

Regulación de comportamientos a partir de Llamados de Atención, en dos escuelas

Regulation of behavior through Wakeup Calls, in two schools

Graciela Fabietti*

Resumen

La presente comunicación aborda un tema que se inscribe en nuestro proyecto *La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba* (SECyT 2014/2015). Analizamos los *Llamados de Atención* realizados durante 2014, a los alumnos de todas las divisiones de primer año de dos escuelas. El marco teórico a partir del cual interpretamos los datos es el concepto de “discurso regulativo” de Bernstein. La elección de la teoría de B. Bernstein nos permite dar continuidad a estudios previos. Generamos categorías amplias referidas a dos cuestiones: a) el contexto escolar en el que el comportamiento cuestionado tiene lugar (áulico o extra áulico); y b) el carácter *expresivo* o *instrumental* de dicho comportamiento. Concluimos que la escuela de mayor capacidad inclusora, muestra una mayor preocupación por la *adquisición* y *transmisión* del contenido, un cierto debilitamiento de la clasificación de los roles de profesor y alumno relacionado con el poder que muestran los profesores para controlar el aprendizaje de sus alumnos, a la vez que un enmarcamiento más fuerte de la relación entre ambos.

Escuela secundaria – Inclusión – Llamado de atención –
Discurso pedagógico

This communication deals with a topic that is part of our project Educational inclusion at the secondary level. Analysis of meanings, policies and institutional

* Universidad Nacional de Córdoba. CE: gfabietti@hotmail.com

practices in two public schools of the city of Córdoba (SECyT 2014/2015). We analyze the Wakeup Calls made during 2014, at the students of all the first year divisions of two schools. The theoretical framework from which we interpret the data is Bernstein's "regulative discourse" concept. The choice of B. Bernstein's theory allows us to give continuity to previous studies on the subject. We adopted broad categories referring to two questions: a) the school context in which the questioned behavior takes place (inside or outside the classroom); and b) the expressive or instrumental nature of the said behavior. We conclude that the school with the greatest ability for control, shows a greater concern for the acquisition and passing on of content, a certain weakening of the classification of teacher and student roles related to the power shown by the teachers to control the learning of their students, and at the same time, a stronger framing of the relationship between both.

Secondary school – Inclusion – Wakeup call –
Pedagogical discourse

Introducción

El nivel secundario en nuestro país presenta múltiples problemas; parte de ellos se relacionan con las dificultades que tienen las escuelas para lograr que los alumnos permanezcan en sus aulas y logren aprendizajes de calidad. En este marco, desde hace varios años, nuestro equipo viene realizando investigaciones tendientes a identificar prácticas escolares que facilitan u obstaculizan los procesos de escolarización de los alumnos de las escuelas de gestión estatal ubicadas en la ciudad de Córdoba.

La presente comunicación aborda un tema que se inscribe en nuestro proyecto *La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba* (SECyT 2014/2015). Analizamos, específicamente, los *Llamados de Atención* realizados durante el año 2014, a los alumnos de todas las divisiones de primer año de dos escuelas. El marco teórico a partir del cual interpretamos los datos es el concepto de

“discurso regulativo” de Bernstein. La elección de la teoría de B. Bernstein nos permite dar continuidad a estudios previamente realizados¹.

La inclusión en la escuela

El objetivo general del proyecto en el cual se inscribe el presente trabajo es “Identificar las significaciones sobre inclusión que atraviesan las culturas, políticas institucionales y prácticas áulicas en dos escuelas públicas de Córdoba Capital”. Seleccionamos como estrategia de abordaje el estudio de casos, que nos permite aproximarnos a las complejas cuestiones relacionadas con la inclusión educativa, a nivel escolar. En el trabajo articulamos análisis cuantitativos, sobre la base de datos disponibles en las instituciones, con análisis cualitativos, fundamentalmente sobre la base de entrevistas realizadas en las escuelas. Un objetivo más específico que dio lugar al estudio que presentamos aquí, se relaciona con prácticas para regular los comportamientos de los alumnos. Más particularmente, analizamos los registros de observaciones sobre la conducta de los alumnos de todos los primeros años de las dos escuelas seleccionadas para este proyecto.

