

Universidad Estatal a Distancia
Sistema de Estudios de Posgrado
Escuela de Ciencias de la Educación
Programa de Maestría en Psicopedagogía

Proyecto de Graduación

Titulado:

**Interacciones Violentas
Educador–Educando en el Aula y en el
Ámbito Escolar**

Elaborado por:

**Melissa Arias Soto
Delia Feoli Chaves
Mayra Fernández Miranda**

Con la Asesoría del Profesor:

Dr. Luis Ricardo Villalobos Zamora

2001

Dedicatorias

A Dios, por llevarme de la mano cada día de mi vida.

A Fede, por su amor, comprensión y cuidados, gracias por hacer realidad mis sueños.

A Rafael, por ser la gran sonrisa en mi vida.

A Mami, por su apoyo y amistad de siempre.

A Pa, por su apoyo y por creer en mi.

A Tata, por su ejemplo de amor a la vida.

A mis grandes amigas, Delia y Mayra, por enseñarme a valorar y descubrir la importancia del espíritu de equipo.

Melissa

A Mami, su recuerdo ha sido inspirador en este recorrido.

A Esteban, su compañía ha sido motor y eje en el logro de esta ansiada meta.

A mis hermanos, por su apoyo incondicional en este proceso.

A mis compañeras, Melissa y Mayra, con ellas aprendí y viví el verdadero sentido del trabajo en equipo y el espíritu de la solidaridad.

Delia

Con profunda satisfacción y orgullo, quiero dedicar este trabajo a:

- Jesús Sacramento y a Santa María del Pilar, por la salud y la fortaleza que me infunden cada día.
- Mi esposo Carlos, quien siempre me ha brindado apoyo, guía y comprensión durante la etapa que hoy termino.
- Mis hijos, Stella Maris, Marcella Lucía y William José, quienes con cariño, atenciones y palabras de aliento, me infundieron fuerza.
- Mi Madre, quien con ejemplo de vida me enseñó a luchar por una meta.
- Mis compañeras, Delia y Melissa, por la ética, respeto y solidaridad que imperó en la labor de equipo.
- Todas mis compañeras del Grupo 2, con quienes hoy comparto la alegría de alcanzar un sueño.
- A todos los niños, niñas y maestros con quienes trabajé. Mi respeto y admiración.

Mayra

Agradecimientos

A Dios...

A la vida...

A los niños y las niñas del mundo, víctimas de la violencia, ellos y ellas inspiraron la realización de este trabajo.

A las docentes, quienes nos abrieron sus puertas y con su práctica permitieron profundizar en el conocimiento de su realidad.

Al Dr. Luis Ricardo Villalobos, el Maestro, colaborador y gran amigo. Nuestra gran admiración por el alto grado de compromiso con el cual desempeña su labor docente.

Al cuerpo docente de la Maestría en Psicopedagogía, por su guía y formación de calidad.

A la Universidad Estatal a Distancia, por la oportunidad de realizar este recorrido, disfrutando de cada tramo del camino.

TABLA DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Antecedentes	2
1.2 Formulación del problema.....	6
1.3 Justificación	6
1.4 Propósitos de la investigación.....	8
1.5 Posición epistemológica de las investigadoras	8
 CAPÍTULO II MARCO DE REFERENCIA.....	 10
2.1 Socialización.....	11
2.1.1 Conceptualización.....	11
2.1.2 Condiciones previas a la socialización	12
2.1.3 Teorías de la socialización	12
2.1.4 Los agentes de la socialización	12
2.1.5 Aprendizaje basado en la observación	13
2.1.6 Interacciones Educador – Educando.....	15
2.2 Violencia.....	17
2.2.1 Conceptualización.....	18
2.2.2 Tipología de la violencia	20
2.2.3 Teorías sobre la etiología de la violencia.....	21
2.2.4 Diferentes manifestaciones de la violencia	21
2.2.5 El ciclo de la violencia	23
2.2.6 Factores de la violencia	24
2.2.7 Violencia escolar	25
2.2.8 Manejo de la violencia en el aula	26
 CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	 32
3.1 Tipo de estudio.....	33
3.2 Acceso al campo	38
3.2.1 Descripción del Escenario.....	38

3.3	Participantes y fuentes de información	48
3.3.1	Participantes	48
3.3.2	Fuentes de información	48
3.4	Categorías de análisis.....	48
3.4.1	Violencia.....	49
3.4.2	Socialización.....	50
3.5	Técnicas de recolección de datos	50
3.5.1	Test Sociométrico	51
3.5.2	La Entrevista	53
3.5.3	La crónica o registro de anécdotas	53
3.5.4	Hoja de Cotejo	53
3.5.5	Triangulación de datos	53
3.5.6	Construcción de Matrices.....	53
3.6	Procedimientos para la Recolección de Información	54
3.6.1	Desde el punto de vista de las investigadoras	54
3.6.2	Desde el punto de vista de los informantes.....	54
3.6.3	Perspectiva de los participantes.....	55
3.6.4	Procedimiento paso a paso	55
3.7	Técnicas para el análisis de los datos	55
CAPÍTULO IV	ANÁLISIS DE RESULTADOS	57
4.1	Socialización.....	58
4.2	Violencia	72

