

# LA DISCIPLINA ESCOLAR COMO MARCO REGULATORIO DE LOS PROBLEMAS DE CONDUCTA Y EL DESARROLLO DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL DENTRO DE LAS AULAS ESCOLARES

**Rosalinda Lozada García**  
rosalindalozada@hotmail.com

**Acle Tomasini Guadalupe**  
gaclet@unam.mx  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza  
UNAM

## Resumen

Aydin y Ziatdinov (2016), Cummings (2000) y Laursen (2003) destacan que el propósito de la disciplina no es castigar, sino enseñar a los estudiantes a desarrollar autodisciplina y mantener autocontrol, además de proporcionarles un ambiente seguro y consistente para aprender reglas, límites y consecuencias. Por lo tanto, resalta la importancia del autocontrol como elemento clave que contribuye a un ambiente en el salón de clases en el que las conductas indeseables no tienen lugar. En este sentido, los problemas de comportamiento en el aula son de los aspectos que más afectan no sólo al profesorado o a la institución escolar, también al desarrollo armónico del alumno. Gómez (2014) señala que es una tarea compleja determinar cuáles serán las conductas o comportamientos problema en el aula porque depende en gran medida de lo que cada profesor llega a señalar como problemático. Al revisar las características de los estudiantes con problemas de conducta, una de las áreas de atención ha sido la regulación emocional (Cid, 2011; Domínguez, 2008 y Hernández, 2016), como un factor protector para su desarrollo. Para Whitebread y Basilio (2012), la regulación emocional es la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otras de maneras cada vez más complejas de acuerdo con reglas sociales. El objetivo del presente estudio es analizar desde los principales modelos teóricos, la relación entre disciplina escolar, problemas de conducta y regulación emocional de estudiantes en el marco del aula escolar.

**Palabras clave:** disciplina escolar, estudiantes de primaria, problemas de conducta, profesores, regulación emocional.

Aydin and Ziatdinov (2016), Cummings (2000) and Laursen (2003) have developed the purpose of the discipline is not to punish, but have also taught self-discipline and self-control, in addition to providing a safe and adequate environment for learning, limits and consequences. Therefore, highlight the importance of self-control as a key element that contributes to a classroom environment in which undesirable behavior does not take place. In this sense, the behavioral problems in the classroom are beyond not only the teaching staff or the school institution, but also the harmonious development of the student. Gómez (2014) points out that it is a task. When reviewing the characteristics of students with behavioral problems, one of the areas of attention has been emotional regulation (Cid, 2011, Domínguez, 2008 and Hernández, 2016), as a protective factor for their development. For Whitebread and Basilio (2012), emotional regulation is the ability to control and modulate emotional expressions (positive or negative) and interaction with other people. The objective of this study is to analyze the main theoretical models, the relationship between school discipline, behavioral problems and the emotional regulation of students within the framework of the school classroom.

## **La disciplina escolar como factor asociado a los problemas de conducta y su efecto como regulador del comportamiento de los estudiantes**

En el ámbito educativo la disciplina escolar se entiende como el conjunto de normas que regulan la convivencia en la escuela. Este conjunto de normas se refiere tanto al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad educativa (Márquez, Díaz & Cazzato, 2007). Aunque existe una larga trayectoria en el estudio de la disciplina escolar y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, no se reconoce su papel dinámico y la influencia no sólo del tiempo, también de las características sociales y culturales que permean el estilo disciplinario de los profesores. Cubero (2004) señala que la escuela generalmente cuenta con un conjunto de normas explícitas e implícitas que regulan la actividad y las interrelaciones de los miembros de la comunidad que la componen. En estas normas se pueden observar las tendencias sobre la seguridad personal de niños, adolescentes y adultos en clase y en recreo y la posibilidad de trabajar en un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Landeros y Chávez (2015) al revisar los reglamentos escolares y de cómo asumen las escuelas este asunto de la disciplina escolar, señalan que la manera de referirse a este fenómeno denota la manera en que asumen este aspecto de la dinámica entre la comunidad educativa, incluso resaltan el valor de la disciplina como marco normativo y regulador del comportamiento entre estudiantes, profesores, autoridades educativas y padres de familia. Otros términos con los que se ha asociado la disciplina se refieren al manejo efectivo del aula, la dirección del aula, el control de grupo, el ambiente escolar, y más recientemente las normas de convivencia.

