un conocimiento de las leyes que gobiernan el grupo y no solamente considerando los acontecimientos que conciernen a cada uno de los individuos en forma aislada.

Se hace primordial para el profesor tener la comprensión de las fuerzas que actúan sobre el grupo y que la relación pedagógica está relacionada con un grupo más que con personas consideradas aisladamente, y que el clima de grupo es un elemento esencial de la pedagogía.

El comportamiento de los alumnos y sus conductas calificadas de difíciles, debe relacionarse mucho más con el lugar que ocupan en determinado momento en la configuración social de la clase, que con su historia particular y también la combinación de presiones que la clase ejerce sobre ellos.

A este nivel es donde debe buscarse una solución. El profesor ha de comprender que es preciso que la vida de grupo parezca a los alumnos estable y satisfactoria si desea que puedan con-

centrarse en las tareas escolares. La energía de los alumnos sólo se libera por el trabajo a condición de ser acaparada por las oposiciones y conflictos del grupo curso.

### **3.4. CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES DE LOS GRUPOS SOCIALES**

Los grupos sociales presentan algunas características comunes que los diferencian claramente de un grupo ocasional o de una aglomeración de individuos. Las características de los grupos sociales más comúnmente aceptadas, son: una estructura, interacciones entre sus miembros, un cierto grado de cohesión, algunas metas comunes que deben alcanzarse y una personalidad propia. A modo de ejemplo: un grupo de personas que espera locomoción, no es un grupo social puesto que no cumple con ninguna de las prerrogativas antes mencionadas.

La clase no se compone simplemente de un número determinado de alumnos y un profesor. Tampoco es un escenario despersonalizado sino que cumple con todas las características de un grupo social. Es cierto que el alumno como persona, es individual, irrepetible e indisoluble en la masa, y que el profesor no puede comprender el comportamiento del alumno sin tener en cuenta su individualidad única. Pero esta visión psicossocial o sociológica, no niega ninguna de estas categorías antropológicas, sino que más bien enriquece la comprensión del fenómeno de la indisciplina aportando otro punto de vista para el análisis. La

disciplina, e incluso el aprendizaje, se relaciona mucho más con la dimensión social del aula que con los individuos considerados aisladamente. »Las actividades cognitivas y afectivas que desarrollan profesores y alumnos en el intercambio académico no pueden ser correctamente entendidas a menos que se interpreten inmersos en los conflictos del grupo de clase como sistema social»(6)

### **a) Estructura del grupo-curso**

La estructura en un grupo-curso puede considerarse como «una red de papeles diversos, de posiciones y expectativas recíprocas»(7). En una clase, socialmente considerada, no existen una sino varias estructuras. Según Moreno «en todo grupo cabe distinguir tres dimensiones: la estructura externa o formal, la estructura interna o informal y la realidad social»(8), donde la estructura formal es aquella de origen oficial dada por la unidad educativa con roles oficialmente asignados, agrupaciones por niveles de promoción, consejo de curso con presidente, etc. En razón de su origen oficial, externo, no voluntario, este tipo de estructura grupal de la clase es formal y aparente, ya que los vínculos que unen a los alumnos son superficiales y determinados por el azar o por ciertos objetivos o tareas a realizar en equipo. Pero en forma paralela «dentro de ella (la estructura formal) aparecen sin dificultad determinados papeles o roles: el mejor del curso, el gracioso, el empollón, el jefe de equipo de trabajo, el preferido del profesor, el capitán de fútbol, etc» (9). Esta

compleja red de relaciones, roles asignados, constituye la estructura interna o informal.

La estructura interna o informal tiene un carácter espontáneo, subjetivo, invisible a simple vista, que se basa en las atracciones y rechazos mutuos. Es una compleja red de vinculaciones, con roles asignados de dominio y subordinaciones, que se estructura según mecanismos de aceptaciones, aislamientos, presiones, liderazgos y poder. Bales (10) realizó una investigación donde describe las formas de funcionamiento de los grupos, y determinó que los roles que las personas adoptan dentro de un grupo se podían describir según tres dimensiones. La primera representa el grado en que la persona ejercía el poder dentro del grupo. La segunda dimensión representa el grado de aceptación con que asume un determinado rol asignado por el grupo. La tercera dimensión representa el nivel de contribución al trabajo del grupo. Esta es una manera de entender la forma cómo opera la estructura informal al interior de un curso. Al momento de analizar la disciplina y los conflictos de un grupo-curso, el estudio de los roles y el funcionamiento de la estructura informal puede entregar valiosos datos al respecto.

### **b) La interacción social en el aula**

El tipo de conducta de los individuos de un grupo está directamente relacionada con el número y la calidad de las interacciones de los participantes. En el análisis del grupo-curso generalmente se considera sólo la in-

teracción profesor-alumno, dando a entender que esta es una relación de uno a uno, pensando tal vez en el Liceo aristotélico donde el maestro enseñaba al discípulo mientras caminaban por los jardines del Liceo, y olvidando que en verdad es una relación de uno a cuarenta o más alumnos. En cuanto a las características y el tipo de interrelaciones que tendrá el grupo, se les atribuye un carácter decisivo a ésta, y serían impuesta por el profesor. Pero resulta que no es sólo esta relación la que se impone, «en el aula, tanto la estructura formal como la informal determinan en amplio grado los tipos de interacción que se desarrollan. En resumen: la situación del grupo, los intereses, actitudes y motivos de los miembros, son interdependientes; todo determina en cierto grado, el tipo de interacción que se desarrollará.» (11). Sin embargo, las relaciones alumno-alumno, muy poco consideradas las más de las veces y a las cuales se les atribuye poca consideración, son definitivamente más importantes que cualquier otra, puesto que es aquí donde se genera y desarrolla gran parte del problema de indisciplina.

Para J.H. Fichter(12) los procesos sociales de los grupos son unas pocas formas básicas y tipificables de interacción social, que se cruzan a través de los numerosos roles que desempeñan los individuos. Los procesos sociales básicos se presentan en sentidos opuestos: conjuntivos (de cooperación) y disyuntivos (de competencia). La cooperación es una forma de proceso social en la que dos o más perso-

nas o grupos actúan conjuntamente en la prosecución de un objetivo común. Para Deutsch, M. (13) en una situación social cooperativa, las metas de los individuos están entrelazadas de tal modo que existe una correlación positiva entre sus éxitos. En cambio en una situación social competitiva, las metas de los individuos están vinculadas de tal forma que existe una correlación negativa entre sus logros.

El grupo-curso no está ajeno a estos procesos sociales de interacción, que de hecho son promovidos en buena forma por la estructura informal en función de la vida emotiva y afectiva. La cooperación parece tener efectos positivos sobre la cohesión grupal, las relaciones interpersonales, el autoconcepto, el rendimiento, etc. También favorece la integración escolar de los niños disminuidos y con dificultades. La eficacia de la clase como grupo al servicio de un quehacer educativo está en función directa de la calidad y profundidad de las relaciones de cooperación que se logren alcanzar entre sus miembros y las metas fijadas.

### **c) Las fuerzas de cohesión grupal en el aula**

La cohesión grupal representa la totalidad de las fuerzas que impulsan a los alumnos a unirse en un determinado grupo, y se encuentra en una relación directa con la cantidad y calidad de la interacción existente. Aquellos grupos altamente cohesionados presentan una alta atracción entre sus miembros dada por la cuantía de la interacción verbal. Los estudios mues-



tran que en la medida que se promueve la comunicación o la interacción verbal entre los alumnos, la cohesión del grupo aumenta.

Entre los efectos positivos de la cohesión grupal, que interesan para el mejoramiento de la disciplina escolar, se encuentran: la satisfacción de sus miembros, cuestión muy importante para el logro de las metas del grupo, y la productividad. Este último efecto es decisivo en términos del mejoramiento del rendimiento académico y de la disciplina del curso, considerando la indisciplina como un inconveniente retardador o que impide dicho logro.

#### **d) Objetivos del grupo-curso.**

Todo grupo-curso tiene metas oficialmente asignadas en forma explícita o implícita, ya que pertenece a un colectivo mayor que es la escuela, aunque muchas veces no exista claridad sobre ellas por parte de los alumnos. Los profesores también fijan algunas metas más personales para el curso, y ambas pueden no estar en la esfera de intereses de los jóvenes. Todas estas metas son exógenas y les son impuestas al grupo, en cuya elaboración y fijación no han participado los alumnos. Esto conlleva las consecuentes dificultades de identificación y compromiso del grupo con las mismas, y en no pocas ocasiones puede acontecer que sean contradictorias con las metas y expectativas individuales y colectivas de muchos integrantes, en cuyo caso carecerán de la validez necesaria para establecerse como objetivos deseables de alcanzar.

### **3.5. LA ESTRUCTURA INFORMAL Y LA INDISCIPLINA**

La estructura informal también, en forma implícita la mayor parte de las veces, fija sus propias metas para el grupo. A diferencia del caso anterior, éstas gozan de un poder de convocatoria superior a las metas oficiales, ya que en su gestación y consenso cuentan con la participación y aceptación de la mayoría o de un grupo influyente dentro del curso, para lo cual se han aplicado todos los mecanismos propios de control y persuasión que poseen los grupos. Como ejemplo podemos citar las palabras de Johnson David W.: «si los alumnos en un grupo cohesivo de compañeros están de acuerdo en que el rendimiento en los estudios es indeseable, no rendirán en un alto nivel, mas si concuerdan en cuanto a la importancia de dicho logro, habrá intensas presiones hacia un desempeño en el nivel más alto posible»(14).

En el caso que ambas estructuras presenten metas contradictorias, parece incuestionable que las que el grupo está dispuesto a promover y fijar como propias, y en las cuales comprometerá sus motivaciones y energías, corresponden a las fijadas por la estructura informal. Su poder es definitivamente superior al de la estructura formal, que dicho sea de paso ni la escuela ni los profesores le atribuyen mucho mérito, importancia o funciones especiales en el quehacer educativo. Bajo estas condiciones, podemos observar que en términos de poder, la estructura informal gobierna casi sin contrapeso, y no parece fácil que sea contrarrestado por

alguien. La indisciplina escolar está íntimamente vinculada con las metas propuestas por la estructura informal, especialmente cuando éstas no coinciden con las oficiales, o definitivamente sean otras distintas al quehacer académico. En el caso que la estructura informal goce de prestigio y alto poder, podrá generar un clima a favor o adverso a las normas disciplinarias de la escuela. Si la situación corresponde a este último caso, los conflictos entre profesores y alumnos se acrecentarán en forma exponencial y la indisciplina deja de ser un problema individual o de sólo un grupo de revoltosos que no permiten el desarrollo normal de una clase. Se producirá una situación de enfrentamiento de poderes: el del profesor y el de la estructura informal del curso que domina la situación.

Establecidas así las cosas, resultará poco eficaz arremeter contra uno o dos alumnos catalogados de difíciles, aplicando severas medidas, dado que el problema es estructural. Una iniciativa de esta naturaleza podría tener efectos contrarios a lo esperado, puesto que los inculpados tendrían el apoyo del grupo y aparecerían como víctimas propiciatorias, e incluso esto podría ser motivo de ascenso en la estructura informal adquiriendo más poder del sustentado hasta ahora. Así también se promueve el enfrentamiento entre el grupo y el profesor, que aparece como el victimario de uno de sus líderes potenciales.

