

GUÍA PARA LA ELABORACIÓN E  
IMPLEMENTACIÓN DE LAS  
NORMAS DE CONVIVENCIA  
Y LAS MEDIDAS CORRECTIVAS EN  
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DESDE LA  
**DISCIPLINA POSITIVA**







**GUÍA PARA LA ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN  
DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA Y LAS  
MEDIDAS CORRECTIVAS EN LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA DESDE LA DISCIPLINA POSITIVA**



Carlos Martín Benavides Abanto  
**Ministro de Educación**

Sandro Luis Parodi Sifuentes  
**Viceministro de Gestión Institucional**

Mariella Zapata Tipián  
**Directora General de Calidad de Gestión Escolar**

Gonzalo Rivera Talavera  
**Director de Gestión Escolar**

**Equipo técnico:**

Vanessa Buitrón Buitrón  
Marco Torres Ruiz  
Javier Urbina Languasco  
Elna Abad Bereche  
Jessica Güímac Palomino  
Tania Revollar Ridoutt  
Ismena Eduardo Carita

**Elaboración de contenidos:**

Gina Graham  
Joan Hartley

**Diseño y diagramación:**

Maguin Arturo Ikehara Pun

**Corrección de estilo:**

George Axel Torres Queija

**©Ministerio de Educación**

Calle Del Comercio N.º 193, San Borja  
Lima, Perú Teléfono: (511)615-5800  
[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)

---

**Primera edición**

Se autoriza citar o reproducir la totalidad o parte del presente documento, siempre que se cite la fuente y no se utilice con fines lucrativos.

# Contenido

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>¡Sí al cambio!</b>	<b>15</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>¿Quiénes son nuestros estudiantes?</b>	<b>21</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 3:</b>	
<b>Principios de la disciplina positiva</b>	<b>25</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Criterios para una disciplina positiva</b>	<b>43</b>
<hr/>	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Normas de convivencia</b>	<b>45</b>
5.1 Concepto	46
5.2 ¿Cómo se elaboran?	47
5.3 Normas de convivencia en la institución educativa: Herramientas prácticas de disciplina positiva y su aplicación	48
5.4 Normas de convivencia en el aula: Herramientas prácticas de disciplina positiva y su aplicación	52
<hr/>	
<b>Capítulo 6:</b>	
<b>Medidas correctivas</b>	<b>55</b>
6.1 Concepto	57
6.2 ¿Cómo se implementan?	58
6.2.1 Autorregulación del adulto	58
6.2.2 Niveles de intervención	63
6.2.3 Hoja de ruta para la implementación de medidas correctivas	65
6.2.4 Ejemplos de situaciones retadoras en la escuela: Herramientas prácticas de disciplina positiva y su aplicación en la implementación de las medidas correctivas	75
<hr/>	
<b>Anexo</b>	<b>86</b>

---

En este documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el adulto”, “el estudiante”, “el adolescente” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en una convención idiomática y tiene por objetivo evitar las formas para aludir a ambos géneros en el idioma castellano (o/a, los/las y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora. No obstante, se hace tal distinción en algunos casos que lo han requerido.

---

# Introducción<sup>1</sup>

Estos son tiempos de cambio, y la educación de niñas, niños y adolescentes necesita ser repensada de manera profunda. De acuerdo al Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) del Ministerio de Educación del Perú (2017), “educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales para que logre el máximo de sus potencialidades” (p. 11). En este sentido, “los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica” (p. 8) están orientados al desarrollo integral de las y los estudiantes peruanos.

Dentro del universo de la educación, la disciplina es un aspecto medular. De manera general, esta constituye la forma cómo los adultos guían y acompañan a las y los estudiantes en su proceso de desarrollo cognitivo y socioafectivo. De manera más precisa, es aquella que educa para la vida en un mundo cambiante y que requiere de adultos que acompañen de manera respetuosa, sensible, empática y alentadora a las y los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades cognitivas y socioemocionales, y en el logro de sus aprendizajes.

La investigación educativa pone en evidencia que la acción docente y la gestión escolar mediante el liderazgo pedagógico del directivo son los dos factores que más influyen en los logros de aprendizaje de las y los estudiantes (Minedu, 2014a, p. 9). “El director, como

principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela” (Freire & Miranda, 2014, p. 12). Esta guía tiene por objetivo orientarte en la elaboración e implementación de las normas de convivencia y de las medidas correctivas de la institución educativa, desde la disciplina positiva.

La disciplina positiva es una estrategia educativa orientada al desarrollo de relaciones de respeto mutuo sobre la base del valor de la equidad (Adler, 1938). Esto significa que “todas las personas tienen el mismo derecho a la dignidad y respeto” (Nelsen, 2009, p. 38). Así también, se orienta al desarrollo de habilidades socioemocionales en niños, niñas, adolescentes y adultos a partir de la puesta en práctica de sus principios, criterios y herramientas.



El valor de la equidad constituye la lógica férrea de la convivencia social, que demanda el reconocimiento de cada ser humano como un igual.

1 Te sugerimos que antes de leer esta guía revises a profundidad el Decreto Supremo N.º 004-2018 y los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” del Ministerio de Educación del Perú©. Así también, te recomendamos que leas la guía de manera ordenada y completa. Los capítulos destinados a las normas de convivencia y las medidas correctivas, solo pueden ser comprendidos de manera profunda si lees previamente los capítulos anteriores.



Fuente: Graham, G. & Hartley, J. (2019)

De esta manera, la disciplina positiva favorece una convivencia escolar democrática, inclusiva e intercultural en toda la comunidad educativa con la intención de formar ciudadanos que sean miembros respetuosos, responsables, creativos en la búsqueda de soluciones y comprometidos con su comunidad.

La disciplina positiva privilegia la conexión del adulto con las y los estudiantes como la base para su sentimiento de seguridad, pertenencia e importancia por medio de un vínculo afectivo de respeto y empatía que genera confianza y sintoniza con las necesidades de las y los estudiantes.

La disciplina positiva parte del entendimiento de que la disciplina debe ser enseñada y que esta, al mismo tiempo, enseña (PODA, s. f.)<sup>2</sup>. Esto está alineado al significado etimológico de la palabra disciplina (enseñar, educar).

La disciplina positiva nos enseña que existe una manera diferente de educar a niñas, niños y adolescentes, alejada de los premios y castigos propuestos por la psicología conductual. Al respecto, Dreikurs y Cassel (1974) sustentaban que, si bien estos dos métodos funcionan en el corto plazo, no son efectivos a largo plazo; es más, simplemente no tienen mayor influencia o enseñan algo positivo a los niños, niñas y adolescentes. Por el contrario, tienen un efecto perjudicial en su desarrollo, si es que queremos educar en una sociedad con valores democráticos.

Los premios y los castigos están orientados a condicionar y controlar el comportamiento de las personas, promoviendo la motivación extrínseca en lugar de la intrínseca, siendo esta última necesaria para desarrollar la autodisciplina, la determinación y una mentalidad de crecimiento (Nelsen, 2009; Tough, 2014; Kohn, 2018; Dweck, 2006).

Para educar a niñas, niños y adolescentes es necesario comprender que se encuentran en un proceso de desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo en el cual van aprendiendo, paso a paso, las habilidades socioemocionales necesarias para convivir con otros en armonía. En este proceso de aprendizaje de habilidades, lo más natural y esperable es que niñas, niños y adolescentes cometan errores, pues así es como todos aprendemos. Recordemos que todo aprendizaje se da a través de un proceso de ensayo-error y requiere de una práctica constante. Y, en el caso específico de niñas, niños y adolescentes, es importante tomar en cuenta que sus cerebros se encuentran en pleno proceso de maduración, el cual recién culmina a los 25 años de edad, aproximadamente (Echo Training, s. f.). Por lo tanto, cada error de las y los estudiantes es una oportunidad para enseñar o reforzar una habilidad que está en proceso de desarrollo.

Esta guía te permitirá equiparte para enfrentar los desafíos de la educación actual y, al mismo tiempo, te acompañará en este proceso de cambio en el que todos vamos a aprender, confiando y disfrutando del proceso, porque “mientras aprendemos, enseñamos, y mientras enseñamos, aprendemos” (Nelsen & Lott, 2008).

2 Positive Discipline Association

En este camino, es importante que tengas presente tres paradigmas que constituyen los marcos de referencia para este proceso de cambio (Hartley, 2019):

1

► **Filosofía centrada en el cuidado de la persona.** Esta filosofía es una aproximación ética sobre la relevancia y la necesidad de ubicar el cuidado de la persona al centro de nuestras acciones en cualquiera de los entornos en los que nos desenvolvamos, sea este la familia, la escuela, el centro laboral, entre otros.

► **Visión compartida.** La visión es lo que nos sostiene en el camino, especialmente en los momentos de dificultad o desaliento. La disciplina positiva promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en niñas, niños, adolescentes y adultos, con especial énfasis en las habilidades de autorregulación, con la intención de formar ciudadanos responsables que puedan contribuir positivamente en la sociedad. Esta visión está alineada con el perfil de egreso de la educación básica del Ministerio de Educación propuesto en el CNEB (Minedu, 2017) .

2

3

► **Educación a largo plazo y noción de proceso.** La educación a largo plazo conforma un binomio inseparable con la noción de proceso. Transformar la educación de una Nación nos invita a reconocer un proceso de reflexión, aprendizaje, transformación y evolución que se inicia al interior de cada uno de nosotros. Este trabajo de largo aliento requiere intención y decisión, disciplina, paciencia, compasión y perseverancia.

Sobre la base de estos tres paradigmas presentados anteriormente es que vamos a construir escuelas seguras y acogedoras. Una manera de incorporar esto en las aulas es promoviendo el sentido de pertenencia e importancia de cada estudiante.

Desde la disciplina positiva, la meta primordial de todo ser humano es lograr un sentido de pertenencia y sentir que tiene un lugar importante en su familia, su escuela y su comunidad. Esta propuesta es respaldada por los

recientes aportes de las neurociencias que destacan la importancia de la seguridad, física y emocional para dar paso a la conexión social (Porges, 2016a), que es la base de la pertenencia y la importancia. Solo los entornos seguros hacen posible que las respuestas de defensa naturales de nuestro sistema nervioso —los instintos de supervivencia: ataque/ huida/ congelamiento— se inhiban, requisito fundamental para dar paso al aprendizaje. Estas ideas se pueden apreciar en la siguiente imagen:

3 Ver el perfil de egreso de la Educación Básica del Ministerio de Educación del Perú en <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>  
4 Más precisamente, sistema nervioso autónomo.



Fuente: Graham, G. & Hartley, J. (2019)

Las normas de convivencia de la institución educativa constituyen el conjunto de valores que la escuela desea promover en su comunidad. Las medidas correctivas, por su parte, son todas aquellas acciones positivas que lleva a cabo el adulto en la escuela para redirigir el comportamiento de las y los estudiantes hacia el cumplimiento de las normas de convivencia; por tanto, sirven de apoyo en el proceso de su autorregulación.

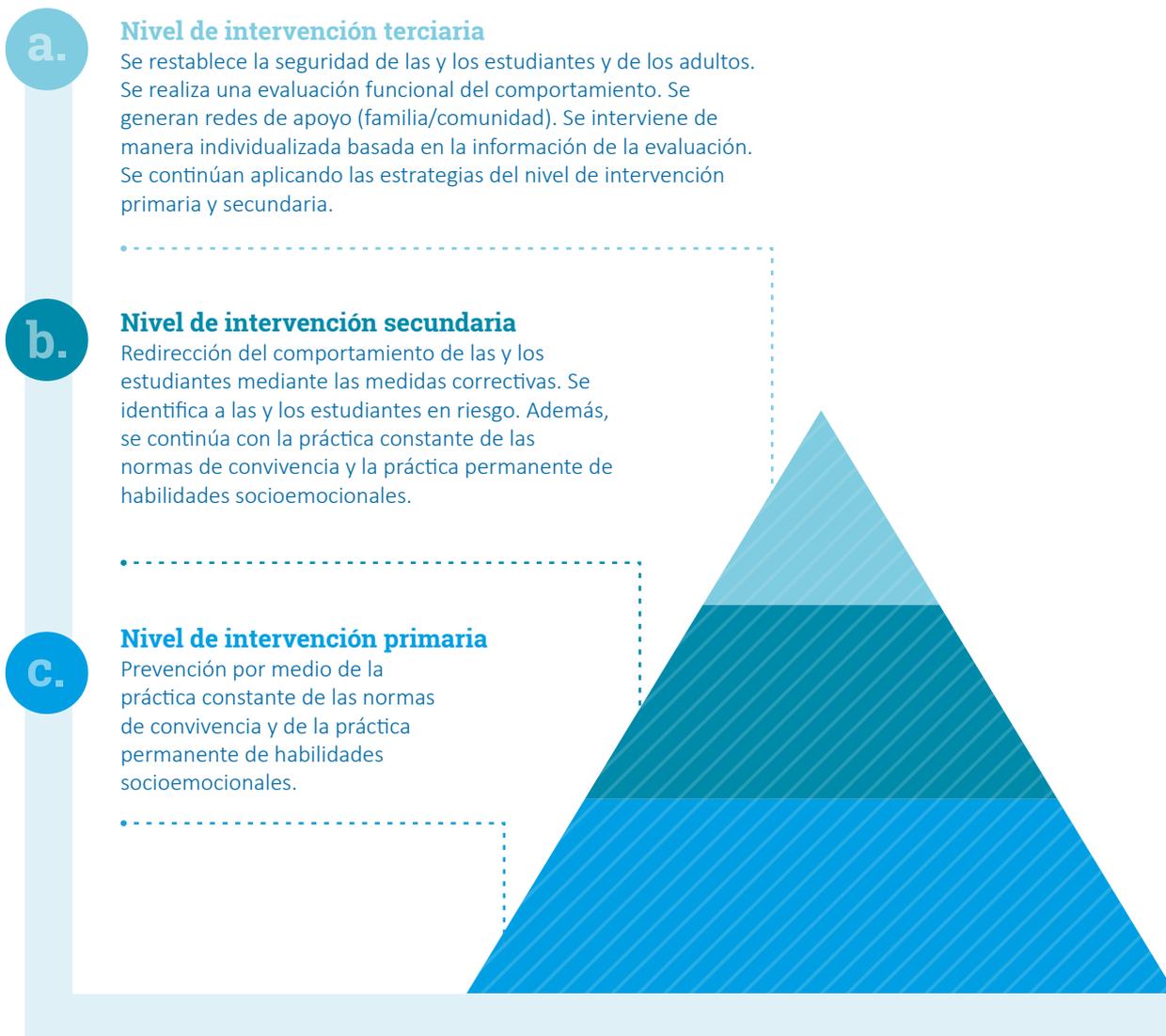


Tanto las normas de convivencia como las medidas correctivas constituyen elementos fundamentales de la disciplina escolar y necesitan orientarse a la creación de ambientes física y emocionalmente seguros como requisito para facilitar el aprendizaje.

Desde la disciplina positiva se propone que las normas de convivencia sean practicadas de manera constante con la intención de que se desarrollen las habilidades socioemocionales necesarias para una convivencia democrática, inclusiva e intercultural. Esto corresponde a un nivel de intervención primaria o de prevención.

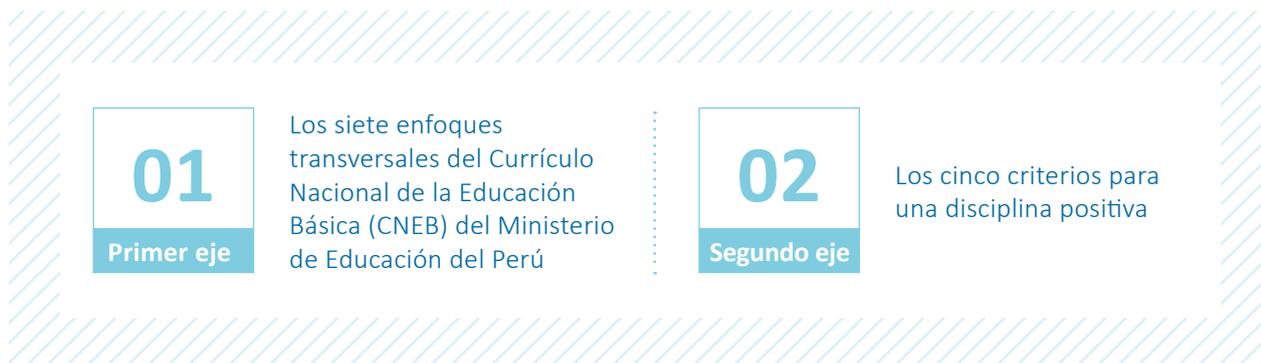
En el caso de las y los estudiantes o grupos de estudiantes que no respondan al nivel de intervención primaria y cuyo comportamiento interfiere con las normas de convivencia, es necesario realizar una intervención secundaria a partir de las medidas correctivas. Además de implementar medidas correctivas, se continúa con la práctica constante de las normas de convivencia y la práctica permanente de habilidades socioemocionales.

Finalmente, la intervención terciaria se dirige a estudiantes cuyo comportamiento es potencialmente peligroso y no responden a las intervenciones del nivel de intervención primaria y secundaria. En la siguiente imagen puedes apreciar los tres niveles de intervención aquí mencionados:



Fuente: Adaptado de Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS). Recuperado de <https://www.pbis.org/>

Finalmente, es muy importante que todas las acciones orientadas a favorecer la disciplina en las instituciones educativas —ya sea a través de las normas de convivencia y/o de las medidas correctivas— se articulen con dos ejes:



# 01

## Primer eje

### Los siete enfoques transversales del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) del Ministerio de Educación del Perú

Articular nuestras acciones disciplinarias y prácticas educativas cotidianas con los siete enfoques transversales del CNEB implica que cada una de nuestras verbalizaciones y acciones en nuestra relación con las y los estudiantes refleje de manera clara, explícita y coherente los valores y actitudes contenidos en los siete enfoques con la finalidad de construir “una sociedad justa, democrática y equitativa” (Minedu, 2017, p. 14). Los siete enfoques transversales del CNEB se presentan a continuación a modo de lista de chequeo para ayudarte a alinear cada vez más tu práctica educativa con estos:

#### ENFOQUES TRANSVERSALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

¿Lo que digo/hago cuenta con un enfoque <b>de derechos</b> ?	✓
¿Estoy siendo <b>inclusivo/a</b> ?	✓
¿Estoy promoviendo la <b>igualdad de género</b> ?	✓
¿Lo que digo/hago tiene una <b>orientación al bien común</b> ?	✓
¿Estoy desarrollando una mayor conciencia <b>ambiental</b> ?	✓
¿Estoy favoreciendo la <b>interculturalidad</b> ?	✓
¿Estoy alentando a las y los estudiantes hacia la <b>búsqueda de la excelencia</b> ?	✓

Conforme vayas avanzando en la lectura de la guía, descubrirás que la disciplina positiva guarda íntima relación con cada uno de los siete enfoques trasversales del CNEB<sup>5</sup>.

De manera más precisa, te presentamos el segundo eje que corresponde a los cinco criterios para una disciplina positiva.

5 Para ello, te sugerimos revisar el capítulo 3: “Principios de la disciplina positiva”.

## 02

### Segundo eje

#### Los cinco criterios para una disciplina positiva

Ante cada verbalización y/o acción con las y los estudiantes, los cinco criterios para una disciplina positiva invitan a los adultos en la escuela a preguntarse lo siguiente:

#### CINCO CRITERIOS PARA UNA DISCIPLINA POSITIVA

##### Lo que digo y/o hago:

- |  |   |
|--|---|
| ¿Es mutuamente respetuoso y alentador? (Es amable y firme al mismo tiempo).  | ✓ |
| ¿Permite que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia (favorece la conexión) e importancia (favorece la responsabilidad y la contribución)?               | ✓ |
| ¿Es efectivo a largo plazo? (El castigo funciona en el corto plazo pero en el largo plazo no).   | ✓ |
| ¿Enseña habilidades socioemocionales y habilidades para la vida? (Enseña habilidades personales y habilidades de cooperación y contribución orientadas hacia el bien común). | ✓ |
| ¿Invita a las y los estudiantes a descubrir cuán capaces son? (Alienta el uso constructivo del poder personal y de la autonomía).  | ✓ |

Al igual que los siete enfoques transversales del CNEB, los cinco criterios para una disciplina positiva se presentan a modo de lista de chequeo para ayudarte a alinear cada vez más tu práctica educativa con los mismos.

Los principios y las herramientas de disciplina positiva que aprenderás con esta guía constituirán los hilos con los que tejerás y fortalecerás tus vínculos con las y los estudiantes para favorecer la conexión social y la convivencia democrática, inclusiva e intercultural, recordando siempre que la disciplina es responsabilidad de todos.



# 1

## Capítulo 1

# ¡Sí al cambio!

---

“Todo siempre puede ser diferente.”

---

Alfred Adler

### ¿Alguna vez has escuchado sobre el viaje del héroe?

El viaje del héroe es un concepto desarrollado por Joseph Campbell, mitólogo estadounidense.<sup>6</sup> En caso no conozcas de qué se trata, aquí te lo explicamos.

El viaje del héroe<sup>7</sup> consiste en la aventura que inicia una persona común y corriente (como cualquiera de nosotros) desde su mundo cómodo, conocido y cotidiano, o mundo ordinario. En algún momento de su vida cotidiana, algo sucede que lo invita a la acción. Esa es su llamada a la aventura. Inicialmente, sus responsabilidades y temores, entre otras cosas, lo llevan a resistirse; sin embargo, finalmente, el héroe emprende su viaje que, en esencia, es un proceso de cambio y transformación a través de una serie de acontecimientos, experiencias y aprendizajes (Laboratorio de Escritura, 2017).

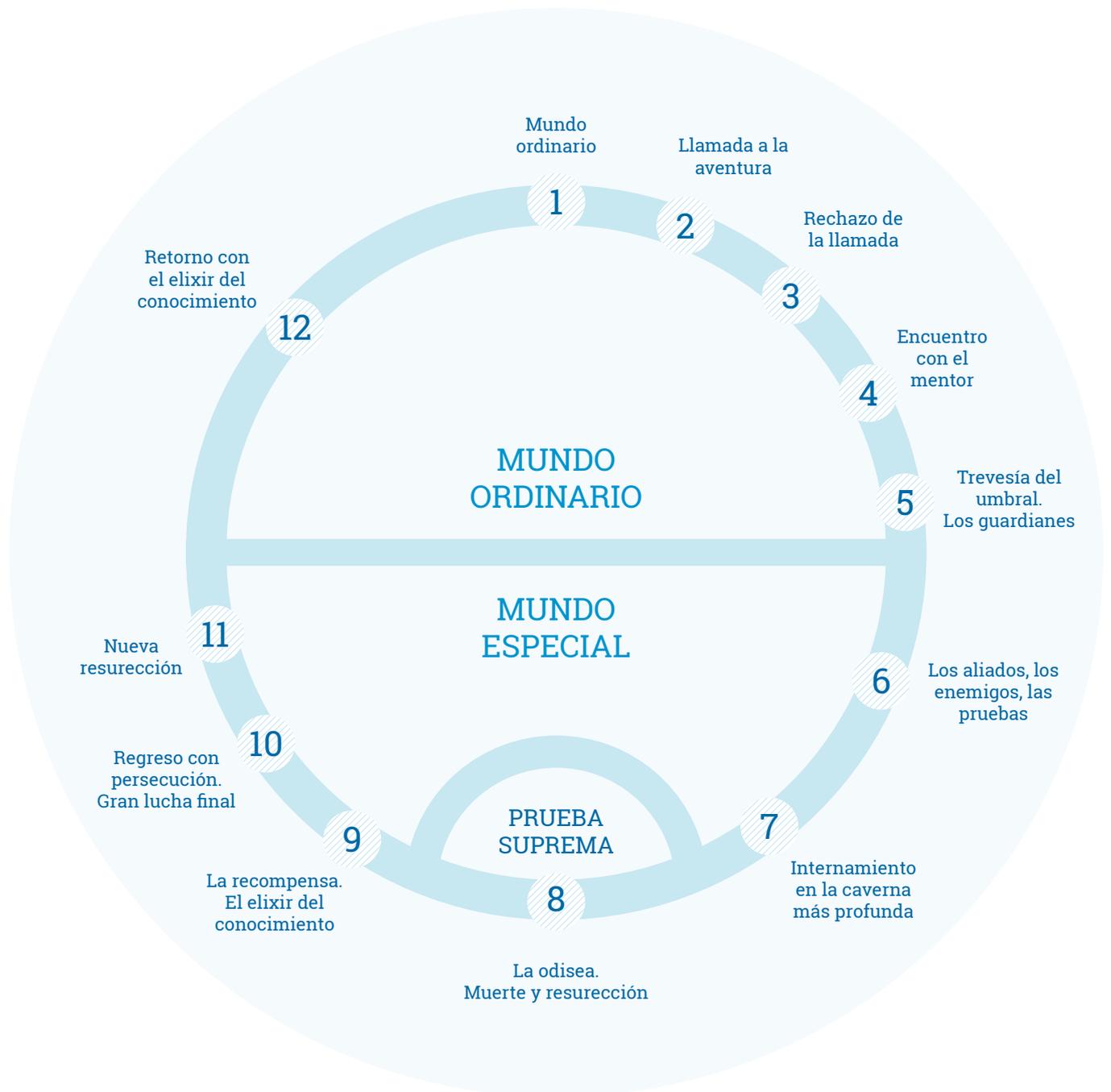
---

6 Para conocer el concepto desarrollado por Campbell, puedes visitar el siguiente enlace: [https://www.youtube.com/watch?v=qVcVbnj8l\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=qVcVbnj8l_M)

7 Para explicar el viaje del héroe, se han utilizado las siguientes fuentes: <https://www.lacuadrauniversitaria.com/blog/el-viaje-del-heroe-segun-joseph-campbell-monomito>, <https://www.youtube.com/watch?v=d1Zxt28ff-E>, <http://creandomishistorias.blogspot.com/2016/11/el-viaje-del-heroe-o-monomito.html>



# EL VIAJE DEL HÉROE



Fuente: El viaje del héroe según Joseph Campbell (Monomito) (2016). La Cuadra Universitaria. Recuperado de <https://bit.ly/36lvSpr>

En el camino, el héroe encuentra un guía o mentor que lo ayuda. Así, el héroe está listo para atravesar el portal que lo lleva al mundo especial o desconocido y, a la vez, que lo aleja de su mundo ordinario. En este mundo especial, el héroe enfrenta retos y peligros, pero también descubre aliados y poderes. En ese proceso, llega a una caverna oscura y profunda; se siente perdido y alejado de su propósito. Es el momento más difícil de su travesía y solo será capaz de salir de la caverna si logra sobreponerse con sus recursos y su voluntad. Este momento marca un antes y un después en la vida del héroe.