Desde un modelo cognitivo-social se refiere a la disciplina como la autoeficacia de los profesores para generarla dentro de su aula a través del auto modelado, la demostración del comportamiento deseado, la sugestión y exhortación verbal, dependiendo de qué tan eficaz se considere persevera en el manejo de la disciplina; incluso con aquellos estudiantes con problemas de conducta. Desde el modelo conductista, se consideran a las estrategias para modificar el comportamiento de los estudiantes a través del refuerzo positivo y negativo. Por su parte, en el modelo humanista, se considera que los límites deben ser para las conductas, no así para las emociones y sentimientos, y resaltan que los problemas de disciplina son el resultado de que el alumno se encuentre detenido en un nivel de necesidades como cariño y pertenencia, mientras que la escuela le exige que valore el respeto y la estima. El modelo ecológico asume la idea de que el salón es un sistema ecológico donde se dan interacciones constantes, éstas son multidimensionales porque cada uno de los integrantes tiene metas, preferencias y capacidades diferentes (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007).

Lewis (2000) sintetiza tres modelos de disciplina propuestos por Canter y Canter (1992), Glasser (1969) y Gordon (1974), de tal forma que se refiere al modelo de Influencia en el que el profesor utiliza técnicas como escuchar y aclarar la perspectiva de los estudiantes, hablarles acerca del impacto de su mal comportamiento hacia otros, confrontar sus justificaciones irracionales y negociar ante un problema de conducta soluciones que satisfagan tanto las necesidades del profesor como del estudiante. El modelo de manejo de grupo propone

técnicas como las reuniones entre estudiantes y profesores para debatir y determinar las reglas para el manejo del grupo. El tercer modelo de control consiste en reglas claras, definición de conductas apropiadas y una serie de castigos para las conductas inapropiadas.

Por su parte, Sahin, Sak y Tezel (2016) consideraron cinco modelos de disciplina propuestos por Wolfgang (1996) y que se van diferenciando por el punto en el que se encuentran en una línea continua del nivel de poder del profesor, que es de mínimo a máximo. El modelo TET de Gordon enfocado en las relaciones de escuchar; el modelo de disciplina social de Dreikurs y el modelo de Glasser en un modo de confrontación-contratación; y los modelos de disciplina asertiva de Canters y el de la teoría del cambio conductual que se posicionan en las reglas y sus consecuencias (ver figura 1). Este continuo ha sido señalado como las tres facetas de la disciplina: de las relaciones para escuchar, confrontar y comprender y la de reglas y consecuencias.