El reconocimiento de las debilidades para *incluir* a los alumnos y que todos logren aprendizajes de calidad llevó a las autoridades gubernamentales a formular políticas y programas nacionales y provinciales tendientes a que los alumnos completen sus *trayectos escolares*. En la Provincia de Córdoba, además de hacer propias las políticas nacionales, se realizó, en el año 2010, una modificación curricular destinada a promocionar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambas instancias, los documentos generados por las autoridades ministeriales incorporan la inclusión como una meta deseable. Por ejemplo, en el Encuadre General de la propuesta curricular de la provincia, se expresa lo siguiente: “las propuestas educativas para los adolescentes y jóvenes deben *garantizarla inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas*, a través de la implementación de medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer aprendiendo y egresar satisfactoriamente de la escuela” (p. 5). Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos

¹ Una presentación más completa sobre la teoría del código pedagógico de Bernstein puede encontrarse en A.M. Brigido, 2011, Capítulo II “Marco de Referencia del estudio: la teoría del código de Basil Bernstein”.

realizados para hacer efectivo este mandato, no se ha logrado aún modificar sustancialmente las dificultades que se presentan en el Nivel Secundario para alcanzar la inclusión plena, con aprendizajes de calidad. Esto se observa toda vez que se realizan investigaciones sobre este nivel (Brigido, 2004; Gutierrez, 2013; Terigi et al, 2012; Vanella y Maldonado, 2013, por ejemplo).

La idea de *inclusión* está relacionada a la capacidad que tienen los sistemas educativos para dar cumplimiento al objetivo de universalización de la educación formal, bajo condiciones de producción de aprendizajes de calidad. Podemos suponer que las instituciones que satisfacen la demanda de inclusión desarrollan procesos cuyas características difieren en tipo, modalidad y/o grado, si los comparamos con aquellos que tienen lugar en las instituciones que no satisfacen esta demanda. Suponemos también, que estas diferencias muestran en definitiva, variaciones en significados y sentidos asociados a la idea de *inclusión*.

Esto nos llevó a interrogarnos sobre el sentido que se da a la idea de inclusión en las escuelas estudiadas y lo que realizan en pos de su logro. No solo nos interesa conocer lo que Booth y Ainscow (2002) identifican como *cultura, política y prácticas* de las escuelas, sino que también nos interesa comparar qué ocurre en este sentido en dos escuelas que tienen distintas capacidades '*inclusoras*'. Para definir la capacidad de inclusión de cada escuela, observamos, entre otras cuestiones, la evolución de la conformación de la matrícula total en términos de porcentaje de alumnos regulares y repitentes y los porcentajes anuales de promoción.

Para nuestro trabajo, seleccionamos dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, una ubicada en la zona periurbana fuera del anillo de circunvalación, cuya matrícula está conformada predominantemente por estudiantes de barrios aledaños a la escuela, y la otra, situada en un barrio residencial de clase media, cuya matrícula proviene, mayoritariamente, de diferentes barrios populares alejados de la institución. Inicialmente la elección descansó en el supuesto que las diferencias respecto del lugar de procedencia de los alumnos se corresponden con diferencias en las significaciones que cada escuela asigna a la idea de *inclusión*. En este informe, a la escuela periurbana la designamos como Escuela *F* y a la otra como Escuela *J*.

Llamados de atención

Hemos señalado anteriormente que estamos interesados en identificar los significados de la idea de *inclusión* que circulan en las escuelas. Pensamos que esta noción moldea en gran medida, las interrelaciones entre profesores y estudiantes, o si se quiere entre adultos y jóvenes al interior de la institución. Suponemos, siguiendo a Basil Bernstein, que los *significados* forman parte del *código pedagógico* que caracteriza a estas instituciones.

El *código pedagógico* está conformado no sólo por *significados*, implica también *realizaciones* y *contextos*. Funciona como un principio que subyace a las prácticas, es generador de las prácticas. Como todo principio, no es directamente observable sino que se infiere a partir de las prácticas, es decir, a partir de las *realizaciones*. La escuela es un agente de socialización, por lo tanto, el *contexto* de que se trata es un *contexto pedagógico*. En este contexto, las prácticas que interesan son las de organización, transmisión y evaluación.