Luego de salir de la caverna, el héroe descubre sus tesoros y sus nuevos conocimientos para emprender, así, el viaje de retorno. Libra “su batalla final, en la que pone en juego todo lo aprendido en el camino” (Laboratorio de Escritura, 2017). El héroe vuelve a surgir y, finalmente, regresa a su mundo ordinario.

Una vez que el héroe inicia su viaje y, sobre todo, si logra vencer los desafíos y los obstáculos que encuentra en su camino, jamás podrá ser el mismo. Así, regresa de su viaje —de su proceso de cambio— a su mundo cotidiano y ordinario, profundamente transformado y fortalecido, con un mayor sentido de su existencia, más equipado, empoderado y listo para transformar su mundo.

El viaje del héroe se basa en la premisa de que dentro de cada uno de nosotros existe un héroe que está esperando ser llamado a actuar y a contribuir de manera significativa en el mundo. Este deseo de contribución está íntimamente relacionado con el anhelo —diríamos universal— de los seres humanos de encontrar un sentido de propósito en la vida, comprendiendo por qué y para qué estamos aquí y ahora en este mundo terrenal.

¿Por qué es importante vivir y trabajar con un propósito? Porque nos provee de sentido (rumbo

y orientación), de significado (razón de ser y coherencia) y de importancia (valor y trascendencia). El propósito se relaciona con la misión (lo que hago en el presente) y la visión (mi sueño, aquello que anhelo o imagino lograr en el futuro). Contar con un propósito, una misión y una clara visión de lo que quiero lograr nos provee de una suerte de brújula que nos guiará en nuestro viaje de héroes.

La guía que tienes en tus manos es una invitación a iniciar un proceso de cambio y transformación interior. La guía que es una valiosa fuente de conocimiento es también un maestro con el cual podrás iniciar tu viaje: la aventura de educar a niñas, niños y adolescentes con disciplina positiva. Muy probablemente, esto te demandará cambiar ciertas creencias, actitudes y hábitos.

Pero ¿por qué la necesidad de un cambio? Para responder correctamente esta pregunta, es necesario explicarte primero qué entendemos por disciplina tradicional y disciplina positiva.

Por disciplina tradicional entendemos de aquella que prioriza las relaciones verticales entre adultos y niñas, niños y adolescentes, y que tiene como objetivo la obediencia y la sumisión por parte de estos a la autoridad del adulto, así como el control de su comportamiento. Para garantizar todo esto, se hace uso de un repertorio de herramientas de poder, como los premios y castigos, validando, incluso, el castigo físico y el trato humillante.

En oposición, la disciplina positiva prioriza las relaciones horizontales entre adultos y niñas, niños y adolescentes, y tiene como objetivo la autorregulación y el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. Para ello, hace uso de principios democráticos y de una variedad de herramientas de cooperación que promueven relaciones de respeto mutuo.

Para comprender mejor las profundas diferencias que existen entre una y otra, te invitamos a revisar con detenimiento el siguiente cuadro<sup>8</sup>:

	<b>Disciplina tradicional</b>	<b>Disciplina positiva</b>
<b>¿Quién desarrolló la teoría que la sustenta?</b>	La práctica común. Psicólogos conductistas como Pavlov, Thorndike y Skinner.	Adler, Dreikurs, Glasser, Nelsen, Lott y Dinkmeyer.
<b>¿Qué motiva el comportamiento?</b>	Las personas responden a premios y castigos provenientes de su entorno.	Las personas buscan un sentido de pertenencia e importancia en su contexto social.
<b>¿Cuándo influenciamos más en el comportamiento de otros?</b>	En el momento de respuesta a un comportamiento específico.	En una relación basada en el respeto mutuo.
<b>¿Cuáles son las herramientas más poderosas para los adultos?</b>	Control, premios y castigos.	Empatía, entendimiento de la perspectiva del estudiante, resolución colaborativa de los problemas, seguimiento amable y firme.
<b>"Respeto" es...</b>	Obediencia y sumisión en relaciones en las que la dignidad y el respeto hacia el adulto son prioritarios.	Mutuo, en relaciones en las que cada persona merece dignidad y respeto, por igual.
<b>Respuesta al comportamiento inadecuado</b>	Censura, aislamiento y castigo.	Nombrando, sin avergonzar ni culpar; enfocándose en soluciones; haciendo seguimiento; atendiendo la creencia detrás del comportamiento.
<b>Respuesta al comportamiento peligroso y destructivo</b>	Censura, aislamiento y castigo.	Seguimiento claro sin interponerse en que el estudiante experimente las consecuencias de sus acciones.
<b>El aprendizaje del estudiante es maximizado cuando...</b>	El adulto tiene control efectivo sobre el comportamiento del estudiante.	El estudiante siente que pertenece y es importante en su entorno educativo.

Fuente: McVittie, J. & Chadsey, T. (s. f.). Two Opposing Schools of Thought on Human Behavior. Recuperado de <https://www.positivediscipline.com/sites/default/files/humanbehavior.pdf>

8 Dos escuelas de pensamiento opuestas sobre el comportamiento humano, escrito por Jody McVittie y Terry Chadsey. Título original Two opposing schools of thought on human behavior. Traducción: Joan Hartley, Enero 2019. El texto original en inglés fue recuperado el 8 de mayo del 2017 de <https://www.positivediscipline.com/sites/default/files/humanbehavior.pdf>.

Aquellos adultos que han sido educados con una disciplina tradicional probablemente estén habituados a implementar el mismo modo de disciplina en la escuela y en sus hogares. Lo hacen porque es lo que han aprendido y es lo que, a modo de hábito, vienen haciendo desde hace mucho tiempo. No obstante, la disciplina tradicional está muy lejos de facilitar la construcción de ambientes seguros y acogedores que favorezcan la conexión social, la pertenencia y la importancia de las y los estudiantes.

De acuerdo a las teorías del desarrollo humano, los aportes de las neurociencias y la evidencia proveniente de las investigaciones, actualmente sabemos que el desarrollo saludable de niñas, niños y adolescentes solo es posible en el contexto de relaciones humanas significativas (Spitz, 1947; Winnicott, 1967; Ainsworth, 1977; Bowlby, 1984; Stern, 1985; Trevarthen & Aitken, 2001; Porges, 2016a; Siegel, 2016). Al respecto, puede decirse que “son las interacciones con los demás y la posibilidad de sentirnos conectados con otros, aquello que nos regula emocionalmente, nos provee de un sentido de continuidad vital y nos humaniza” (Tronick, 2007).

Adicionalmente, el marco legal que rige en nuestro país en la actualidad prohíbe el castigo físico y humillante contra las niñas, niños y adolescentes, tanto en el ejercicio de la crianza como en la educación (Ley N.º 30403, 2015). Hoy es, por tanto, imperativo que repensemos y cambiemos nuestras prácticas educativas.

El proceso de cambio al que estás siendo invitado por medio de esta guía es apoyado por la evidencia científica que demuestra la increíble maleabilidad del cerebro humano. A esto se le conoce como neuroplasticidad, es decir, la propiedad del cerebro que hace que este se adapte y cambie dinámicamente a lo largo de la vida, en respuesta a la estimulación que proviene del ambiente (Aguilar, Espinoza, Oruro & Carrión (2010); Hartley, 2018<sup>9</sup>).

¿Qué significa esto? Significa que cada hábito que hemos desarrollado a partir de la repetición y la práctica constante

ha configurado una ruta neuronal —digamos un camino— que lo sostiene. Para eliminar este hábito o reemplazarlo por otro, necesitamos construir una nueva ruta neuronal. Para comprender mejor el concepto de neuroplasticidad y cómo este puede apoyar nuestro proceso de cambio, presentamos un ejemplo a continuación.

Imaginemos por un momento el camino inca, el cual constituye una amplia red de caminos. Algunos de ellos están claramente definidos y bien asentados, por donde uno puede transitar con cierta comodidad. Otros, en cambio, se encuentran menos definidos y colmados de vegetación, lo cual los hace casi inexistentes. En el primer caso, se trata de caminos altamente transitados, mientras que, en el segundo caso, se trata de caminos no transitados, olvidados, que han tendido a desaparecer. Esto mismo ocurre en el cerebro de los seres humanos: las rutas neuronales que son reforzadas por el uso, se mantienen, y aquellas que no, desaparecen por la falta de uso. Para generar nuevos hábitos, y sus correspondientes rutas neuronales, por tanto, son claves la repetición y la práctica constante.



Esta invitación a repensar tus prácticas educativas y a iniciar un proceso de cambio implica un cuidadoso proceso de reflexión y discernimiento entre aquellas prácticas basadas en el respeto mutuo, las cuales podremos mantener, y aquellas que no estén alineadas con esta nueva forma de educar, las cuales necesitaremos reemplazar.

9 Contenidos extraídos del curso formativo virtual “Desarrollo de habilidades socioemocionales para la gestión de la convivencia en la residencia en los COAR” elaborado por Hartley, J. (2018) para el Ministerio de Educación del Perú.

En esta aventura de educar con disciplina positiva vas a necesitar equiparte de un conjunto de herramientas internas que son indispensables y que deberás llevar contigo todo el tiempo. Así, necesitarás:

**Abrir tu corazón.** Significa estar abierto al cambio y a los nuevos aprendizajes e implica el deseo de educar con el corazón.



**Escucharte.** Significa reconectarte con tu vocación y el propósito por el cual decidiste dedicarte a la educación de niñas, niños y adolescentes.



**Confiar en ti y en tu proceso.** Significa tener fe en que el cambio es posible y que puedas disfrutar este proceso.



**Abrigar la esperanza.** Significa mantenerte optimista, aun cuando se presenten obstáculos en el camino. Significa también ser un agente de esperanza para los demás.



Con todas estas herramientas podrás:

- ✓ Crear entornos educativos seguros y acogedores en los que las y los estudiantes puedan sentir que pertenecen y son importantes.
- ✓ Construir aulas alentadoras para que las y los estudiantes puedan desarrollar al máximo todas sus potencialidades.
- ✓ Liderar el proceso de implementación de la disciplina positiva en tu institución educativa.
- ✓ Construir una visión compartida con todos los actores de tu comunidad educativa, orientada al bien común.
- ✓ Promover relaciones horizontales basadas en el respeto mutuo.
- ✓ Acoger y aceptar el reto de expandir tus propias habilidades socioemocionales para luego enseñarlas a todos los estudiantes de tu comunidad.

Esta guía ha llegado a tus manos porque vas a ser parte del cambio en la educación del país. En este momento, cruzas el portal y, con esta invitación al cambio, inicias tu viaje de héroe. A partir de tu propia transformación vas a poder transformar otras vidas. Recuerda que el cambio empieza contigo y que un cambio, así sea pequeño, abre infinitas posibilidades (Shaked, 2017). Tú eres el héroe de esta historia.

## Capítulo 2

# ¿Quiénes son nuestros estudiantes?

“El educador debe creer en el poder potencial de su estudiante y debe emplear todo su arte para intentar que su estudiante experimente este poder.”

Alfred Adler

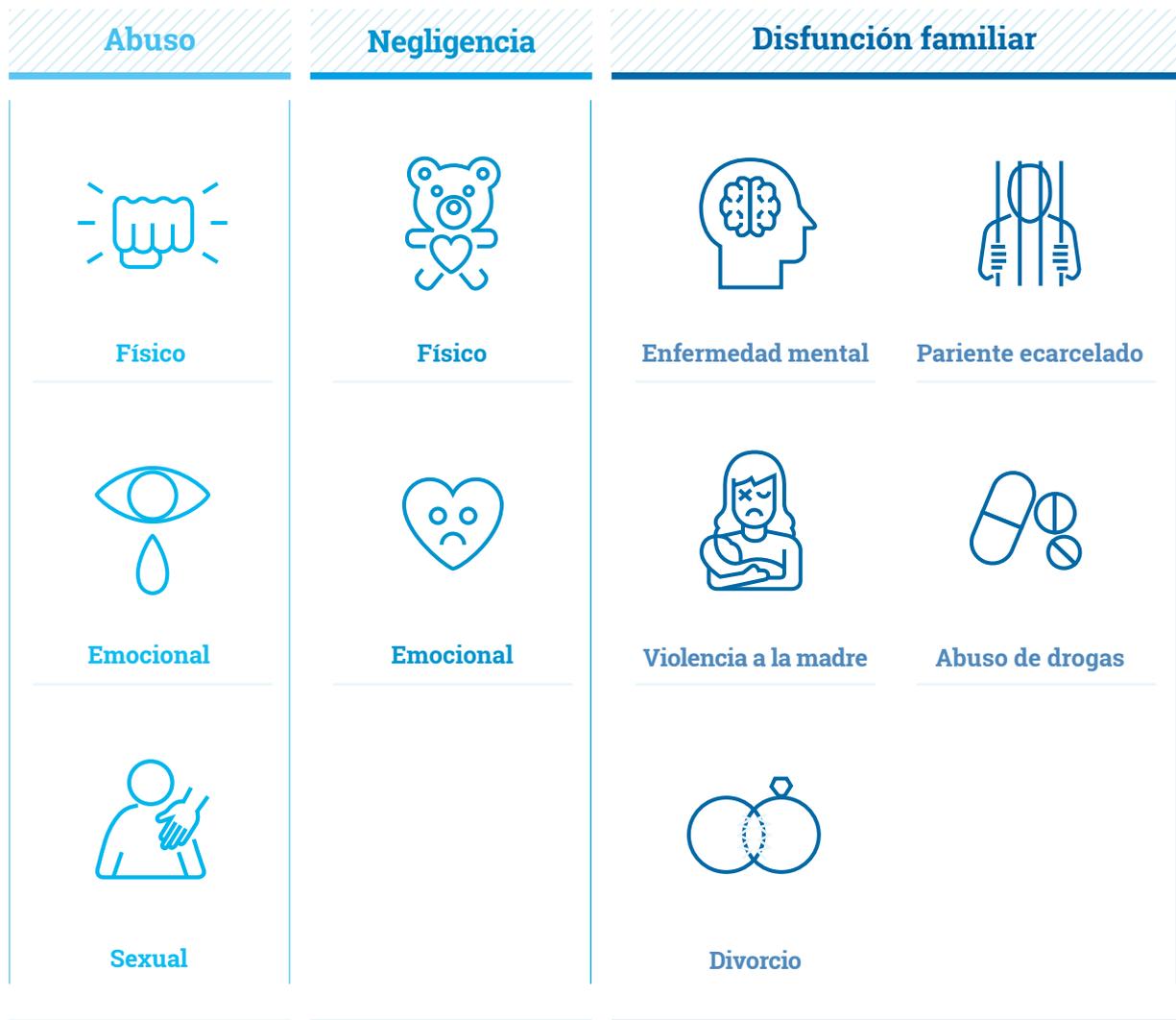
La manera cómo los adultos pensamos que las niñas, niños y adolescentes deben ser y comportarse está tan arraigado en nuestro imaginario, que apenas nos tomamos un momento para pensar quiénes son nuestros estudiantes.

Como punto de partida, necesitamos detenernos un instante para saber a quiénes estamos dirigiendo la educación de las escuelas y cuál es la percepción que tenemos los adultos de los estudiantes. Mirarlos como personas singulares y maravillosas, llenas de fortalezas y sabiduría, llenas de bondad, ilusión, sueños y creatividad, y no simplemente como vasijas en las que tenemos que depositar contenidos, conocimientos y aprendizajes, nos ayudará a cambiar nuestra perspectiva.

Nuestros estudiantes ya están completos y albergan en su interior un potencial infinito. En palabras de Dreikurs y Cassel (1974), el “niño [o adolescente]... es lo suficientemente bueno tal y como es y no solo como debiera ser” (p. 49). La llegada de un héroe a sus vidas —el adulto que alienta su proceso de desarrollo— puede constituir un importante punto de apoyo que les permita potenciar sus habilidades y los ayude a florecer.

Muchas de las y los estudiantes de las instituciones educativas de nuestro país han vivido (y siguen viviendo) múltiples experiencias adversas dentro de su contexto familiar y/o social, lo cual los hace particularmente vulnerables.

¿Qué son las experiencias adversas en la infancia (EAI)? Las EAI<sup>10</sup> son eventos traumáticos que ocurren antes de los 18 años de edad (CDC, s. f.)<sup>11</sup> y que están siendo ampliamente estudiados a nivel mundial por el impacto negativo que tienen en la salud pública. Estas experiencias se clasifican en tres tipos, tal como lo muestra la siguiente imagen:



Fuente: Starecheski, L. (2015). Take The ACE Quiz – And Learn What It Does And Doesn't Mean. nopr. Recuperado de <http://bit.ly/2LNGpC2>

10 Experiencias Adversas en la Infancia. En inglés, Adverse Childhood Experiences (ACE).

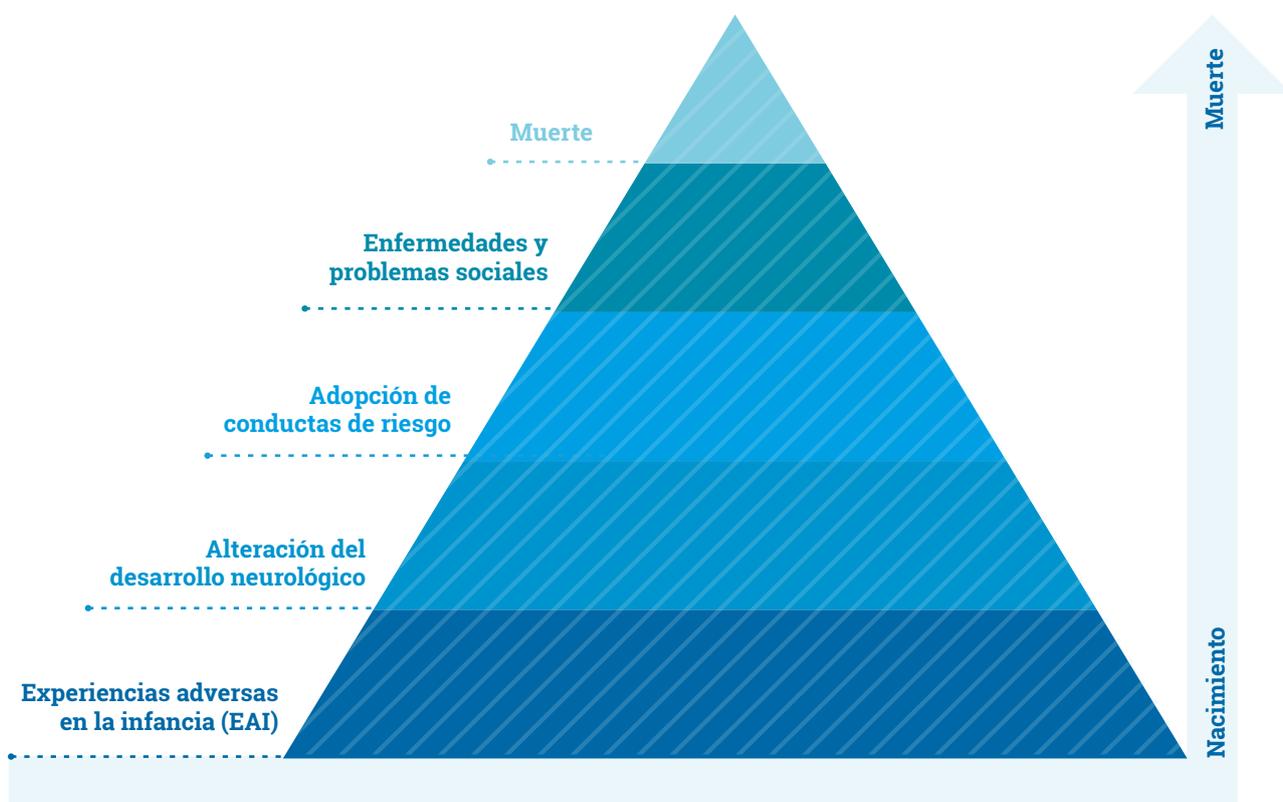
11 U.S. Department of Health and Human Services. Información recuperada el 13 de setiembre del 2019 de <https://www.childwelfare.gov/topics/preventing/preventionmonth/resources/ace/> El CDC es el Center for Disease Control and Prevention. También puedes consultar el siguiente enlace: <http://bit.ly/2E7eokr>

Las experiencias adversas en la infancia (EAI) atentan directamente contra la necesidad primordial de seguridad que tenemos todos los seres humanos y pueden desconfigurar de manera dramática el mundo de niñas, niños y adolescentes, acarreando profundas consecuencias negativas. Algunas de estas consecuencias son la alteración del desarrollo neurológico, la discapacidad cognitiva, emocional y social, el aumento de la probabilidad de adopción de conductas de riesgo, así como problemas sociales y enfermedades que incluso pueden llevar a las personas a una muerte temprana (Ellen, 2012).

Cuanto más difícil sea la infancia y adolescencia de nuestros estudiantes y tengan un mayor número de EAI, mayor será la probabilidad de que puedan adoptar comportamientos de riesgo que, a su vez, pueden desencadenar una serie de problemas de salud física y mental en su vida adulta (Starecheski, 2015). En el siguiente gráfico se observan las consecuencias negativas que acabamos de mencionar:

Muchas de estas consecuencias pueden ser vistas en estudiantes que presentan inquietud motriz, comportamientos impulsivos y un pobre control de sus emociones, reacciones intensas y/o desproporcionadas a las situaciones (como si estuvieran permanentemente a la defensiva), problemas de atención, memoria y aprendizaje, inhibición, dificultad para solucionar problemas, adopción de conductas de riesgo, entre otros factores.

De manera más específica, cuando un estudiante ha vivenciado alguna experiencia adversa en la infancia (EAI) que se ha constituido en trauma, su sistema nervioso se mantiene activado en permanente estado de alerta, buscando señales de seguridad y/o peligro en el medio ambiente (Porges, 2016a). Esta activación prolongada genera la liberación de adrenalina y cortisol, las llamadas hormonas del estrés que, liberadas en el torrente sanguíneo por un tiempo largo, resultan tóxicas y perjudiciales para la salud física y mental. Muchos de nuestros estudiantes posiblemente han experimentado más de una EAI; por tanto, no tienen satisfecha su necesidad básica de seguridad y se encuentran funcionando en modo supervivencia.



Fuente: National Center for Injury Prevention and Control, Division of Violence Prevention.

Conocer el impacto de las EAI nos obliga a darle una mirada distinta al proceso de desarrollo de nuestros estudiantes. Cada uno de ellos trae consigo una mochila invisible cargada de experiencias e historias personales que han dejado huella y han dado forma a su lógica privada, vale decir, a la forma cómo han interpretado sus experiencias y, por tanto, cómo se ven a sí mismos, a los demás y al mundo. A partir de sus interpretaciones, nuestros estudiantes toman decisiones que guían su comportamiento, siempre con el propósito de sentirse seguros y lograr un sentido de pertenencia e importancia. Esto quiere decir que, cuando estamos frente a uno de nuestros estudiantes, debemos ir más allá del comportamiento.

Desde la disciplina positiva, todo comportamiento tiene un propósito: lograr un sentido de pertenencia e importancia. Mediante la analogía del iceberg, la disciplina positiva nos explica este concepto:



Fuente: Graham, G. & Hartley, J. 2019

Sobre la superficie del agua se encuentra la punta del iceberg, que representa el comportamiento que observamos en nuestros estudiantes. Debajo de la superficie del agua, se encuentra la porción más grande del iceberg, que representa la necesidad universal de toda persona de lograr un sentido de seguridad, pertenencia e importancia en su contexto social. Esta necesidad, aunque no es observable, existe. Las EAI que han vivido o continúan viviendo muchos de nuestros estudiantes atentan directamente contra esta necesidad. Por lo tanto, el “mal comportamiento” que observamos es la solución a un problema más grande: el de lograr un sentido de seguridad, pertenencia e importancia en su contexto social.

Toda la información expuesta hasta este momento nos ofrece la oportunidad de crear las condiciones necesarias para que las escuelas se transformen en entornos educativos seguros donde nuestros estudiantes puedan encontrar un sentido de pertenencia e importancia que les permita escribir una nueva historia de sus vidas, porque cuando el entorno se ajusta a las necesidades emocionales y sociales de las niñas, niños y adolescentes, estos florecen (Malinowski, (1960), como se citó en Steele, W., & Malchiodi, C., (2012). Los principios, criterios y herramientas de la disciplina positiva nos apoyarán en esta tarea.

### Querido héroe:

Tú puedes impactar positivamente en la vida de tus estudiantes y, al hacerlo, no solo transformarás sus vidas, sino también toda una generación y, por lo tanto, impactarás en el bienestar y el desarrollo de una nación.

12 Desde la perspectiva de Alfred Adler, la lógica privada es un proceso de interpretación personal de las experiencias que vivimos.

## Capítulo 3

# Principios de la disciplina positiva

La disciplina positiva es una estrategia educativa útil para todos los miembros de la comunidad educativa, que incluye un conjunto de principios, algunos criterios y muchas herramientas. Los principios que detallaremos a continuación constituyen la columna vertebral de la disciplina positiva<sup>13</sup>. Todo lo demás (criterios y herramientas) se basan en estos.

### Principio 1

#### **Todas las personas tienen derecho a ser tratadas con dignidad y respeto por igual.**

“Los niños actúan mejor cuando se sienten bien.”

Jane Nelsen

La igualdad no significa que adultos, niñas, niños y adolescentes tengan las mismas responsabilidades; significa que se relacionan de manera horizontal, donde todos son valiosos por igual y merecen la misma dignidad y respeto. Para transformar nuestra relación con niñas, niños y adolescentes en una que sea cada día más respetuosa, necesitamos revisar cómo es nuestro modelo de relación adulto-niña(o). En la mayoría de los casos, este modelo implica respeto solo en una dirección: de la niña(o) o adolescente hacia el adulto, y no a la inversa.