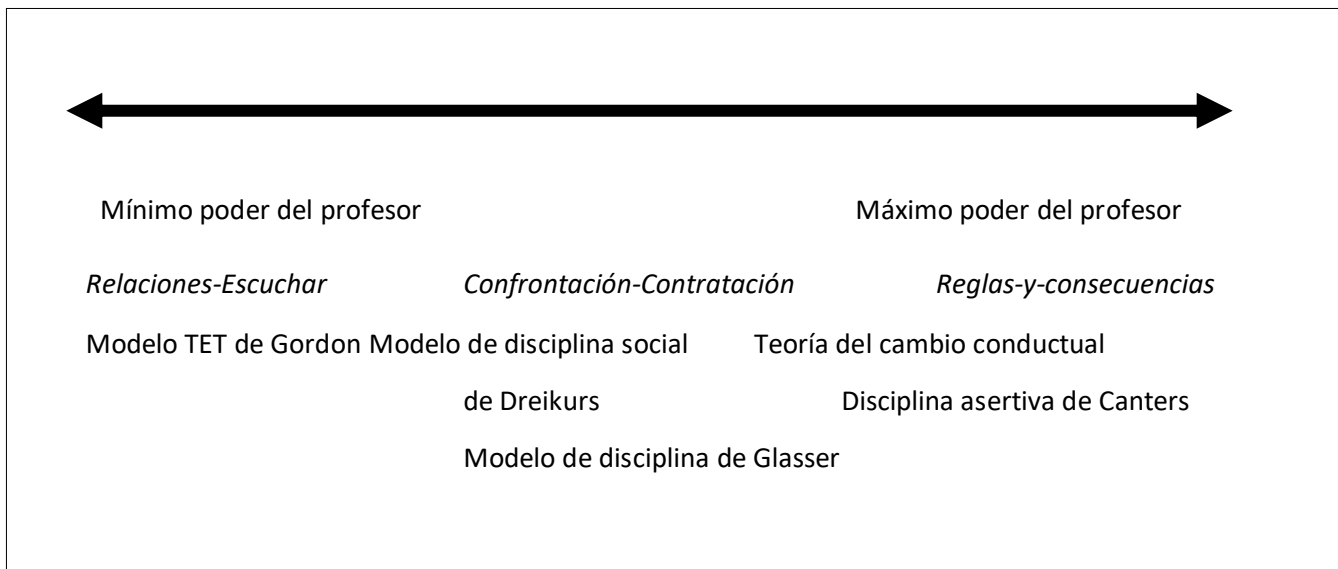


Fig. 1. Poder continuo de la acción del profesor.

En este sentido, Aydın y Ziatdinov (2016) han señalado que, a pesar de las múltiples definiciones de los propósitos de la disciplina se destaca que el propósito de la disciplina no es castigar, sino enseñar a los estudiantes a desarrollar autodisciplina y mantener su autocontrol, además de proporcionarle un ambiente seguro y consistente en el que pueda aprender reglas, límites y consecuencias. Por lo tanto, al analizar tanto los propósitos como las definiciones y modelos de la disciplina escolar, resalta la importancia del autocontrol como un elemento clave que contribuye a un ambiente en el salón de clases en el que las conductas indeseables no tienen lugar sin la intervención del profesor.

Conceptualización de los problemas de conducta en el ámbito escolar

Reid, González, Nordness Trout y Epstein (2004) han señalado a los problemas de conducta y emocionales (EBD, por sus siglas en inglés) como aquellos problemas que afectan de manera adversa el desempeño académico infantil y estas alteraciones no pueden ser explicadas por factores intelectuales, sensoriales o de salud (Individuals with Disabilities Education Act, 1997). Además, dichos problemas pueden incluir características internalizantes y externalizantes que inhiben las habilidades infantiles para construir y mantener relaciones sociales exitosas con pares, maestros y adultos. De hecho, distinguen que entre los niños y adolescentes con EBD hay mucho mayor cantidad de hombres quienes presentan conductas disruptivas, son incumplidos, verbalmente abusivos y agresivos y Kauffman (2001) agrega que, por el hecho de presentar conductas disruptivas e irritantes, estos niños frecuentemente despiertan sentimientos negativos en otros, perturbando a compañeros de clase y a adultos y finalmente robando a estos niños los beneficios de las oportunidades de aprendizaje.

Por otra parte, Gómez (2014) basándose en la Ley orgánica de España y de las modificaciones realizadas durante los años 2006 y 2013, señala que el concepto “problemas de comportamiento” resulta ambiguo, detectándose distintos conceptos dependiendo del ámbito desde el que se aborde, y apareciendo términos como problemas de conducta, conducta disruptiva, inadaptada, antisocial, entre otros. Los problemas de comportamiento en el aula son de los aspectos que más afectan no sólo al profesorado o a la institución escolar, también al desarrollo armónico del alumno. En primer lugar, afecta al profesorado por la influencia que tiene para la práctica docente, en la dinámica de la clase, debido a que, en muchas ocasiones, es la conducta de algunos alumnos la que orienta el programa de actividades del aula más que la consecución de los objetivos propuestos con anterioridad. Y, en segundo lugar, afecta al desarrollo armónico del alumno, ya que este modo de comportarse termina siendo un problema en la medida que la integración con sus compañeros y profesores no es la adecuada, generando un patrón desadaptativo con consecuencias leves o graves.