El *código pedagógico* se transmite (o se vehiculiza, como dice Bernstein) de manera tácita (latente) a través del "*discurso pedagógico*". Desde un punto de vista puramente analítico, distinguimos en el *discurso pedagógico* dos discursos, el *regulativo*(DR) y el *instruccional*(DI). El primero vehiculiza reglas de conducta que indican cuál es el comportamiento que se espera del alumno en la escuela. Ésta tiene su propia definición de lo que significa ser alumno y también de lo que significa ser docente. Se aprende a ser una cosa u otra. Como el discurso regulativo afecta las maneras de ser de un individuo, es decir, moldea la identidad, regulativo tiene carácter moral. El discurso instruccional, en cambio, transmite conocimientos, habilidades, destrezas de distinto tipo, que sirven para desempeñarse en campos de actividad específicos. En consecuencia, es un discurso meramente instrumental, define lo que el individuo sabe y sabe hacer, no lo que el individuo es.

El individuo que logra incorporar el código, posee las "*reglas de reconocimiento*" y las "*reglas de realización*" propias de ese código. Es decir, tiene la posibilidad de identificar (*reconocimiento*) los *significados* relevantes propios del *contexto* en el que se encuentra, y producir la conducta apropiada (*realizaciones*) a ese contexto. Las

reglas de *reconocimiento* le permiten distinguir entre contextos. Esta distinción está regulada por el principio de *clasificación* que alude al ... “poder para definir categorías y para establecer los límites entre las diferentes categorías, regula la relación entre categorías” (Brigido 2011, pág. 44). Ejemplos de categorías en la escuela son: profesor, estudiante, contenidos, etc. Las *reglas de realización*, permite distinguir los comportamientos que se consideran adecuados, legítimos, dentro de un contexto. Esta distinción está asociada al *principio de enmarcamiento* que regula quién controla la comunicación en las relaciones sociales entre transmisores y adquirentes. Así, “El *enmarcamiento* designa, en definitiva, dónde está localizado el control sobre las reglas de comunicación.” (Brigido 2011, pág.45).

Ambos principios pueden adoptar una modalidad más *fuerte* o más *débil*. Un *código* escolar puede caracterizarse por una distinción nítida y marcada entre las disciplinas (categorías de discursos), por ej., el contenido de Física y de Química, mientras que otro puede caracterizarse por fronteras más débiles entre ellos. Esto último puede ocurrir cuando se generan espacios curriculares que están estructurados en base a una problemática cuyo abordaje requiere de ambas disciplinas para ser comprendida, por ejemplo, temas referidos a la preservación del medio ambiente. Un *enmarcamiento* fuerte ocurre cuando la fuente del control de la comunicación está situada en el transmisor y uno más débil cuando se sitúa en el adquirente.

Suponemos que las prácticas escolares se fundan sobre la significación dada a la idea de “*inclusión*” y que ella deja huellas en los *Llamados de Atención* a los alumnos. Dichos *Llamados* expresan algunas de las normas que regulan su comportamiento. En esta oportunidad, intentamos averiguar si los *Llamados de Atención* difieren en estas escuelas contrastadas por su capacidad para retener alumnos.

Suponemos también que cuanto más tempranamente pueda el alumno reconocer cuáles son las conductas aceptables, más chances tiene de lograr comportarse adecuadamente. Elegimos analizar los alumnos de primer año, básicamente, porque es altamente probable que el *código pedagógico* propio de la escuela secundaria difiera del de la escuela primaria.

Para el análisis, generamos categorías amplias e inclusivas, referidas a dos

cuestiones: a) el contexto escolar en el que el comportamiento cuestionado tiene lugar (áulico o extra áulico); y b) carácter *expresivo* o *instrumental* de dicho comportamiento.

Todo *Llamado de Atención* constituye una advertencia sobre la inadecuación (o pertinencia) de la conducta del alumno, por lo tanto tiene una franca intención de control de esa conducta. Por definición, los *Llamados* expresan el *DR*, la conducta que intentan regular puede ser predominantemente expresiva o instrumental. La distinción es analítica pues la conducta implica ambos componentes. En esto se basa nuestra diferenciación del contenido de los *Llamados*.