<sup>13</sup> La lista de diez principios aquí presentados es una sistematización elaborada por Joan Hartley como parte del servicio de asistencia técnica para el Ministerio de Educación del Perú, para escalar la Disciplina Positiva a nivel nacional (Febrero, 2019).

El principio de que todas las personas son merecedoras de dignidad y respeto por igual exige que los adultos transitemos de una relación vertical, basada en el poder y el control sobre las niñas, niños y adolescentes, hacia una relación horizontal, basada en valores democráticos como el de la equidad. Este principio está alineado al enfoque de derechos, el de igualdad de género y el de interculturalidad del CNEB. Estos enfoques reconocen a las y los estudiantes como sujetos de derechos y promueven la consolidación de la democracia y la reducción de las situaciones de inequidad (Minedu, 2017, pp. 20, 22, 23).

El modelo de relación al que invita la disciplina positiva es el del respeto mutuo, que implica respeto por uno mismo, por el otro y por la situación. Esto implica la amabilidad y la firmeza al mismo tiempo. Somos amables cuando respetamos al otro y somos firmes cuando nos respetamos a nosotros mismos y la situación.

El respeto por uno mismo consiste en salvaguardar nuestra integridad física y preservar nuestra dignidad estando en contacto con nuestras emociones y necesidades, haciendo respetar/velar nuestros derechos y cuidando de nosotros mismos mediante acciones de autocuidado. El respeto por el otro significa cuidar la integridad y dignidad de la otra persona, reconociéndolo con características y necesidades propias y con los mismos derechos que los nuestros. El respeto por la situación consiste en dar respuesta a las necesidades del momento, tomando decisiones que consideren el bien común.

Los castigos y el trato humillante se contraponen a este principio. Los castigos enseñan a las personas a sentirse mal por un error cometido en el pasado, además de generarles sentimientos de rebeldía, revancha y resentimiento; en cambio, una actitud democrática basada en el respeto mutuo involucra a las niñas y los niños en las decisiones y, por lo tanto, los errores se convierten en oportunidades de aprendizaje (Dreikurs & Cassel, 1974).

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- 
- ✓ Adultos modelan acciones respetuosas permanentemente con las y los estudiantes.

---

  - ✓ Estudiantes escuchan al adulto cuando este se comunica con ellos.

---

  - ✓ Las opiniones de las y los estudiantes son escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta.

---

  - ✓ Estudiantes tienen responsabilidades acordes a su edad.

---

  - ✓ Adultos hacen preguntas y construyen acuerdos con las y los estudiantes en vez de dar órdenes.

---

  - ✓ Adultos interactúan desde la calma.

---

  - ✓ Adultos llevan a cabo prácticas de autocuidado.

---

  - ✓ Docentes conocen quién es cada uno de sus estudiantes.

---

## Principio 2

### El enfoque positivo



“Debemos darnos cuenta de que no podemos construir en deficiencias, solo en fortalezas. No podemos ayudar a nuestros niños –ni a nadie– a tener fe en ellos mismos mientras nosotros no tengamos fe en ellos”.

Rudolf Dreikurs

El enfoque positivo es la capacidad para abrir nuestro corazón y dirigir nuestra atención e intención —es decir, nuestra mente— hacia el reconocimiento, aprecio y valoración de los gestos y acciones positivas que la otra persona despliega, aun cuando estos sean o parezcan ser mínimos. Requiere de un corazón generoso y compasivo, capaz de ver la bondad y la belleza que hay en los demás. Es un acto de fe y confianza en el otro y una forma de ayudarlo a mirar todo lo bueno de sí.

El enfoque positivo requiere de la habilidad socioemocional de la empatía. Al respecto, Goleman y Davidson (2018) sugieren tres tipos de empatía: (1) la empatía cognitiva, que nos permite comprender cómo piensa el otro; (2) la empatía emocional, que nos permite sentir lo que el otro siente; y (3) la empatía de la solidaridad, que es el núcleo de la compasión.

El esfuerzo por parte del docente por conocer quién es cada uno de sus estudiantes, evitando los juicios de valor y reconociendo sus fortalezas, trae consigo una mayor empatía y, al mismo tiempo, una mayor conexión. Enfocarnos en sus fortalezas permitirá que estas se refuercen y crezcan y, contrariamente, que las dificultades y los retos disminuyan. Es a partir de esta mirada que las y los estudiantes podrán verse a sí mismos como seres capaces de aportar de manera significativa en los demás y en su sociedad.

Este principio está alineado al enfoque inclusivo del CNEB por el cual se reconoce el valor inherente de cada persona por encima de cualquier diferencia, reconocimiento que se expresa mediante la confianza en su capacidad de superación y crecimiento permanente (Minedu, 2017, p. 21).

#### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- ✓ En la escuela, docentes y estudiantes muestran respeto por las características de cada persona.
- ✓ En la escuela hay espacio para la expresión de emociones.
- ✓ En las aulas se practican las apreciaciones y los agradecimientos.
- ✓ Docentes conocen las fortalezas de sus estudiantes.
- ✓ Estudiantes son capaces de ver virtudes en sus compañeros y en sus docentes.
- ✓ Docentes y estudiantes son optimistas.
- ✓ En toda la escuela se crean oportunidades para que las y los estudiantes tengan éxito.
- ✓ Se revisan las normas de convivencia cuando estas son cumplidas.

### Principio 3

## El ser humano es un ser social orientado a la conexión con los demás



“Yo soy gracias a ti”.

Ubuntu sudafricano

“Todos somos uno”.

Sabiduría universal

De acuerdo con Alfred Adler, el ser humano es un ser social cuyo comportamiento está en función del contexto en el que se desarrolla e interactúa. En esta línea, el comportamiento de las y los estudiantes está motivado por experiencias e historias personales que han dejado huella y han influenciado en la forma cómo ven el mundo y lo que creen que deben hacer para prosperar o sobrevivir. Un contexto seguro en el que primen las interacciones respetuosas, de amor y cuidado, favorece el bienestar socioemocional, la salud mental y la resiliencia de niñas, niños y adolescentes, permitiéndoles prosperar. De manera contraria, y conforme con las recientes investigaciones sobre experiencias adversas en la infancia (EAI) y trauma, un contexto de inseguridad, negligencia y/o abuso, vulnera su desarrollo y los lleva a enfocarse en sobrevivir. El comportamiento de las y los estudiantes, por tanto, no puede ser

comprendido de manera aislada y desvinculada de su contexto. Solo observando la totalidad — el comportamiento y su contexto— podemos darnos cuenta del “patrón de comportamiento” y comprender verdaderamente a las y los estudiantes (Dreikurs & Cassel, 1974).

En la actualidad, la evidencia científica nos demuestra la predominante orientación hacia la conexión social<sup>14</sup> que tenemos los seres humanos (Tronick, 2007; Porges, 2016; Siegel, 2016; Porges & Dana, 2019), tal como Adler (1959) observó: “El niño desde el nacimiento, a consecuencia de su debilidad, necesita de la ayuda de otro ser. El individuo humano es un ser social, porque a consecuencia de su debilidad [...] necesita de otro hombre que se relacione con él y que cuide de él” (Adler, 1959, p. 27). Así, los seres humanos:

14 El Dr. Stephen Porges utiliza el término Social Engagement.

1

Somos una especie social, orientada a crear, desarrollar y nutrir vínculos estables con otros seres humanos, siendo estos necesarios para nuestra supervivencia.

2

No estamos completos al nacer, pues hay estructuras cerebrales que se desarrollan después del nacimiento y que dependen de las interacciones que tengamos con los demás.

3

Aprendemos a regular nuestras emociones y nuestro comportamiento a partir de estas interacciones<sup>15</sup>.

4

Conquistamos nuestra seguridad a partir de las interacciones positivas con los demás (Porges, 2009).

Este principio está alineado al enfoque de orientación al bien común del CNEB, el cual establece que el valor fundamental de la comunidad son las relaciones recíprocas entre las personas, por medio de las cuales estas consiguen su bienestar (Minedu, 2017, p. 26).

#### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- ✓ Se promueve el trabajo grupal y cooperativo.
- ✓ Se generan espacios para ayudar a los estudiantes que necesitan apoyo.
- ✓ Se alienta la cooperación en lugar de la competitividad.
- ✓ Se establecen responsabilidades dentro del aula.
- ✓ Se fomentan espacios para el debate y la reflexión.
- ✓ Se buscan soluciones que sean respetuosas para todos.

15 La información de los puntos 1, 2 y 3 ha sido extraída del curso formativo virtual “Desarrollo de habilidades socioemocionales para la gestión de la convivencia en la residencia en los COAR”, elaborado por Hartley, J. (2018) para el Ministerio de Educación del Perú©.

## Principio 4

### La conducta tiene un propósito: pertenecer y sentirnos importantes<sup>16</sup>.



“Dado que el niño es un ser social, su motivación más fuerte es su deseo de pertenencia. Su seguridad, o la falta de ella, depende de su sentimiento de pertenencia en el grupo. Este es un requisito básico. Todo lo que hace tiene como objetivo encontrar su lugar”.

R. Dreikurs

Dada la naturaleza social del ser humano (principio 3), Adler (1938), Dreikurs (1971) y Dreikurs & Soltz (1990) enfatizaron que su meta primordial es sentir que pertenece y que tiene un lugar importante en su familia, su escuela, su comunidad y, finalmente, en el mundo. En esta permanente búsqueda de pertenencia e importancia, el ser humano toma decisiones sobre sí mismo, los demás, su mundo y lo que tiene que hacer

para sobrevivir o prosperar. Tanto la pertenencia como la importancia se construyen sobre la base de un fuerte sentido de conexión con los demás (pertenencia) y sobre la capacidad de impactar en los demás y contribuir al bien común (importancia). **La conexión social es el propósito final de cada ser humano, y esta es la base para la pertenencia y la importancia.**



Fuente: Graham, G. & Hartley, J. (2019)

16 En inglés, *belonging and significance*.

Teniendo esto en cuenta, nuestra labor como adultos en la escuela es crear entornos educativos con una atmósfera cálida y acogedora de respeto y de cooperación en la que las y los estudiantes se sientan seguros, que pertenecen y son importantes. En un entorno con estas características, los sistemas defensivos del cerebro humano se inhiben, dando paso a la conexión social y al aprendizaje, de manera que el camino está dado para que el ser humano prospere y desarrolle al máximo todas sus potencialidades. Contrariamente, si los entornos son desorganizados y basados en un estilo educativo autoritario y/o permisivo en los que no se promueve el respeto ni las relaciones horizontales con valores democráticos, el cerebro humano detecta peligro y activa su respuesta al estrés (sistema de alerta), movilizándolo los instintos de supervivencia. En este estado, no es posible que ocurra el aprendizaje.

Como adultos responsables en la escuela, necesitamos ver más allá del comportamiento de las y los estudiantes, comprendiendo que debajo de los llamados “malos comportamientos” hay creencias que los sustentan y que estos (los “malos comportamientos”) no son otra cosa que los intentos, muchas veces desesperados, de una niña, un niño o un adolescente por lograr un sentido de pertenencia e importancia en su entorno social.

Este principio está alineado al enfoque de orientación al bien común del CNEB que prioriza las relaciones recíprocas dentro de la comunidad (Minedu, 2017, p. 26). También está alineado al enfoque ambiental, el cual propone el desarrollo de una consciencia colectiva y un sentido de responsabilidad sobre lo que ocurre a nuestro alrededor (Minedu, 2017, p. 24).

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- 
- ✓ Docentes conocen a cada uno de sus estudiantes y los llaman por su nombre.

---

  - ✓ Docentes tratan a todos sus estudiantes por igual, sin preferencias ni prejuicios.

---

  - ✓ Docentes ven más allá del comportamiento observable de sus estudiantes.

---

  - ✓ Las emociones y las relaciones tienen un lugar importante en el aula.

---

  - ✓ Se fomentan relaciones basadas en la dignidad y el respeto.

---

  - ✓ Cada estudiante tiene oportunidad de contribuir y sentirse importante.

---

  - ✓ Docentes y estudiantes sonríen.

---

## Principio 5

### Lógica privada: Los niños y adolescentes continuamente toman decisiones sobre la base de cómo perciben e interpretan su mundo.



“El hombre no ve la realidad como es, sino solo como la percibe”.

R. Dreikurs

Tal como nos enseña el principio 4, la meta principal del ser humano es encontrar un sentido de pertenencia e importancia. Para ello, permanentemente toma decisiones basadas en su lógica privada, es decir, en la forma cómo percibe e interpreta las situaciones que experimenta.

De acuerdo con Dreikurs & Cassel (1974), las interpretaciones que los niños y adolescentes hacen de las situaciones que experimentan los llevan a desarrollar creencias. Estas, a su vez, los dirigen hacia “metas equivocadas del comportamiento”, que no son más que sus intentos por lograr un sentido de pertenencia e importancia.

Estas metas equivocadas son las siguientes:

1

**Atención excesiva:** la persona siente que pertenece y es importante solo cuando logra mantener ocupados a los demás u obtener un servicio especial.

2

**Poder mal dirigido:** la persona siente que pertenece y es importante solo cuando tiene el control, está al mando o cuando gana.

3

**Venganza:** la persona no siente que pertenece ni es importante. Al contrario, se siente herido, resentido y desplazado. Con su comportamiento vengativo, devuelve el daño que “cree” o “siente” le han hecho.

4

**Ineptitud asumida:** la persona no siente que pertenece ni que es importante, por lo que trata de convencer a los demás de que no esperen nada de él.

A continuación, presentamos un ejemplo para comprender cómo se pueden apreciar en la escuela las metas equivocadas del comportamiento:

Imaginemos a un estudiante de tercer grado que constantemente hace chistes en medio de la clase, comportamiento que genera risa entre sus compañeros, quienes le piden que haga más chistes. Esto puede ser percibido e interpretado por el estudiante como un gesto de aprobación por parte de su grupo (lógica privada del estudiante). Frente a esto, el adulto podría percibir e interpretar que el estudiante lo está desafiando (lógica privada del adulto); por tanto, podría generar una serie de estrategias orientadas a eliminar ese “mal comportamiento”. Por el contrario, si el adulto

se detiene a mirar a su estudiante más allá de su “mal comportamiento”, podría comprender que este es su intento para lograr una meta: alcanzar un sentido de pertenencia e importancia. Ante un reto como este, nuestra labor como adultos en la escuela es generar las estrategias necesarias para que el estudiante pueda lograr un sentido de pertenencia e importancia y ayudarlo a redirigir su conducta hacia metas positivas orientadas al bien común.

Este principio está alineado al enfoque de interculturalidad del CNEB, el cual nos invita a tener en cuenta la diversidad sociocultural de las y los estudiantes y cómo esta influye en la forma cómo perciben e interpretan el mundo.

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- 
- ✓ En el aula se establecen rutinas y se crea un ambiente predecible y seguro.
- 
- ✓ Adultos toman la perspectiva de las y los estudiantes y practican la empatía cognitiva y la empatía emocional, evitando todo juicio de valor.
- 
- ✓ Estudiantes participan en la toma de decisiones.
- 
- ✓ Adultos y estudiantes escuchan y respetan opiniones diferentes a la suya.
- 
- ✓ En el aula se respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.
-

## Principio 6

# El sentido de comunidad (o sentimiento social) es la base de la salud mental: *Gemeinschaftsgefühl*



“Ver con los ojos de otro, escuchar con los oídos de otro, sentir con el corazón de otro. Por el momento, esto me parece una definición admisible de lo que llamamos sentimiento social”.

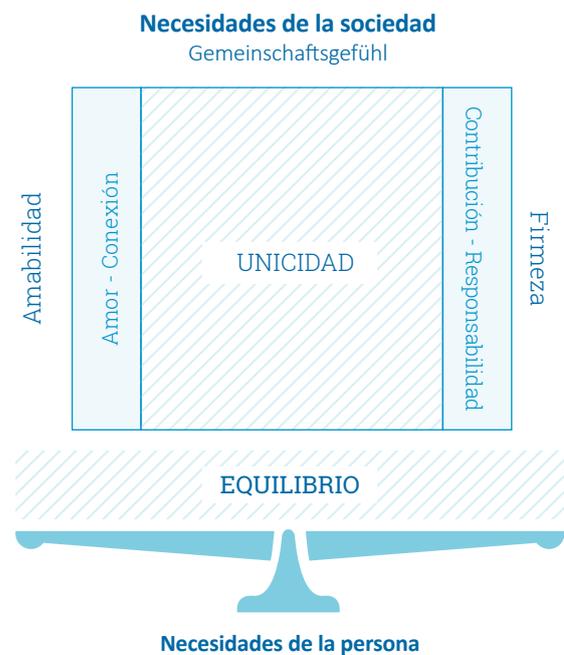
Alfred Adler

Desde la disciplina positiva se alienta el sentido de comunidad, el altruismo y la capacidad de contribuir de manera positiva y útil a la sociedad. En esta línea, podríamos decir que la disciplina positiva constituye una psicología de la cooperación y la contribución. Para Adler, el sentido de comunidad es la base de la salud mental<sup>17</sup>. “Se puede decir que solo en la comunidad, en relación con los demás, el individuo se convierte en persona” (Oberst, 2002).

Si la escuela provee las condiciones necesarias, las y los estudiantes desarrollarán un equilibrio entre sus necesidades personales y las necesidades de los demás, elementos fundamentales para construir un sentido de comunidad y una convivencia democrática, inclusiva e intercultural. El punto de partida para enseñar a las y los estudiantes el sentido de comunidad:

Es enseñarles a tener seguridad en sí mismos; entonces, estarán listos para ayudar a otros y sentirse extremadamente competentes cuando lo hacen. Cuando los adultos toman el papel de “padres perfectos” o “maestros perfectos”, los niños aprenden a esperar que el mundo les sirva, en lugar de que ellos sirvan al mundo (Nelsen, 2009, p. 37).

El principio propuesto por la disciplina positiva está alineado al enfoque de orientación al bien común del Ministerio de Educación, que refiere que “la comunidad es una asociación solidaria de personas cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar” (CNEB) (Minedu, 2017, p. 26). Podemos entender mejor este principio a partir del siguiente gráfico:



Fuente: Nelsen, J. (octubre de 2019). Think Tank Latinoamericano de la Positive Discipline Association. Lima, Perú. Asociación de Disciplina Positiva.

17 En alemán, Gemeinschaftsgefühl.

Todos formamos parte de la sociedad y constantemente estamos influyendo de manera recíproca en ella. En palabras de Adler (1959), “todo el mundo debe contribuir como parte a la formación del conjunto” (p. 29). En esta línea, es necesario un equilibrio entre las necesidades de la persona y las necesidades de la sociedad, entre el amor/conexión y la contribución/responsabilidad, entre la amabilidad y la firmeza. Es este equilibrio lo que permite la unicidad entre el individuo y la sociedad. En palabras de Adler (1959), “debemos considerar el sentido del prójimo

como un ideal del sentimiento de comunidad, como la expresión individual del sentimiento de comunidad que se representa y siente a la humanidad como una unidad” (Adler, 1959, pp. 28-29).

Este principio está alineado al enfoque de orientación al bien común del CNEB que prioriza las relaciones recíprocas dentro de la comunidad basadas en valores como la equidad, justicia, empatía, responsabilidad y solidaridad (Minedu, 2017, p. 26).

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- 
- ✓ Docentes y estudiantes elaboran y practican las normas de convivencia del aula.

---

  - ✓ Docentes y estudiantes cooperan de manera natural, sin esperar nada a cambio.

---

  - ✓ Docentes y estudiantes son altamente compasivos y solidarios.

---

  - ✓ Docentes están atentos y reconocen las acciones solidarias espontáneas por parte de las y los estudiantes.

---

  - ✓ Estudiantes establecen acuerdos para el bien común.

---

  - ✓ En el aula prima un profundo sentido de NOSOTROS.

---

## Principio 7

### La autonomía es fundamental para el desarrollo, pues es la base de la autoeficacia, del sentimiento de “soy capaz”.



“Nunca hagas por un niño lo que puede hacer por sí mismo”.

Rudolf Dreikurs

La autonomía es la capacidad para gobernarnos a nosotros mismos mientras balanceamos y armonizamos nuestros intereses con los de los demás. En tanto, la autoeficacia es confiar en nuestra habilidad para ser exitosos en situaciones específicas (Banco Mundial, 2018).<sup>18</sup> En palabras sencillas, la autoeficacia significa “soy capaz”.

Autonomía es, entonces, nuestra capacidad para autogobernarnos y autoeficacia es la confianza que tenemos en nuestra capacidad de conquistar logros. Es claro que nuestra autoconfianza va a depender de nuestra capacidad; sin embargo, como sostienen Dreikurs & Soltz (1990), para que nosotros podamos desarrollar confianza en nuestra propia capacidad, necesitamos que alguien —algún adulto significativo, por ejemplo— confíe primero en nosotros.

La educación orientada a promover la autonomía de niñas, niños y adolescentes es central para que estos desarrollen un sólido sentido de autoeficacia. Para esto, el adulto debe brindar repetidas oportunidades a los y las estudiantes para que puedan desarrollar esta creencia sobre la propia capacidad y así usen su poder de manera constructiva por medio de la contribución. Algunas de estas oportunidades pueden ser mediante tareas en el aula, involucrándolos en las decisiones a partir de reuniones de clase, haciendo seguimiento de rutinas, preguntándoles en lugar de darles órdenes, escuchándolos, tomando en cuenta sus ideas, etc. Dreikurs y Soltz (1990) afirman: “Nunca hagas por un niño lo que puede hacer por sí mismo” (p. 193). También explica: “Cuando hacemos por el niño algo que puede hacer por sí mismo, le estamos demostrando que somos más grandes que él: mejores, más capaces, más diestros, más experimentados, y más importantes” (p. 194). Con el siguiente gráfico entenderemos mejor este principio:



Fuente: Bettner, B. L. (2018). “Social Interest”. En ICASSI (International Committee of Adlerian Summer Schools and Institutes).

18 Definiciones extraídas del marco conceptual del Programa Internacional de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial©.

En un inicio, el adulto está más presente en la vida de las y los estudiantes, apoyando el desarrollo de sus habilidades. En la medida en que ellos adquieran mayor capacidad y autonomía, la presencia del adulto será menos necesaria. En este proceso de aprendizaje, el ejemplo y la repetición son muy importantes para que las y los estudiantes adquieran habilidades y, sobre todo, que se conviertan en personas íntegras y éticas, es decir, que puedan hacer lo correcto aun cuando nadie los esté mirando.

Este principio está alineado al enfoque de la búsqueda de la excelencia del CNEB que propone que las y los estudiantes utilicen al máximo sus facultades y desarrollen estrategias para que puedan tener éxito y busquen ser cada vez mejores para contribuir a su comunidad (Minedu, 2017, p. 27).

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- 
- ✓ Docentes enseñan habilidades a partir del ejemplo.

---

  - ✓ Docentes capacitan a las y los estudiantes en determinadas labores.

---

  - ✓ Docentes crean oportunidades para que las y los estudiantes practiquen lo aprendido y descubran su propia capacidad.

---

  - ✓ Docentes escuchan y valoran las opiniones de sus estudiantes.

---

  - ✓ Estudiantes expresan sus opiniones, necesidades y preferencias de manera asertiva.

---

  - ✓ Estudiantes tienen responsabilidades y pueden trabajar de manera autónoma.

---

  - ✓ Frente a un problema, docentes y estudiantes muestran flexibilidad y buscan soluciones.

---

## Principio 8

### La principal función del adulto es alentar el desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

“Un niño necesita aliento, así como una planta necesita sol y agua”.

Dreikurs, 1974, p. 49



Dreikurs nos dice que las personas, desde pequeñas, tenemos una inmensa valentía innata y de manera muy entusiasta intentamos hacer lo que vemos hacer a otros. En el proceso de crecer, vamos intentando encontrar nuestro lugar en el mundo mediante nuestros logros (Dreikurs & Soltz, 1990). En palabras de Dreikurs (1990), el aliento “es un proceso continuo orientado a darle al niño un sentido de autorrespeto y un sentido de logro” (p. 39). Desde la disciplina positiva, alentar se refiere a todas aquellas acciones y palabras diarias hacia el estudiante que demuestren aceptación, amabilidad y fe en su capacidad.

El aliento está orientado a generar una motivación intrínseca (interna). Somos alentadores cuando reconocemos el esfuerzo de nuestros estudiantes, su individualidad, apreciamos sus aportes con agradecimientos constantes y nos enfocamos en las mejoras que demuestran en sus pequeños pasos e iniciativas.

Para ser adultos alentadores, es posible que tengamos que cambiar algunas creencias, así como las formas de comunicarnos y comportarnos con nuestros estudiantes (y con los demás). Asimismo, en lugar de enfocarnos en las fallas para que mejoren o alabar una acción cotidiana como extraordinaria, podemos enfocarnos en sus habilidades, prestando atención a sus mejoras y designando responsabilidades con verdaderos trabajos en el aula que contribuyan al bien común.

Es importante diferenciar el aliento de la alabanza. La alabanza promueve la motivación extrínseca, siendo el adulto quien emite un juicio de valor sobre el producto o resultado del estudiante, restándole importancia a lo más relevante: el proceso y su esfuerzo. Recientes investigaciones han demostrado que centrarnos en la alabanza es perjudicial, pues las niñas, niños y adolescentes se vuelven complacientes y/o dependientes de la aprobación (Dweck, 2006).

Desde la disciplina positiva, existen tres maneras de dar aliento:

1

**Mediante la descripción de algo que hemos observado:** “He notado que últimamente estás anotando tus tareas en la agenda”, “he observado que ayudaste a tu amigo; mira la cara de tu amigo, parece haberse quedado muy feliz con la ayuda que le diste”.

2

**Mediante el agradecimiento:** “Muchas gracias por poner la mesa”, “aprecio mucho la ayuda que nos das”.

3

**Mediante el empoderamiento:** “Aunque sé que no necesariamente va a ser fácil, estoy seguro de que podrás lograrlo”, “tengo plena confianza en ti y sé que tomarás la mejor decisión”.

Para Dreikurs (1990), la falta de aliento en el desarrollo de una niña, niño o adolescente es la causa del mal comportamiento y la sobreprotección: es una causante del desaliento. De acuerdo con el autor, “un niño que se comporta mal es un niño desalentado”.