Tal como hemos afirmado en el párrafo anterior, la indisciplina es un problema estructural, está relacionada

con un grupo socialmente organizado, y no con personas individualmente consideradas o con un grupo pequeño. Podría pensarse equivocadamente, que la solución está en la identificación de los líderes negativos y la expulsión de éstos para así eliminar a quienes promueven la indisciplina. Esta medida sólo podrá atenuar el problema o cambiar la beligerancia de la situación, puesto que la estructura social informal sigue vigente. Está la posibilidad que otros actores ocupen su lugar con lo cual no se ha logrado revertir la situación. La indisciplina sigue existiendo en forma latente y no manifiesta, pero puede eclosionar bajo otras formas de inconductas sin las características confrontacionales habituales como abulia o desidia por los estudios, falta de interés, desmotivación, siestas matinales, etc. En ningún caso se han erradicado las conductas desadaptativas, y no se ha transformado la estructura informal en un componente estratégico cooperativo tanto para el mejoramiento de la disciplina como para el logro de los objetivos educacionales.

### **3.6. VIGENCIA DE LAS ESTRATEGIAS REPRESIVAS EN EL LARGO PLAZO**

El poder y la influencia de la estructura informal como elemento dinamizador de los intercambios académicos, formativos y disciplinarios de la vida del aula, han sido subvalorados y no se toman en cuenta en los intentos que se llevan a cabo para solucionar los conflictos que tienen lugar en el aula. En el ambiente

escolar se puede observar gran confianza y esperanzas en las medidas autoritarias y represivas para la mantención y control de la disciplina, y se han conformado en las únicas que se mantienen después de muchos intentos fracasados. La convicción más generalizada que se puede observar, respecto a la sobrevivencia de los problemas que aún continúan vigentes, es que estas medidas de fuerza no se han aplicado con todo su rigor. La eficacia de las medidas punitivas como estrategia de solución en el largo plazo son discutibles, salvo en algunos casos y bajo ciertas circunstancias. Moraleda afirma que: «El poder coercitivo en un profesor es eficaz cuando es claro y específico; y más aún cuando el que lo ejerce posee también poder por identificación. En caso contrario, puede que consiga algo momentáneamente; mas a la larga producirá reacciones que se extenderán pronto a sus compañeros. Si este castigo cae sobre un alumno con poder de identificación, la reacción de los compañeros será aún mayor. Máxime si el profesor en estas circunstancias pretende basarse sólo en su poder por derecho. Esto explica el conflicto a que a veces llegan ciertos profesores al enfrentarse con ciertos alumnos que ejercen alguna forma de liderazgo en la clase»(15)

Cuando la escuela sólo contempla el uso del recurso represivo como forma normal de salvaguardar la disciplina, aquellos alumnos que reciben sanciones o los líderes que enfrentan a los profesores, alcanzan la categoría de héroes frente a sus compañeros, dado que aparecen como paladines que se

oponen a un sistema injusto y arbitrario que no permite que se «realicen cosas sin importancia» según lo entienden los muchachos. A fin de cuentas, esto sólo logrará fortalecer a la estructura informal y a los líderes que la preciden, con el consabido aumento de la indisciplina. La aplicación sucesiva de drásticas sanciones, y el éxito aparente que produce el control superficial y momentáneo, confirma la convicción de la escuela en las ventajas prometeicas de las sanciones drásticas, reforzando la idea de la expulsión como la solución final.

Esta no puede ser la estrategia normal de resolución de conflictos, puesto que en el largo plazo es ineficiente e impracticable. En primer lugar, porque bastaría con imaginarse el número de marginados del sistema educacional que existirían en el país si todas las escuelas pensaran igual, especialmente hoy día que se trata de un problema generalizado, y esto es mucho menos justificable actualmente cuando se piensa en la democratización de la enseñanza. En segundo lugar, porque la indisciplina tiene sus raíces en la incapacidad de la escuela para solucionar un problema sobre el cual tiene una cuota de responsabilidad importante, y los alumnos acreedores a tal medida aparecen como los subsidiarios inducidos que justifican su incompetencia. Las expulsiones son medidas extremas, que sólo se consideran en aquellos casos excepcionales donde se han trasgredido seriamente las normas básicas de convivencia tendientes a disolver sensiblemente el ambiente educativo de la ins-

titución, pero tienen como condición básica el agotamiento de todas las instancias pedagógicas de resolución.

### 3.7. LAS COSAS EN SU LUGAR

Se hace necesario advertir de no caer en un idealismo ingenuo, y que la idea de la expulsión no es descartable ni satánica. Enfrentada la escuela a una situación extrema, ésta tiene que proceder, fundamentada en un imperativo educativo. No es recomendable sentar el precedente que los alumnos, o más grave aún, ciertos alumnos, pueden llegar a cometer cualquier exceso sin que por ello nada les pueda suceder. Una actitud pusilánime o un populismo demagógico posibilita el riesgo de caer en un proceso de deseducación de valores normativos fundamentales de todo proceso educativo y de socialización.

La medida de expulsión puede llegar a ser para el alumno una medida educativa, siempre y cuando se contemplen las condiciones pedagógicas antes descritas. No hay que perder de vista que las expulsiones son medidas de excepción pero en ningún caso son medidas execrables, demoníacas, que la escuela está inhabilitada de tomar porque se inscribe en una perspectiva humanista de la educación o que por ello ha caído en una educación represiva. Sólo es necesario recalcar que, en ningún caso son las medidas eficaces de uso permanente con las cuales se alcanzarán las soluciones esperadas.

Con respecto a los efectos ejemplificadores de las medidas repre-

sivas o de las expulsiones, en realidad son dudosos. Los alumnos también tienen estrategias de sobrevivencia. Es cierto que se cuidarán de no llegar a ciertos límites extremos, pero la desaparición de faltas extremas no significa la desaparición de la indisciplina. Es claro que los conflictos se mantendrán, a menor escala tal vez o de una forma más solapada, pero la convivencia estará plagada de conflictos de baja intensidad con rebrotes permanentes, capaces de agotar a cualquier profesor y destruir cualquier esfuerzo pedagógico. Difícilmente el ambiente de tensiones, entre los alumnos y el profesor, podrá mejorar. En estas condiciones la escuela no tiene otra alternativa que sofisticar cada vez más sus controles para descubrir a los infractores, llegando a alcanzar quizás que límites. A estas alturas, la escuela se parecerá más a un estado policial que a una institución donde se promueven los valores y el humanismo. Mientras tanto, el logro de los aprendizajes que espera el profesor, no se pueden conseguir en forma mayoritaria. En realidad, todo indica que las estrategias represivas no son una verdadera solución de largo plazo.

### 3.8. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

El mejoramiento de la indisciplina escolar se concibe en un proceso paulatino más que en un hecho instantáneo, de erradicación total, dado que se concibe y se realiza en la dinámica social del grupo, en las tensiones y negociaciones sobre los objetivos del grupo, la conducción, la participación

individual y los significados atribuidos a la vida del aula, que se modifica y se reproduce como subproducto de las pugnas y transacciones resultantes en las interacciones del grupo.

El planteamiento básico se deduce a partir de todas las ideas antes analizadas sobre el origen y desarrollo de la indisciplina, relacionadas con la estructura informal del grupo-curso. Si aquí no hay responsabilidades individuales, sino acuerdos tácitos o actuaciones de líderes que pueden concitar apoyos y procedimientos transados o sin contrapeso en subgrupos informales que logran imponer sus expectativas al resto del grupo curso, entonces parece inevitable y al mismo tiempo lo más adecuado producir una descentralización de las decisiones que afectan al grupo para concitar el apoyo y la responsabilidad de todos los integrantes en el mejoramiento de la disciplina, para alcanzar la consecución de los fines educacionales del curso.

La estructura informal no es objeto de intervención por parte de los profesores, y su funcionamiento tampoco es una actuación del todo conciente por parte de los propios alumnos. Su imposibilidad radica en las características que presenta, tales como invisibilidad a los ojos del profesor, espontánea, flexible, etc. Sólo es posible identificar líderes públicos, pero los líderes intelectuales no son ubicables fácilmente porque actúan bajo el amparo del grupo, y lo que es peor, no hay evidencias en su contra. En el caso de proceder en contra de los líderes públicos, no se ha anulado

la estructura informal, sigue funcionando, los líderes intelectuales aún permanecen presentes. Sólo podría producirse un cambio de estrategia, una modificación aparente u otros líderes de recambio ocupar sus puestos. Por lo mismo, no es posible y no es solución proceder en su contra, ni siquiera con medidas de fuerza si ello fuera posible. La descentralización de las decisiones que norman oficialmente al grupo, tiene como objetivo responsabilizar a cada uno de los miembros del grupo-curso para actuar como un mecanismo regulador y contralor sobre todos los aspectos que se imponen como fuerzas de resistencia a los logros educativos del grupo.

La participación de los alumnos en la toma de decisiones para la solución de la indisciplina, es catalogada como una iniciativa positiva y recomendable por múltiples estudios y está avallada por todas las experiencias que se han llevado al respecto. Epstein afirma que «los estudios que se realizaron incorporan las opiniones de los alumnos y pudieron demostrar, por ejemplo, que la participación del estudiante en los procesos de toma de decisiones tenía efectos significativos sobre la actitud que éste tenía hacia la escuela» (16). Esta participación tiene como efecto que el alumno se identifique más con las metas educativas y permite la apropiación de las mismas, con lo cual es posible alcanzar un alto grado de motivación y compromiso, si se logra alcanzar esta etapa. «Cuando los miembros de un grupo aceptan una meta común y están de acuerdo en las acciones necesarias para alcanzarlas,

se vuelven cooperativamente interdependientes ... En su teoría de la cooperación interpersonal, Deutsch propone la hipótesis de que cuando la gente es cooperativamente interdependiente desarrollará atracción entre sí»(17).

La participación trae aparejada una consecuencia concomitante como lo afirma Deutsch, que consiste en la atracción mutua de los integrantes del grupo, con lo cual aumentará la cooperación entre los miembros y así se potencian mutuamente transformándose en un efecto multiplicador para la mayor aceptación de las normas y metas comunes impuestas por el grupo, proclive al logro de los objetivos educacionales. La participación y la cooperación entre los alumnos no sólo es importante como elemento contralor y regulador de la disciplina del aula sino, como afirma Moraleda, «la interacción entre compañeros incrementa el desarrollo del razonamiento lógico a través de un proceso de reorganización cognitiva activa inducida por el conflicto cognitivo... Forman comprobó que quienes trabajaban en colaboración resolvían muchos más problemas que quienes lo hacían solos(18).

La principal duda que surge en contra de esta iniciativa, es que, si los alumnos serán capaces de tomar las decisiones adecuadas y correctas puesto que podrían llegaría cometer algunos excesos, ya que son jóvenes o muy niños aún. Este es el temor paralizante que inunda a muchos maestros, que los lleva a mantener una constante y vigilante desconfianza hacia los alumnos, motivo por el cual llevan

adelante un proceso de infantilización sobre los muchachos, durante todo el proceso de formación escolar. J. Bremer afirma que «pareciera que un estudiante solamente puede participar en una actividad educacional cuando demuestra que no necesita aprender nada de ella. Pero ¿no incurren en errores los estudiantes? Ellos no saben lo suficiente. Por supuesto que cometen errores - a fin de cuentas son seres humanos - pero cometen los suyos propios, y no los de otro. ¿Qué es un error educacional? Simplemente una experiencia de la cual el estudiante no aprende»(19).