Hemos considerado que un *Llamado de Atención* apunta a lo expresivo cuando hace referencia a la interacción social (alumno y profesor, alumno y otros adultos, alumnos entre sí) o respeto del uso del espacio, los tiempos escolares, la vestimenta y el arreglo personal. Hemos considerado que apuntan más a lo instrumental cuando los *Llamados* refieren a cuestiones de relacionadas con el aprendizaje de contenidos disciplinares.

A partir de estas categorías generamos subcategorías teniendo en cuenta el contenido específico de cada registro (ver Anexo). Las categorías generales son, *Llamados* predominantemente...

- *Instrumentales (áulicos)* (IA)
- *Expresivos (áulicos)* (EA)
- *Expresivos (extra áulicos)* (EEA)

Para cada *Llamado*, tenemos en cuenta, además, el momento del año en que fueron hechos (primero, segundo o tercer trimestre). Debemos aclarar que un mismo *Llamado* puede referir a ambos aspectos de la conducta por igual, por lo tanto también analizamos la distribución de *Llamados* que tienen esta característica en cada escuela. La concentración (o no) de *Llamados de Atención* en las categorías, el tipo y frecuencia de combinaciones de subcategorías y el momento en que son planteadas nos muestran sintéticamente la modalidad de cada escuela para regular comportamientos. Nos dan indicios sobre las prácticas que ponen en juego cuando evalúan comportamientos, en otras palabras, nos permiten aproximarnos al *código*

pedagógico de la escuela.

No parece importante aclarar que no hemos hallado antecedentes que estudiaran los *Llamados de Atención* desde el marco teórico aquí utilizado. Aunque existen equipos de esta Universidad que investigaron en escuelas secundarias de nuestra ciudad regulaciones y relaciones entre adultos y jóvenes, pero su mirada es complementaria pues el énfasis de las indagaciones está puesto en sociabilidad y construcción de identidad de los propios alumnos (Paulín, H. et. al, 2014).

Análisis de los *Llamados de atención* en cada escuela

El análisis comprende los *Llamados de Atención* realizados a alumnos de primer año de las dos escuelas tomadas como casos, que consideramos contrastadas según su capacidad para retener alumnos, según los siguientes datos correspondientes a 2013:

- a) La *Escuela J*, tuvo 494 alumnos inscriptos, siendo repitentes el 16,19% de ellos y habiendo promovido el 75% aproximadamente. La matrícula de primer año fue de 98 alumnos.
- b) La *Escuela F*, tuvo 906 alumnos inscriptos, siendo repitentes el 3% de ellos y habiendo promovido el 90% aproximadamente. La matrícula de primer año fue de 178 alumnos.

Estas cifras (entre otras) nos llevaron a pensar a la *Escuela F* como de una mayor capacidad para retener alumnos, lo cual constituye, para nosotros, un rasgo 'inclusor'.

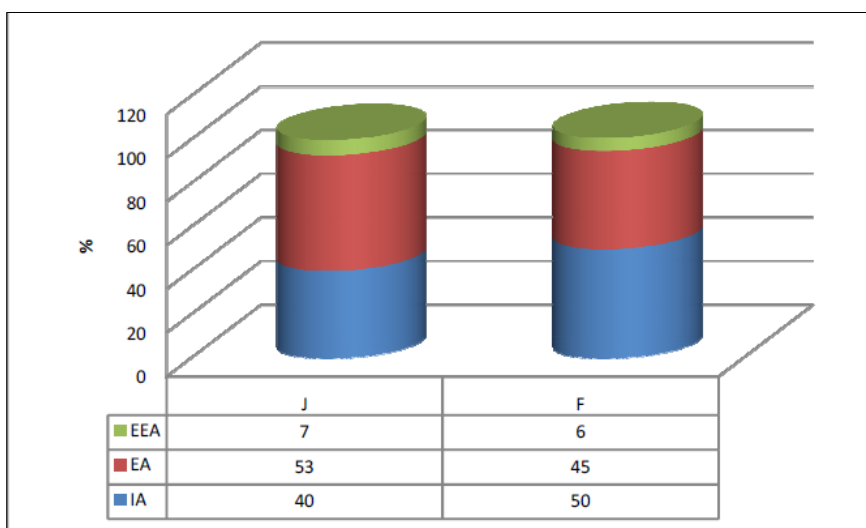
Algunas observaciones generales sobre los *Llamados de Atención* son:

- En la *Escuela J* tenemos registros para 83 alumnos de tres divisiones, lo que representa aproximadamente 28 alumnos por aula.
- En la *Escuela F* tenemos registros para 115 alumnos de cinco divisiones, lo que representa 23 alumnos por aula aproximadamente.
- En ambas escuelas, (a) la mayoría de los *Llamados de Atención* fueron generados por los profesores; (b) algunos cursos parecen más problemáticos porque concentran observaciones por parte de uno o más profesores; (c) algunos profesores escriben muy frecuentemente observaciones; y (d) algunos

alumnos presentan repetidamente problemas de conducta.

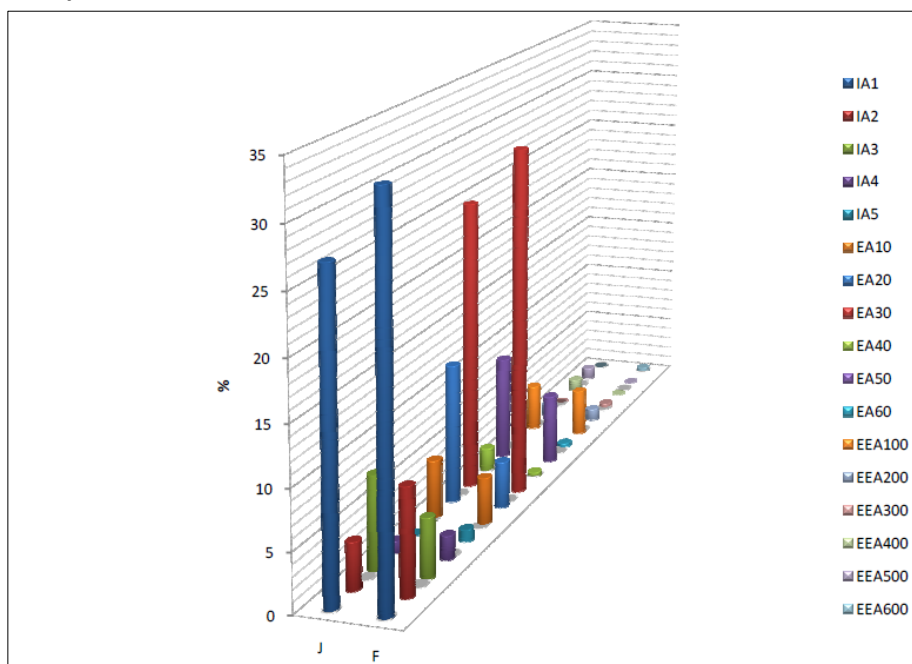
En los gráficos que siguen puede apreciarse la distribución de las diferentes categorías de *Llamados de Atención* dirigidas a los alumnos de primer año, que registramos en cada escuela durante el año 2014.

Gráfico nº 1: Distribución de los tipos de Llamados de Atención, en porcentajes



(IA) *Instrumentales* (áulicos)
 (EA) *Expresivos* (áulicos)
 (EEA) *Expresivos* (extra áulicos)

Gráfico nº 2: Distribución de los subtipos de Llamados de Atención, en porcentajes. (Ver Anexo)