Este principio está alineado al enfoque de la búsqueda de la excelencia del CNEB que propone que las y los estudiantes utilicen al máximo sus facultades y que tengan la disposición para mejorar su desempeño y aumentar la satisfacción consigo mismos (Minedu, 2017, p. 27).

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- ✓ Docentes y estudiantes aprecian las acciones positivas.
- ✓ Docentes y estudiantes practican la gratitud.
- ✓ Docentes y estudiantes se enfocan en el proceso y valoran el esfuerzo.
- ✓ Docentes y estudiantes confían en su propia capacidad y en las de los demás.
- ✓ Docentes y estudiantes asumen retos con confianza.
- ✓ Docentes y estudiantes saben que pueden mejorar cada día.

## Principio 9

### Los errores son oportunidades de aprendizaje.



“La vida es lo mismo que aprender a nadar. ¡No tengas miedo de cometer errores, ya que no hay otra manera de aprender a vivir!”.

Alfred Adler

En el mundo en el que muchos de nosotros hemos crecido se nos enseñó que equivocarse es malo; incluso, cuando cometemos un error, podemos sentir vergüenza, culpa, miedo o, aún peor, sentir que no somos lo suficientemente buenos.

Dreikurs afirma que “hay que tener el coraje para ser imperfecto”. Por su parte, Nelsen (2009), señala que “es mucho más fácil hacerse responsable de los errores cuando los vemos como oportunidades de aprendizaje” (p. 41). Así, los errores pueden ser una oportunidad para la mejora, para esforzarnos más, para la inspiración y para la creatividad.

Dweck (2006), por su parte, enfatiza que aprender se trata de un proceso y nos invita a valorar dicho proceso y enfocarnos en el esfuerzo, en la estrategia y en el progreso.

Este principio está alineado al enfoque de la búsqueda de la excelencia del CNEB que propone que las y los estudiantes utilicen al máximo sus facultades y que tengan la disposición para mejorar su desempeño, para lo cual es clave aprender de los errores (Minedu, 2017, p. 27).

#### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- ✓ Docentes y estudiantes reconocen sus errores con naturalidad y buscan soluciones.
- ✓ Docentes y estudiantes ven el error como una oportunidad para aprender y crecer.
- ✓ Docentes y estudiantes son amables consigo mismos y con los demás mientras aprenden.
- ✓ Docentes y estudiantes se hacen responsables de sus errores y aprenden a pedir disculpas sinceras.
- ✓ En el aula hay oportunidad para que cada uno comparta un error y qué aprendió de este.

## Principio 10

### Se enfoca en soluciones



“El factor crucial es la responsabilidad compartida, un proceso de pensar a través de los problemas que se debaten y una exploración de las alternativas. La responsabilidad compartida se logra mejor con la pregunta ‘¿qué podemos hacer al respecto?’”.

Rudolf Dreikurs

Uno de los sellos distintivos de la disciplina positiva es el enfoque en soluciones. Culturalmente, estamos acostumbrados a buscar las causas de los problemas e identificar a los culpables, señalándolos rápidamente con el dedo “acusador”; sin embargo, esta práctica bastante común puede obstaculizar la solución de problemas. La disciplina positiva, contrariamente, nos invita a dejar de lado la búsqueda de las causas y los culpables para, más bien, enfocarnos en las soluciones.

Desde la disciplina positiva, se priorizan las soluciones por encima de las consecuencias, pues muchas veces estas son castigos disfrazados. Todas las soluciones son consecuencias pero no todas las consecuencias son soluciones (Nelsen, 2009). Recordemos que nuestros estudiantes están en un proceso de aprendizaje de habilidades socioemocionales, por lo que lo más esperable es que se equivoquen.

El proceso de búsqueda de soluciones se hace a partir de una lluvia de ideas, de las cuales se eligen aquellas que cumplan con los siguientes cuatro criterios:

- |   |             |   |            |
|---|-------------|---|------------|
| 1 | Relacionada | 3 | Respetuosa |
| 2 | Razonable   | 4 | Útil       |

De todas las soluciones que cumplan estos cuatro criterios se elige una democráticamente. Esta solución se debe practicar durante una semana, después de lo cual se hace seguimiento; si esa solución no da resultado, se elige otra de la lista inicial. En este proceso de encontrar soluciones es importante valorar el aprendizaje mediante la práctica.

Este principio está alineado al enfoque de orientación al bien común del CNEB que prioriza la responsabilidad de las y los estudiantes para que encuentren soluciones tomando en cuenta su propio bienestar y el de la comunidad (Minedu, 2017, p. 26). Asimismo, está alineado al enfoque de la búsqueda de la excelencia del CNEB, que prioriza la apertura y la flexibilidad de las personas para construir estrategias de mejora permanente.

### ¿Cómo se ve este principio en la escuela?

Aquí algunos ejemplos:

- 
- ✓ Docentes y estudiantes están siempre listos para encontrar soluciones a los problemas.

---

  - ✓ Docentes y estudiantes son creativos y flexibles en la búsqueda de soluciones.

---

  - ✓ Docentes y estudiantes buscan soluciones respetuosas para todos y que sean útiles.

---

  - ✓ Estudiantes muestran confianza al plantear sus problemas.

---

  - ✓ Estudiantes utilizan la lluvia de ideas como metodología para la solución de problemas.

---

## Capítulo 4

# Criterios para una disciplina positiva

La Dra. Jane Nelsen, autora del libro *Disciplina positiva*, sustenta su estrategia educativa en la teoría de los doctores Alfred Adler y Rudolf Dreikurs, que se basa en la capacidad de contribución del ser humano y la construcción de un sentido de comunidad.

Una de las fortalezas de la disciplina positiva es su sencillez y practicidad. Esta estrategia educativa puede ser adoptada por cualquier persona no experta que tenga el deseo de ayudar a niñas, niños y adolescentes a desarrollar habilidades socioemocionales que le servirán para la vida. Para ello, Nelsen (2009) nos invita a hacernos cinco preguntas ante cada verbalización y/o acción con las y los estudiantes. A esto se le conoce como “los cinco criterios para una disciplina positiva”, que nos sirven como brújula en nuestro quehacer educativo. Estos son los siguientes:

1

¿Es mutuamente respetuosa y alentadora? (Es amable y firme al mismo tiempo).

2

¿Permite que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia (favorece la conexión) e importancia (favorece la responsabilidad y la contribución)?

3

¿Es efectiva a largo plazo? (El castigo funciona en el corto plazo pero en el largo plazo no).

4

¿Enseña habilidades socioemocionales y habilidades para la vida? (Enseña habilidades personales y habilidades de cooperación y contribución, orientadas hacia el bien común).

5

¿Invita a las y los estudiantes a descubrir cuán capaces son? (Alienta el uso constructivo del poder personal y de la autonomía).



## Cinco criterios para una escuela con disciplina positiva

1

► **Es mutuamente respetuosa y alentadora.**

Una disciplina que sea respetuosa, amable y firme al mismo tiempo. Somos amables cuando mostramos respeto por el estudiante y sus necesidades (evolutivas, de seguridad, conexión e importancia) y somos firmes cuando mostramos respeto por nosotros mismos y hacia la situación (que es lo que tenemos que hacer considerando el bien común y las necesidades del grupo).

► **Permite que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia (favorece la conexión) e importancia (favorece la responsabilidad y la contribución).**

Una disciplina que sea capaz de ayudar a las y los estudiantes a desarrollar un sentido de pertenencia a su aula y a su escuela, donde sus acciones son valoradas, pues contribuyen de manera significativa al bien común.

2

3

► **Es efectiva a largo plazo.**

Para que una disciplina sea eficaz a largo plazo, debemos considerar la perspectiva del estudiante, es decir, necesitamos adentrarnos a su mundo y considerar lo que está pensando, así como lo que está sintiendo y decidiendo sobre sí mismo, los demás y el mundo.

► **Enseña habilidades socioemocionales y habilidades para la vida.**

Una disciplina efectiva es aquella que enseña habilidades socioemocionales que luego le servirán al estudiante para desenvolverse de manera respetuosa y comprometida en una sociedad democrática poniendo en práctica sus derechos y deberes ciudadanos. La práctica de habilidades socioemocionales, como el respeto, la empatía, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación, el sentido de comunidad, entre otras, requiere de tiempo, dedicación y propósito.

4

5

► **Invita a las y los estudiantes a descubrir cuán capaces son.**

La disciplina positiva promueve la autonomía del estudiante para ayudarlo a desarrollar su percepción de capacidad. Del mismo modo, promueve experiencias en las que las y los estudiantes pueden descubrir y usar su poder personal de manera constructiva y significativa al servicio del bien común.

## Capítulo 5

# Normas de convivencia

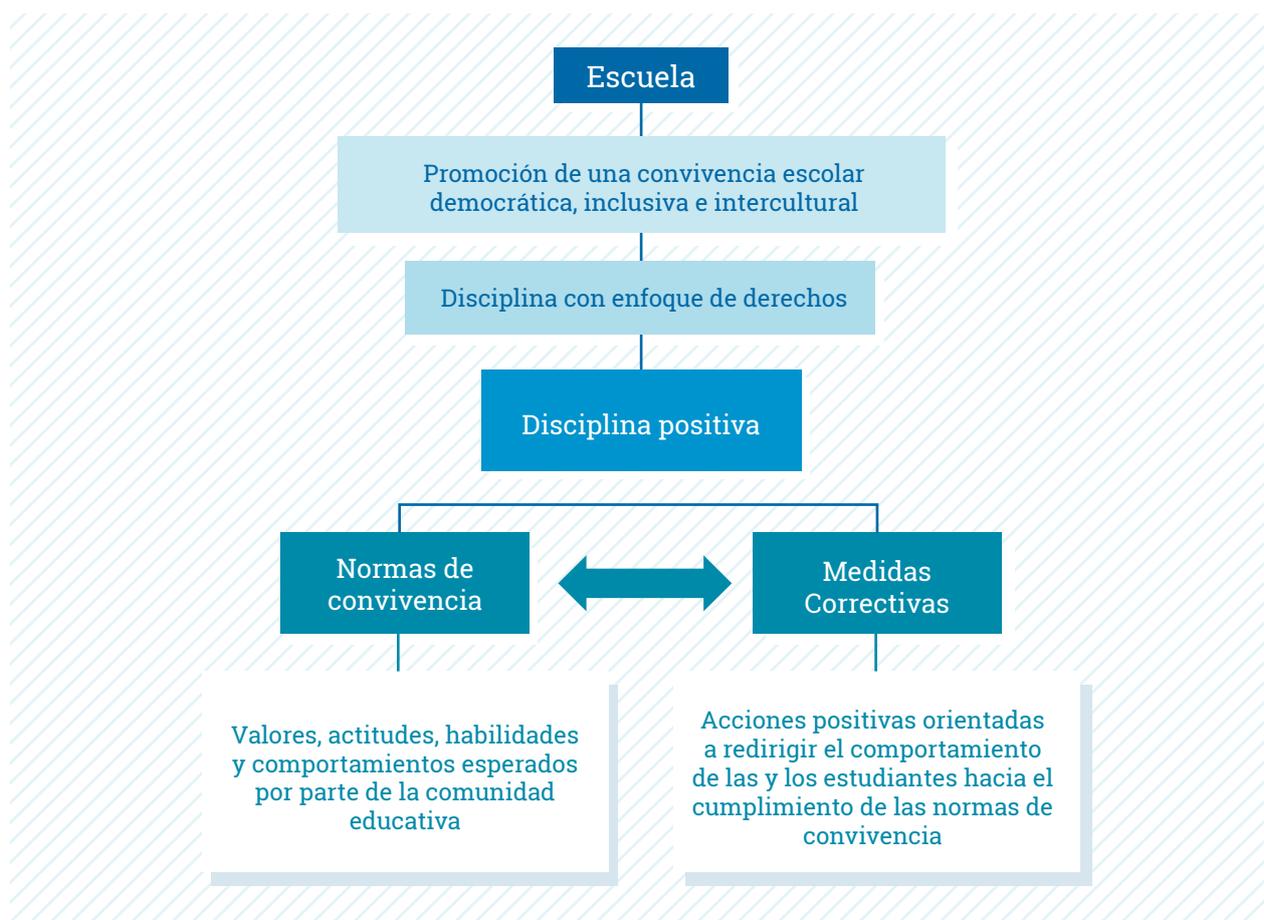


La construcción de “escuelas acogedoras, seguras, libres de violencia y de cualquier tipo de discriminación, en las que los escolares convivan [democráticamente] con respeto y alegría, a la vez que desarrollan sus habilidades socioemocionales y edifican aprendizajes significativos...” (Hartley, 2019). Se necesita una propuesta de disciplina e intervención que facilite el desarrollo de una cultura de acompañamiento y soporte positivo al comportamiento de las y los estudiantes para que logren sus objetivos académicos y socioemocionales (PBIS, s. f.)<sup>19</sup>.

“La visión de disciplina positiva es que haya escuelas en donde los niños nunca experimenten humillación cuando fallan, sino que se sientan empoderados por la oportunidad de aprender de sus errores en un ambiente seguro” (Nelsen, Lott & Glenn, 2015, p. 3).

El siguiente esquema muestra la propuesta para la disciplina escolar desde la disciplina positiva, tomando como punto de partida la política del Ministerio de Educación en materia de convivencia escolar según se plantea en el Decreto Supremo N.° 004-2018-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”.

19 Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS).



Fuente: Adaptado de Ministerio de Educación del Perú (2018b). Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. Lima: Autor.

## 5.1 Concepto

Las normas de convivencia constituyen el conjunto de valores que la escuela desea promover en su comunidad, valores que se ven reflejados en las actitudes, habilidades y comportamientos deseados por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Necesitan, por tanto, de la construcción conjunta de una cultura escolar del NOSOTROS en la que se priorice el sentido de comunidad, donde todos experimenten un sentimiento de pertenencia e importancia y, por tanto, de seguridad. Una cultura escolar del NOSOTROS también nos exige transitar de las relaciones verticales a las relaciones horizontales entre adultos y niños/adolescentes, en las que todos merecen ser tratados con la misma dignidad y respeto. También nos exige reemplazar las herramientas de poder y control por las herramientas de cooperación.

La elaboración de las normas de convivencia exige que las y los estudiantes no sean los únicos que necesiten interiorizar y cumplirlas, sino que los adultos también lo hagan. Más aún, dentro de este lineamiento, todos los actores adultos de la escuela cumplen un rol fundamental, pues se convierten en modelos de estos valores en todas sus relaciones y todos los ámbitos. En las instituciones educativas que anhelamos, “nosotros decidimos ser tolerantes y expresarnos con respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás” es un ejemplo de una norma de convivencia que se practica, se vive y se respira en cada rincón e interacción. Para terminar, recordemos que las normas de convivencia constituyen una estrategia que nos ayuda a cuidar lo que, como grupo humano, consideramos valioso<sup>20</sup>.

20 Extracto de la página 20 de los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” del Ministerio de Educación del Perú©.

## 5.2 ¿Cómo se elaboran?

Las normas de convivencia de la institución educativa, al igual que las normas de convivencia en el aula, deben construirse a través de un proceso democrático y participativo.

En el caso de las normas de convivencia de la institución educativa, deben elaborarse con todos los miembros de la comunidad educativa o con sus representantes. Las normas de convivencia en el aula, por su parte, deben elaborarse con las y los estudiantes de cada aula. Tanto las normas de convivencia de la institución educativa como las del aula deben ser conocidas y aprobadas por todos.

Estas normas necesitan articularse y guardar coherencia con los siete enfoques transversales que propone el CNEB, para lo cual sugerimos el siguiente ejercicio:

ENFOQUES TRANSVERSALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN	
La medida correctiva:	
¿Cuenta con un enfoque <b>de derechos</b> ?	✓
¿Es <b>inclusiva</b> ?	✓
¿Garantiza y promueve la <b>igualdad de género</b> ?	✓
¿Tiene una <b>orientación al bien común</b> ?	✓
¿Desarrolla una mayor conciencia <b>ambiental</b> ?	✓
¿Favorece la <b>interculturalidad sin prejuicios</b> ?	✓
¿Alienta a las y los estudiantes hacia la <b>búsqueda de la excelencia</b> ?	✓

Desde la disciplina positiva se proponen cinco criterios que nos sirven como brújula para comunicarnos y relacionarnos con niñas, niños y adolescentes, y se sugiere que estos sean integrados en las normas de convivencia de la siguiente manera:

CINCO CRITERIOS PARA UNA DISCIPLINA POSITIVA	
La medida correctiva:	
¿Es mutuamente respetuosa y alentadora? (Es amable y firme al mismo tiempo).	✓
¿Permite que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia (favorece la conexión) e importancia (favorece la responsabilidad y la contribución)?	✓
¿Es efectiva a largo plazo? (El castigo funciona en el corto plazo pero en el largo plazo no).	✓
¿Enseña habilidades socioemocionales y habilidades para la vida? (Enseña habilidades personales y habilidades de cooperación y contribución, orientadas hacia el bien común).	✓
¿Invita a las y los estudiantes a descubrir cuán capaces son? (Alienta el uso constructivo del poder personal y de la autonomía).	✓

Por tanto, toda norma de convivencia, ya sea de la institución educativa o del aula, debe articularse con los siete enfoques transversales del CNEB y, al mismo tiempo, es recomendable que se articule con los cinco criterios para una disciplina positiva.

En términos formales, las normas de convivencia deben estar redactadas en un lenguaje sencillo y en primera persona del plural, de manera clara y positiva<sup>21</sup>. En ese sentido, deben incluir el comportamiento esperado en lugar de aquello que no se debe hacer.

### 5.3 Normas de convivencia en la institución educativa. Herramientas prácticas de disciplina positiva y su aplicación

La disciplina positiva propone una metodología participativa para la elaboración de las normas de convivencia<sup>22</sup>. Es recomendable que el responsable de convivencia del Comité de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) lidere este proceso. Para ello, se sugiere seguir estos pasos<sup>23</sup>:



Organizar una plenaria con los representantes de la comunidad educativa en la que se les proponga imaginarse cómo sería el mejor año escolar de sus vidas.



Generar una lluvia de ideas e invitar a un participante voluntario para que copie las ideas propuestas por el grupo en la pizarra o en un papelógrafo. Al momento de generar la lluvia de ideas es importante que todas las ideas sean incluidas, así estas parezcan descabelladas o poco útiles. La intención es que en este proceso los participantes puedan sentirse libres de expresar sus opiniones.



Invitar a los participantes a agrupar todas las ideas en cinco categorías, explicando que cada una constituye un objetivo de la comunidad educativa. Podrías usar las siguientes preguntas: “¿Cuáles de las ideas que han propuesto para la categoría Aprendizajes?”, ¿cuáles en la de Respeto mutuo?, ¿cuáles en la de Conexión social?, ¿cuáles en la de Cuidado? y, finalmente, ¿cuáles en la de Motivación y alegría?”.

21 Página 24 de los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” del Ministerio de Educación del Perú©.

22 Esta es una adaptación de la actividad “Iniciando el año casi perfecto” de las páginas 13-15 del manual *Disciplina positiva en la escuela y salón de clase: Guía del maestro, actividades para estudiantes*. (2012) Guía basada en “Positive Discipline in the Classroom Teacher’s Guide” de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992). Positive Discipline Association [www.positivediscipline.org](http://www.positivediscipline.org)

23 La metodología propuesta puede ser adaptada a diferentes contextos educativos, sin dejar de lado la participación democrática de las y los estudiantes en la elaboración de las normas de convivencia.

## 1. Aprendizajes

Esta categoría hace referencia al proceso de desarrollo de aprendizajes que tiene lugar en la escuela. Desde la disciplina positiva, el entorno escolar debe favorecer tanto el aprendizaje académico como el sentido de pertenencia e importancia de cada uno de los estudiantes. Esta categoría se relaciona, especialmente, con los siguientes principios:

- ✓ Principio 2. Enfoque positivo
- ✓ Principio 7. La autonomía es fundamental para el desarrollo, pues es la base de la autoeficacia, del sentimiento de “soy capaz”.
- ✓ Principio 8. La principal función del adulto es alentar el desarrollo de niñas, niños y adolescentes.
- ✓ Principio 9. Los errores son oportunidades de aprendizaje.

## 2. Respeto mutuo

Esta categoría se relaciona especialmente con el principio 1. Todas las personas tienen derecho a la dignidad y respeto por igual. El respeto mutuo se basa en la reciprocidad, la cual requiere de práctica constante y es clave para la convivencia. Nos invita al modelo de amabilidad y firmeza al mismo tiempo, muy vinculado a la habilidad de la asertividad. También se relaciona con el principio 5, “Lógica privada. Los niños continuamente toman decisiones sobre la base de cómo perciben e interpretan su mundo”. Esta categoría debe incluir el respeto:

- ✓ Hacia uno mismo.
- ✓ Hacia los demás (adulto con adulto, adulto con estudiante, estudiante con adulto, estudiante con estudiante).
- ✓ Hacia la situación.

## 3. Conexión social

Esta categoría enfatiza que la escuela es un espacio en el que las y los estudiantes necesitan vivenciar la conexión social. Esta es un requisito indispensable para cualquier situación de relación humana y, además, es clave para el aprendizaje. Esta categoría se relaciona, especialmente, con los siguientes principios:

- ✓ Principio 3. El ser humano es un ser social, orientado a la conexión con los demás.
- ✓ Principio 4. La conducta tiene un propósito: pertenecer y sentirnos importantes.
- ✓ Principio 6. El sentido de comunidad es la base de la salud mental.

#### 4. Cuidado (de uno mismo, de los demás y del medio ambiente):

Esta categoría nos recuerda la necesidad de ubicar el cuidado de la persona al centro de nuestras acciones. Se relaciona, especialmente, con los siguientes principios:

- ✓ Principio 1. Todas las personas tienen derecho a la dignidad y respeto por igual.
- ✓ Principio 6. El sentido de comunidad es la base de la salud mental.
- ✓ Principio 10. Se enfoca en soluciones.

#### 5. Motivación y alegría

Esta categoría hace referencia a la evidencia científica que demuestra que, para aprender, necesitamos emocionarnos. Para ello, es indispensable generar climas escolares alegres y alentadores que favorezcan la conexión social y permitan a las y los estudiantes estar en calma para que puedan aprender. Se relaciona, especialmente, con los siguientes principios:

- ✓ Principio 2. Enfoque positivo
- ✓ Principio 3. El ser humano es un ser social orientado a la conexión con los demás.
- ✓ Principio 6. El sentido de comunidad es la base de la salud mental.
- ✓ Principio 8. La principal función del adulto es alentar el desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

#### Paso

# 4

Formar cinco grupos y asignarle una categoría a cada uno. Cada grupo debe contar con plumones gruesos y un papelógrafo previamente escrito, tal como se indica en la siguiente imagen:

Queremos: \_\_\_\_\_

¿Cómo se oye?  
(Lo que decimos)

¿Cómo se ve?  
(Lo que hacemos)

En la línea en blanco, al lado de “queremos”, el grupo debe colocar el nombre de la categoría asignada, que, como dijimos líneas arriba, constituye un objetivo de la comunidad educativa.

**Paso**  
**5**

Solicitar a cada grupo que reflexione y genere una lluvia de ideas sobre cuáles serían los comportamientos esperados para la categoría (objetivo) que se le ha asignado. Para definirlos de la manera más concreta posible, sugerimos pensar en cómo se oiría (lo que decimos) y cómo se vería (lo que hacemos), en cualquier momento y en cualquier parte de la escuela cuando este objetivo se esté cumpliendo.

Los comportamientos esperados deben ser redactados de manera clara y positiva, verificando todo el tiempo que cada uno demuestre el respeto hacia uno mismo, los demás y la situación.

**Paso**  
**6**

Luego de elaborar las dos listas de comportamientos esperados, el grupo debe crear una norma de convivencia para la categoría (objetivo) que ha trabajado. En la siguiente imagen podemos ver un ejemplo desarrollado para la categoría “Aprendizajes”.

Queremos: <u>Aprendizajes</u>	
¿Cómo se oye? (Lo que decimos)	¿Cómo se ve? (Lo que hacemos)
“Me siento motivado”	Las y los estudiantes:
“Lo logré”	Asisten a clase
“Estamos avanzando”	Participan con frecuencia
“El profe es chévere”	Hacen preguntas

**Paso**  
**7**

Una vez que todos los grupos hayan finalizado su trabajo, se colocan los papelógrafos en un lugar visible a modo de galería y, en plenaria, se verifica que todas las normas de convivencia elaboradas guarden coherencia entre sí, de tal manera que cada una de ellas no contradiga el cumplimiento de la otra. Posteriormente, es necesario verificar si estas cumplen con los siete enfoques del CNEB y con los cinco criterios para una disciplina positiva.

## 5.4 Normas de convivencia del aula. Herramientas prácticas de disciplina positiva y su aplicación

La creación de normas de convivencia es una potente manera de crear un ambiente seguro en el aula y de liderarla, en vez de manejarla. Es también una manera respetuosa de construir una visión compartida con sus estudiantes sobre la forma cómo todos quieren convivir. Las normas de convivencia son afirmaciones creadas por el grupo para determinar el curso de sus acciones (McVittie, La Sala, & Smitha, 2018)<sup>24</sup>, lo cual, de acuerdo a Nelsen, Lott & Glenn (2015), invita a las y los estudiantes a hacerse responsables de sus actos.

La disciplina positiva propone una metodología participativa, democrática, simple y eficaz para elaborar las normas de convivencia en el aula con las y los estudiantes<sup>25</sup>. Se sugiere seguir estos pasos:

### Paso 1

Generar una lluvia de ideas con las y los estudiantes respecto a los elementos y condiciones que necesitan para la creación de un ambiente seguro, efectivo, alegre y motivador para el aprendizaje.

Invitar a un participante voluntario a que copie las ideas propuestas por el grupo en la pizarra o en un papelógrafo. Algunos ejemplos de ideas que podrían surgir son “escuchamos mientras otros hablan”, “somos amables”, “somos respetuosos”, “cuidamos los espacios educativos”, “guardamos nuestras pertenencias”, “esperamos nuestro turno para hablar”, etc.

Si usted como adulto se da cuenta de que un tema importante para el buen desarrollo del clima del aula no ha sido mencionado por las y los estudiantes, es válido que pueda mostrar su preocupación y aportar a la lluvia de ideas, siempre con una actitud de respeto por las opiniones de las y los estudiantes.