Por su parte, en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), define “un problema de conducta se manifiesta mediante una conducta diferente a lo socialmente esperado en un contexto determinado. Existe cuando el comportamiento de un alumno tiene repercusiones negativas para él y el medio en el que se desarrolla, por romper las normas de convivencia y cuando este comportamiento se da de manera frecuente, persistente e intenso” (SEP, 2012 p. 6). En cuanto a las características y comportamientos observados en estos niños, Gómez (2014) también señala que es una tarea compleja determinar cuáles serán las conductas o comportamientos problema en el aula porque depende en gran medida de lo que cada profesor llega a señalar como problemático o disruptivo y, que incluso una tarea relevante para la identificación de estos estudiantes será la de señalar los grupos vulnerables o en riesgo de presentar dichos problemas de comportamiento. Entre estos grupos vulnerables o en riesgo identifica a quienes padecen de maltrato infantil, están en conflicto social, viven violencia, se ausentan constantemente de clases, quienes vienen de grupos étnicos distintos al predominante e incluso quienes presentan problemas de aprendizaje.

Al revisar los aspectos críticos alrededor de la conceptualización de los problemas de conducta, es necesario fijar una posición al respecto de cómo se van a asumir estos problemas. Si bien es cierto que desde la educación especial existe la categoría de problemas emocionales y de conducta y su consecuente definición marca los hitos para su detección, evaluación e intervención, hay una clara controversia respecto a los puntos centrales de la definición. Sin embargo, y dada la necesidad de encontrar convergencias para una definición clara que guíe su correcta identificación en los escenarios escolares, para los fines de este trabajo se consideran necesarias las siguientes precisiones:

1. Los problemas de conducta en el ámbito escolar engloban aspectos propios del estudiante y de los profesores, cada uno trae consigo expectativas, valores, patrones de comportamiento y roles ya bien definidos sobre su papel dentro de las escuelas.
2. Hay un componente interactivo que integra la relación entre pares y entre estudiantes y sus profesores. Esta interacción es dinámica y va cambiando conforme van avanzando en los grados escolares, de tal manera que se relacionan distinto cuando el grupo es de primero, de tercero o sexto de primaria.

Un problema de conducta será aquel comportamiento que presente el estudiante dentro del salón de clases que altere el orden establecido por el profesor para la enseñanza de los contenidos escolares. Dicho comportamiento será recurrente, es decir, al menos una vez al día recurrirá a una forma que sabe no está permitido dentro del salón de clases; insistente, es decir, a pesar de las llamadas de atención, el niño insiste en comportarse de manera inadecuada frente a sus compañeros y profesor. A pesar de que existan diferentes maneras de conceptualizar a los problemas de conducta, en las escuelas, los profesores llegan a observar comportamientos en sus estudiantes que alteran la dinámica interna de su salón de clases, pero no saben exactamente si se trata de un problema temporal o si acaso está presentando algo más duradero y que va a afectar su desempeño académico. Siendo los profesores, los actores principales del entorno escolar, son ellos los más indicados para referir a aquellos estudiantes que están presentando un problema de conducta en el ámbito escolar, de ahí que una de las precisiones necesarias para el presente trabajo es comprender a los problemas de conducta circunscritos a este escenario, lugar en el cual confluyen e interactúan estilos personales tanto de los mismos estudiantes como de los profesores.

Soles, Bloom, Heath y Karagianakis (2008) observaron la dificultad para los maestros para diferenciar los diferentes tipos de “niños problema” y las dificultades son porque no logran distinguir entre aquellos que son identificados o diagnosticados con problemas de conducta, problemas de aislamiento o aquellos normales. A medida que la psicología y la educación ponen mayor énfasis en la combinación de dificultades sociales, emocionales, de comportamiento y académicas en SEBD, los servicios también deben abordar estas comorbilidades de una manera que reconozca su interdependencia. Como los maestros son críticos en el proceso

de referencia, su comprensión de las complejidades de la SEBD y sus percepciones de los niños con SEBD son importantes para asegurar las referencias apropiadas y cerrar la brecha de servicio.

### **Regulación emocional**

Thompson (1994) utiliza el término regulación emocional y lo define como una serie de procesos que integran elementos cognoscitivos, emocionales y motivacionales, factores intrínsecos y extrínsecos que se utilizan para monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales para lograr objetivos, así como sus características temporales e intensidad. Zeman, Cassano, Perry-Parrish y Stegall (2006) señalan que la esencia de la regulación emocional es la habilidad del niño para identificar, comprender e integrar la información emocional de manera simultánea al manejo de su conducta, de acuerdo con sus propias metas interpersonales. Es así como señalan la existencia de estrategias adaptativas y desadaptativas.