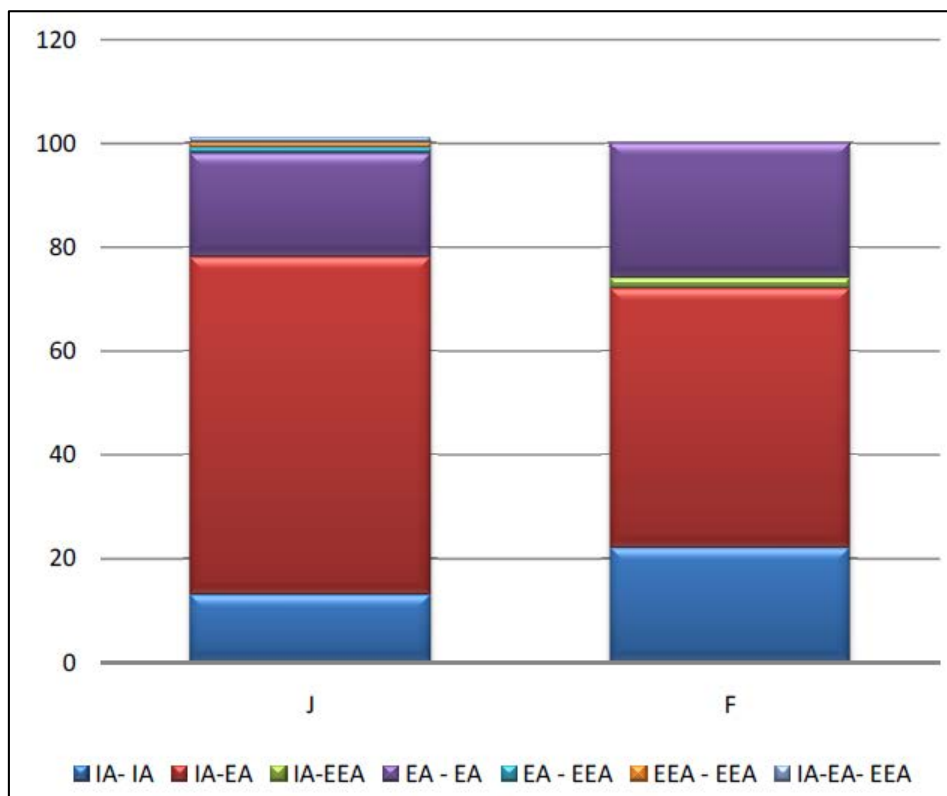


Podemos observar que en ambas escuelas más del 90% de los *Llamados de Atención* refieren a lo que ocurre dentro del aula (categorías IA y EA) pero en la *Escuela F* tiene un peso relativo mayor la preocupación por el aprendizaje. Con respecto a los subtipos encontramos que en ambas escuelas son más frecuentes los reclamos por falta de trabajo para aprender y los relacionados a las molestias que genera la conducta del alumno para la dinámica de la clase. También en ambas, de los comportamientos que hemos considerado como extra áulicos (EEA) es el uso de vestimenta inadecuada lo más frecuentemente observado.

Una diferencia entre escuelas está relacionada con reclamos por conductas muy apartadas de lo que se espera en el ámbito escolar, como por ejemplo expresiones verbales inadecuadas, agresiones físicas o situaciones de robo, que aparecen registradas con mayor frecuencia en la *Escuela J*. Decimos ‘aparecen registradas’, que no es igual a ocurren diferencialmente porque algunos indicios en los escritos de la *Escuela F* permiten suponer que en ella se utilizan otros recursos y estrategias para regular los comportamientos que resultan conflictivos. Ejemplo de ello es la firma de un acta en la que el alumno se compromete a comportarse adecuadamente. En ocasiones, como *Llamado de Atención* aparece el acta en la que se menciona algo ocurrido antes, a veces varias veces, pero no hay registros previos sobre la conducta objetada.

Cada *Llamado de Atención* puede referir a uno o más comportamientos, de allí que nos interesara averiguar cómo es la distribución de los porcentajes de combinaciones de categorías.

Gráfico nº 3: Distribución de Combinaciones de Tipos de Llamados de Atención, en porcentajes