La afirmación de John Dewey sobre «aprender haciendo» también tiene vigencia en este terreno del aprendizaje. Si a los alumnos no se le dan las oportunidades para actuar maduramente difícilmente lograrán madurar. Mientras se les de un trato infantil su comportamiento será infantil. En el caso de darles un trato más de adulto sus respuestas serán diferentes. Siempre estará presente el riesgo del error, pero ahí está la presencia del maestro para orientar, corregir, dialogar. Los jóvenes son capaces de comportarse con mucho más equilibrio y responsabilidad de lo que los adultos piensan, es cuestión de darles las oportunidades adecuadas. Si la decisión es proceder de esta forma, el alumno debe sentir que se las están dando en serio, que en verdad se está depositando en ellos la responsabilidad de tomar decisiones importantes que atañen con sus formas de convivencia, y que sólo está en ellos la posibilidad de mejorarlas. Es cosa de observar la seriedad con que organizan sus juegos, las empre-

sas que llevan adelante, el celo que comprometen para el cumplimiento de las reglas y los procedimientos que ellos han creado, que por lo general resultan. Saben que el éxito sólo depende de ellos, son capaces de vigilar, sancionar, premiar, y no es arriesgado decir que lo hacen con equilibrio, y no necesitan un adulto que regule sus acciones para alcanzar el éxito.

La participación organizada del grupo-curso para la toma de decisiones, requieren de un espacio y de un tiempo asignado para llevarse a cabo. Los profesores de asignatura no disponen del tiempo necesario para ésto, y no es función específica de ellos, a menos que le restaran tiempo a sus contenidos de estudio, pero no parece que fuera lo más adecuado. Este es un trabajo largo y sostenido, que no puede desarrollarse ocasionalmente, necesita de un espacio y un tiempo fijo en el horario normal de clases para que se lleven a cabo la celebración de estas sesiones de planificación y organización del grupo. Esta instancia, por su naturaleza y objetivos propios, corresponde al consejo de curso. Este debe ser una de sus metas fundamentales, con dos horas de trabajo semanales. Aquí queda depositada orgánicamente la responsabilidad de la solución del problema de la indisciplina, bajo la conducción de los alumnos y la asesoría y coparticipación del profesor jefe.

### **3.9. MODELO DEL SISTEMA DE JEFATURA**

A continuación, se presenta la estructura correspondiente al Modelo

del Sistema de Jefatura, tal como éste ha venido siendo aplicado por el profesor Carlos Veas Uribe, coautor principal de esta investigación, en su experiencia al interior de la sala de clase. Este mismo modelo y su aplicación se han transformado en el objeto de estudio de la presente investigación.

#### **1. Principios implícitos en el sistema de jefatura**

#### **2. Criterios para la organización del Consejo de Curso**

- 2.1. Comprometida participación de todos los alumnos del curso
- 2.2. Nueva estructura compuesta por:
  - Directiva de curso con poder de conducción
  - Consejo de Honorables (Elabora y propone informes disciplinario al curso)
  - Comités del curso
- 2.3. Consejo de Curso es la instancia de discusión y solución de los problemas de la vida del curso.
- 2.4. Clima de profundo respeto.
- 2.5. Este es un proceso y no un cambio repentino.
- 2.6. Superación del clásico enfrentamiento profesor-alumno.

#### **3. Roles y funciones**

- 3.1. La responsabilidad de la marcha y la aplicación del siste-

- ma es de todos los alumnos, incluido el profesor jefe.
- 3.2. El profesor jefe cede y tras-pasa la responsabilidad y el control del curso a los alumnos. Las nuevas autoridades son: la directiva de curso y el comité de relaciones cooperativas o de honor.
  - 3.3. El curso tiene el poder de cuestionar el desempeño de la directiva o del comité de honor, incluso solicitar su remoción, convocando a nuevas elecciones.
  - 3.4. Los problemas de convivencia diaria, son analizados por todo el curso.
  - 3.5. Las sanciones frente a una falta disciplinaria o a la convivencia diaria, pueden ser solicitadas por cualquier miembro del curso, incluido el profesor jefe.
  - 3.6. Las descalificaciones, insultos y agresiones físicas, ameritan la sanción máxima en forma automática.
  - 3.7. Todas las prerrogativas del profesor jefe pertenecen ahora al curso, y dicho profesor no puede tomar medidas contra nadie, sólo puede solicitar una sanción, como cualquier miembro del curso.
  - 3.8. El informe del curso al consejo de profesores es elaborado por el Comité de Honor, y sometido a evaluación por la totalidad del curso para su aprobación.



## IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos que orientan la presente investigación son los siguientes:

1. Realizar un trabajo en terreno de intervención de la estructura informal de un grupo curso.
2. Demostrar que es posible resolver los problemas de indisciplina en un curso si se interviene dicha estructura.
3. Obtener mayor información sobre el curso como sistema social.
4. Mejorar la calidad de la interacción entre los alumnos del grupo-curso.
5. Aportar a los profesores un modelo de conducción del consejo de curso.

## V. MARCO METODOLÓGICO

### 5.1. VARIABLES

En cuanto a las variables involucradas en este estudio, diremos que, a nuestro modo de ver, éstas se relacionan directamente con el sistema de jefatura de curso que se aplique en un determinado grupo. Veamos, según este equipo de investigadores, la variable independiente es el sistema de jefatura de curso y las variables dependientes en este caso serían tres:

1. Mejoramiento del rendimiento académico del grupo curso en el cual se aplica el sistema mencionado de jefatura.
2. Mejoramiento de las relaciones humanas.
3. Mejoramiento de la disciplina al interior de la sala de clase.

Desde nuestro punto de vista, al aplicar un sistema de jefatura de curso como el descrito en páginas anteriores, es posible mejorar notablemente tanto el rendimiento académico, como las relaciones humanas y la disciplina.

### 5.2. HIPÓTESIS

La hipótesis de trabajo que acompaña a esta investigación es la siguiente:

«Si se aplica un sistema de conducción de jefatura de curso, basado en la resolución de conflictos propios de la vida cotidiana del grupo-curso, mejorará notablemente la disciplina y se elevará el rendimiento académico de los alumnos».

La hipótesis enunciada maneja la idea de que es posible lograr cursos de alto rendimiento, además, del mejoramiento de las relaciones humanas y de la disciplina, por el conducto de que el profesor jefe **intervenga la red informal de relaciones al interior del curso**, logrando que sean los propios alumnos quienes sean protagonistas en la resolución de sus propios conflictos. La anterior puede ser una distinción muy sutil en relación a lo que nos tiene acostumbrados el sistema tradicional de jefatura de curso, en el sentido de que en éste, es la figura del profesor jefe quien, «por decreto» termina con el conflicto grupal que aflige al grupo. Aquí la punta del ovillo es otra. Lo que se pretende es, entonces, intervenir la estructura informal que se dan los alumnos en su vida cotidiana dentro de la escuela, de modo de aminorar al máximo los conflictos, logrando que se expresen los resentimientos, los miedos, las molestias, etc., y que sea el propio grupo, dentro de la estructura formal que se han dado, to-

men resoluciones democráticas que regulen adecuadamente los conflictos.

### 5.3. CRITERIOS METODOLÓGICOS

Según los objetivos expuestos en páginas anteriores, el foco de esta investigación lo constituyen tres aspectos bien determinados:

1. El mejoramiento de la disciplina al interior de la sala de clase,
2. El mejoramiento del clima grupal del grupo curso y,
3. La elevación del rendimiento académico de los alumnos.

En el curso de esta investigación hemos tenido la oportunidad de analizar una realidad altamente compleja y dinámica, como es la que acontece dentro de las paredes de una sala de clases. Dicha complejidad conductual se debe a la extensa red de interrelaciones que los sujetos en esta situación establecen entre sí. Por tanto, esta realidad investigada, requirió, por parte de los investigadores a cargo, una cercanía con los protagonistas, de manera de lograr dar cuenta del sentido que la acción tenía para los sujetos que estaban siendo investigados.

De esta forma, el interés principal de estos investigadores era poder conocer la realidad en cuestión, tal como ella se presenta para sus protagonistas. Era necesario acercarse a dicha realidad con una actitud neutra respecto de sus resultados; sin embargo, en

la mente de los investigadores siempre estuvo presente una idea: El sistema de jefatura de curso propuesto en la presente investigación es un sistema que permite conseguir objetivos de tipo académico y disciplinario en los distintos grupos curso, según sea el trabajo de los profesores.

Así, la metodología usada en la presente investigación, es una mezcla de aspectos cuantitativos como de aspectos cualitativos. Hay aquí, entonces, una valoración evidente de las dimensiones que pueden aportar ambos tipos de metodologías. Creemos pueden complementarse perfectamente y darnos luces respecto de diversos aspectos que están inmersos en la acción que nos interesa develar.

Queremos indicar aquí los criterios metodológicos que guían la presente investigación:

1. Por un lado, interesan los datos estadísticos en relación a las entrevistas, tanto individuales como grupales, las observaciones en sala de clase, los sociogramas, etc.
2. Por otra parte, nos interesa resguardar cuál es la percepción, cuál es el sentido que los protagonistas asignan a la acción en la que están involucrados, y, por tanto, dar cuenta así de la subjetividad de la situación estudiada.
3. Finalmente, ha sido nuestra intención trabajar con un concepto que denominamos objetivismo. Por este concepto, vamos a entender un ais-

lamiento del objeto de la investigación, es decir, una saludable «separación entre observadores y observados», lo cual «relega al investigador a una posición exterior»(1) respecto de la situación observada.

Una vez enunciados estos criterios, vamos a proceder a describir el universo y la muestra y los instrumentos usados para obtener la información pertinente en esta investigación.

#### 5.4. DESCRIPCIÓN DEL UNIVERSO Y DE LA MUESTRA

El universo de la presente investigación lo constituye el Colegio Verbo Divino, ubicado en la comuna de Las Condes en la ciudad de Santiago y perteneciente a la congregación católica del mismo nombre. Es un colegio particular pagado, al cual asisten jóvenes que, en la mayoría de los casos, son hijos de (1) La Etnometodología, Alain Coulon, Ediciones Cátedra, París, 1988, Pág 58. industriales, grandes empresarios, profesionales, diplomáticos, etc., cuyo nivel de vida les permite acceder al elevado monto de la colegiatura mensual.

La muestra de esta investigación es de carácter intencional, por cuanto ella está constituida por un curso del colegio Verbo Divino, que es un 4° Medio, específicamente, el 4° D. Este curso lo forman 33 alumnos; la gran mayoría de ellos han estado juntos en el colegio y en el mismo curso, por un lapso de varios años. Ellos se conocen entre sí, conocen sus familias y han tenido diversas oportunidades

de compartir, de relacionarse, tanto dentro como fuera del colegio, ya sea en actividades estrictamente académicas como en actividades extra académicas.