### Paso 2

Una vez generada la lluvia de ideas, cada una debe contrastarse con las 3R y la U de las soluciones, es decir, deben ser respetuosas, razonables, relacionadas y útiles (Nelsen, 2009).

### Paso 3

Se invita a las y los estudiantes a votar por 4 o 5 ideas que consideren las más importantes y que se convertirán en las normas de convivencia del aula. Estas marcarán la pauta para asegurar el clima de respeto y una convivencia democrática.

24 Todas estas ideas han sido tomadas de McVittie, J., La Sala, T. & Smitha, S. (2018). *Positive Discipline in the School and Classroom Manual*. Manual basado en “Positive Discipline in the Classroom Teacher’s Guide” de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992).

25 Esta es una adaptación de la actividad “Nosotros decidimos: Normas para el salón de clase” de la página 16 del manual *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase: Guía del maestro, actividades para estudiantes*. (2012). Guía basada en “Positive Discipline in the Classroom Teacher’s Guide” de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992).



**Paso**  
**4**

Una manera de finalizar este proceso es involucrando a las y los estudiantes en la creación de un cartel donde se muestren las normas de convivencia elegidas. Este cartel deberá empezar con la frase: “EN NUESTRA CLASE, NOSOTROS DECIDIMOS...”:

- ✓ “escuchar mientras otros hablan”;
- ✓ “respetarnos mutuamente”;
- ✓ “ayudarnos a aprender”; etc.

Las y los estudiantes, incluso, podrían firmar el cartel en señal de reconocimiento y aceptación de las normas de convivencia.

Es de suma importancia que el adulto haga un seguimiento de las normas de convivencia en el aula varias veces al día y a lo largo del año escolar. Al respecto, estas deben practicarse permanentemente y su cumplimiento debe verificarse en los momentos en los que las y los estudiantes están teniendo éxito. Esto los alienta a sentirse capaces de contribuir de manera positiva en el aula y les brinda un sentido de logro, capacidad, éxito y progreso. Así también, promueve su sentido de pertenencia e importancia y, por lo tanto, su sentimiento de conexión social.



## Capítulo 6

# Medidas correctivas

Como hemos mencionado anteriormente, en su proceso de desarrollo, las y los estudiantes de las escuelas necesitan aprender habilidades socioemocionales y para la vida en general, entre ellas, la autorregulación. Esta se define como la habilidad para “gobernar nuestros impulsos y emociones”, lo cual abarca habilidades específicas, tales como el manejo de las emociones (habilidad para regular nuestras emociones en armonía con nuestras metas), la postergación de la gratificación (habilidad para posponer una gratificación inmediata por mejores resultados posteriormente) y la tolerancia a la frustración (habilidad para enfrentar dificultades sin que nos abrumen la cólera o la decepción) (Banco Mundial, 2018).

Estas habilidades socioemocionales y para la vida se aprenden en el contexto de un vínculo afectivo con adultos que cuidan y acompañan de manera sensible y empática a niñas, niños y adolescentes en su proceso de crecimiento.

Desde su nacimiento, el bebé está en constante intercambio e interacción con los adultos a cargo de su cuidado. Su “supervivencia física [...], así como su desarrollo cognitivo y socioemocional, dependen de la comunicación e interacción [...] con un cuidador emocionalmente disponible que está sensiblemente sintonizado y es capaz de responder empáticamente a [sus] necesidades” (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974; Bowlby, 1989; Stern, 1985; Trevarthen, 1979; Winnicott, 1956)<sup>26</sup>. Estas experiencias de reciprocidad entre el bebé y el adulto constituyen la base de su confianza y seguridad (Bowlby, 1984)<sup>27</sup>.

26 Hartley, J. (2001). *Maternal Eating Disorder and Mother-Infant Interaction During Play* (MSc. Dissertation). UCL-The Anna Freud Centre, London.

27 Bowlby, J. (1984). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment* (2nd ed.). Harmondsworth: Penguin.



De acuerdo con el Dr. Porges (2016a), nuestro equipamiento para la supervivencia como especie está conformado por lo siguiente:

**1** Un cerebro que permanentemente está evaluando el peligro y la seguridad del entorno. “Mediante unos mecanismos de vigilancia neuronal [...], nuestro cerebro identifica las características del riesgo o de la seguridad” (Porges, 2016b, p. 34), las cuales en su mayoría no se aprenden, sino que son estrategias adaptativas para la supervivencia provenientes de nuestra historia de evolución como especie (Porges, 2016a).

**2** Un imperativo biológico que nos lleva a la conexión social<sup>28</sup> para satisfacer nuestra necesidad de seguridad.

Hace más de 100 años, en esta misma línea, Adler “enfazó que la pertenencia es un requisito primario e innato para la supervivencia” (Bettner, 2014, p. 6). Así, “cuando un niño siente que pertenece, se siente a salvo, seguro y amigable”. (Bettner, 2014, p. 2). Adler propuso que el ser humano es un ser social que busca la conexión (social) y, como tal, todos sus comportamientos están orientados a lograr un sentido de pertenencia e importancia en su relación con los demás<sup>29</sup>, aspectos que le dan al ser humano la sensación de seguridad. Inicialmente, la pertenencia se logra en casa con las primeras relaciones con los padres; luego en el colegio, el grupo de amigos y la sociedad. La importancia tiene que ver con “la percepción del niño de que es capaz de contribuir de manera significativa y que, además, es genuinamente necesario” (Nelsen, 2009, p. 4). Conforme el niño va creciendo, “tiene que aprender a contribuir mediante su esfuerzo personal” (Oberst, 2010, p. 13). Cuando las y los estudiantes trabajan y cooperan en las actividades de su escuela, interiorizan progresivamente la noción de que son capaces de contribuir.

Según Adler, las personas tomamos decisiones permanentemente en función de las situaciones que se nos presentan. Las dos decisiones vitales del ser humano son sobrevivir o prosperar. Prosperar involucra la conexión social con otro que nos cuida, respeta, acompaña y alienta, y que, por tanto, nos brinda una profunda sensación de seguridad. Contrariamente, sobrevivir comprende la pérdida de la sensación de seguridad y la activación de nuestros sistemas defensivos.

Hasta aquí comprendemos que la seguridad, la pertenencia y la importancia constituyen la base para que las y los estudiantes puedan desarrollar todas sus capacidades y habilidades. Como lo expresara Kohn (1999), “si los niños se sienten seguros, pueden tomar riesgos, hacer preguntas, cometer errores, aprender a confiar, compartir sus sentimientos y crecer” (Kohn, 1999, p. 255). Por tanto:



La meta de lograr los aprendizajes de las y los estudiantes no puede y no debe anteponerse a la necesidad de conexión social, es decir, a la necesidad de seguridad, pertenencia e importancia de cada niño y adolescente de la escuela.

28 *Social engagement*, en inglés.

29 *Belonging and significance*, en inglés.

Surge aquí una pregunta clave: **¿Cómo podemos llevar a las escuelas este entendimiento?**

- ✓ Comprendiendo la relevancia que tiene la seguridad, la pertenencia y la importancia para el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes y para su bienestar general.
- ✓ Orientando nuestras acciones a la creación de entornos seguros de aprendizaje. Como sostiene Porges (2016b), “los entornos seguros señalan a los individuos que pueden ahorrarse la hipervigilancia requerida para detectar peligro y permiten que esta estrategia preventiva sea reemplazada por unas interacciones sociales que calman más y conducen a la cercanía” (p. 46).
- ✓ Transmitiendo seguridad por medio de intercambios afectivos, interacciones sociales y las comunicaciones cotidianas con las y los estudiantes (Porges, 2016b), tomando en cuenta aspectos claves de la conexión social como, por ejemplo, la proximidad física, los movimientos corporales, los gestos faciales, el volumen, el tono y el ritmo de la voz, nuestras verbalizaciones en sí y la coherencia entre lo que se dice y se hace.
- ✓ Siendo conscientes del papel primordial que cumplimos los adultos en la regulación de las y los estudiantes a partir de nuestra propia autorregulación. En ese sentido, las niñas, niños y adolescentes aprenden a autorregularse al relacionarse con un adulto en calma que modela sus habilidades socioemocionales y de vida. Este proceso se conoce como regulación mutua (Stern, 1985) o corregulación (Ogden, Minton, & Pain, 2011).
- ✓ Llevando a la práctica el principio de equidad, el cual nos recuerda que todos (niñas, niños, adolescentes y adultos) merecemos ser tratados con la misma dignidad y respeto.

## 6.1. Concepto

Las medidas correctivas son todas aquellas acciones positivas que lleva a cabo el adulto en la escuela para redirigir el comportamiento de las y los estudiantes hacia el cumplimiento de las normas de convivencia; por tanto, sirven de apoyo al proceso de autorregulación de las y los estudiantes.

Como se ha señalado en el capítulo 5, las normas de convivencia constituyen los valores que deseamos promover en la institución educativa y comprenden los comportamientos deseados por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. En el proceso de interiorizar y poner en práctica las normas de convivencia, es esperable que los niños y adolescentes cometan errores (proceso de ensayo y error) e incumplan dichas normas. Esto es observable en la forma de situaciones retadoras, que tradicionalmente se conocen como “malos comportamientos”.



Llamamos situación retadora a todos aquellos comportamientos que incumplen las normas de convivencia y perturban la convivencia escolar o el aprendizaje. Siempre requieren de una intervención por parte de los adultos por medio de medidas correctivas<sup>30</sup>.

30 En la literatura sobre violencia escolar, cuando los retos involucran mediano o alto riesgo, reciben el nombre de situaciones disruptivas (J. Urbina, comunicación personal, 28 de junio del 2019). Javier Urbina Languasco es especialista en convivencia escolar del Ministerio de Educación.

Las medidas correctivas deben ser vistas como un proceso permanente de práctica de habilidades socioemocionales y para la vida, en el que el rol del adulto, con una actitud de respeto, curiosidad y calma, ayuda al estudiante a encontrar seguridad y su propio lugar (sentido de pertenencia e importancia), reorientando su comportamiento a uno más útil socialmente y dirigido al bien común (normas de convivencia).

Desde la disciplina positiva, los retos invitan al adulto a la autorregulación y a ser más curioso, alentador y enfocado en soluciones, recordando siempre que niños y adolescentes están en un proceso de desarrollo de sus habilidades y que los errores son maravillosas oportunidades de aprendizaje.

## 6.2 ¿Cómo se implementan las medidas correctivas?

Toda medida correctiva debe tomar en cuenta las características y la individualidad de cada niño. Esto conlleva la responsabilidad, por parte del adulto, de conocer a cada estudiante, evitando etiquetarlos y haciendo énfasis en sus fortalezas, lo cual requiere de “reflexión y compromiso [...]”. Esta es la base de una cultura de respeto dentro de la escuela” (McVittie, La Sala, & Smitha, 2012, p. 2).

“El adulto [o adultos], ante la situación, debe ser objetivo e imparcial, evitando caer en el trato humillante o castigo físico” (Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU, p. 38). Desde la disciplina positiva, el respeto mutuo es un principio medular que se refleja en la amabilidad y la firmeza a la vez.

La disciplina positiva nos enseña que el respeto tiene que estar presente de principio a fin en cualquier situación (McVittie, La Sala, & Smitha, 2012, p. 20).

Para implementar medidas correctivas que respeten la dignidad de las niñas, niños o adolescentes y que estén alejadas de todo maltrato, es necesario que el adulto que interviene sea un adulto en calma. Por ello es de suma importancia conocer en qué consiste la autorregulación del adulto.

### 6.2.1 Autorregulación del adulto

El adulto primero necesita poner en práctica la herramienta de disciplina positiva “entender el cerebro” (herramienta N.º 5), que le permite comprender cómo funciona.

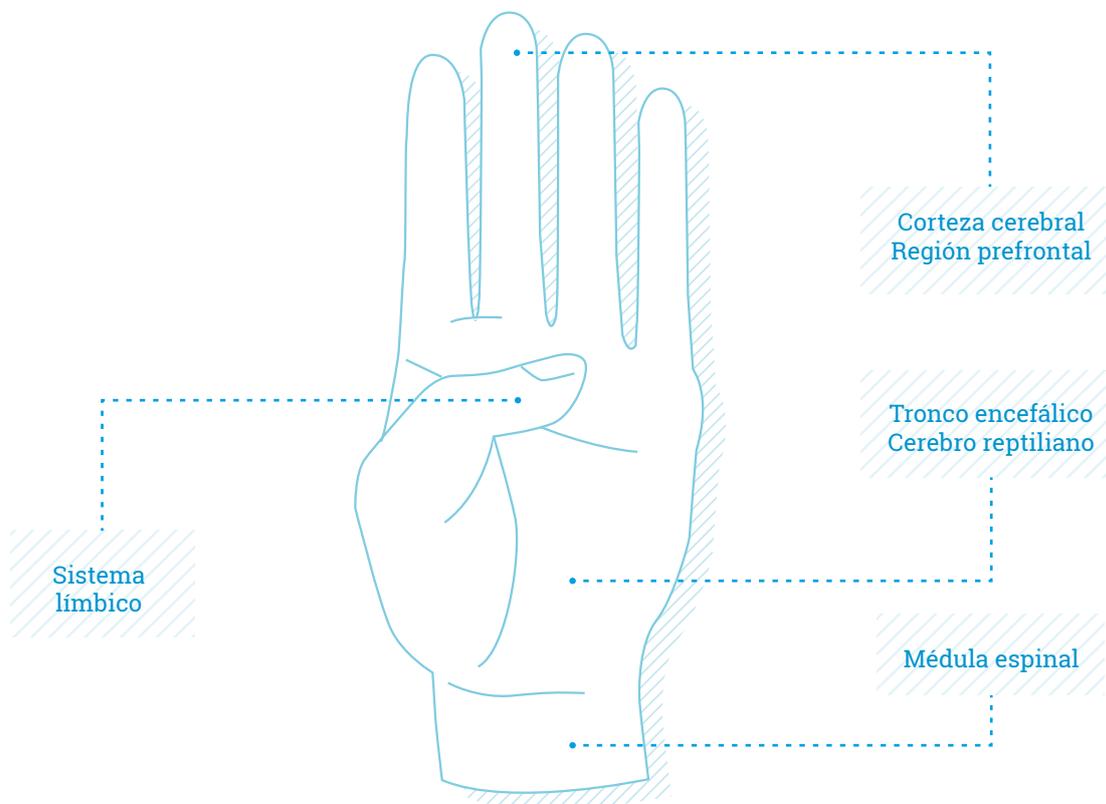
Nuestro cerebro es el resultado de millones de años de ensayos evolutivos y adaptación (Asociación Educar, 2017). ¿Qué era esencial para la vida hace 100 millones de años? Sin duda, la supervivencia. Si nos detenemos a dar una mirada a lo que era el mundo de esa época y lo comparamos con el mundo actual, notaremos que las exigencias eran diferentes; sin embargo, nuestro cerebro sigue respondiendo al estrés de la misma manera: nuestro cuerpo responde del mismo modo al estrés que nos ocasiona el tráfico cotidiano de hoy que al estrés originado por el ataque de un depredador millones de años atrás.

Para una fácil comprensión del cerebro, usaremos la explicación de Siegel y Payne (2012), denominada “el cerebro en la palma de la mano” (p. 62-63). Gracias a este modelo podemos aprender sobre el funcionamiento de las principales estructuras cerebrales involucradas en nuestra respuesta al estrés.



Fuente: Graham, G. & Hartley, J. (2019)

Si levantamos una mano y doblamos el pulgar sobre la palma de esta y lo cubrimos con los dedos cerrando el puño, tendremos un modelo muy práctico del cerebro.



Fuente: Siegel, D. & Payne, T. (2012). El cerebro del niño. Barcelona: Alba.

Abre la mano levantada y el área del brazo representa la columna vertebral, dentro de la cual se encuentra la médula espinal que se encarga de transmitir información de todo el cuerpo hacia el cerebro. La médula se conecta con el tronco encefálico a la altura de la muñeca y el tronco encefálico está representado por la base de la palma de la mano. Este se conoce como cerebro reptiliano y es responsable de regular funciones del organismo que son vitales para la supervivencia como, por ejemplo, la respiración, la frecuencia cardíaca y la conexión social, la respuesta de congelamiento, pelea o huida (también conocidos como instintos de supervivencia). Ahora dobla tu pulgar sobre la palma. En este modelo, el pulgar representa el sistema límbico, cuya función principal es integrar la memoria y las emociones. En el sistema límbico se ubica la amígdala, que actúa como “detector de humo” para alertarnos del peligro

y, de ser necesario, activar nuestros instintos de supervivencia gracias a su permanente comunicación con el tronco encefálico o tallo cerebral (cerebro reptiliano). A continuación, dobla tus dedos sobre el pulgar de tal forma que tengas un puño. Toda la superficie exterior de tu puño ahora es la corteza cerebral. La parte posterior de la corteza (señala la parte posterior de tu mano) es el área receptora de toda la información de nuestros sentidos como el oído, la vista, el tacto, etc. La siguiente sección (la parte anterior del puño) es la parte del cerebro donde se da el pensamiento. La parte más adelante (representada por la punta de los dedos y las uñas) es el área llamada corteza prefrontal. Esta es la parte del cerebro que regula nuestras emociones y nuestras relaciones interpersonales, la flexibilidad de nuestra respuesta, nuestra intuición, conciencia, manejo de temores, la moralidad, la compasión, la representación de uno mismo y de los demás<sup>31</sup>.

31 Estas tres estructuras cerebrales: tronco encefálico, sistema límbico y corteza cerebral representan lo que algunos conocen como el cerebro triuno de Paul McLean, que hace referencia a cómo el cerebro se ha ido formando por capas o niveles a lo largo de la evolución.

¿Qué pasa cuando hemos tenido un día difícil o estamos cansados o estresados? Ante situaciones de estrés o amenaza se activan nuestros instintos de supervivencia y las funciones prefrontales de nuestra corteza cerebral dejan de funcionar momentáneamente. Entonces, “perdemos la cabeza” y nos “destapamos” (deja que se abra tu mano y levanta los dedos, manteniendo el pulgar en su lugar). En estos momentos no podemos regular nuestras emociones ni ser apropiados en nuestras relaciones interpersonales; tampoco intuitivos ni conscientes de lo inapropiado de nuestro comportamiento. Necesitamos volver a integrarnos para permitir que nuestro cerebro “piense” de nuevo.

Este conocimiento nos permite comprender que, para que nuestros estudiantes puedan conectarse socialmente, estar atentos, interesados y motivados, aprender, ser creativos, empáticos y compasivos, y sus cerebros estar integrados (colocar la mano en un puño como lo indica el cerebro en la palma de la mano), sus sistemas de defensa deben estar desactivados. Para que esto ocurra, los adultos debemos crear un ambiente de seguridad (físico y emocional) y de calma, por lo que es de vital importancia que el adulto primero se encuentre en un estado de calma-autorregulación- para luego acompañar a las y los estudiantes a calmarse con aquellas estrategias que funcionen mejor para cada caso.

---

Es una prioridad que todas las personas involucradas estén calmadas, tanto docente como estudiantes.

---



Regulación mutua de nuestros estados emocionales

Fuente: Graham, G. & Hartley, J. (2019)

---

Es la calma del adulto y su capacidad para conectar empáticamente con las emociones del estudiante lo que contribuye a la calma de este a partir de un proceso que se conoce como regulación mutua o corregulación<sup>32</sup>. Por tanto, antes de implementar una medida correctiva, es necesario que el adulto verifique que se encuentra en un estado de calma (ver herramienta N.º 12, “controle su comportamiento”).

---

---

32 El término “WiFi emocional” del gráfico anterior fue acuñado por Daniel Goleman.

El acróstico CALMA es una técnica de respiración consciente para lograr un estado de calma. Puede ser practicada cada vez que se necesite.

---

## “Solo cuando estamos en un estado de calma podemos tomar buenas decisiones”.

---

<b>C</b> <sup>33</sup>	<b>Conscientemente</b> respiro
<b>A</b>	<b>Acojo y Acepto</b> mis sensaciones, emociones y pensamientos, los noto y los dejo pasar
<b>L</b>	<b>Llevo</b> toda mi atención a mi respiración y <b>Logro</b> enfocarme en el momento presente
<b>M</b>	<b>Me</b> cuido y se siente bien
<b>A</b>	<b>Actúo</b> desde la calma

---

Acróstico creado por Gina Graham y Joan Hartley (2019)©

Además de aplicar la técnica CALMA descrita en el recuadro de arriba, hay otras técnicas que pueden ayudarnos a autorregularnos:

---

- ✓ Respirar profundamente, para lo cual puedes practicar la técnica PARA-RESPIRA-PIENSA<sup>34</sup>. Esta técnica consiste en PARAR primero. Luego, RESPIRAR diez veces, lenta y profundamente. Este procedimiento permite que acaricies tu tronco cerebral y enfoques tu atención en tu respiración. Una vez que te hayas calmado e integrado y recuperes la conexión con la corteza cerebral, PIENSA sobre aquello que ha ocurrido y decide que es conveniente decir o hacer.
- 

- ✓ Otra técnica de respiración consiste en la siguiente secuencia: inhalar lenta y profundamente por la nariz, luego retener el aire por tres segundos y exhalar el aire por la boca lenta y profundamente.

Además de las técnicas anteriores, algunas otras que el adulto puede ofrecerle a sus estudiantes de 4 a 7 años del nivel inicial y primaria son las siguientes:

- Soplar burbujas y/o plumas lentamente
  - Practicar el bostezo
  - Dibujar libremente
  - Pintar mandalas
  - Ejercicio en parejas que consiste en sostener una pluma con la mano y soplarla hacia las manos de un compañero, intentando que esta no se caiga<sup>35</sup>
- 

Es muy importante que el estudiante elija qué opción le favorece para volver a un estado de calma.

---

---

34 Técnica tomada del cuento "Para, respira, piensa" del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial©.

35 Ejercicio observado en un video de Theraplay, Sunshine Circle [www.theraplay.org](http://www.theraplay.org)

## 6.2.2 Niveles de intervención

A continuación, presentamos una propuesta de los tres niveles de intervención en la implementación de las medidas correctivas (Horner, Sugai & Anderson, 2010).

PBIS<sup>36</sup> (por sus siglas en inglés) es una propuesta de sistemas de intervención para

establecer una cultura social y de soporte positivo al comportamiento para el logro académico y social de las y los estudiantes. PBIS es un enfoque que tiene elementos básicos que pueden ser alcanzados a partir de una variedad de estrategias organizadas en tres niveles: primario, secundario y terciario (PBIS, s. f.)<sup>37</sup>.

Niveles de Intervención	Elementos básicos
<p><b>PRIMARIA</b>  <b>Líneas de acción:</b>  <b>Promoción de la convivencia escolar y prevención de la violencia escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Los adultos están comprometidos en la construcción de ambientes seguros.</li> <li>✓ Se construye un fuerte sentido de conexión social con las y los estudiantes, fortaleciendo su sentido de pertenencia, importancia y seguridad.</li> <li>✓ Se alientan a las y los estudiantes permanentemente y de diversas maneras.</li> <li>✓ Los comportamientos esperados (normas de convivencia) deben ser redactados en términos positivos y en su construcción deben participar representantes de toda la comunidad educativa. Las normas de convivencia son conocidas y aceptadas por toda la comunidad educativa.</li> <li>✓ Las normas de convivencia son practicadas de manera permanente a partir del modelado por parte de los adultos, de la interacción entre las y los estudiantes y adultos, y por medio de la interacción entre pares.</li> <li>✓ Se establecen rutinas predecibles y confiables.</li> <li>✓ Las habilidades socioemocionales son enseñadas de manera transversal en la escuela.</li> <li>✓ Los errores son vistos como oportunidades para aprender.</li> <li>✓ Se practican técnicas y estrategias orientadas a la autorregulación permanentemente.</li> <li>✓ Existen espacios y personas de la calma en toda la escuela (en disciplina positiva, tiempo fuera positivo)<sup>38</sup></li> <li>✓ Se detectan las y los estudiantes que se encuentran en riesgo en la escuela y en el hogar.</li> <li>✓ Se recopila y usa continuamente la información (data) para la toma de decisiones.</li> <li>✓ Los equipos docentes trabajan de manera coordinada para implementar la disciplina positiva como estrategia en la institución educativa.</li> </ul>

36 Positive Behavioral Intervention & Supports (PBIS) <https://www.pbis.org/>

37 Adaptado de Positive Behavioral Intervention & Supports (PBIS) <https://www.pbis.org/>

38 También se recomienda crear espacios de calma para los docentes. Estos espacios podrían incluir elementos sensoriales, tales como música para armonizar, aromas agradables como aromaterapia para generar bienestar (incienso, por ejemplo), pelotas antiestrés, carteles con pensamientos positivos, entre otros. También se les puede sugerir a los docentes que organicen una comunidad de aprendizaje en la que puedan compartir sus experiencias de acierto, así como aquellas de preocupación, en torno a sus estudiantes. Finalmente, desde la disciplina positiva existe una herramienta para docentes, “maestros ayudando a maestros”, con la cual ellos mismos pueden apoyarse mutuamente en la búsqueda de soluciones.

## Niveles de Intervención

## Elementos básicos

**SECUNDARIA**  
**Líneas de acción:**  
**Prevención y atención de la violencia escolar**  
**Estudiantes con comportamientos de riesgo moderado**

- ✔ En este nivel de intervención se continúan aplicando las estrategias del nivel de intervención primaria y se adiciona lo siguiente a las y los estudiantes en riesgo:
  - ✔ Las y los estudiantes en riesgo están identificados.
  - ✔ Se utiliza la tabla de metas equivocadas para descifrar la necesidad de las y los estudiantes.
  - ✔ El aliento debe ser continuo y orientado de manera precisa a la necesidad de las y los estudiantes.
  - ✔ Se trabaja de manera coordinada para encontrar problemas en el sistema escolar.
  - ✔ Se intensifica la estructura y la predictibilidad de los entornos de aprendizaje.
  - ✔ La disciplina se enfoca en soluciones y se establecen acuerdos.
  - ✔ Se debe velar por el seguimiento consistente y el cumplimiento de los acuerdos establecidos.
  - ✔ Se trabaja de manera coordinada con la familia y con profesionales y/o instituciones especializadas, si fuera el caso.
  - ✔ Se monitorea el progreso de las y los estudiantes en riesgo.
  - ✔ Se crean espacios/personas de tiempo fuera positivo con los estudiantes en riesgo para aumentar sus estrategias de autorregulación.
  - ✔ Se incrementa la comunicación entre el hogar y la escuela.
  - ✔ Se recopila y usa continuamente la información (data) para la toma de decisiones.