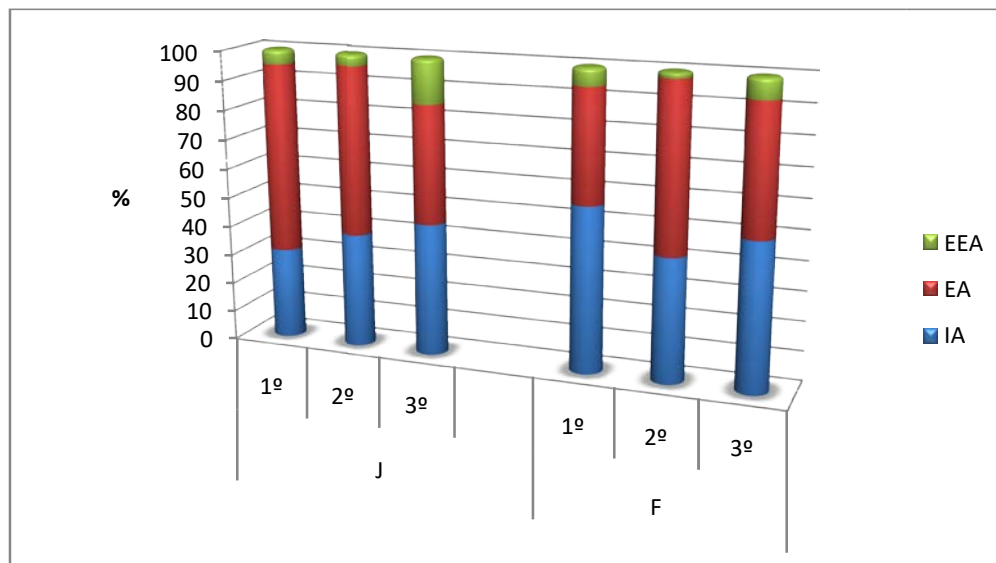


(IA) Instrumentales (áulicos)
 (EA) Expresivos (áulicos)
 (EEA) Expresivos (extra áulicos)

En ambas escuelas la mayoría de las combinaciones refieren a comportamientos dentro del aula y de ellas la más frecuente es en todos los casos, “no trabaja y molesta”, que representa el 12,18% del total de combinaciones en la *Escuela J* y el 29,31% en la *Escuela F*.

Nos interesa destacar una diferencia entre ambas escuelas: el mayor porcentaje de referencias simultáneas a distintas cuestiones del aprendizaje en la *Escuela F*. Lo que hemos observado hasta aquí es que en dicha escuela tiene un peso relativo mayor la regulación de comportamientos que llevan a aprender (Tipo IA). Otra arista de esta modalidad es el momento del año en que aparecen reclamos relacionados con el aprendizaje. En la *Escuela J* estos *Llamados* van aumentando a medida que avanza el año escolar y en la otra en cambio son más frecuentes en el primer trimestre.

Gráfico nº 4: Distribución de subtipos de Llamados de Atención por tipo, en porcentajes.



(IA) Instrumentales (áulicos)
 (EA) Expresivos (áulicos)
 (EEA) Expresivos (extra áulicos)

Por último, en la *Escuela F* una profesora llama la atención sobre un comportamiento valorado positivamente, pues felicita a varios alumnos por su dedicación al estudio a lo largo del año.

En el próximo apartado presentamos conclusiones sobre lo hallado.

Conclusiones

Recordemos que analizamos los *Llamados de Atención* que se realizaron en 2014, a los alumnos de primer año de dos escuelas de la ciudad de Córdoba, contrastadas por su capacidad para retener y promocionar a sus alumnos; y que nuestro interés más general es el conocimiento del modo en que es significada la noción de *inclusión* en dichas instituciones.

Desde el marco de la teoría de B. Bernstein, consideramos a los *Llamados de Atención* como expresión del *discurso pedagógico* y, que por lo tanto, son transmisores del *código pedagógico* propio de las escuelas. Intentamos aproximarnos al *código* que opera en cada una, e interpretamos que la modalidad de regulación que develan o hacen visible los *Llamados* nos muestran –al menos en parte– lo que cada escuela hace para facilitar/inhibir la retención de los estudiantes.

Partimos de la idea que los *Llamados* muestran que el alumno no ha logrado reconocer o se resiste a comportarse de manera aceptable para la institución.

En ambas escuelas los profesores reclaman frecuentemente que el alumno atienda y permita dar clases, lo cual se corresponde con un *código pedagógico* más tradicional, donde la clasificación de los roles correspondientes al docente y al alumno es fuerte. Suponemos que estos *Llamados* están mostrando un debilitamiento de la clasificación entre estas categorías de roles, lo que pareciera ser más marcado en la escuela de mayor capacidad para retener alumnos.

Por otro lado, el peso relativo de la regulación del aprendizaje y de la interacción social en el aula, nos muestra que en la escuela con mayor retención el profesor hace explícito más frecuentemente su poder para controlar el aprendizaje de los alumnos, lo cual sugiere un enmarcamiento fuerte de la relación entre ambos.