Podríamos decir que la característica más peculiar de este curso eran las malas relaciones humanas que existían en su interior. Con la afirmación anterior, estamos señalando que al interior de este grupo humano existía un alto nivel de tensión, de conflicto y de agresividad interpersonales.

Estamos en condiciones de señalar que existían grupos que ejercían el poder y que, mediante el uso de la palabra, de la imposición forzada y del acatamiento callado del resto, imponían sus ideas y tomaban sus propias decisiones, las cuales afectaban, evidentemente, al grupo en su conjunto, en su totalidad.

Para finalizar, diremos que era clara la existencia de líderes negativos y de grupos de poder que, al estar en constante conflicto entre sí, no permitían que las personas más tímidas se mostraran tal cual eran y, por tanto, que mostraran su potencial, tanto académico como no académico.

En general diríamos que, tanto en opinión de los profesores, como de los directivos del establecimiento, éste era un curso malo, «el más malo de todo el colegio». Un curso al cual los profesores le huían, porque las condiciones de trabajo no eran óptimas, la atención en clases era deficiente, el rendimiento académico bajo, y a todo ello se sumaba un ambiente cargado de tensión.

Dadas estas condiciones, este curso fue elegido para aplicar el sistema de jefatura de curso que en estas páginas venimos proponiendo, y que apunta al debilitamiento de las estructuras de poder informales y al levantamiento de otra, elegida por los propios alumnos, pero que es conformada por quienes el curso juzga, tienen merecimiento para ello.

### 5.5. DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS USADOS

En términos de los instrumentos usados, podemos decir que éstos han sido variados: escala de apreciación autoaplicada, sociograma, entrevistas individuales, entrevistas grupales, cuestionario de evaluación y observación en la sala de clase.

Cada uno de los instrumentos citados cumplía, a nuestro modo de ver, con objetivos distintos. La idea era tener un acercamiento real a la situación que estaba siendo analizada. Así, cada uno de ellos cumplía con objetivos de conocimiento tanto objetivos como subjetivos de la acción que acontecía entre los actores del sistema social, vale decir, del grupo curso, que interesaba a los investigadores.

El primer instrumento aplicado al grupo curso en cuestión fue una Escala de Apreciación Autoaplicada por los propios estudiantes. Este instrumento fue aplicado al iniciarse el año académico de 1995, específicamente, durante la primera semana de clases. Este instrumento (ver anexo N°1), presenta una serie de 27 afirmaciones,

frente a las cuales los sujetos deben pronunciarse, respondiendo de acuerdo a una escala adjunta, que es la siguiente:

- R:** Raras veces, significa de 0 a 15% de las veces
- A:** Algunas veces, significa de 16 a 35% de las veces
- F:** Frecuentemente, significa de 36 a 65% de las veces
- G:** Generalmente, significa de 66 a 85% de las veces
- C:** Permanentemente, significa de 86 a 100% de las veces

En esta escala, a R se le asigna un puntaje de 1 y así progresivamente, hasta llegar a la letra C, a la cual se le asigna el puntaje 5. De esta forma, los sujetos enfrentados al test, sólo deben responder con una letra, lo que esté de acuerdo con sus sentimientos respecto al grupo curso.

El segundo tipo de instrumento usado en la investigación, fue la observación. Para ello se confeccionó una pauta de observación (ver anexo N°2), que contenía diversos items, tales como disciplina en el desarrollo del consejo de curso, número de intervenciones en el mismo, respeto por los demás compañeros, nivel de agresividad en las intervenciones, etc. También se incluyeron en dicha pauta, las categorías de Bales, en las cuales se hace necesario anotar el tipo de intervención que tuvo la persona y anotar la fracción de tiempo que usó para expresar su pensamiento; por otra parte, también se incluyó el análisis personal del observador en relación al tono

de la discusión durante la realización del consejo de curso.

Ahora, en torno al tercer tipo de instrumento, la entrevista individual (ver anexo N°3), diremos que en ella se incluyeron preguntas cuya intención era comparar el sistema tradicional de jefatura de curso, a la experimentada en la actualidad por los sujetos. También fueron incluidas preguntas indagatorias sobre la relaciones humanas, la disciplina del curso, los nuevos valores incorporados en el período, la forma de resolución de conflictos y sobre el sentido que los sujetos le asignaban a las horas de consejo de curso.

El cuarto tipo de instrumento utilizado en la presente investigación fue la entrevista grupal (ver anexo N°4). En ella se incluyen preguntas relativas a lo que los sujetos perciben de distin-

to en el curso hoy en comparación al año anterior, a cómo son las relaciones humanas al interior del grupo, a la participación y a quiénes son las personas que, dentro del curso, toman las decisiones, es decir, qué peso tiene la mayoría en estas cuestiones.

El quinto instrumento utilizado (ver Anexo N°5) fue un cuestionario evaluativo que se aplicó hacia el final de la investigación, en el mes de noviembre. Es un instrumento que tuvo por objetivo recoger la opinión y la percepción de los alumnos investigados sobre el sistema de jefatura de curso. En él se realizaron un total de 13 preguntas, que apuntaban a temas como los valores, las relaciones humanas, el rendimiento académico y recomendaciones de los alumnos para futuras aplicaciones.

## VI. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

### 6.1. ESCALA DE APRECIACIÓN AUTOAPLICADA

El test de clima grupal otorgó una media de 73.6% lo cual indica un puntaje alto para la calidad de relaciones humanas que en la práctica pueden observarse. Como hemos señalado anteriormente, este curso se caracteriza por una larga serie de desencuentros en términos de convivencia grupal, lo cual no se ve reflejado en este test. De esta manera, la interpretación que este equipo de investigadores hace de esta situación, es que los alumnos realmente contestaron en un sentido del deber ser y no en cuanto a lo que verdaderamente se da en la vida cotidiana. Por tanto, consideramos que este test no refleja la realidad tal cual ésta es. El punto es que estos alumnos, por el hecho de haber convivido por tantos años juntos en una situación de agresión verbal y de descalificaciones psicológicas constantes, analizaba como normal este tipo de trato entre ellos. De hecho, manifestaban que «era normal tratarse así». Por tanto, creemos que la situación que desde fuera del curso, vale decir, desde la Dirección del Colegio, se visualiza como grave y que amerita ser intervenida para mejorar de alguna forma las relaciones humanas entre estos alumnos, es vista por éstos como una situación de normalidad.

### 6.2. PAUTA DE OBSERVACIÓN

La pauta de observación contiene al menos 8 tópicos distintos, los cuales pasamos a revisar ahora de una forma detallada.

#### (a) **Disciplina del curso**

En relación al primer tema que se refiere al comportamiento de los alumnos, a la disciplina, durante una sesión del consejo de curso, pudimos observar que como son los propios alumnos quienes deciden las materias a tratar durante los consejos de curso, existe un interés generalizado por atender y por mantener la disciplina. Constituye una observación recurrente el hecho de ver que, incluso, los alumnos sentados en los últimos bancos de la sala siguen atentamente la discusión y no se producen conversaciones entre ellos. Es una constatación frecuente ver cómo los propios alumnos, entre ellos, se hacen callar cuando se eleva el tono de la discusión o cuando varias personas hablan al mismo tiempo. Lo distinto que podemos notar en estas sesiones es que, a diferencia de los consejos de curso tradicionales, aquí la figura del profesor es mínima, en el sentido de que quienes llevan la voz «cantante» son los alumnos; son ellos los que han constituido, a instancias del profesor

evidentemente, su propia estructura de funcionamiento.

**(b) Identificación de líderes negativos**

En relación al segundo tópico contenido en la pauta de observación, referido a la identificación de líderes o grupos de liderazgo, podemos decir que cuando está en funcionamiento la estructura formal que los alumnos se han dado para las instancias de consejo de curso, estos grupos o estos líderes informales no son visibles a simple vista. Seguramente, siguen existiendo de igual manera, pero no tienen oportunidad de manifestarse. De hecho el Consejo de Honorables es la única instancia permitida y reconocida de funcionamiento.

**(c) Participación en el Consejo de Curso**

En relación al tema tercero, relativo al número de intervenciones durante el consejo de curso, diremos que de 33 alumnos sólo participa alrededor de un 35 a 40% del total de alumnos. En rigor, tenemos que decir que las palabras son concedidas en forma repetida a los mismos alumnos. Hay quienes no manifiestan opinión, a pesar de que quienes dirigen la sesión alientan repetidamente a hacerlo. Los alumnos que en general no hablan durante las sesiones, sólo lo hacen cuando alguna situación les atañe personalmente.

**(d) Resolución de conflictos**

Ahora, en referencia a la forma en

que se resuelven los conflictos en el curso, podemos decir que éstos se solucionan, en la mayoría de los casos, vía votación. La estructura formal de poder del curso, vale decir, el Consejo de Honorables y la directiva del curso, someten el problema a la decisión del curso y las decisiones se toman por consenso y después de largas discusiones.

**(e) Formación en valores**

El quinto tema contenido en la pauta a que hacemos alusión, se refiere a una cuestión valórica: El respeto por la opinión ajena. En general, lo que pudimos observar a este respecto es que existe respeto por la opinión ajena, en términos en que ésta no es descalificada, al menos de forma manifiesta, por el resto de los alumnos. Lo que se observa, más bien, es que frente a algunas opiniones, se disiente, pero de manera adecuada, es decir, pidiendo la palabra y manifestando la opinión contraria.

**(f) Orden de intervención**

En torno al respeto por el turno al momento de hablar, diríamos que se nota respeto por éste. Sin embargo, en este sentido, notamos cierta desorganización y desorden en el sentido de que quienes dirigen la sesión permiten que hablen quienes no han pedido la palabra y no siempre la dan a quienes la han pedido. Más que falta de respeto por el turno, diríamos que a este respecto existe una falta de manejo de la sesión por quienes la dirigen.



### (g) **Violencia simbólica**

El tema de la agresividad también estuvo presente en la pauta. Diríamos que la misma estructura formal que se constituyó al inicio del año escolar, es una estructura respetada por el conjunto de los alumnos y que, entonces, esta misma situación disminuye la agresividad en los planteamientos, en la medida en que ésta responde a las inquietudes de la gran mayoría.

### (h) **Convivencia grupal**

En relación a cómo se lleva a cabo el planteamiento de problemas que afectan directamente la convivencia del grupo, diríamos que estos problemas elevan el calor de la discusión; aquí se nota mucha mayor participación y, en cierta forma, disminuye el respeto por la opinión ajena. La situación se hace más incontrolable, por decirlo de alguna manera. Sin embargo, a pesar del acaloramiento, no notamos descalificaciones personales directas, sino que éstas se canalizan en forma desapasionada, vía bromas que logran la risa de todo el curso.

Las categorías de Bales contienen, en este caso, 12 ítems, de los cuales sólo son usados 5: «Sugiere, da ideas, orientaciones posibles»; «Da su opinión, analiza, evalúa, afirma»; «Informa, añade comentarios, confirma, clarifica»; «Pide orientación, hace repetir»; «Desaprueba, muestra su disconformidad pasivamente, se niega a ayudar». Este instrumento de las categorías de Bales permite, asimismo, medir el tiempo de cada intervención. La

intervención más extensa no excede los 45 segundos y la de menor extensión abarca sólo 15 segundos. En general las intervenciones no son extensas y, en este sentido, podríamos afirmar que no existe un monopolio de la palabra.