Niveles de Intervención	Elementos básicos
<p><b>TERCIARIA</b>  <b>Líneas de acción:</b>  <b>Prevención y atención de la violencia escolar</b>  <b>Comportamientos de riesgo moderado y/o alto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Restablecer la seguridad de las y los estudiantes y adultos en general.</li> <li>✓ Se generan redes de apoyo (familia/comunidad).</li> <li>✓ Evaluación del funcional del comportamiento.</li> <li>✓ Se interviene de manera individualizada sobre la base de información de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estrategias para detener el comportamiento problemático.</li> <li>✓ Trabajar en equipo enfocados en soluciones para ayudar a la o el estudiante para prevenir problemas futuros.</li> <li>✓ Conocer las necesidades que requieran ser cubiertas.</li> <li>✓ Reducir los niveles de activación emocional.</li> <li>✓ Práctica constante de habilidades socioemocionales.</li> <li>✓ Se intensifica el apoyo académico.</li> <li>✓ Uso de consecuencias lógicas, si fuera necesario, para restaurar la seguridad física y emocional de los implicados.</li> <li>✓ Consistencia del cumplimiento de acuerdos por parte de todos los involucrados.</li> <li>✓ Los progresos de las y los estudiantes son monitoreados.</li> <li>✓ El aliento es parte esencial de la intervención (alentar pequeñas mejoras).</li> <li>✓ Recopilación y uso de datos para la toma de decisiones.</li> </ul> </li> <li>✓ Las y los estudiantes siguen participando del nivel de prevención primaria y secundaria.</li> <li>✓ Se incrementa la frecuencia y precisión del aliento por parte de los adultos frente a los pequeños logros de las y los estudiantes.</li> </ul>

### 6.2.3 Hoja de ruta para la implementación de medidas correctivas

El esquema presentado a continuación muestra la hoja de ruta para la implementación de medidas correctivas en la escuela desde la disciplina positiva.

# HOJA DE RUTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE MEDIDAS CORRECTIVAS EN LA ESCUELA

Fuente: Graham, G. & Hartley, J. (2019)

## RETO O SITUACIÓN RETADORA NORMA DE CONVIVENCIA INCUMPLIDA

¿INCLUYE VIOLENCIA DE ALGÚN TIPO

NO

SÍ

Situación puntual

Situación recurrente

Situación puntual

Situación recurrente

¿Qué habilidades puedo ayudar a desarrollar en las y los estudiantes?

Medidas correctivas a implementar

Conversación con las y los estudiantes involucrados

Enfoque en soluciones (Nota: reparación)

Hacer seguimiento

¿Qué habilidades necesitan ser practicadas de manera más focalizada y explícita?

Medidas correctivas a implementar

Conversación con las y los estudiantes involucrados

Enfoque en soluciones (Nota: reparación)

Hacer seguimiento

Plan de Educación Socioemocional

¿Es una meta equivocada?

Medidas correctivas a implementar

Acciones alentadoras para transformar la meta equivocada en una positiva

Pedir ayuda

- Aplicación del protocolo para la atención de la violencia.
- Implementación de medidas correctivas correspondientes.
- Acciones tutoriales u otras acciones individuales o grupales que el tutor y el responsable de convivencia escolar elaboran en conjunto (Comité de Tutoría y Orientación Educativa - Comité TOE)

+

Anotación en el libro de Registro de Incidencias

+

Reporte en el Portal SiseVe

PRÁCTICA PERMANENTE DE LAS NORMAS DE CONVIVENCIA

LISTAS DE CHEQUEO CON ENFOQUES TRANSVERSALES DISCIPLINAL DEL MINEDU Y LOS 5 CRITERIOS PARA UNA POSITIVA

## Hoja de ruta para la implementación de medidas correctivas

1

En primer lugar, es útil que el adulto identifique, a modo de referencia, cuál ha sido la norma de convivencia incumplida.

2

Luego, el adulto debe evaluar si la situación retadora involucra algún tipo de violencia.

**2.1.** En caso de que la situación incluya violencia, se necesita proceder de la siguiente manera:

- Aplicación del protocolo para la atención de la violencia
- Implementación de medidas correctivas correspondientes
- Acciones tutoriales u otras acciones (individuales o grupales) que el tutor y el responsable de convivencia escolar elaboran en conjunto (Comité de Tutoría y Orientación Educativa- Comité TOE)

**2.2.** En caso de que la situación no incluya violencia, el adulto debe tener en consideración la frecuencia con la que ocurre y si hay antecedentes al respecto.

El adulto puede preguntarse:  
¿Se trata de una situación puntual o recurrente?

---

## A. Situación puntual

Si se trata de una situación puntual, el adulto puede preguntarse qué habilidades puede ayudar a desarrollar en las y los estudiantes.

---

La disciplina positiva propone que toda situación retadora es una oportunidad privilegiada para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los estudiantes, con énfasis en aquellas de autorregulación.

---

1

Luego conversará con las y los estudiantes involucrados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Asegurándose de que todos estén calmados.
- ✓ Ubicándose cerca, a la altura de las y los estudiantes.
- ✓ Regulando su tono de voz (herramienta N.º 49, “tono de voz”), escuchando (herramienta N.º 30, “escuchar”) a ambos estudiantes con una sincera actitud de curiosidad y evitando juicios de valor.

---

Una actitud de curiosidad implica un sincero interés por lo que ocurrió y lo que esto significa para cada uno de los estudiantes involucrados.

---

El adulto puede hacer preguntas de curiosidad que empiecen con “qué” y “cómo” (herramienta N.º 13, “preguntas curiosas, como conversación”) como, por ejemplo “¿qué pasó?”, “¿y después qué pasó?”, “¿cómo te sentiste en ese momento?”, “¿cómo te sientes ahora?”.

---

Recuerda que las preguntas de curiosidad empiezan con “qué” y “cómo”, y se evita el uso de los “por qué”.

---

- ✓ Que el lenguaje utilizado sea sencillo y comprensible para todos, asegurándose de que las y los estudiantes involucrados comprendan plenamente la conversación y que puedan expresar sus opiniones de la mejor manera posible. Para ello, el adulto debe tener en cuenta la etapa de desarrollo y las características individuales de las y los estudiantes. De ser necesario, realizará adaptaciones utilizando, por ejemplo, material de apoyo como pictogramas con emociones, muñecos, objetos concretos, entre otros recursos.

## 2

Luego, el adulto y las y los estudiantes se enfocarán en encontrar una solución (herramienta N.º 20, “enfóquese en las soluciones”) a partir de una lluvia de ideas.

Al realizar una lluvia de ideas, es importante acoger y validar todas las ideas propuestas por las y los estudiantes, sin emitir juicios. Recuerda que la solución que finalmente elijan debe contar con los siguientes cuatro criterios<sup>39</sup>:

1. Relacionada
2. Razonable
3. Respetuosa
4. Útil

## 3

Es importante que el adulto le dé seguimiento a la solución elegida (herramienta N.º 21, “dar seguimiento”).

---

De acuerdo con Lynn Lott, dar seguimiento significa ser consistente y verificar que la solución acordada se cumpla, respetando siempre la dignidad de las y los estudiantes involucrados en esta situación (L. Lott, comunicación personal, marzo del 2019).

---

En este momento, es importante reflexionar sobre el pedir disculpas como práctica común en las escuelas:

Pedir disculpas no debe ser la finalidad sino, más bien, una parte importante del proceso de aprendizaje que puede darse o no. Las disculpas son legítimas solo si el estudiante que se equivocó es capaz de reconocer su error y quiere disculparse, de manera sincera y/o tiene un sincero deseo de reparar su error. La mayoría de las veces la disposición del estudiante por buscar soluciones al error es ya una experiencia reparadora para la otra persona. Por tanto, sugerimos evitar obligar a los niños a pedir disculpas y, más bien, enfocarse en la práctica de la habilidad de reparar los errores recordando que:

---

**Los errores son oportunidades de aprendizaje<sup>40</sup>.**

---

---

39 Revisar el capítulo 3 sobre los principios de la disciplina positiva.

40 Esta es una enseñanza de Rudolf Dreikurs.

## B. Situación recurrente

Si se trata de una situación recurrente, el adulto primero debe considerar que la recurrencia podría ser un indicador de riesgo de las y los estudiantes involucrados (J. Urbina, comunicación personal, 28 de junio del 2019)<sup>41</sup>. Para implementar medidas correctivas, el adulto puede intervenir de la siguiente manera:

### B. 1.

Puede preguntarse primero qué habilidad necesitan practicar las y los estudiantes de manera más explícita y focalizada.

1

Luego, el adulto conversará con las y los estudiantes teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Asegurándose de que todos estén calmados
- ✓ Ubicándose cerca, a la altura de las y los estudiantes
- ✓ Regulando su tono de voz (herramienta N.º 49, “tono de voz”)
- ✓ Escuchando (herramienta N.º 30, “escuchar”) a ambos estudiantes con una sincera actitud de curiosidad, evitando juicios de valor

---

Una actitud de curiosidad implica un sincero interés por lo que ocurrió y lo que esto significa para cada uno de las y los estudiantes involucrados.

---

- ✓ El adulto puede hacer preguntas de curiosidad que empiecen con “qué” y “cómo” (herramienta N.º 13, “preguntas curiosas, como conversación”), como, por ejemplo, “¿qué pasó?”, “¿y después qué pasó?”, “Pablo, Benito, ¿cuál es la lonchera de cada uno?” (para ello, el adulto puede presentar las dos loncheras), “¿de quién era el refrigerio?”, “¿cómo te sentiste en ese momento?”, “¿cómo te sientes ahora?”.



#### Recuerda que:

Las preguntas de curiosidad empiezan con “qué” y “cómo”. Se debe evitar el uso de los “por qué”.

---

- ✓ Que el lenguaje utilizado sea sencillo y comprensible para todos, asegurándose de que las y los estudiantes involucrados comprendan plenamente la conversación y que puedan expresar sus opiniones de la mejor manera posible. Para ello, el adulto debe tener en cuenta el nivel evolutivo y las características individuales de las y los estudiantes. De ser necesario, realizará adaptaciones utilizando, por ejemplo, material de apoyo como pictogramas con emociones, muñecos, objetos concretos, entre otros.

---

41 Javier Urbina Languasco es especialista en convivencia escolar del Ministerio de Educación. Revisar los niveles de intervención presentados en la introducción de la guía.

Luego, el adulto y las y los estudiantes se enfocarán en encontrar una solución (herramienta N.º 20, “enfóquese en las soluciones”) a partir de una lluvia de ideas.

Al realizar una lluvia de ideas, es importante acoger y validar todas las ideas propuestas por las y los estudiantes, sin emitir juicios. Recuerda que la solución que finalmente elijan debe contar con los siguientes cuatro criterios<sup>42</sup>:

1. Relacionada
2. Razonable
3. Respetuosa
4. Útil

2

Es importante que el adulto le haga seguimiento a la solución elegida (herramienta N.º 21, “dar seguimiento”).

Al igual que la situación puntual, se debe evitar el énfasis en las disculpas. Más bien, sugerimos promover las acciones reparadoras. Tal como se indicó anteriormente, la disposición del estudiante por buscar soluciones al error la mayoría de veces ya es una experiencia reparadora para la otra persona.

3

Además de conversar con las y los estudiantes involucrados en la situación, el adulto puede organizar una o más sesiones experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales<sup>43</sup> en el aula con todos sus estudiantes, orientadas al desarrollo de alguna habilidad específica que el adulto decida priorizar en este momento y que considere que necesita ser trabajada de manera más explícita y focalizada<sup>44</sup>. A continuación, presentamos un modelo de experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales<sup>45</sup>:

> **INICIO (Abrebocas):**

Destinado a generar curiosidad, expectativa y motivación en las y los estudiantes. Desde la disciplina positiva es fundamental generar conexión.

> **DESARROLLO (Plato de fondo):**

Destinado a abordar los contenidos centrales a través de actividades vivenciales.

> **CIERRE (Digestivo):**

Es la síntesis de lo aprendido, que involucra las preguntas de metacognición.

42 Revisar el capítulo 3 sobre principios de la disciplina positiva.

43 Social and Emotional Learning, SEL por sus siglas en inglés.

44 Ver sesiones de libre acceso del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial en <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula>

45 Consultar la página 43 de los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” del Ministerio de Educación del Perú©.

## B. 2.

Alternativamente, el adulto puede preguntarse si las y los estudiantes involucrados tienen alguna meta equivocada del comportamiento.

¿Cómo podemos saber si un estudiante tiene una meta equivocada?

1. Porque presenta un aparente “mal comportamiento” de manera recurrente.
2. Por las emociones que su comportamiento genera en nosotros<sup>46</sup>.



### Recuerda que:

El mal comportamiento que se ve es una solución a un problema que el niño o adolescente experimenta: su falta de sentido de pertenencia e importancia. Nuestra labor consiste en acompañar a niños y adolescentes y ayudarlos a encontrar soluciones alternativas (Lew & Bettner, 2010).

Para descifrar la meta equivocada del estudiante, el adulto puede utilizar la “Tabla de metas equivocadas del comportamiento”, elaborada por Jane Nelsen, que se presenta a continuación.

1

**Paso 1.** Partiendo de las emociones que le genera el comportamiento del estudiante, el adulto debe identificar en la columna N.º 2 la fila con las emociones que mejor describan lo que siente.

2

**Paso 2.** Revisar la columna N.º 3, que contiene la reacción del adulto ante el comportamiento del estudiante.

3

**Paso 3.** Revisar la columna N.º 4, que contiene la respuesta del estudiante frente a la reacción del adulto.

4

**Paso 4.** Descubrir la meta equivocada del comportamiento del estudiante en la columna N.º 1.

5

**Paso 5.** En la columna N.º 5 descubrir la creencia (o lógica privada) del estudiante sobre cómo pertenecer y sentirse importante.

6

**Paso 6.** En la columna N.º 6 descubrir cómo los adultos alimentamos esta creencia.

7

**Paso 7.** Descubrir el mensaje oculto del estudiante en la columna N.º 7.

8

**Paso 8.** Finalmente, en la columna N.º 8, encontrar las acciones que padres/maestros pueden llevar a cabo para alentar al estudiante.

46 Información tomada de Dreikurs & Soltz, 1990; Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer, 2001; Stein, s. f.



### Recordemos que:

El docente tiene el poder de transformar la vida de un estudiante a partir de la comprensión de su comportamiento, el descubrimiento de su necesidad profunda y de la generación de acciones alentadoras llevadas a cabo con constancia, paciencia y perseverancia.

Cuando hay una situación recurrente, algunas veces será necesario involucrar a la familia en el proceso de acompañamiento del estudiante con la finalidad de encontrar soluciones de manera conjunta que sean útiles para este. Así también, en algunos casos de metas equivocadas, como la venganza y la ineptitud asumida, se podría requerir de mayor apoyo dentro y/o fuera de la institución educativa, tanto para ayudar al adulto que acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrollo, como para ayudar al propio estudiante.

Para finalizar el proceso de implementación de medidas correctivas, es necesario que el adulto a cargo realice un cotejo con: (1) los siete enfoques del Ministerio de Educación y (2) los cinco criterios para una disciplina positiva, presentados en la siguiente tabla.

<b>ENFOQUES TRANSVERSALES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN</b> La medida correctiva:	<b>CINCO CRITERIOS PARA UNA DISCIPLINA POSITIVA</b> La medida correctiva:
¿Cuenta con un enfoque de derechos? <input checked="" type="checkbox"/>	¿Es mutuamente respetuosa y alentadora (es amable y firme al mismo tiempo)? <input checked="" type="checkbox"/>
¿Es inclusiva? <input checked="" type="checkbox"/>	¿Permite que las y los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia (favorece la conexión) e importancia (favorece la responsabilidad y la contribución)? <input checked="" type="checkbox"/>
¿Promueve la igualdad de género? <input checked="" type="checkbox"/>	¿Es efectiva a largo plazo? (El castigo funciona en el corto plazo pero en el largo plazo no). <input checked="" type="checkbox"/>
¿Tiene una orientación al bien común? <input checked="" type="checkbox"/>	¿Enseña habilidades socioemocionales y habilidades para la vida? (Enseña habilidades personales y habilidades de cooperación y contribución, orientadas hacia el bien común). <input checked="" type="checkbox"/>
¿Desarrolla una mayor conciencia ambiental? <input checked="" type="checkbox"/>	¿Invita a las y los estudiantes a descubrir cuán capaces son (alienta el uso constructivo del poder personal y de la autonomía)? <input checked="" type="checkbox"/>
¿Favorece la interculturalidad? <input checked="" type="checkbox"/>	
¿Alienta a las y los estudiantes hacia la búsqueda de la excelencia? <input checked="" type="checkbox"/>	

## Tabla de metas equivocadas del comportamiento Elaborada por Jane Nelsen Presentada en el Think Tank (2019) de la Positive Discipline Association en Lima, Perú

	1	2	3	4	5	6	7	8
La meta del niño es:	Si el padre/maestro se siente:	Y tiende a reaccionar:	Y la respuesta del niño es:	La creencia detrás del comportamiento del niño es:	Cómo los adultos alimentan esa creencia	Mensaje oculto	Las acciones alentadoras de padres/maestros incluyen:	
<b>Atención excesiva</b> (Mantener ocupados a los demás o recibir un servicio especial)	Molesto Irritado Preocupado Culpable	Recordando Convenciendo Haciendo cosas por los niños que ellos pueden hacer por sí mismos	Detenerse momentáneamente y reanudar después el mismo u otro comportamiento inadecuado	“Soy importante (pertenezco) solo cuando notas mi presencia o cuando recibo un servicio especial” “Solo soy importante cuando te mantengo ocupado conmigo”	“No tengo confianza en que puedas manejar la decepción” “Me siento culpable si no eres feliz”	<b>“fíjate en mí”</b> <b>“Involúcrame de forma útil”</b>	Distraiga al niño involucrándolo en una tarea útil para que logre atención positiva; ignórela (toque sin hablar); diga lo que hará: “Te quiero y...” (por ejemplo, “te quiero y pasaré un rato contigo después”). Evite dar servicios especiales; tenga fe en la habilidad del niño para lidiar con los sentimientos (no arregle o rescate); pase tiempo especial con él; establezcan rutinas; involúcre al niño en solucionar problemas; aproveche reuniones familiares/ de clase; establezca señales no verbales.	
<b>Poder equivocado</b> (Ser el jefe)	Enojado Desafiado Amenazado Derrotado	Pelando Dándose por vencido Pensando “no puedes salirte con la tuya” o “te obligaré a hacerlo” Querer tener la razón	Intensifica la conducta Complace de forma desafiante Siente que gana cuando el padre/maestro se disgusta Ejerce poder pasivo	“Yo soy importante solamente cuando soy el jefe, cuando controlo o cuando puedo demostrar que nadie me puede mandar” “No me puedes obligar a hacerlo”	“Yo estoy al mando y tú debes hacer lo que yo digo” “Yo creo que decirte lo que debes hacer, darte sermones o castigarte es la mejor manera de motivarte”	<b>“éjame ayudar”</b> <b>“Dame opciones”</b>	Encáuselo a utilizar el poder de forma positiva pidiendo su ayuda; ofrezca opciones limitadas; no pelee y no se rinda; retírese del conflicto; sea amable y firme; actúe, no hable; decida lo que usted hará; deje que la rutina mande; retírese y cálmese; desarrolle respeto mutuo; establezca algunos límites razonables; dé seguimiento a los acuerdos; aproveche reuniones familiares/ de clase.	
<b>Venganza</b> (Desquitarse)	Herido Decepcionado Incrédulo Indignado	Tomando represalias Desquitándose Pensando “¿cómo pudiste hacermé esto?”	Toma represalias Intensifica Aumenta el mismo comportamiento o elige otra arma	“Creo que no soy importante; entonces, lastimo a otros porque me siento herido” “Nadie puede aceptarme o querermé”	“Doy consejos (sin escucharte) porque pienso que estoy ayudando” “Espero que entendas por qué me enfoco más en tus calificaciones que en ti como persona”	<b>“Me siento herido”</b> <b>“Valida mis sentimientos”</b>	Reconozca los sentimientos heridos; evite sentirse herido; evite castigar y tomar represalias; genere confianza; escuche activamente; comparta sus emociones; reconcílese; demuestre su cariño; actúe, no hable; fomente las fortalezas; trate a todos igual; aproveche reuniones familiares/ de clase.	
<b>Ineptitud asumida</b> (Darse por vencido y ser dejado en paz)	Desesperado Inútil Incapaz Insuficiente	Desesperado Dándose por vencido Haciéndolo por él Sobreprotegiendo	Retirarse más Pasiva No mejora No responde	“No puedo ser importante porque no soy perfecto; entonces, convenceré a los demás que no esperen nada de mí; soy importante y no tengo habilidades; no sirve de nada intentarlo porque no lo haré bien”	“Espero que cumplas las altas expectativas que tengo de ti” “Pensé que era mi obligación hacer las cosas por ti”	<b>“No te rindas conmigo”</b> <b>“Muéstrame un paso pequeño que pueda dar”</b>	Divida la tarea en pequeños pasos; no critique; estimule cualquier intento positivo; tenga fe en las habilidades del niño; céntrese en los recursos; no tenga lástima; no se dé por vencido; cree oportunidades para tener éxito; enseñe habilidades (enseñe como pero no lo haga por él); disfrute al niño; desarrolle sus intereses; aproveche reuniones familiares/ de clase.	

**6.2.4. Ejemplos de situaciones retadoras en la escuela:** Herramientas prácticas de disciplina positiva y su aplicación en la implementación de las medidas correctivas

**EJEMPLO 1**

Inicial – Primaria

4 a 7 años

Dos estudiantes de segundo grado de primaria se agreden verbalmente durante el recreo porque Pablo, un estudiante con síndrome de Down, se comió el refrigerio de Benito.

**Norma de convivencia incumplida**

En la situación ocurrida entre Benito y Pablo, la norma de convivencia incumplida gira en torno al respeto mutuo.

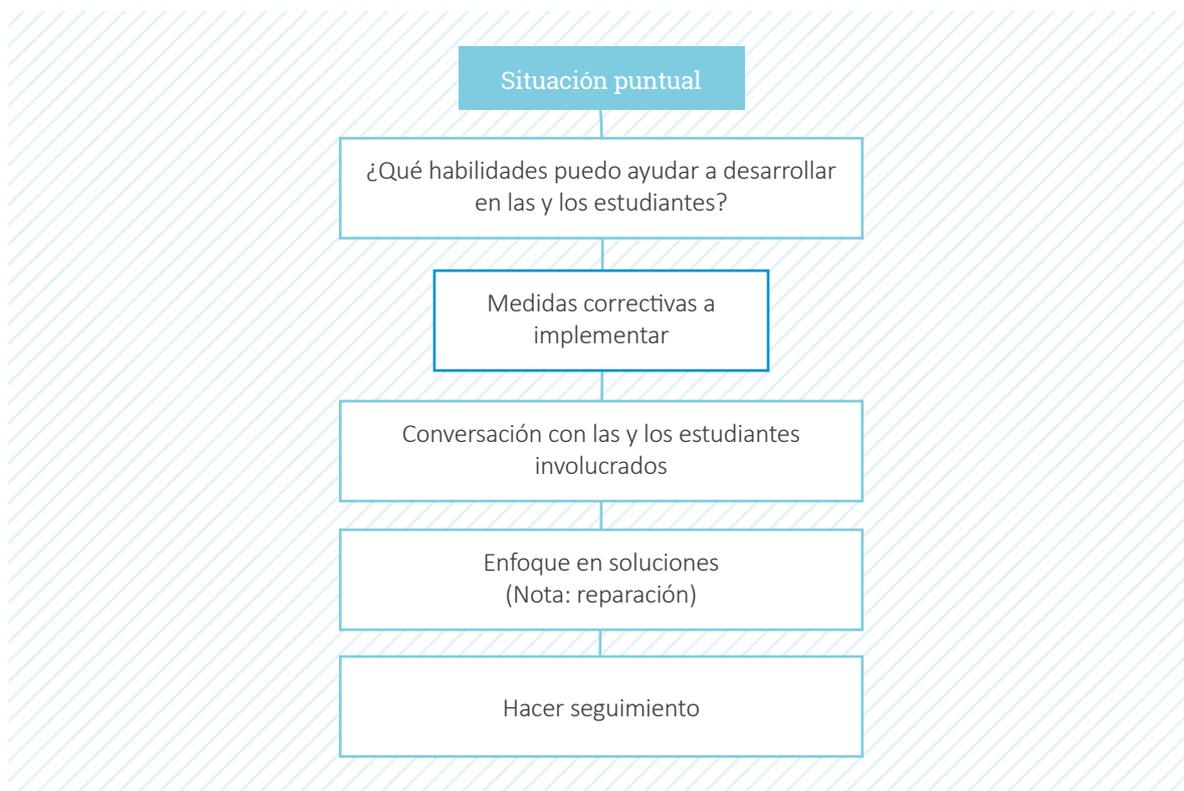
**¿La situación retadora incluye violencia de algún tipo?**

En este caso, la situación retadora no incluye violencia. Aquí es importante diferenciar entre violencia y conflicto. La situación entre Benito y Pablo es un conflicto que incluye una forma de agresión, en este caso, verbal.

**¿Se trata de una situación puntual o recurrente?**

En el ejemplo presentado, vamos a imaginar ambos escenarios.

## B. Situación puntual



### ¿Qué habilidades puedo ayudar a desarrollar en las y los estudiantes?

Imaginando que se trata de una situación puntual, el adulto necesita preguntarse qué habilidades puede ayudar a desarrollar tanto en Benito como en Pablo.