Esta aproximación al *código pedagógico* de las escuelas muestra que en la Escuela F, que consideramos más inclusora, se presta más atención a la *transmisión* y *adquisición* de contenidos, en otras palabras al proceso de enseñanza aprendizaje, que en la Escuela J. Este hallazgo está en concordancia con conclusiones de trabajos previos en los que abordamos las prácticas de evaluación en escuelas secundarias. Tenemos previsto completar los hallazgos del presente análisis con aproximaciones al *código pedagógico* de cada escuela a partir de entrevistas a sus preceptores y docentes.

Bibliografía

Booth, T. y M. Ainscow (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco-Orealc.

Brigido, A M. (2004) *La equidad de la educación Argentina. Un estudio de las desigualdades en la distribución de la educación*. Universitas-Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.

Brigido (edit.) (2011) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la enseñanza secundaria*. Hispania: Córdoba

Gutiérrez, G (2013) *El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2013). Historia reciente de su dinámica, obstáculos y desafíos*. Colección “La producción de la (des)igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones (2003-2013)”. UEPC

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). *Diseño curricular de la educación secundaria - Encuadre general - Tomo 1*

Paulin, H [et.al.] (2014) *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja*. Córdoba: Brujas.

Terigi, F; Toscano, A; Briscioli, B (2012) *La escolarización de adolescentes y jóvenes en grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectos escolares*. Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings. Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina.

Vanella, L; Maldonado, M (2013) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Anexo

Tipo y subtipos de llamados de atención

(IA) Instrumentales (áulicos)

- 1 - Reclamos por falta de trabajo que pueden adoptar distintas formas tales como: Falta de atención
Distraerse usando la computadora o el teléfono
No presentar trabajos prácticos requeridos
Tener carpetas o cuadernos incompletos
- 2- Informar a la familia sobre problemas de rendimiento y/o recomendar tutorías
- 3- Reclamos por que no traer materiales para trabajar
- 4- Reclamos de sucesos que ocurrieron durante una evaluación, tales como por ejemplo: Usar un machete
Negarse a hacer la evaluación
Hablar durante la evaluación
- 5- Felicitaciones por el desempeño y dedicación al estudio durante el año.

(EA)Expresivos (áulicos)

10- Reclamos por no estar en el aula cuando correspondía. Las razones pueden ser por ejemplo, que se escapa del aula, se retira sin permiso, se esconde o llega tarde al curso.

20-Reclamos por comportamientos verbales inadecuados cuando se relaciona con el docente o con sus compañeros. Ejemplos:

Responde mal, falta de respeto, interrumpe al docente, se burla del docente
Vocifera; grita; hace ruidos

Escribe insultos en una cartuchera; amenaza para la salida

30- Reclamos porque molesta en clase mediante cualquier tipo de comportamiento que altera la dinámica de la clase. Ejemplos:

Se ríe; charla o conversa; come chicle

Se hace sacar fotos; corta el pelo a las compañeras; usa el esmalte de uñas

Se pasea por el curso; pone los pies arriba del banco; está fuera de su lugar; se para, cruza el aula; empuja bancos

Tira papeles con banda elástica; tira bollos de papeles

40- Reclamos porque participa en situaciones donde hubo sustracción, pérdida de elementos u objetos

50- Reclamos por comportamientos agresivos tales como: Tirarse cartucheras o tirar elementos a los compañeros Pelear, pegar; romper elementos u objetos

Sacar la silla a un compañero que se cae, forcejear por el banco 60- Se besa en la escalera con un chico de la tarde.

(EEA)Expresivos (extra áulicos)

100-Reclamos por no usar el uniforme; asistir con una vestimenta inadecuada en educación física, usar pintura en la cara.

200- Reclamos por cuestiones relacionados con el manejo y ubicación en el espacio físico de la escuela. Por ejemplo:

Se retira de la escuela sin autorización

Sube a los cursos de primaria o utiliza sus baños No entrar a la escuela.

300- Reclamos por falta de respeto en lugares diferentes al aula, tal como expresar improperios en el sum de la escuela.

400- Reclamos por daños contra la escuela como por ejemplo, cerrar la llave de ingreso del agua.

500- Reclamos por amenazas de peleas por Facebook o peleas en la calle 600-

Reclamo por intento de robo en la calle.