Un último aspecto de esta pauta de observación lo constituye un ítem dedicado al análisis del observador en relación a la participación y a la distinción de subgrupos que monopolizan o dominan la discusión. A este respecto, lo que pudimos observar fue que la clase participa de buen tono, que existe buena disposición y no se observan subgrupos que dominen la discusión, sino más bien, personas en forma aislada que hablan tengan o no tengan la palabra.

El otro aspecto de esta última parte de la pauta se refiere al tono en que se lleva la discusión. Este tiene un tono amistoso, de crítica constructiva en algunos casos; también se notan signos de objetividad frente a algunos de los temas tratados, cuando éstos no afectan directamente la convivencia interpersonal. También se dan momentos de risa generalizada, siguiendo gestos de sentido del humor de alguno de los opinantes.

## 6.3. ENTREVISTA INDIVIDUAL

Para el análisis de la entrevista individual aplicada a los alumnos del 4º D, vamos a proceder a transcribir las respuestas a las preguntas y, finalmente, haremos una síntesis por temas.

### 1. ¿Qué es lo nuevo o distinto que encuentras en este sistema de jefatura de curso?

En esta pregunta podemos encontrar respuestas tales como:

- «Las cosas las hacemos nosotros»;
- «No hay profesor que dirija el consejo de curso. El profesor pasa a ser un alumno más. Las relaciones son más abiertas»;
- «Posibilidad de autoorganizarnos»;
- «Facultad del curso para tomar determinaciones propias»;
- «Antes el profesor tenía la autoridad»;
- «Nosotros tenemos el poder. Dirigimos nuestro futuro. Llevamos nuestra opinión al consejo de profesores»;
- «Nos valemos por nosotros mismos, tomamos las decisiones y autorregulamos la conducta. Tomamos más responsabilidades»;
- «Los alumnos sienten más responsabilidad. Somos más disciplinados, estamos más maduros»;
- «Los alumnos tenemos más autoridad, podemos hacer cosas que nunca antes habíamos hecho. Tenemos más participación»;
- «El profe es un participante más, hay mayor comunicación. El presidente de curso lleva la batuta».

### 2. ¿Qué ventajas y/o desventajas presenta este nuevo sistema frente a la jefatura tradicional?

- «La ventaja es la participación del curso. Ahora se «pesca» el consejo de curso. Como desventaja, cuando el presidente de curso no se com-

*promete con el sistema»;*

- «Como ventaja veo que se hablan más los problemas, en forma más abierta. También veo más unión en el curso. Como desventaja veo que hay demasiada libertad»;
- «Hacemos las cosas, elegimos los temas. Este sistema no tiene desventajas»;
- «Se actúa con más responsabilidad. Otra ventaja es que los mismos compañeros decimos lo que estamos haciendo mal, no el profe. También veo como ventaja, la relación humana con el profesor, que es más cercana. Una desventaja es la manipulación que se realiza del sistema»;
- «Como desventaja veo que el rol del profe es ambiguo. Como ventaja veo la comunicación que se da entre las personas»;
- «Como ventaja destaco que es un sistema más participativo y el profe no es tan autoritario. Como desventaja, creo que las decisiones pueden ser equivocadas. No hay «contraloría»;
- «Como ventaja veo que el sistema hace madurar. Como desventaja veo que se pueden tomar decisiones erradas».

### 3. Según tu opinión, ¿Ha mejorado la disciplina en el curso, de marzo a la fecha? ¿A qué se debe?

- «Ha mejorado. Ha cambiado la actitud del curso frente a la clase. La relación con los profes también ha mejorado»;
- «Ha mejorado. Antes había un rechazo al profe porque no tomaba la

*opinión de los alumnos.*

- *«Actualmente, como el sistema es distinto, dan ganas de mejorar»;*
- *«Mejor, hay más madurez, como nos dan más autonomía, hemos madurado más»;*
- *«Mejor, hay una actitud positiva para cambiar»;*

**4. Según tu opinión, ¿Ha experimentado algún cambio en la relación humana entre los compañeros, en comparación al año pasado?**

- *«Hay relaciones humanas, antes no había»;*
- *«Ha mejorado, hay mayor conciencia de la división del curso. Hubo intentos de unión»;*
- *«Ha mejorado en 180 grados. Tengo más amigos»;*
- *«Creo que las relaciones son iguales, aunque más atenuado el conflicto, no existe ánimo de atacar»;*
- *«Hay mayor unión. Se pueden conversar los problemas»;*
- *«Ha mejorado. Se puede conversar con otros compañeros, hay más amigos».*

**5. Cuando se les presenta un conflicto como curso, ¿Cómo lo resuelven? ¿Cómo lo resolvían el año pasado?**

- *«Se logran acuerdos y mayor contacto con los demás. Antes quedaban las heridas y se les echaba tierra encima. Hoy se conversa y se sabe qué piensan los demás de uno»;*
- *«Conversando, decisiones compartida, todos opinan»;*
- *«Se conversa, se sacan las mejores*

*ideas. El Consejo de Honorables lleva las ideas de todos»;*

- *«Discutimos y se llega a una conclusión por votación. Antes las cosas se arreglaban personalmente»;*
- *«Antes el profe dictaminaba lo que había que hacer. Ahora los problemas se enfrentan como curso, importa la opinión del curso».*

**6. Durante este año, ¿Ha subido o bajado tu rendimiento académico? ¿A qué se debe?**

- *«Lo he mantenido»;*
- *«Mejor»; «Ha subido»;*
- *«Se ha mantenido»;*
- *«Igual»; «Ha subido»;*
- *«Mejor, por mi mayor madurez personal».*

**7. ¿Le ves algún sentido a las horas de consejo de curso?**

- *«Sí, faltan horas»;*
- *«Sirve para organizar cosas. Indispensable dos horas, serían dos horas de convivencia»;*
- *«Sí y debieran ser más horas»;*
- *«Sí, estamos recién empezando a cambiar las cosas; sin embargo, no hemos alcanzado un nivel óptimo»;*
- *«Sí, se conversan problemas»;*
- *«Sí, definitivamente»;*
- *«Absolutamente, sirve para organizar cosas, igual que el año pasado»;*
- *«Sí, se discuten los problemas. Son horas de desahogo»;*
- *«Sí, podemos conversar más de nuestros problemas. Antes el consejo de curso sólo era para organizar cosas, para tratar un problema con un profesor, una prueba, etc.»;*

- «*Analizar los problemas al interior del curso. Sí, tiene mucho sentido. Claro que si me preguntara si antes tenía sentido, le diría que yo me dormí todas las horas «de consejo de curso»;*
- «*Sí, es una manera de expresarse, de solucionar problemas internos del curso».*

### 8. ¿Has incorporado a tu vida nuevos valores en este período? ¿Cuáles?

- «*Los mismos. Respeto a mis compañeros, aceptar opiniones ajenas, no discriminar»;*
- «*Me he sentido más parte del curso»;*
- «*No, son los mismos»;*
- «*Sí, valores cristianos»;*
- «*Sí, he desarrollado nuevos valores: Tolerancia, respeto (no siempre uno tiene la razón), sensatez»;*
- «*Sí, tengo más personalidad, capacidad de decir las cosas de frente, honestidad»;*
- «*Sí, respeto por la opinión ajena y responsabilidad principalmente»;*
- «*Los mismos, aunque agregaría más conciencia. He madurado más»;*
- «*Son los mismos y de la misma manera. Siempre he tenido claros mis valores».*

Enseguida, presentamos la síntesis temática derivada directamente de las entrevistas individuales.

### Tema: Poder

Una cuestión bastante repetida tiene relación con el hecho de que ahora los alumnos sienten que el poder lo

tienen ellos, a través de la directiva. Sienten que en realidad pueden tomar decisiones, que en sus manos está la posibilidad de organizarse. Según lo expresado por ellos mismos sienten que tienen la facultad de tomar determinaciones propias. Existe la posibilidad con este sistema de ver lo que va al consejo de profesores. Los alumnos sienten claramente que el sistema de consejo de curso lo manejan ellos.

### Tema: Responsabilidad

Los alumnos sienten que el profesor jefe les da toda la responsabilidad, y que, por tanto, no están infantilizados, dado que el sistema «tradicional» infantiliza. Ellos sienten que con este sistema se actúa con mayor responsabilidad. Sienten que han aprendido a autorregular la conducta y a mandarse a sí mismos.

### Tema: Relaciones Humanas/Comunicación

Es un sistema en el cual hay que tener confianza en el profesor. Según propias palabras de los alumnos: «El curso escucha más». Una cuestión recurrente es expresar que en lo personal han hecho más amigos. Varios de ellos indican que «están más simpáticos», que se puede conversar más, que ven más unión en el curso. También se reconoce que hay momentos en los cuales se producen quiebres. Algunos de ellos (específicamente dos personas) señalan que nos han hecho relacionarnos más con los otros, pero a la fuerza.

Ellos piensan que se pueden expresar opiniones de las personas, que están más unidos, aunque sigan existiendo grupos. También hay acuerdo respecto a que existe mayor apertura. «Se habla sin pelos en la lengua» y es posible plantear puntos de vista diferentes y se llega a acuerdos. Se señala que la relación no es ideal, pero que se dicen las cosas. Creen que el conflicto está más atenuado, que éstos persisten aunque ahora hay la intención de resolverlos. Igualmente, aducen, existen muchos grupos y sigue habiendo gente sola.

#### 6.4. ENTREVISTA GRUPAL

##### 1. ¿Qué percibes de distinto en el curso en el día de hoy, respecto del año pasado?

En general, la mayoría de las personas señalan que perciben una situación totalmente distinta a la del año anterior, en el sentido de notar mayor madurez en ellos mismos. Señalan también que se conversan más las cosas, que existe mayor unión entre los compañeros. Por otra parte, dicen que las cosas que se propusieron las alcanzaron y esto lo muestran como algo que es producto de la unidad del curso, como algo positivo y producto del sistema de jefatura de curso.

Señalan también como algo distinto las notas, es decir, según ellos el menor nivel de repetencia. Aparentemente, el mejoramiento en el rendimiento académico se debería al sistema de jefatura de curso.

Otro aspecto señalado como producto del nuevo sistema es el mejoramiento del trato humano entre los compañeros, que ahora se piensan más las cosas, no se dicen de buenas a primeras. Realmente ha habido, piensan, la oportunidad de conocer más compañeros.

##### 2. ¿Existe hoy más participación? ¿Qué ha ayudado para ello?

Señalan que ha habido grandes ganas de participar, aunque ello no se halla logrado en la práctica. Notan claramente que hoy, y gracias al sistema, «habla gente que nunca antes lo hacía».

Encuentran muy positivo conocer las opiniones de los otros.

##### 3. ¿Es posible tratar más abiertamente los problemas en el curso?

A este respecto se señala que «no sabemos que más abiertos se pueden tratar los problemas en este grupo». Es posible notar que se sienten satisfechos en torno a la apertura para tratar los diversos temas; es más, señalan que antes simplemente no se trataban. Dicen que se ha perdido un poco el miedo a decir lo que se piensa.