### Conversación con las y los estudiantes involucrados

Luego, el adulto conversará con los estudiantes involucrados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Asegurándose de que todos estén calmados.
- ✓ Ubicándose cerca, a la altura de las y los estudiantes.
- ✓ Regulando su tono de voz (herramienta N.º 49, “tono de voz”).
- ✓ Escuchando (herramienta N.º 30, “escuchar”) a ambos estudiantes con una sincera actitud de curiosidad, evitando juicios de valor. Este es un momento propicio para realizar preguntas de curiosidad y explorar los pensamientos y sentimientos de cada estudiante (herramienta N.º 13, “preguntas curiosas como conversación”): “Pablo, Benito, ¿cuál es la lonchera de cada uno? (para ello, el adulto puede presentar las dos loncheras). ¿De quién era el refrigerio? ¿Cómo te sentiste en ese momento? ¿Cómo te sientes ahora?”.
- ✓ Utilizando un lenguaje sencillo y comprensible para todos. En este caso, es posible que sea necesario realizar algunas adaptaciones haciendo uso, por ejemplo, de material de apoyo como pictogramas con emociones, muñecos, objetos concretos, entre otros recursos.

### Enfoque en soluciones

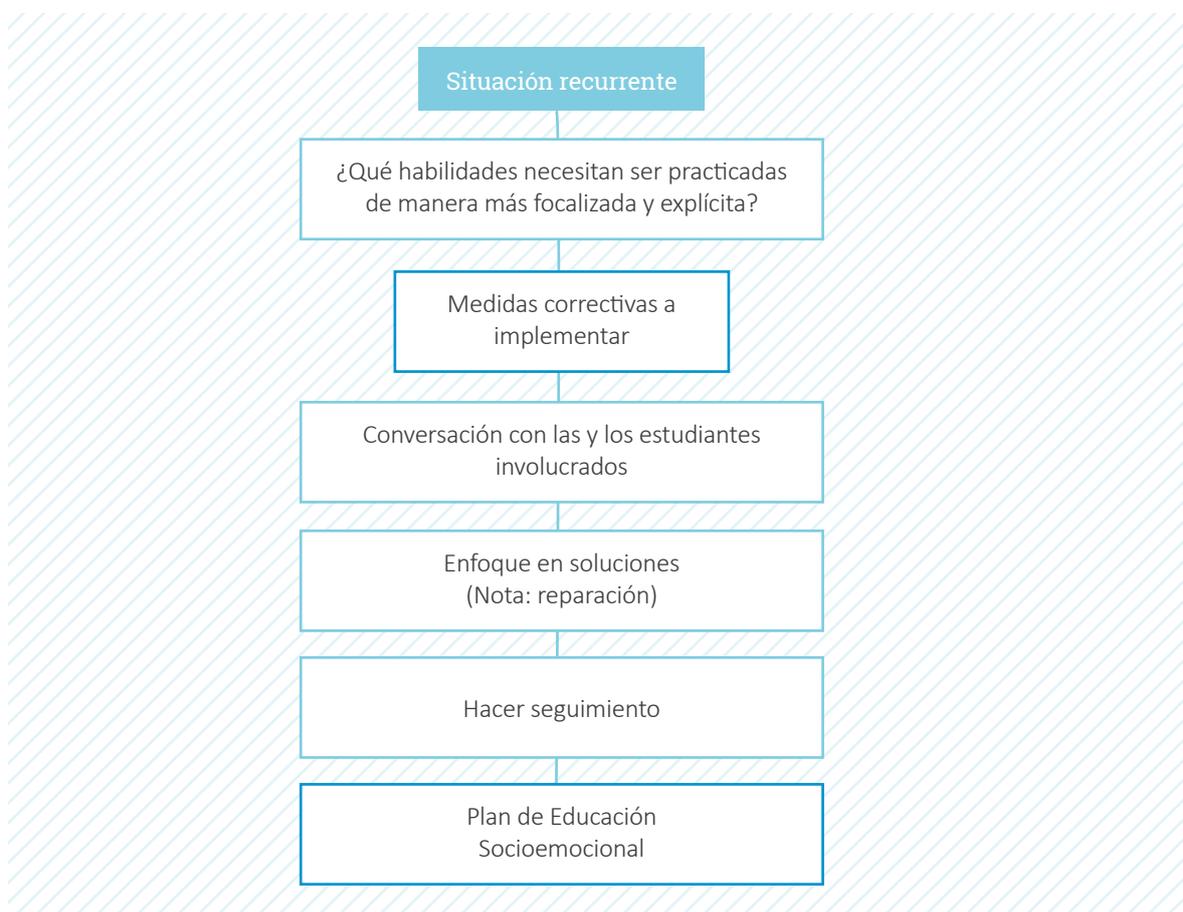
Luego, el adulto, junto con Benito y Pablo, se enfocará en encontrar una solución (herramienta N.º 20, “enfóquese en las soluciones”) a partir de una lluvia de ideas. Las y los estudiantes podrían elegir como una solución que Pablo lleve un refrigerio para Benito al día siguiente, que cumpliría con los cuatro criterios de las soluciones (ver página 18).

### Hacer seguimiento

Si fuera el caso, el adulto necesitará comunicarles a los padres de Pablo la solución elegida y hacer el seguimiento respectivo (herramienta N.º 21, “dar seguimiento”).

En este momento, usted quizás se esté preguntando de qué manera Pablo se disculpará con Benito. Al respecto, le sugerimos revisar la reflexión sobre las disculpas de páginas anteriores. La situación ocurrida entre Pablo y Benito se convierte en una oportunidad para enseñar la habilidad de la empatía y de reparar los errores. Para ello, podemos realizar juego de roles, dramatización con títeres y lectura de cuentos en los que se presente una situación hipotética alejada de la situación real, evitando usar el nombre de los niños implicados. En cualquiera de estas alternativas es importante hacer énfasis en la toma de perspectiva y en la empatía.

## C. Situación recurrente



**¿Qué habilidades necesitan ser practicadas de manera más focalizada y explícita?**

Imaginando que se trata de una situación recurrente, el adulto puede preguntarse qué habilidades necesitan desarrollar sus estudiantes de manera más focalizada y explícita.

En el ejemplo presentado, existen muchas posibilidades sobre lo que Pablo necesita aprender: a) comprender qué es suyo y qué es de los demás; b) pedir, lo cual involucra habilidades de comunicación positiva; c) postergar la gratificación, lo cual involucra que pueda frenar su conducta; d) entender la perspectiva del otro; e) ponerse en el lugar del otro; f) comprender las consecuencias de sus acciones (pensamiento causal); entre otras habilidades. Así también, existen muchas posibilidades sobre lo que Benito necesita aprender. Por ejemplo, a) asertividad, lo cual involucra que pueda expresar sus pensamientos y emociones de manera respetuosa consigo mismo y con los demás; b) tolerancia a la frustración; c) entender la perspectiva del otro; d) ponerse en el lugar del otro; entre otras habilidades.

Luego, el adulto seguirá la misma hoja de ruta que en la situación puntual y continuará con el plan de educación socioemocional.

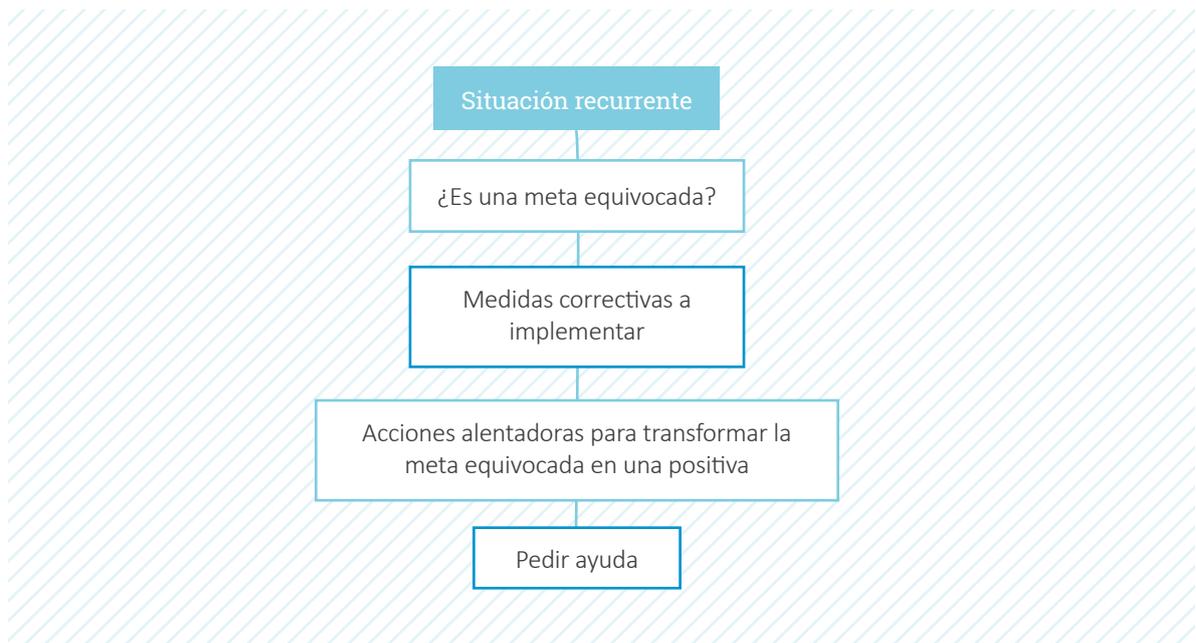
**Plan de educación socioemocional**

En el ejemplo presentado, el adulto podría priorizar la habilidad de pedir o la habilidad de diferenciar lo propio de lo ajeno. En este sentido, el adulto puede organizar una o más experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales<sup>47</sup> en el aula con todos sus estudiantes, orientadas al desarrollo de esta habilidad y trabajarla de manera más explícita y focalizada<sup>48</sup>. Para ello, puede revisar el modelo experiencia de aprendizaje orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales presentada en páginas anteriores de este capítulo<sup>49</sup>.

47 Social and Emotional Learning, SEL por sus siglas en inglés.

48 Ver sesiones de libre acceso del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial en <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula>

49 Consultar la página 43 de los *“Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes del Ministerio de Educación del Perú”*.



**¿Es una meta equivocada?** Alternativamente, el ejemplo presentado podría tratarse de una meta equivocada del comportamiento, previamente comprendida por el adulto.

**Acciones alentadoras por parte del adulto** En este caso, el adulto debe recurrir a la variedad de alternativas de acciones alentadoras de la columna N.º 8 de la Tabla de metas equivocadas del comportamiento, para transformar la meta equivocada del estudiante en una meta positiva.

**Pedir ayuda** En el caso de las metas equivocadas del comportamiento “venganza” e “ineptitud asumida”, se recomienda pedir ayuda (ver la tabla de metas equivocadas del comportamiento).  
  
Durante la implementación de la medida correctiva y después de la misma, es importante hacer el cotejo con los siete enfoques transversales del Ministerio de Educación y los cinco criterios para una disciplina positiva.

## EJEMPLO 2

Primaria-secundaria

8 a 13 años

Julissa y Jahaira, de sexto grado de primaria, se esconden en el baño durante la clase para evitar dar el examen porque no estudiaron.

### **Norma de convivencia incumplida**

En la situación presentada, la norma de convivencia incumplida gira en torno a la responsabilidad.

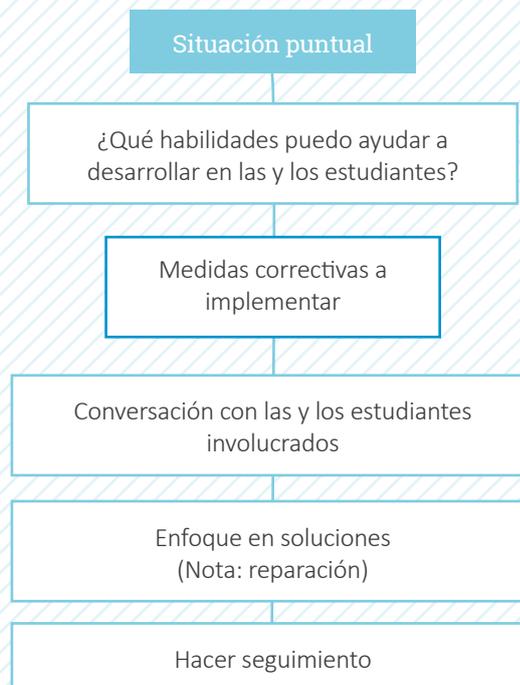
### **¿La situación retadora incluye violencia de algún tipo?**

En este caso, la situación retadora no incluye violencia.

### **¿Se trata de una situación puntual o recurrente?**

En el ejemplo presentado, vamos a imaginar ambos escenarios.

## A. Situación puntual



### ¿Qué habilidades puedo ayudar a desarrollar en las y los estudiantes?

Imaginando que se trata de una situación puntual, el adulto necesita preguntarse qué habilidades puede ayudar a desarrollar tanto en Julissa como en Jahaira.

#### Conversación con las y los estudiantes involucrados

Luego, el adulto conversará con las y los estudiantes involucrados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Asegurándose de que todos estén calmados.
- ✓ Ubicándose cerca, a la altura de las y los estudiantes.
- ✓ Regulando su tono de voz (herramienta N.º 49, “tono de voz”).
- ✓ Escuchando a ambas estudiantes (herramienta N.º 30, “escuchar”) con una sincera actitud de curiosidad, evitando juicios de valor. Este es un momento propicio para realizar preguntas de curiosidad y explorar los pensamientos y sentimientos de cada una (herramienta N.º 13, “preguntas curiosas, como conversación”): “Julissa y Jahaira, ¿qué pasó? ¿Cómo creen que su acción va a afectar su desempeño? ¿Qué consecuencias trae esto para ustedes? ¿Qué de diferente podrían hacer una próxima vez?”.
- ✓ En este caso, la consecuencia natural de la decisión que tomaron Julissa y Jahaira es que podrían tener una nota desaprobatoria en el curso de Medio Social<sup>50</sup>.
- ✓ Es una excelente oportunidad para utilizar la herramienta N.º 10, “conexión antes que corrección”, y la herramienta N.º 28, “amable y firme”. Por ejemplo, el adulto podría decirles: “Entiendo que no quisieran dar el examen por no haber estudiado y tienen que regresar al aula y conversar con su profesor de Medio Social”. Notemos que es la “Y” lo que une la amabilidad y la firmeza. Su capacidad para ponerse en los zapatos de Julissa y Jahaira (habilidad de empatía) es lo que le permitirá establecer la conexión antes que la corrección, que se expresará en su tono de voz y en su lenguaje gestual y corporal.

#### Enfoque en soluciones

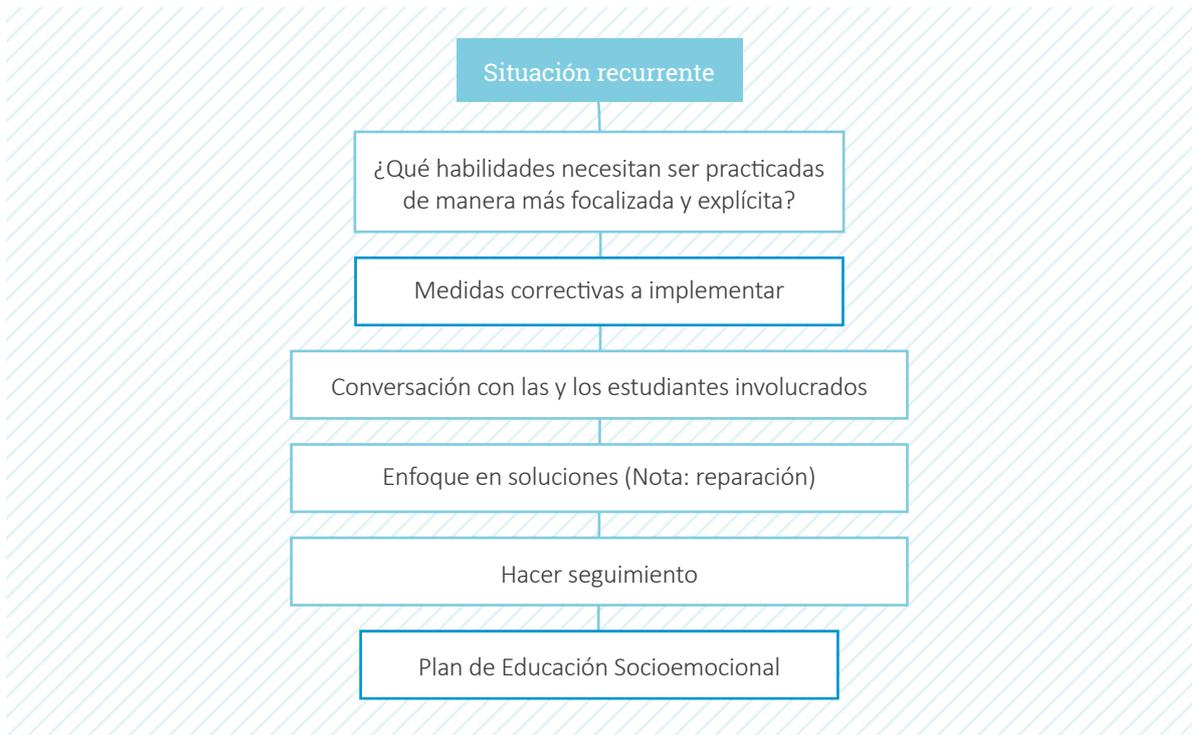
En este ejemplo es importante que tanto Julissa como Jahaira experimenten la consecuencia natural de su decisión; sin embargo, es importante ir más allá de las consecuencias. En este caso, el adulto ayudará a las estudiantes a encontrar posibles soluciones (herramienta N.º 20, “enfóquese en las soluciones”) para que esto no vuelva ocurrir.

#### Hacer seguimiento

En este caso, es importante que el adulto esté atento a la evolución de Julissa y Jahaira, alentando sus logros.

50 Consecuencia natural es toda aquella consecuencia donde no hay intervención del adulto.

## A. Situación recurrente



### ¿Qué habilidades necesitan ser practicadas de manera más focalizada y explícita?

Imaginando que se trata de una situación recurrente, el adulto puede preguntarse qué habilidades necesitan desarrollar Julissa y Jahaira de manera más focalizada y explícita. Además de la responsabilidad, tanto Julissa como Jahaira necesitan aprender: a) habilidades de organización y planificación; b) autorregulación; c) cómo afrontar las dificultades de manera constructiva; d) habilidad para manejar la ansiedad y el estrés; e) comprender las consecuencias de sus acciones (pensamiento causal); entre otras habilidades. Luego, el adulto seguirá la misma hoja de ruta que en la situación puntual y continuará con el plan de educación socioemocional.

### Plan de educación socioemocional

En este ejemplo, el adulto podría priorizar la habilidad de la responsabilidad. En este sentido, el adulto puede organizar una o más experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales<sup>51</sup> en el aula con todos sus estudiantes, orientadas al desarrollo de esta habilidad y trabajarla de manera más explícita y focalizada<sup>52</sup>. Para ello, puede revisar el modelo de experiencia de aprendizaje orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales presentada en páginas anteriores a este capítulo<sup>53</sup>.

Durante la implementación de la medida correctiva y después de la misma, es importante hacer el cotejo con los siete enfoques transversales del Ministerio de Educación y los cinco criterios para una disciplina positiva.

51 Social and Emotional Learning, SEL por sus siglas en inglés.

52 Ver sesiones de libre acceso del Programa de Educación Socioemocional Paso a Paso del Banco Mundial en <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/step-by-step-sel-curricula>

53 Consultar la página 43 de los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes del Ministerio de Educación del Perú”.

### EJEMPLO 3

Secundaria

14 a 18 años

Santiago y Elena, de tercero de secundaria, han rechazado a Kevin algunas veces porque viene de otra región y habla diferente; además, él no comprende ciertas bromas.

#### Norma de convivencia incumplida

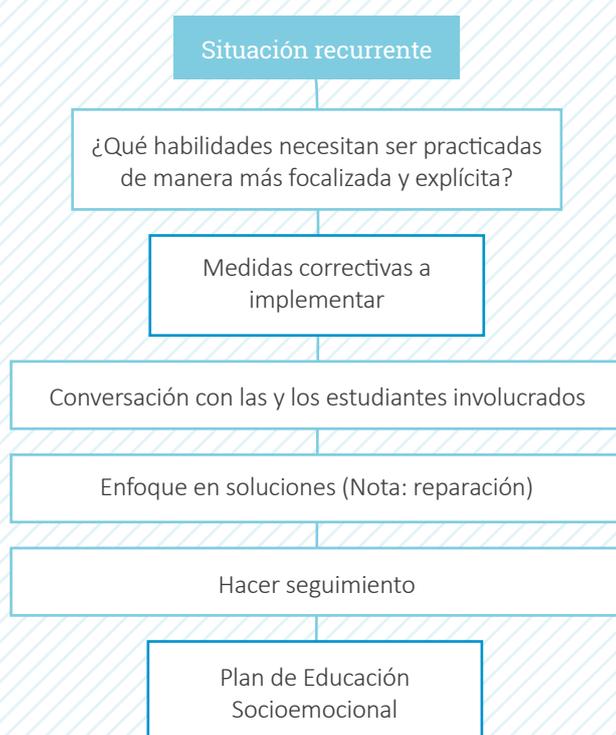
En la situación ocurrida entre Santiago, Elena y Kevin, la norma de convivencia incumplida gira en torno al respeto mutuo y a la tolerancia por las diferencias.

#### ¿La situación retadora incluye violencia de algún tipo?

En este caso, la situación retadora no incluye violencia.

#### ¿Se trata de una situación puntual o recurrente?

Como se trata de una situación recurrente, el adulto debe considerar que la recurrencia podría ser un indicador de riesgo de las y los estudiantes involucrados (J. Urbina, comunicación personal, 28 de junio del 2019). En la situación presentada, el adulto puede implementar medidas correctivas.



### ¿Qué habilidades necesitan ser practicadas de manera más focalizada y explícita?

El adulto puede preguntarse primero qué habilidad necesitan practicar las y los estudiantes de manera más explícita y focalizada. En este caso, Santiago y Elena necesitan aprender y/o reforzar habilidades socioemocionales como: a) respeto; b) tolerancia por las diferencias; c) entender la perspectiva del otro; d) ponerse en el lugar del otro (empatía); e) cooperación; f) comprensión de las consecuencias de sus acciones (pensamiento causal); entre otras habilidades. Por su parte, Kevin necesita aprender y/o reforzar habilidades para enfrentar conductas problemáticas. Una estrategia que se le puede enseñar es la de parar/ alejarse/ informar (Ross, Horner & Stiller, 2008).

### Conversación con las y los estudiantes involucrados

Luego, el adulto conversará con Santiago y Elena teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Asegurándose de que todos estén calmados.
- ✓ Ubicándose cerca, a la altura de las y los estudiantes.
- ✓ Regulando su tono de voz (herramienta N.º 49, “tono de voz”).
- ✓ Escuchando (herramienta N.º 30, “escuchar”) a las y los estudiantes con una sincera actitud de curiosidad, evitando juicios de valor. Este es un momento propicio para realizar preguntas de curiosidad y explorar los pensamientos y sentimientos de las y los estudiantes (herramienta N.º 13, “preguntas curiosas, como conversación”). Algunas preguntas curiosas para Santiago y Elena podrían ser: “¿Cómo creen que se podría estar sintiendo Kevin? ¿Cómo se sentirían ustedes si estuviesen en su lugar? ¿Qué podrían hacer ustedes para hacer sentir mejor a Kevin?”.
- ✓ El adulto conversará con Kevin separadamente. Algunas preguntas curiosas para Kevin podrían ser: “¿Qué ocurrió? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué podrías haber hecho diferente? ¿Qué te podría ayudar ahora?”.

### Enfoque en soluciones

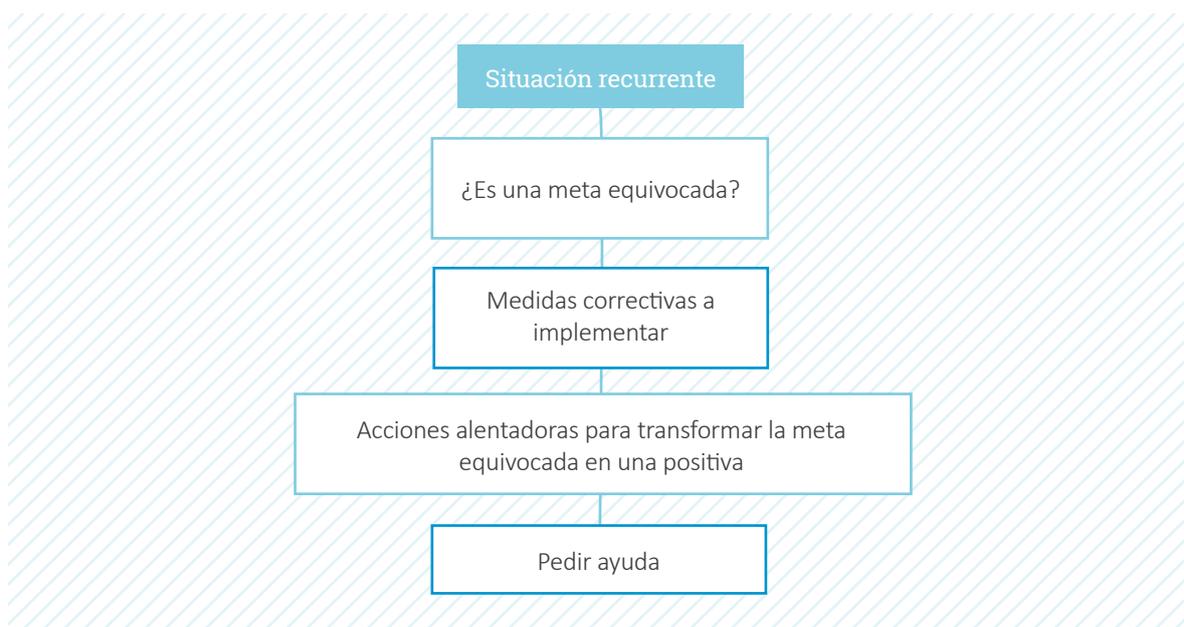
Luego, con la finalidad de establecer acuerdos (herramienta N.º 2, “acuerdos”), el adulto invitará a Santiago y Elena a hacer una lluvia de ideas con posibles soluciones y que ellos mismos elijan una solución que reúna las 3R y la U de las soluciones (respetuosas, razonables, relacionadas y útiles).