De acuerdo con Whitebread y Basilio (2012), la regulación emocional es la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otras de maneras cada vez más complejas de acuerdo con reglas sociales, consideran además, que es una habilidad para adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados, incluso cuando no corresponden con la primera respuesta del individuo o pueden resultar desagradables de llevar a cabo.

Thompson (1994) destaca una de las características de la regulación emocional en términos de las influencias externas hacia este proceso y es que explica que gran parte de la regulación emocional ocurre a través de las intervenciones de otros. En la infancia, por ejemplo, destaca el esfuerzo considerable de sus cuidadores para monitorear, interpretar y modular los estados de excitación emocional, en otras palabras, de regular sus emociones. Conforme van madurando, los padres usan intervenciones directas, así como indirectas no sólo para mantener el bienestar emocional de su hijo, también para socializar la conducta emocional que se da de acuerdo con ciertas expectativas culturales sobre la expresión de los sentimientos.

Aun cuando los niños van creciendo y logran mayor autosuficiencia en el manejo de sus emociones, estos esfuerzos autorregulatorios siempre estarán influidos por otros, Thompson, Meyer y Jochem (2008) ya habían señalado estas influencias externas en la regulación emocional. Al respecto, Vargas y Muñoz-Martínez (2013) proponen estudiar la regulación emocional en términos de las relaciones que favorecen o no un comportamiento regulado emocionalmente, ya que postulan que la interacción previa a la respuesta emocional está presente como un reforzador positivo o negativo, dependiendo de las consecuencias, incluso, estos mismos autores sugieren enfocar el estudio de la regulación emocional en los factores contextuales involucrados. Aldao (2013) incluso enfoca su estudio en la importancia del contexto para el desarrollo de la regulación emocional al considerar todas las circunstancias que rodean al proceso regulatorio, circunstancias que pueden ser físicas, pero también sociales, es decir, de interacciones entre las personas presentes en dichos contextos.

Recordando la teoría de sistemas de desarrollo relacional acerca de las emociones, Kopp (1982, 1991) describió el desarrollo de la regulación sugiriendo que el autocontrol temprano es caracterizado por la regulación externa (o de otros) que posteriormente lo lleva a la regulación internalizada. Desde esta perspectiva teórica, estas interacciones de andamiaje pueden también encontrarse entre la regulación individual y los contextos ecológicos, tales como los escenarios de cuidado infantil, la escuela primaria, los grupos de pares.

Para el caso de lo que acontece, en las primarias, entre los estudiantes y sus profesores, es posible que exista una diferencia entonces entre estos niveles inter e intramental con respecto a la co-regulación entre los diferentes grados escolares, requiriendo de más estrategias co-regulatorias de parte del profesor entre los primeros grados escolares más que al finalizar la educación primaria. Mientras, aquellas estrategias auto-regulatorias se harán más presentes en los estudiantes de mayor edad o de los grados más avanzados porque ya no requieren ese acompañamiento de los profesores. Resulta claro para Whitebread y Basilio (2012) el efecto de mediación de ciertas características de las interacciones de los adultos durante la infancia en el posterior desarrollo del funcionamiento ejecutivo y cognitivo. Pero también es evidente que la intervención de los adultos y la mediación social pueden tener una influencia significativa de este desarrollo y que existen marcadas diferencias individuales en la habilidad y la sensibilidad con la que los adultos son capaces de desempeñar este papel.

Si bien las estrategias de regulación emocional en los niños pequeños suelen ser bastante primitivas, a medida que crecen, su repertorio de habilidades progresa y pasa de ser externo y conductual a estrategias más internas y cognitivas. Hacia los ocho o nueve años, los niños han aprendido a regular sus emociones mediante cogniciones o pensamientos acerca de sí mismos, sus sentimientos y los otros (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007). Además, se ha probado que la reevaluación cognitiva como estrategia de regulación emocional posee un efecto mediador entre la personalidad y el bienestar en la población infantil (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt y Kraaij, 2007).