##### 4. ¿Cómo se sienten hoy en el curso? (Más tranquilos, preocupados, tensos...)

Dicen sentirse bien, que existe más apoyo entre todos. Se sienten más tranquilos respecto a años anteriores,

porque hay más comunicación. Según ellos, existe mayor libertad... aunque el sistema no haya dado muchos frutos.

Otros señalan sentirse contentos, a gusto. Y agregan: «El sistema ha provocado más roce, en el sentido de ayudar a enfrentar los problemas».

### **5. ¿Qué peso tiene hoy día la opinión de la mayoría en la toma de decisiones?**

Siempre hay personas, señalan, que influyen más que otras, pero se respeta la mayoría. Las decisiones se toman por votación. Por otra parte, argumentan que la manipulación es menor que en años anteriores, aunque no se puede desconocer la existencia de líderes naturales que logran imponerse informalmente.

Otras personas señalan que existe manipulación por parte de un grupo dominante. Existe la «dedocracia». Según estas personas existiría una «ley del hielo tácita y todo lo que hay que organizar, lo organizan ellos».

Sin embargo, a pesar de las opiniones anteriores, hay otras personas que señalan que es el grupo curso el que tiene todo el peso de la decisión y que se impone la mayoría.

### **6. ¿Las personas que manipulan el curso pueden hacerlo hoy más que el año pasado?**

Hubo una gran coincidencia respecto a esta pregunta. Se señaló que la manipulación, durante el transcurso

del año, disminuyó notablemente. Sin embargo, se sigue reconociendo su existencia, pero, se señala, que gracias a que está presente una estructura de poder formal respaldada por la totalidad de los sujetos, dicha manipulación no ha contado con un terreno viable, es decir, los grupos o los líderes que manipulan al interior del curso, deben, necesariamente, usar los canales informales para ello, lo cual debilitó en gran manera su influencia.

## **6.5. CUESTIONARIO EVALUATIVO**

Este cuestionario fue aplicado los últimos días de clases, o sea, hacia fines del mes de noviembre y fue contestado por 21 de los 33 alumnos. El cuestionario contiene preguntas abiertas y cerradas y requiere del alumno mucha fundamentación de sus respuestas. Presentamos a continuación un resumen de las respuestas recibidas.

Las primeras 5 preguntas están referidas al tema de los valores. Indaga directamente sobre el valor de la honradez, del compromiso con la verdad, de la confianza en sí mismo y por el respeto propio y ajeno.

En cuanto al valor de la honradez, 16 de los 21 alumnos contestan que éste se mantuvo y que éste es un valor que siempre ha estado presente en ellos. Sólo 5 del total contesta que ha aumentado y aducen como razón directamente el sistema de jefatura de curso. Por ejemplo, un alumno de estos 5 señala que aumentó el valor de la honradez en él debido al «espacio que

se me ha abierto». En general diríamos que, en los casos en que se señala que aumentó este valor, se debe al control que ejercían los compañeros, en el sentido de que éste era un sistema más abierto y que, entonces, era más fácil que los otros se dieran cuenta si alguno estaba faltando a la honradez.

En relación al tema del compromiso con la verdad, tenemos a 10 alumnos que han contestado que éste aumentó y 10 que señalan que se mantuvo y uno que no contestó esta pregunta. Como razón del aumento dicen cosas como:

- «Siempre me he sentido comprometido con ello»;
- «Se siente un deber decir las cosas»;
- «Aumentó porque le afectaba a los demás»;
- «Ayudando a otros a decir la verdad»;
- «Sin la verdad no hay confianza, y sin confianza no crece una comunidad»;
- «Ya que había cierta seguridad para decir algunas cosas», etc.

Como razón para que éste se hubiera mantenido se señalan aspectos como los siguientes:

- «Siempre he tenido este compromiso»;
- «En mi caso personal, el compromiso con la verdad no depende de un sistema de jefatura de curso»;
- «Siempre me comprometo con la verdad».

En el tema de la confianza en sí mismo se da una relación de 8 a 13. Ocho alumnos señalan que ésta aumentó y

13 que ésta se mantuvo. Como razones del aumento se aducen cuestiones tales como:

- «He podido decir cosas que antes no había dicho»;
- «Este año me tuve más fe en las cosas que hacía»;
- «Porque me atreví más»;
- «No sé si se debió al sistema de jefatura. Creo que se dieron varios factores»;
- «Siempre me he sentido con seguridad para hablar aunque sean puras cabezas de pescado. En este tiempo se me ha dado más confianza aún»;
- «Creo que aumentó por la misma confianza que hubo en el curso»;
- «Mayor seguridad en mis actos»;
- «Aprendí a valorarme y que mis compañeros me valoraran»;
- «Debido al apoyo que me dieron como grupo e individualmente».

Como razones para que la confianza se mantuviera, se dice:

- «Siempre he tenido amigos que me apoyan»;
- «Siempre he tenido confianza en mí mismo»;
- «Más que en mí mismo, aumentó con el curso. El sistema provocó una disposición en el curso que hacía tenerles más confianza»;
- «En verdad tuve pocas oportunidades de probarme a mí mismo, aunque me creo harto»;
- «El año fue muy poco para notar estos cambios».

Ahora, el tema del respeto por los demás, nos presenta el siguiente perfil: 11 de los 21 alumnos consideran

que este valor aumentó en ellos y en relación a ello señalan razones tales como:

- «Había más por compartir»;
- «El sistema sirvió para conocer mejor al resto del curso, al conocerlo mejor se aprende a respetar a sus miembros»;
- «Por esa disposición automáticamente existió más respeto por las personas»;
- «Aumentó ya que la opinión de todos vale lo mismo»;
- «Aprendí a conocer mejor a mis pares, con lo cual aprendí también a respetarlos»;
- «Aprendiendo a conocer se respeta más y yo conocí a muchos que no había conocido»;
- «Aumentó, pero sin ser lo ideal»; «hubo momentos en que fuimos capaces de escucharnos».

En cuanto a las respuestas obtenidas en relación a la categoría «se mantuvo», se indica, en términos generales, que éste es un valor que siempre ha estado presente en ellos o, simplemente no se fundamenta la respuesta.

Finalmente, en torno al tema del respeto por sí mismo, 7 del total de los alumnos que contestaron el cuestionario, señalan que éste aumentó y aducen como razón algunas de las siguientes:

- «Por el sencillo hecho de conocer realmente a la gente, se aprende a respetar a los demás. Cuando aprendo a respetar a los demás me respeto a mí mismo»;
- «La confianza, seguridad y respeto

*a mí mismo siempre ha sido muy buena. Lo que cambió con el sistema fue todo esto con el curso».*

Sin embargo, 5 de estos 7 no argumentan razón alguna al respecto.

En cuanto a quienes señalan que el respeto por sí mismo se mantuvo (12 personas), la mayoría de ellos no argumenta respuesta alguna y quienes lo hacen (3) hablan de que siempre se han respetado a sí mismos. Dos personas del total no contestan esta pregunta.

La pregunta N°6 del cuestionario evaluativo inquiriere sobre qué contribución hizo este nuevo sistema de jefatura en torno a las relaciones agresivas. En ella se dan tres alternativas de respuesta que son de disminución, de mantención o de aumento de dichas relaciones.

Quince de los 21 alumnos contestan que este sistema de jefatura de curso contribuyó a disminuir las relaciones agresivas entre las personas y argumentan así:

- «Porque se compartía más»;
- «Porque había que escucharse para tomar las decisiones»;
- «Hay más diálogo, y al hacer más actividades se conoce más a las personas»; «Yo creo que ayudó a unir al curso; por el lado positivo aprendimos a conocernos»;
- «Siempre siguieron habiendo relaciones agresivas, aunque quizás con un poco menos de frecuencia»;
- «Hubo más amor entre el curso aun-



*que pudo haber sido más. Para mí el curso fue siempre inseguro, anti-pático, inmaduro lo que los hacía una ingrata compañía pero con el sistema cambió»;*

- *«Ya que el aire que se respiraba dentro del curso era más tranquilo y permitía conocer mejor a la gente»;*
- *«Fue sociable este sistema de jefatura»;*
- *«Un poco más por la presión del compromiso»;*
- *«Todos tenían derecho a detener una relación agresiva».*

Dentro de quienes contestan que efectivamente el sistema de jefatura contribuyó a disminuir las relaciones agresivas, están aquellos que señalan que disminuyeron, pero no lo suficiente «debido a lo corto del período». Es decir, con cierta regularidad, se dice que este sistema debiera iniciarse en Primero Medio para poder apreciar o analizar resultados. También dentro de esta categoría, encontramos una opinión que es diferente a las restantes: «Sí, pero no sé si fue la jefatura o que no nos vamos a ver más».

En cuanto a quienes se decidieron por la opción «mantener», argumentan como razón:

- *«Pero con un grado mayor de honestidad»;*
- *«Aumentó la agresividad externa, pero disminuyó la psicológica, la interna, la callada»;*
- *«En todo el camino de conocernos creo que era normal que surgieran asperezas entre nosotros»*
- *«Porque no hubo tiempo de desarrollarlo o mejor dicho no hubo educa-*

*ción anterior que nos enseñara como proceder. Veníamos de la selva y en la mayoría de los casos no salimos de ella».*

También hubo quienes señalaron que las relaciones agresivas aumentaron y adujeron las siguientes razones:

- *«Creo que en eso falla porque si no se aplica de muy chico las personalidades que ya están formadas no están dispuestas a otras opiniones»;*
- *«Este sistema degeneró y fue contraproducente».*

La pregunta N°7 inquiriere sobre otra supuesta contribución del sistema de jefatura de curso. La pregunta se formuló de la siguiente manera: Este sistema de jefatura contribuyó a:

- *aumentar mi nivel de rendimiento académico*
- *mantener mi nivel de rendimiento académico*
- *disminuir mi nivel de rendimiento académico*
- *no contribuyó*

Seis del total de respuestas señalan que el sistema contribuyó a aumentar el rendimiento académico. En este sentido los alumnos señalaron razones como las siguientes:

- *«Ya que nos preocupamos más por los demás»;*
- *«Levemente ya que existió un taller de curso para reforzar antes de las pruebas»;*
- *«Aunque no estudié, aumentó»;*

- «Creo que esto se debió también a varios factores, uno de esos pudo haber sido el sistema»;
- «Gracias al comité de estudios».

Sólo una de estas personas no fundamenta su respuesta.

En cuanto a quienes señalaron que el rendimiento académico se mantuvo:

- «Algunas clases se hacen más llevaderas, se nota un mejor ambiente en la sala»;
- «A la hora de trabajar en clases, poner atención en algunos ramos era imposible, pero en 3º y 4º se tranquilizó más»;
- «No creo que el sistema haya abarcado esa situación».

Una persona señala que el sistema contribuyó a disminuir su rendimiento académico y argumenta como razón:

- «Me quitó un poco de tiempo (debido a las actividades que tenía que hacer por ella) y me dio otros intereses más válidos que las notas».

Por otra parte, una persona no marca ninguna opción, pero argumenta de la siguiente manera: «No he hecho un estudio acabado si aumentó o disminuyó pero sí hubo comités de estudio y eso ayudó».

En cuanto a las personas que señalaron que el sistema no contribuyó, indican lo siguiente:

- «Creo que no influyó»;
- «No me afectó»;
- «Personalmente en lo académico no

me afectó en nada»;

- «Mi nivel de estudio es algo personal y no se vio influenciado con la jefatura»;
- «No mejoró el curso».