### Hacer seguimiento

La solución elegida deberá practicarse durante una semana, luego de lo cual el adulto y las y los estudiantes deberán reunirse para hacer el seguimiento respectivo (herramienta N.º 21, “dar seguimiento”). Finalmente, es importante evitar el énfasis en las disculpas y promover las acciones reparatorias por parte de Santiago y Elena hacia Kevin.

### Plan de educación socioemocional

El adulto no solo debe apoyar a las y los estudiantes involucrados en la práctica de habilidades específicas —como, por ejemplo, parar/ alejarse/ informar—, sino que se trata de una excelente oportunidad para reforzar esta práctica con todos los estudiantes con la finalidad de que aprendan a intervenir cuando ven que otro estudiante es objeto de este tipo de situaciones.



**¿Es una meta equivocada?**

Alternativamente, el adulto puede preguntarse si las y los estudiantes involucrados tienen alguna meta equivocada del comportamiento.

**Acciones alentadoras por parte del adulto**

Si este fuera el caso, el uso de la tabla de metas equivocadas del comportamiento es de gran ayuda para reorientar el poder de las y los estudiantes hacia una meta positiva a partir de una gran variedad de alternativas de acciones alentadoras ubicadas en la columna N.º 8 de la Tabla de metas equivocadas del comportamiento.

**Pedir ayuda**

En el caso de las metas equivocadas del comportamiento “venganza” e “ineptitud asumida”, se recomienda pedir ayuda (ver la tabla de metas equivocadas del comportamiento).

Durante la implementación de la medida correctiva y después de la misma, es importante hacer el cotejo con los siete enfoques transversales del CNEB y con los cinco criterios para una disciplina positiva.

## ANEXO

### Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros<sup>54</sup> Cada una de las herramientas de Disciplina Positiva cumple con los principios y con los cinco criterios para una Disciplina Positiva (ver capítulos 3 y 4)

Instrucciones	
<p><b>Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros</b></p> <p><b>52 Herramientas para la Gestión de la Clase</b></p> <p>Derechos Reservados 2016 por Jane Nelsen y Kelly Gfroerer. Todos los derechos reservados. Publicado por Positive Discipline.</p> <p>Título original en inglés: Positive Discipline Tools for Teachers. 52 Tools for Classroom Management.</p> <p>Dibujos por Aaron Bacall utilizados con autorización sin derechos exclusivos.</p> <p>Dibujos por Bill Schoor derechos reservados por Positive Discipline.</p> <p>Disponible en App Store y Google Play.</p> <p><a href="http://www.positivediscipline.com">www.positivediscipline.com</a></p>	<p>Existen muchas maneras de usar estas Tarjetas de herramientas para el maestro:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Coloque una tarjeta sobre su escritorio y concéntrese en practicar esa herramienta durante una semana.</li><li>2. Piense en un estudiante específico y elija una tarjeta al azar. Es muy probable que elija la tarjeta ideal para darle aliento.</li><li>3. Reúnase con otros maestros en una sesión de soporte, relacionada con estudiantes específicos. Cada maestro puede elegir una tarjeta y explicar cómo podría usar esa herramienta.</li></ol> <p><a href="http://www.positivediscipline.com">www.positivediscipline.com</a></p>

Acuerdos	
 <p>"No puedo firmar ese contrato de conducta, a menos que mi abogado lo revise".</p> <p><small>Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros © Jane Nelsen y Kelly Gfroerer www.positivediscipline.com</small></p>	<p>Usted puede hacer acuerdos con los estudiantes de manera individual o con toda la clase. El proceso es el mismo.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Tenga una conversación amigable donde alumnos y maestro puedan expresar sus sentimientos e ideas.</li><li>2. Hagan una lluvia de ideas para encontrar soluciones y elijan una que todos acuerden intentar.</li><li>3. La participación aumenta el compromiso.</li><li>4. Acuerden un tiempo limitado.</li><li>5. Reúnanse en la fecha acordada (o durante la siguiente Reunión de clase) para evaluar el progreso.</li><li>6. Si no se está cumpliendo un acuerdo, pregunte "¿Cuál fue nuestro acuerdo?". Esto sirve generalmente como un recordatorio amigable.</li><li>7. Si el acuerdo no funciona, revise nuevamente los pasos, comenzando con una conversación sobre la razón por la que no funcionó.</li></ol> <p><a href="http://www.positivediscipline.com">www.positivediscipline.com</a></p>

54 Nelsen, J., & Gfroerer, K. (2018). Tarjetas de herramientas de Disciplina Positiva para maestros, que han sido incluidas con el permiso de las autoras para su uso exclusivo en la presente guía. Para mayor información consultar en <https://www.positivediscipline.com>.

## Entender el cerebro



Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelson y Gail Schoen  
www.positivedisciplina.com

## Entender el cerebro

Quando las personas se molestan, acceden a la zona lucha/huida del cerebro.

1. Nunca resulta efectivo intentar resolver un problema desde la zona de lucha/huida/paralización del cerebro.
2. Enseñe a sus estudiantes a usar la palma de la mano como un modelo del cerebro, viendo la demostración del Dr. Daniel Siegel. [www.positivedisciplina.com/videos](http://www.positivedisciplina.com/videos)
3. Espere hasta después de un periodo de calma, cuando usted y su(s) estudiante(s) puedan acceder a la zona racional y pensante del cerebro para solucionar problemas.
4. Enseñe métodos para calmarse.

**Ejemplos:** tiempo fuera positivo, contar hasta 10, respirar profundamente, recurrir a la Rueda de opciones o la Rueda de opciones para controlar la ira, incluir el problema en la agenda de la reunión de clase.

[www.positivedisciplina.com](http://www.positivedisciplina.com)

1

## Conexión antes que corrección



Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelson y Gail Schoen  
www.positivedisciplina.com

## Conexión antes que corrección

Las investigaciones han demostrado que la conexión en la escuela es el factor principal del éxito académico.

1. Conectar antes que corregir es la mejor manera de alentar al cambio de comportamiento. **Ejemplos:**  
**CONEXIÓN:** Valide sentimientos "Veo que estás frustrado y molesto".  
**CORRECCIÓN:** "Está bien sentir lo que sientes, pero no está bien golpear. ¿Qué otra cosa podrías hacer?".  
**CONEXIÓN:** Verbalice su preocupación "Me importa lo que tienes que decir".  
**CORRECCIÓN:** "Encontremos un tiempo para sentarnos y buscar soluciones respetuosas para todos".
2. Las reuniones de clase son una de las mejores maneras de ayudar a que los niños adquieran un sentido de conexión general (pertenencia). Vea la tarjeta "Reuniones de clase".

[www.positivedisciplina.com](http://www.positivedisciplina.com)

10

## Controle su comportamiento



"El destino me dice que tendrás éxito en lograr que los estudiantes controlen su comportamiento, si primero logra controlar el suyo".

Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelsen y Kelly Griesler  
www.positivadisciplina.com

## Controle su comportamiento

¿Con qué frecuencia los maestros quieren que los estudiantes controlen su comportamiento cuando ellos no controlan el suyo?

1. Al igual que los estudiantes, muchos maestros tienden a reaccionar en lugar de responder de manera reflexiva.
2. Recuerde que el ejemplo es el mejor maestro, por ello, deténgase a pensar un momento en lo que usted está enseñando con el ejemplo.
3. Cuando se dé cuenta de que está reaccionando, tenga un plan que lo ayude a controlar sus acciones (y que pueda enseñar a sus estudiantes). **Por ejemplo:** Respire profundamente, cuente hasta 10, coloque su mano sobre el corazón.
4. Cuando reaccione, es bueno disculparse. Vea las tarjetas de las herramientas "Recuperarse de los errores" y "Entender el cerebro".

www.positivadisciplina.com

12

## Preguntas curiosas (como conversación)



"Quizás el pequeño Jack Homer se volvió conflictivo porque lo enviaron al rincón sin dejarle ninguna opción".

Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelsen y Kelly Griesler  
www.positivadisciplina.com

## Preguntas curiosas (como conversación)

La raíz de la palabra educación es educare – sacar a la luz.

1. Los estudiantes lo escucharán DESPUÉS de que se sientan escuchados.
2. Cuando los estudiantes reciben una orden, su cerebro recibe una señal que los invita a resistirse. Cuando los estudiantes escuchan una pregunta respetuosa, se envía una señal al cerebro para buscar una respuesta. En el proceso, ellos se sienten capaces y es más probable que cooperen.
3. Deje de "ordenar" y "plantee" preguntas curiosas (usando sus propias palabras), como:  
"¿Qué ocurrió?"  
"¿Cómo te sientes al respecto?"  
"¿Cómo crees que se sienten los demás?"  
"¿Qué ideas tienes para resolver este problema?"
4. Vea "Preguntas curiosas como motivación".

www.positivadisciplina.com

13

## Enfóquese en las soluciones



Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelson y Gail O'Leary  
www.positivodisciplino.com

## Enfóquese en las soluciones

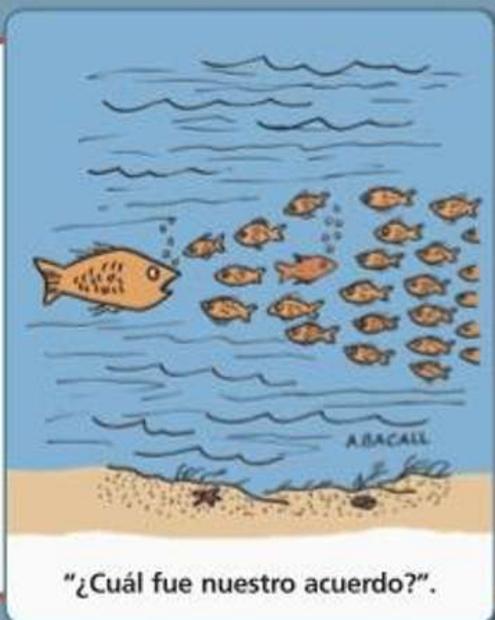
El castigo está diseñado para que los estudiantes PAGUEN por lo que han hecho. Enfocarse en las soluciones ayuda a los estudiantes a APRENDER de lo que han hecho.

1. Enseñe a sus estudiantes a enfocarse en las soluciones, no solo durante las reuniones de clase, sino durante todo el día.
2. Invite a algunos estudiantes a hacer un cartel sobre los siguientes pasos para Enfocarse en las soluciones.
  - Identificar un problema.
  - Proponer la mayor cantidad de soluciones posibles.
  - Elegir una que funcione para todos.
  - Intentar la solución durante una semana.
  - Evaluar en una semana. Si no funcionó, comenzar de nuevo.

www.positivodisciplino.com

29

## Dar seguimiento



Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelson y Gail O'Leary  
www.positivodisciplino.com

## Dar seguimiento

Si dice algo, dígalo en serio y si lo dice en serio, cúmplalo.

1. La clave es ser amable y firme al mismo tiempo.
  - "¿Cuál fue nuestro acuerdo? Entonces, ¿qué debes hacer ahora?"
  - "Sé que es difícil asumir las consecuencias de tus decisiones. Apuesto a que aprendiste mucho de esto".
  - "Mantendremos nuestro acuerdo hasta que tengamos tiempo de asumir uno nuevo que funcione mejor".
2. Cuando un acuerdo no está funcionando, vea la tarjeta de la herramienta "Acuerdos" para hacer uno nuevo.

www.positivodisciplino.com

29

## Escuchar



"Antes de seguir con tu discurso emocional, quiero saber si estás apelando a mi escucha no evaluativa y empática".

Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelsen y Kelly Grieser  
www.positivediscipline.com

## Escuchar

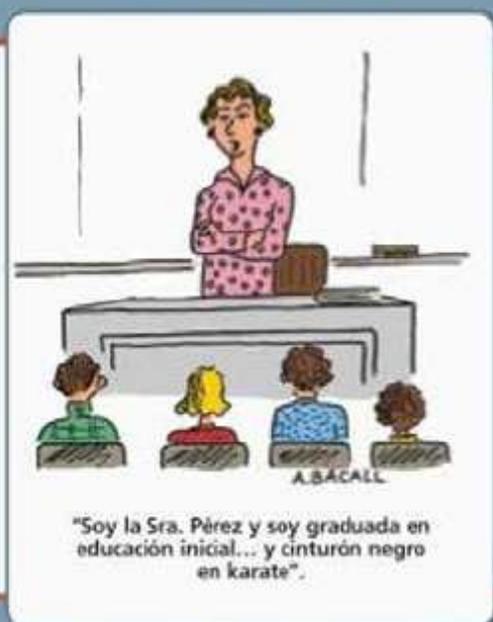
Los estudiantes lo escucharán **DESPUÉS** de sentirse escuchados.

1. Observe la frecuencia con que usted interrumpe con una actitud defensiva, dando explicaciones o consejos.
2. Escuche como si lo que su estudiante está diciendo es acerca de él - no de usted.
3. Está bien hacer preguntas que inviten a su estudiante a profundizar: "¿puedes darme un ejemplo?", ¿algo más? Repita "¿algo más?" hasta que el estudiante diga "No".
4. Evite aconsejar. Tenga fe en que su estudiante podría deducir las cosas sólo porque fue escuchado con atención.
5. Después de escuchar, pregunte si este problema podría ir en la agenda y ser tratado en la reunión de clase para recibir más ayuda. Respete la elección del estudiante.
6. Vea las tarjetas de las herramientas "Reuniones de clase" y "Preguntas curiosas" (ambas como motivación y conversación).

www.positivediscipline.com

30

## Amable y firme



"Soy la Sra. Pérez y soy graduada en educación inicial... y cinturón negro en karate".

Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelsen y Kelly Grieser  
www.positivediscipline.com

## Amable y firme

No es amable **O** firme, sino amable **Y** firme.

1. Muchos maestros tienden a ser demasiado amables o demasiado firmes. Se necesita un pensamiento reflexivo y autocontrol para ser ambos, amable **Y** firme al mismo tiempo.  
**Ejemplos:**
  - Sé que no quieres hacer este proyecto **Y** debe ser presentado a tiempo.
  - Sé que prefieres el recreo **Y** ahora es hora de clases.
  - Es fácil culpar a otros **Y** nos estamos enfocando en las soluciones.
  - Sé que preferirías pasar tiempo en la computadora **Y** es hora de leer.
2. Haga saber a sus estudiantes que esta bien sentir lo que sienten, pero lo que hacen no siempre es lo correcto. "Puedes sentirte molesto **Y** no puedes lastimar a los demás".
3. Vea la tarjeta "Mensajes en primera persona -Yo".

www.positivediscipline.com

28

## Tono de voz



"¡Dame la pistola de agua, Jorge! Estoy intentando mantener una actitud alegre y tú estás haciendo que llueva en mi paraíso".

Herramientas de Disciplina Positiva para Maestros  
© Jane Nelsen y Barry Green  
www.positivediscipline.com

## Tono de voz

### El tono de su voz dice más que sus palabras.

1. La ciencia neurológica ha demostrado que los niños responden más al tono de la voz de un adulto que a las palabras que se están diciendo.
2. El tono de su voz cambiará si usted se toma el tiempo para sentarse o pararse (o arrodillarse) de manera que pueda hablar frente a frente.
3. Piense en su meta a largo plazo para alentar y empoderar a sus estudiantes y ocúpese de su tono de voz.
4. Sea amable consigo mismo y respire pausadamente (o tome una pausa más larga, en caso necesario) antes de hablar.
5. Es bueno disculparse si usted ha usado un tono de voz irrespetuoso. Los estudiantes perdonan con facilidad.
6. Esté atento a su expresión facial y a todo su lenguaje corporal.

www.positivediscipline.com

49

---

## Referencias y bibliografía

---

- Adler, A. (1938). *Social Interest: A Challenge to Mankind*. London: Faber & Faber.
- Adler, A. (1959). *La psicología individual y la escuela*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Aguilar, L. A., Espinoza, G., Oruro, E. & Carrión, D. (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. *Temáticas Psicológicas* 6(1), 7 – 14.
- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. & Stayton, D. (1974). Infant-mother attachment and social development: ‘Socialisation’ as a product of reciprocal responsiveness to signals. In Richards, M.P.M. (Ed.), *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1977). Social development in the first year of life: maternal influences on infant-mother attachment. In Tanner, J.M. (Ed.), *Developments in Psychiatric Research: Essays Based on the Sir Geoffrey Vickers Lectures of the Mental Health Foundation*. London: Hodder & Stoughton.
- Asociación Educar (2017). Curso de capacitación docente en Neuroeducación. Introducción a las Neurociencias y Neuropsicoeducación II. Buenos Aires: Asociación Educar.
- Banco Mundial (2018). *Step by Step - Toolkit Promoting Social and Emotional Learning (SEL) in Children and Teens*. Recuperado de <https://bit.ly/36vaTAK>
- Bettner, B. L. (2014). *The Six Essential Pieces of the Parenting Puzzle*. Creative Press.
- Bettner, B. L. (2018). “Social Interest”. En ICASSI (International Committee of Adlerian Summer Schools and Institutes).
- Bowlby, J. (1984). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment* (2nd ed.). Harmondsworth: Penguin.
- Bowlby, J. (1989). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Center for Disease Control and Prevention (s. f.). About Adverse Childhood Experiences. Recuperado de <http://bit.ly/2E7eokr>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org>

- Decreto Supremo Nº 004-2018-ED (2018). Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes. *Diario Oficial El Peruano*, Normas legales. Lima, 12 de mayo.
- Dinkmeyer, D., McKay, G., & Dinkmeyer, D. Jr. (2001). *STET. Systematic Training for Effective Teaching*. Coral Springs: CMTI Press.
- Dreikurs, R. (1971). *Social Equality: The Challenge of Today*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1974). *Discipline Without Tears. A Reassuring and Practical Guide to Teaching Your Child Positive Behavior* (2nd ed.). New York: Plume.
- Dreikurs, R., & Soltz, V. (1990). *Children: The Challenge*. New York: Plume.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: La actitud del éxito*. Málaga: Sirio S.A.
- El viaje del héroe según Joseph Campbell (Monomito) (2016). La Cuadra Universitaria. Recuperado de <https://bit.ly/36lvSpr>
- Ellen Stevens, J. (2012). The Adverse Childhood Experiences Study —the largest, most important public health study you never heard of— began in an obesity clinic. ACES Too High. Recuperado de <http://bit.ly/2PytCUY>
- Freeman, J., Simonsen, B., Goodman, S., Mitchell, B., George, H., Swain-Bradway, J., Lane, K., Sprague, J., & Putnam, B. *PBIS Technical Brief on Systems to Support Teachers' Implementation of Positive Classroom Behavior Support*. Recuperado en <https://www.pbis.org/school/pbis-in-the-classroom/systems-to-support>
- Freire, S., & Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Goleman, D. (2016). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Goleman, D., & Davidson, R. (2018). *Rasgos alterados. La ciencia revela cómo la meditación transforma la mente, el cerebro y el cuerpo*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Guttenberg, R. (2011). *Funtastic Adlerian Techniques for Change*. Gaithersburg, MD: Rob-Job.
- Hartley, J. (2018). Desarrollo de habilidades socioemocionales para la gestión de la convivencia en la residencia en los COAR (curso virtual). Ministerio de Educación del Perú.
- Hartley, J. (2019). *Enfoques transversales para promover relaciones de respeto mutuo y un acompañamiento orientado al empoderamiento y el desarrollo de habilidades socioemocionales*. Conferencia magistral facilitada en la capacitación nacional a los especialistas de convivencia escolar del Ministerio de Educación del Perú. Lima, junio.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. A. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42, (8), 2-16.

- Kohn, A. (1999). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*. New York: Houghton Mifflin.
- Kohn, A. (2018). *Motivar sin premios ni castigos*. Madrid: Cristiandad S.A.
- Laboratorio de la Escritura (4 de julio de 2017). El viaje del héroe. Nuestra travesía de aprendizaje por la vida [archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/watch?v=qVcVbnj8I\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=qVcVbnj8I_M)
- Lew, A., & Bettner, B. L. (2010). *A Parents' Guide to Understanding and Motivating Children*. Massachuset: Connexions Press, Newton Centre (1996).
- Ley N.º 30403 (2015). Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes. *Diario Oficial El Peruano*, Normas legales. Lima, 16 de diciembre.
- McVittie, J. & Chadsey, T. (s. f.). Two Opposing Schools of Thought on Human Behavior. Recuperado de <https://bit.ly/38uf1fl>
- McVittie, J., La Sala, T. & Smitha, S. (2012). *Disciplina Positiva en la escuela y salón de clase: Guía del maestro, actividades para estudiantes*. Guía basada en "Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide" de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992) ©. Positive Discipline Association [www.positivediscipline.org](http://www.positivediscipline.org)
- McVittie, J., La Sala, T. & Smitha, S. (2018). *Positive Discipline in the School and Classroom Manual*. Manual basado en "Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide" de Jane Nelsen y Lynn Lott (1992). Positive Discipline Association [www.positivediscipline.org](http://www.positivediscipline.org)
- Ministerio de Educación del Perú (2014a). *Marco de buen desempeño del Directivo: Directivos construyendo escuela*. Recuperado de <http://bit.ly/2LI4zh6>
- Ministerio de Educación del Perú (2014b). *Marco de buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2018b). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Lima: Autor.
- Ministerio de Educación del Perú (2018c). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente: manual de aplicación*.
- Ministerio de Educación del Perú. *Norma que regula la evaluación del desempeño en cargos directivos de institución educativa de educación básica en el marco de la carrera pública magisterial de la ley de reforma magisterial*.
- Nelsen, J. (2009). *Disciplina Positiva*. Naucalpan: Ruz.
- Nelsen, J., & Gfroerer, K. (2018). Tarjetas de herramientas de Disciplina Positiva para maestros.
- Nelsen, J., & Lott, L. (1992). *Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide*. Positive Discipline Association. Recuperado de [www.positivediscipline.org](http://www.positivediscipline.org)

- Nelsen, J. & Lott, L. (2008). Facilitación de talleres de Disciplina Positiva para padres. Manual para el facilitador. Positive Discipline Association.
- Nelsen, J., & Lott, L. (1992). Positive Discipline in the Classroom Teacher's Guide. Positive Discipline Association. Recuperado de [www.positivediscipline.org](http://www.positivediscipline.org)
- Nelsen, J., Lott, L. & Glenn, S. (2015). Disciplina positiva en el salón de clase. México: Rondine S.C.
- Oberst, U. (2002). Salud mental y ética: el concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Adler. Universidad Ramón Llull Barcelona, España. Recuperado de <http://bit.ly/36iHCjk>
- Oberst, U. (2010). *El trastorno del niño consentido*. Lleida: Milenio
- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2011). *El trauma y el cuerpo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Porges, S. (2009). Reciprocal Influences Between Body and Brain in the Perception and Expression of Affects: A Polyvagal Perspective. En Fosha, D., Siegel, D. & Solomon, M. (Eds.) *The Healing Power of Emotion: Affective Neuroscience, Development & Clinical Practice* (27-54). New York: W. W. Norton.
- Porges, S. (2016a). *La teoría polivagal*. Madrid: Pléyades S.A.
- Porges, S. (2016b). Influencias recíprocas entre el cuerpo y el cerebro en la percepción y la expresión del afecto. En Fosha, D., Siegel, D. & Solomon, M. (Eds.), *El poder curativo de las emociones. Neurociencia afectiva, desarrollo y práctica clínica* (pp. 33-66). Barcelona: Eleftheria S.L.
- Porges, S. (2018). *Guía de bolsillo de la teoría polivagal*. Barcelona: Eleftheria S. L.
- Porges, S. & Dana, D. (Eds.) (2019). *Aplicaciones clínicas de la teoría polivagal. El nacimiento de las terapias influenciadas por la teoría polivagal*. Barcelona: Eleftheria S. L.
- Positive Behavioral Interventions & Supports (PBIS). Recuperado de <https://www.pbis.org/>
- Ross, S. W., Horner, R. H. & Stiller, B. (2008). *Bully Prevention in Positive Behavior Support* (manual de curriculum desarrollado para implementación de intervenciones). Publicado por Educational and Community Supports, University of Oregon.
- Shaked, A. (2017). *Psicología adleriana: una perspectiva educativa y preventiva* (curso-taller). Lima, Perú.
- Siegel, D. (2016). *Guía de bolsillo de neurobiología interpersonal*. Barcelona: Eleftheria S.L.
- Siegel, D. & Payne, T. (2011) *The Whole -Brain Child*. New York. The Random House Publishing Group.
- Siegel, D. & Payne, T. (2012). *El cerebro del niño*. Barcelona: Alba.
- Spitz, R. (1947). *Grief, a Peril in Infancy*. Film, New York Film Library.
- Starecheski, L. (2015). Take the ACE Quiz – And Learn What It Does and Doesn't Mean. ncpr. Recuperado de <http://bit.ly/2LNGpC2>

- Steele, W. & Malchiodi, C., (2012). *Trauma Informed Practice with Children and Adolescents*. New York: Routledge Taylor & Group.
- Stein, H. (s. f.). *Dealing Effectively with Children's Mistaken Goals*. Recuperado de <http://www.adlerian.us/dealing.htm>
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Karnac Books.
- Theraplay Institute (2019). Video *Sunshine Circles*. Recuperado de <https://www.theraplay.org/sunshine-circles>
- Tough, P. (2014). *Cómo hacer que los niños triunfen: Determinación, curiosidad y el poder oculto del carácter*. México: Ediciones B México S.A.
- Trauma & Resilience Trainings (s. f.). Echo Training. Recuperado de <https://www.echotraining.org/trauma-training/>
- Trevarthen, C. (1979). Communication and Cooperation in Early Infancy. A Description of Primary Intersubjectivity. In Bullowa, M. (Ed.), *Before Speech: The Beginning of Human Communication* (pp. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 42, 1, 3-48.
- Tronick, E. (2007). *The Neurobehavioral and Social-Emotional Development of Infants and Children*. New York: WW Norton & Co.
- Winnicott, D. (1956). Primary Maternal Preoccupation. In *Through Paediatrics to Psychoanalysis*. London: Hogarth Press, pp. 300-306.
- Winnicott, D. (1967). Mirror-role of Mother and Family in Child Development. In *Playing and Reality*. New York: Basic Books, 1971, pp. 111-118.





Calle Del Comercio 193, San Borja - Lima, Perú  
Teléfono: (511) 615-5800  
[www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)