En el contexto del aula escolar acontecen una serie de fenómenos en los que interactúan profesores y estudiantes cada uno con características personales que van definiendo el tipo de interacción recurrente en dicho escenario escolar. Cada vez son más necesarias las propuestas educativas que favorezcan el desarrollo de habilidades socioemocionales tal como la regulación emocional, especialmente cuando las diferencias de personalidades y valores se vuelven un problema para los profesores y sus estudiantes pierden el control de sus emociones y derivan en episodios de agresión y violencia que podrían ser detenidos o disminuidos si se conocen estrategias para modular sus reacciones emocionales.

## Referencias

- Aldao, A.** (2013). The future of emotion regulation research: capturing context. *Perspectives on Psychological Science*. 8 (2), 155-172. DOI: 10.1177/1745691612459518
- Aydin, B. & Ziatdinov, R.** (2016). How students acquire self-control: primary school teachers' concepts from Turkey. *European Journal of Contemporary Education*. 18 (4), 390-397. DOI: 10.13187/ejced.2016.18.390
- Bardin, L.** (1996). *Análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.
- Cid, C. D. D.** (2011). *Promoción de comportamientos resilientes en niños con problemas de conducta*. (Reporte de experiencia profesional). México: UNAM
- Council of Exceptional Children** (2018). Problemas de conducta: definiciones, características e información relacionada. Recuperado de: <http://www.ccbd.net/about/ebddefinition> el día 30 de mayo de 2018.
- Cubero, V. C. M.** (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 4 (2), 1-37.
- Domínguez, M. d. L.** (2008). *Modelo de evaluación e intervención para niños con problemas de conducta*. (Reporte de experiencia profesional). México: UNAM.
- Gargiulo, R.** (2012). *Special education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. Canadá: SAGE.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M. & Kraaij, V.** (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-11 year old children. *European Child and Adolescence Psychiatry*. 16 (1), 1-10.
- Gómez, P. A.** (2014). Los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Análisis de los factores que intervienen desde una perspectiva interactiva. el papel de la escuela en la prevención de los problemas de comportamiento. Recuperado de: <https://www.preparadores.eu/temamuestra/Maestros/PTLOMCE.pdf> el día 30 de mayo de 2018.
- Hernández, G. M. R.** (2016). *Validación social de un programa de intervención dirigido a estudiantes de primaria con problemas de conducta*. (Reporte de experiencia profesional). México: UNAM.



- Kauffman, J. M., Cullinan, D. y Epstein, M. (1987).** Characteristics of students placed in special programs for the seriously emotionally disturbed. *Behavior Disorders*. 175-184.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015).** *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.
- Lewis, R. (2000).** Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*. 17 (2001), 307-319.
- Márquez, G. J., Díaz, N. J. y Cazzato, D. S. (2007).** La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8 (18), 126-148.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. Y Epstein, M. H. (2004).** A Meta-Analysis of the Academic Status of Students with Emotional/Behavioral Disturbance. *The Journal of Special Education*. 38 (3), 130-143. doi: 10.1177/00224669040380030101
- Sahin, S. I. T., Sak, R. & Tezel, S. F. (2016).** Preschool teachers' views about classroom management model. *Early Years. An International Research Journal*. DOI: 10.1080/09575146.2016.1242118
- Secretaría de Educación Pública (2012)** Recuperado de:  
[http://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/1Glosario\\_final.pdf](http://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/1Glosario_final.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2016)** Recuperado de:  
<http://www.educacion.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/lanzamiento-de-campana-estas-viendo-y-no-ves>
- Soles, T., Bloom, E. L., Heath, N. L. & Karagiannakis, A. (2008).** An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*. 13 (4), 275-290.
- Thompson, R. (1994).** *Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development. DOI: 10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Thompson, R. A., Meyer, S. & Jochem, R. (2008).** Emotion regulation. En Benson, J.B. and Haith, M.M. (2010). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. U. S. A.: Elsevier Science.

**Vargas, G. R. M. y Muñoz, M. A. M. (2013).** La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*. 24 (2), 225-240.

**Whitebread y Basilio (2012).** Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 16 (1) 15-34.

**Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006).** Emotion regulation in children and adolescents. *Developmental and Behavioral Pediatrics*. 27 (2), 155-168. DOI: 0196-206X/06/2702-0155