La unidad del curso es el tema sobre el cual trata la pregunta N°8. De los 21 alumnos que contestaron el cuestionario, 14 consideran que el sistema contribuyó a ello y aducen:

- «Terminamos todos con ganas de seguir estando juntos y diciendo lo que sentimos»;
- «Porque nos dio la posibilidad de conversar entre nosotros los problemas que teníamos»;
- «Al hacer más actividades se conoce más a las personas»;
- «Sí, yo creo que hubo más unión durante el período»;
- «Quizás no mucho, pero era lo que más se podía hacer»;
- «Sí, aunque creo que era algo que igual se produciría por la madurez que se alcanzó en casi todos»;
- «Porque nacieron nuevas amistades»;
- «Yo creo que el curso hizo todo lo posible por llevar a cabo el sistema durante los recreos y actividades extraescolares»;
- «Yo creo que a lo que más ayudó fue a la unidad»;
- «Aunque también influye el hecho de salir de 4º Medio»;
- «Al respetarnos más, nos unimos más»;
- «Mayor compromiso hacia los demás»; «En un principio».

En cuanto a quienes optaron por la categoría «más o menos», podemos señalar:

- «No somos muy unidos, ni lo seremos»;
- «En 4º Medio es muy poco lo que se puede hacer»;
- «No creo que hay sido por el sistema, sino fue por los cambios de intereses»;
- «Un poco, aunque hizo ver las diferencias en los distintos grupos, lo cual permite siempre purificar las relaciones, no fue mucho en este caso porque no hubo una completa disponibilidad a hacerlo»;
- «Esto se debe al corto período»;
- «Todo está en aplicar el sistema antes, en tener una educación en él, necesita un mínimo de tiempo y un año no es suficiente».

Una sola persona del total contesta que este sistema no contribuyó a la unidad del curso argumentando que éste no se llevó bien a cabo.

El control de la disciplina por parte de los alumnos (Ej. «llamar la atención o al orden»), fue la pregunta N°9 del cuestionario evaluativo. Ocho de los 21 alumnos contestaron afirmativamente a esta pregunta y argumentaron de la siguiente forma:

- «Sólo el primer semestre»;
- «Porque en la hora de incidentes esto se conversaba»;
- «Sí, nos controlábamos a nosotros mismos»; «Era notorio»;
- «Se nota que en medio de un tumulto hay quienes se están preocupando por el orden aunque no siempre son escuchados»;
- «Yo creo que antes no nos llamábamos la atención entre nosotros, pero

al final sí»;

- «Aprendimos a escucharnos entre nosotros mismos».

Algunas de las personas que marcaron la opción «más o menos» no fundamentan su preferencia, sin embargo otros señalan cuestiones como las siguientes:

- «Al comienzo sí, después todo se relajó»;
- «No se si existió pero estaba la intención»;
- «Pienso que ya estábamos muy grandes para cambiar nuestra manera de comportarnos»;
- «No siempre resulta, quizá por nuestra edad»;
- «También fue poco, debido a una agresividad poco controlada»;
- «Quizás por miedo a no pasar como 'buena onda'»;
- «Se mantuvo igual como siempre».

Cuatro del total de 21 alumnos contestó negativamente a la pregunta, señalando:

- «Algo más de conciencia personal, pero no grupal»;
- «Este sistema tuvo bastantes logros, pero en autocontrolarse fue un fracaso»;
- «No se logró por el grado de inmadurez existente en la gran mayoría».

Una persona no argumenta ninguna razón.

La pregunta N°10 inquiriere aportes de los alumnos en relación a los elementos que agregarían o acentuarían al sistema para mejorarlo. Dos perso-

nas no argumentan la pregunta y una de ellas señala que «ninguno». El resto aduce razones como las siguientes:

- «Aplicar la sanción cuando se de y no retroceder si ésta es realmente justa»;
- «Las sanciones del presidente se deben llevar a cabo»;
- «Definir mejor la posición del profesor jefe»;
- «Tal vez falte algo que permita mantener una cierta disciplina, pero no se qué cosa podría ser específicamente. Quizás más autoridad sobre un miembro como el presidente o el profesor jefe»;
- «Elementos no sé, pero si se utiliza el sistema hay que empezar de más chicos»;
- «Mayor defensa del profesor jefe, que se la juegue más aún, sino no sirve»;
- «Lo dejaría tal cual, le agregaría un poco más de filosofía»;
- «Lo empezaría en 1º Medio»;
- «Delegar más funciones (importantes) para crear más compromiso»;
- «Instaurarlo desde más chico para acostumbrarse a trabajar con la verdad y la crítica fraterna»; «Más horas de consejo de curso»;
- «100% de compromiso para los encargados»;
- «Que el profesor jefe defina más su papel como alumno o como profesor jefe. Que se implante desde chico y no el último año»;
- «Debería recordarse más, darle más importancia a autocontrolarse en los consejos de curso»; «Que se empezara de Pre-Kinder»;
- «Que dure más tiempo».

La pregunta N°11 es similar a la anterior pues consulta a los alumnos sobre qué elementos le quitarían o disminuirían en el sistema de jefatura. Ocho alumnos dejan esta pregunta sin contestación; tres de ellos dicen no saber, tres contestan que no le quitarían ningún elemento y el resto, es decir, 7 personas señalan argumentos como:

- «No cambiaría la forma de ser del profesor»;
- «Le quitaría un poco de formalidad, lo demás está bien»;
- «Más fuerza al imponerlo»;
- «Mandar comunicaciones entre compañeros no resulta, quizás otro método»;
- «Demasiada libertad de los alumnos en un primer tiempo»;
- «Que el profesor se subordine y respete más a la directiva y comité de honorables»

La pregunta N°12 pregunta por sugerencias de los alumnos al sistema, dada que ellos lo han experimentado en carne propia. A esta pregunta sólo contestan 6 personas, señalando lo siguiente:

- «Buscar buenos métodos de sanción»;
- «Tomarlo de una edad precoz»;
- «Que el profesor realmente sea uno más»;
- «Quizá sentí al profesor jefe algo alejado de nosotros, pensé que iba a ser distinto...»;
- «Aplicarlo desde 8º o 1º Medio para tomar la conciencia necesaria»;
- «Un poco más de autoridad de parte del profesor y empezarlo antes».

La última pregunta contenida en este cuestionario evaluativo indaga entre los alumnos, en relación a si ellos recomendarían este sistema de jefatura para otros cursos. En esta pregunta podemos observar una cierta unanimidad en el sentido de que todos sin excepción están de acuerdo en que otros cursos también puedan experimentar este sistema de jefatura. Veamos cuáles son las razones que ellos aducen:

- «Sí, porque el sistema es bueno»;
- «Yo creo que este sistema desde 7º básico, con un curso normal, sería un éxito»;
- «Sí, porque somos los alumnos los que conocen y son dueños de su actuar y su propia toma de decisiones les favorece o perjudica, y con este sistema se toma conciencia de ello»;
- «Sí, pero siempre y cuando dure como mínimo 2 años»;
- «Sí, porque uno aprende a conocer a las personas y uno se puede desenvolver en el curso a través de este sistema porque se requiere de mucha comunicación con los compañeros»;
- «Depende del curso y debe ser aplicado más chico»;
- «Sí, ya que este sistema fomenta la unidad en un curso y hace crecer como persona por la responsabilidad que se tiene»;
- «Sí, pero con más años»;
- «Sí, aunque no está perfeccionado, con la práctica irá mejorando y pienso que en otros cursos puede dar mejores resultados que en este»;
- «Sí, ya que se logra una mayor cantidad de actividades y los premios están mejor dados»;
- «Lo recomendaría porque estoy seguro que un grupo de personas pueden autogobernarse y realizar objetivos comunes»;
- «Porque al fin los alumnos pueden pensar y valerse por sus propios medios»;
- «Sí, porque es mejor que el otro, porque uno se introduce más en su curso»;
- «Abre un nuevo mundo y da distintos puntos de vista y oportunidades»;
- «Sí, pero desde más chico»;
- «Sí, pero sólo si es un proceso a largo plazo, 3 a 4 años»;
- «Sí, es muy bueno, pero sería mejor desde chicos para acostumbrarse»;
- «Sí, es una forma de progresar como país y como humanidad. Si aprendemos desde chicos a convivir en comunidad, comunicándonos nuestros defectos y virtudes, siendo solidarios y generosos, el mundo cambiaría radicalmente. Es la solución a todos los sistemas políticos. El consenso y la solidaridad entre seres humanos. Así deberíamos vivir y para vivir así hay que educar»;
- «Sí, pero cursos más chicos. Si se tuviera que hacer de nuevo en 4º Medio, yo no lo haría. Creo que en cursos más chicos es más fácil manejar el sistema, adecuarlo a las personas»;
- «Sí, porque nos hizo mejorar algunos aspectos; los otros no sirven para nada»;
- «Sí, ya que es una forma grata de compartir con el curso».

## VII. CONCLUSIONES

Una primera conclusión a la que podemos arribar se refiere a la figura del profesor. Es indudable que para la aplicación de este sistema de jefatura de curso, que persigue grupos de alto rendimiento académico y el mejoramiento de las relaciones humanas al interior de la sala de clase, se precisa de un sujeto con determinadas características:

- Estilo de conducción democrática, por cuanto el sistema se desarrolla en base a la delegación de poder por parte del profesor a los alumnos.
- Adecuado nivel de autoestima, o sea, se precisa de un sujeto que sea capaz de creer en los alumnos y no visualizarlos como los culpables de los problemas disciplinarios.
- Flexibilidad y paciencia frente al cambio, para adecuarse a las distintas características que vaya asumiendo el sistema de jefatura de curso.
- Que posea un estilo dialógico de conducción de grupo y evitando por todos los medios de influir en forma velada o ejerciendo un manipulación soterrada de las situaciones, aunque sea con el ánimo de ayudar o de acelerar las soluciones.

Una segunda conclusión a que nos lleva esta investigación se refiere al mejoramiento del rendimiento académico que acarrea el mejoramiento de las relaciones humanas al interior de la sala de clase. Una vez que las situaciones de conflicto entre los alumnos son enfrentadas, por medio de la estructura formal que ellos mismos se han dado, es posible empezar a detectar una elevación del rendimiento académico, por cuanto los alumnos gastan menos energías en defenderse de los otros y más en el quehacer propio de su rol de estudiantes.

La tercera conclusión se refiere a los cambios que se producen en las personas una vez que han experimentado este sistema de jefatura de curso. Estos dicen relación con los nuevos valores que asumen y al grado de madurez que alcanzan. Se pueden observar abiertos cambios en las conducta de los jóvenes, tanto en la forma de relacionarse con sus pares, como a la nueva visión que adquieren respecto de las valoraciones de los individuos como persona. Se nota en la mayoría de ellos una búsqueda y una práctica de una convivencia más armónica y más madura en la relación con los otros.

En este caso el protagonismo de los jóvenes no es sólo un buen deseo ni un discurso desarraigado de la práctica, sino una realidad cotidiana, que verdaderamente se configura en una estructura de transformación valórica y de la conducta de quienes la practican.

La cuarta conclusión está referida a la disciplina alcanzada en el grupo. Aunque no se logró erradicar completamente la indisciplina, todo indica un notorio avance en su mejoramiento, a pesar de que, a lo largo de toda su vida escolar este curso había estado marcado por un síndrome de inconductas, señaladas por todos los consejos de profesores desde 5° año de EGB, en el cual fracasaron innumerables estrategias de mejoramiento aplicadas en

múltiples ocasiones, tanto por la dirección del colegio como de los profesores jefes que condujeron el curso.

Una quinta conclusión que podemos observar, eclipsa definitivamente una arraigada convicción que se asienta en la mayoría de los docentes, en relación a la imposibilidad de cambios de conductas que presentan los alumnos de cursos terminales. Podemos afirmar que esto no es enteramente cierto, y la aplicación de un adecuado sistema disciplinario puede llegar a detener una larga historia de conflictos y problemas profundamente internalizados en los educandos, o ayudar a revertir esta situación aunque sea en una parte, que puede llegar a ser importante.

## VIII. INTERROGANTES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Los hechos demuestran que este sistema de jefatura funciona en la práctica, pero es necesario ir despejando una serie de incógnitas que aún se perfilan en su aplicación, como por ejemplo:

1. ¿Cuál es el grado de intervención que debe ejercer el profesor jefe en su participación en el sistema de jefatura?, ¿Debe permitir un *laisse faire* o controlar completamente la situación?, ¿Intervenir ocasionalmente?, ¿Podría en un momento determinado ejercer un acto de poder y tomar la dirección de los acontecimientos sólo como restauración del orden?
2. ¿Cuál es la edad más indicada de los niños para implementar este sistema?, ¿Es posible implementar el sistema con niños muy pequeños?, ¿Qué restricciones serían necesarias al esquema oficial?
3. ¿Cuál es el papel que deben jugar las autoridades del colegio?, ¿Funcionará el sistema en esos colegios en los cuales no se aplican sanciones disciplinarias para no perder la matrícula?
4. ¿Se puede aplicar el sistema sólo a un curso y no a la totalidad de la escuela?
5. ¿Cuál es el curso ideal para empezar a aplicar el sistema?, ¿Durante cuánto tiempo?, ¿Es posible aplicarlo durante toda la vida escolar de un estudiante? ¿Qué efectos se obtendrían si toda una escuela funcionara con este sistema?
6. ¿De qué manera influyen los otros profesores en el desarrollo del sistema?, ¿Es posible aplicarlo sin contar con su cooperación?



# ANEXOS

---

## ANEXO N°1

---

### ESCALA DE APRECIACIÓN AUTOAPLICADA

Para responder este cuestionario utilice la escala adjunta:

**R:** Raras veces, significa de 0 a 15% de las veces

**A:** Algunas veces, significa de 16 a 35% de las veces

**F:** Frecuentemente, significa de 36 a 65% de las veces

**G:** Generalmente, significa de 66 a 85% de las veces

**C:** Casi siempre, significa de 86 a 100% de las veces

---

## ANEXO N° 2

---

### PAUTA DE OBSERVACIÓN EN SALA DE CLASE

1. Descripción del comportamiento de los alumnos. (Disciplina)
2. Identificación de líderes o grupos de liderazgo.
3. Número de intervenciones. (Cantidad de alumnos que opinan en el consejo de curso)
4. Descripción de la forma de resolver los conflictos.
5. Respeto por la opinión ajena.
6. Respeto por el turno.
7. Nivel de agresividad en el planteamiento del problema.
8. Planteamiento de problemas que afectan la convivencia del grupo.
9. Descalificaciones personales.





**ANEXO N°3**

---

**PAUTA DE ENTREVISTA**

1. ¿Qué es lo nuevo o distinto que encuentras en este sistema de jefatura de curso?
2. ¿Qué ventajas y/o desventajas presenta este nuevo sistema frente a la jefatura tradicional?
3. Según tu opinión, ¿Ha mejorado la disciplina en el curso, de marzo a la fecha? ¿A qué se debe?
4. Según tu opinión, ¿Ha experimentado algún cambio la relación humana entre los compañeros, en comparación al año pasado?
5. Cuando se les presenta un conflicto como curso, ¿Cómo lo resuelven? ¿Cómo lo resolvían el año pasado?
6. Durante este año, ¿Ha subido o bajado tu rendimiento académico? ¿A qué se debe?
7. ¿Le ves algún sentido a las horas de consejo de curso?
8. ¿Has incorporado a tu vida nuevos valores en este período? ¿Cuáles?

---

**ANEXO N°4**

---

**ENTREVISTA GRUPAL**

1. ¿Qué percibes de distinto en el curso en el día de hoy, respecto del año pasado?
2. ¿Existe hoy más participación? ¿Qué ha ayudado para ello?
3. ¿Es posible tratar más abiertamente los problemas en el curso?
4. ¿Cómo se sienten hoy en el curso? (Más tranquilos, preocupados, tensos...)
5. ¿Qué peso tiene hoy día la opinión de la mayoría en la toma de decisiones?
6. ¿Las personas que manipulan el curso pueden hacerlo hoy más que el año pasado?

## IX. BIBLIOGRAFÍA

- (1) WATKINS, C., WAGNER, P. «La indisciplina escolar: Propuesta de trabajo en el marco global del centro», Ed. Paidós, Barcelona,
- (2) HARGREAVES, D, « Las relaciones interpersonales de la educación», Narcea S.A., Madrid, 1977,
- (3) SIEGUEL, P. «Anales de la escuela de educación de la PUC de Chile», 1973, N°2.
- (4) HALCARTEGARAY, A. y Otros., «Educación para la convivencia en el ámbito escolar», CPU, 1991,
- (5) STANFORD, G. «Desarrollo de grupos efectivos en el aula: una guía práctica para profesores, Ed. Diana, México, 1981.
- (6) PEREZ, GOMEZ, A. GIMENO S. «Comprender y transformar la enseñanza», Ed. Morata.
- (7) GUTIERREZ, E., «Análisis grupal del aula», Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones.
- (8) MORALEDA, M. «Sociodiagnóstico del aula, Ed. Marova, Madrid, 1978.
- (9) BALES, R. F. «Personality and Interpersonality Behaviour», Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- (10) FICHTER, J. H. «Sociología», Barcelona, Herder, 1977.
- (11) DEUTSCH, M. «Cooperation and trust: some theoretical notes», Nebraska symposium on motivation, Lincoln, Neb. University Press, 1962.
- (12) JOHNSON, D. W. «Psicología Social de la Educación», Ed. Kapeluz, B.A.
- (13) MORALEDA M. «Sociodiagnóstico del aula», Ed. Marova, Madrid, 1978.
- (14) EPSTEIN, J. L. «The Quality of School Life», Lexington Books, 1881.
- (15) CARTWRIGTH D., ZANDER, A. «Dinámica de grupos investigación y teoría», Ed. Trillas, México, 1971.
- (16) BREMER J. «La escuela sin paredes»,
- (17) COULON, A. «La Etnometodología», Ediciones Cátedra, España, 1988.

- (18) TAYLOR S.J., BOGDAN R., Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1986.
- (19) GOETZ J.P., LECOMPTE, M.D. «Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa», Ed. Morata, España, 1988.
- (20) DELMONT, S., HAMILTON, D. «Investigación en el Aula, una Crítica y un Nuevo Planteamiento». En: Las Relaciones Profesor-Alumno, España, Ed. Oiros-Too, 1978.
- (21) GOODE, W., HATT, P. «Métodos de investigación social», Ed. Trillas México, 1969.



## PUBLICACIONES DIRECCION DE INVESTIGACION

---

### SERIE DE INVESTIGACIONES

- N° 1/1995 *El mundo cotidiano del liceo y sus significados en el joven de sector popular urbano.* Jorge Baeza Correa
- N° 2/1995 *Sincretismo religioso latinoamericano y pensamiento católico. La Ciencia Social como constructora de una interpretación polifónica.* Miguel Alvarado Borgoño
- N° 3/1995 *El nacionalismo chileno en los años del frente popular.* Verónica Valdivia Ortiz de Zárate
- N° 4/1995 *La Industria y el Medio Ambiente: Estudio y análisis de relaciones entre variables económicas y ambientales, para una muestra de empresas seleccionadas.* Leopoldo Montesino Jerez
- N° 5/1995 *Implementación de una estrategia para incentivar el pensamiento y elevar la autoestima en alumnos de pedagogía.* Marta Manterola Pacheco, Alondra Díaz Castillo
- N° 6/1995 *Salitre de Chile apertura inversión y mercado mundial, 1880-1925.* Enrique Reyes Navarro.
- N° 7/1995 *La espiritualidad chilena en los tiempos del Padre Hurtado.* Marciano Barrios Valdés
- N° 8/1995 *Nacionalismo e Ibañismo.* Verónica Valdivia Ortiz de Zárate
- N° 9/1995 *Estudio del niño de aprendizaje lento, bajo dos enfoques de evaluación: evaluación tradicional y evaluación dinámica.* Mario Morales Navarro
- N° 10/1996 *La espiritualidad católica chilena en tiempos del Vaticano II.* Marciano Barrios Valdés
- N° 11/1996 *Camino al golpe: el nacionalismo chileno a la caza se las Fuerzas Armadas.* Verónica Valdivia Ortiz de Zárate
- N° 12/1996 *Sistema de jefatura para lograr grupos de alto rendimiento. Estrategias alternativas de resolución de problemas de disciplina en la sala de clases.* María Eugenia Cárcamo E., Carlos Veas Gamboa

#### En edición:

*Descripción y análisis de las políticas públicas relativas a la participación política juvenil, en el periodo de la transición a la democracia en Chile.* Fernando Sandoval Latapiat

---

Usted puede adquirir estas **Series de Publicaciones** en la Central de Apuntes, por correo o haciendo su pedido directamente a la Dirección de Investigación, o por fax 6354192, de la Universidad Católica Blas Cañas.

Valor de cada ejemplar más \$500 por envío:  
Público en general : \$ 2.000  
Estudiantes : \$ 1.000

4 ejemplares distintos:  
Público en general : \$ 7.500  
Estudiantes : \$ 3.800

– Valores vigentes hasta nuevo aviso –

**Formas de Pago:** Complete el cupón al reverso de esta página y envíelo con un cheque nominativo y cruzado a nombre de la Universidad Católica Blas Cañas, General Jofré 462, Santiago, Chile.

## SERIE MATERIAL DE APOYO A LA DOCENCIA

N° 1/1995 *Manual de literatura hispanoamericana y chilena. Una guía didáctica 1492-1810.*  
Manuel A. Jofré Berrios

N° 2/1996 *Introducción a la novela española contemporánea.* Sergio Saldes Báez

### En edición:

*Elaboración de manual para el estudiante de teorías cognoscitivas de aprendizaje.*  
Jaime Moya Cabello

---

### Complete los datos que se señalan a continuación para envío:

Nombre \_\_\_\_\_

Institución/Razón Social \_\_\_\_\_

Actividad/Giro \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

Ciudad/País \_\_\_\_\_

Fono/Fax \_\_\_\_\_

RUT (para emisión de factura) \_\_\_\_\_

No registro Estudiante \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_

Complete con Si / No: Factura Si  No  Nombre Empresa \_\_\_\_\_

Boleta Si  No