CAPÍTULO V CONCLUSIONES	86
5.1 Conclusiones de la Investigación.....	87
5.1.1 Socialización	87
5.1.2 Violencia	90
5.2 Recomendaciones.....	93
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS.....	102
No. 1 Ejemplos de entrevistas en ambas instituciones.....	103
No. 2 Ejemplos de observación en las aulas en estudio	110
INDICE DE TABLAS	
No. 1 Resultados Obtenidos de la Categoría de Análisis Socialización	58
No. 2 Resultados Obtenidos de la Categoría de Análisis Violencia	72
INDICE DE FIGURAS	
No. 1 Mapa de la Comunidad	40
No. 2 Croquis de la Institución A.....	43
No. 3 Mapa del Aula Institución A	44
No. 4 Croquis de la Institución B.....	46
No. 5 Mapa del Aula Institución B	47

Capítulo I

Introducción

El presente apartado contiene los antecedentes del problema por investigar, su formulación y justificación. También incluye los propósitos de la investigación, los cuales se concretizan en la formulación del objetivo general y los objetivos específicos.

1.1. Antecedentes

En todas las épocas y en todos los pueblos ha habido relatos de violencia, desde "La Iliada" de Homero al "Cantar del Mío Cid", pasando por los innumerables relatos de empresas bélicas.

Según Domenach (1981), la violencia es tan vieja como el mundo, como las cosmogonías, mitologías y leyendas que nos muestran sus orígenes y se ocupan de héroes y fundadores. Se refiere a la cosmogonía griega, la cual proclama con Heráclito que "... la violencia es padre y rey de todo". Para Sócrates, la violencia se condena por sus consecuencias, no en sí misma.

Todavía principios del siglo XX, se definía la violencia como el empleo ilegítimo o ilegal de la fuerza. Sin embargo, sabemos que la violencia no puede confundirse con la fuerza, no es del orden físico o político, sino se entiende como un fenómeno que amenaza la libertad y puede ser combatido y superado.

Hegel fue el primer filósofo que concibió la violencia no sólo en la racionalidad de la historia de las sociedades, sino en el origen mismo de la conciencia, integrándola al desarrollo humano.

En 1981, la UNESCO publica un informe en el cual se señala una serie de recomendaciones sobre las nuevas investigaciones que deberían emprenderse con respecto a la violencia. Esta publicación sugiere dos enfoques: la violencia en los procesos de cambio social y desarrollo, como la violencia en la mujer, en el desarrollo social, en el proceso de socialización, en los jóvenes y en la escuela; y la violencia y las nuevas modalidades de la organización del mundo, considerando la revolución científica, el orden económico social y los procesos de perpetuación de esta problemática

Afirma Coleman (1984), que son muchas las investigaciones acerca de las interacciones que se dan en las escuelas, aunque ninguna parece haber examinado las interacciones que favorecen la espontaneidad, la fluidez y el dinamismo, por temor a que se produzcan problemas de tipo metodológico.

Si el desarrollo está constituido por la conducta del individuo y la conducta es un producto de las experiencias sociales mediatas e inmediatas, se considera necesario que dichas investigaciones se den bajo las condiciones anteriormente citadas, con el fin de observar y analizar las expresiones más naturales del ser humano en pleno desarrollo.

En los años cuarenta (autor anónimo), se realiza una investigación en la Universidad de Costa Rica acerca de la socialización humana, la cual deja ver que la realidad de la época es bastante similar a la de nuestros tiempos. Algunas de sus ideas son:

- La socialización cultiva la personalidad en beneficio de la sociedad como conjunto.
- La labor social es medio para educar integralmente.
- La socialización es un medio para enseñar a vivir y a conseguir un mejor orden social, adaptarse y actuar eficazmente en el medio que lo rodea.

En 1995, Gómez, en una investigación acerca de la agresividad y la socialización, escribe que la primera ejerce una acción negativa sobre la segunda, pues afecta emocional, social y moralmente en todo el desarrollo, debido a que como consecuencia de las conductas agresivas, los sujetos son socialmente rechazados.

De la misma forma Ureña (1997: p. 135), concluye que, "... las conductas inadecuadas inciden en el proceso de socialización". La autora contempla dentro de este proceso a niños, docentes, la institución educativa o guardería y a los padres y madres de familia.

Quesada (1997: p.170), en su investigación "Transferencia de la Violencia al Espacio Educativo", señala: "Los problemas de violencia que enfrentan los educandos, repercuten en la situación interpersonal del alumno".

Las interacciones de los niños en el ambiente escolar pueden ser el producto de la transferencia de la violencia al espacio educativo, ya sea desde el hogar, los medios de comunicación, el sistema cíclico de la agresión o la sociedad en general. En la actualidad el número de niños víctimas de violencia crece como la espuma. El maltrato físico, moral, verbal, psicológico o sexual produce lesiones al desarrollo normal de un individuo.

Saborío (1998), en su trabajo acerca de depresión infantil, demuestra con números los problemas actuales de la violencia. Revela que para 1985, el maltrato era la segunda causa de mortalidad infantil en España. En El Salvador, en 1995, se reporta que en más del 60% de las familias existe violencia física y psicológica. En Panamá, en el mismo año, denuncian la existencia de violencia física en el 50% de las familias. En 1996, estudios del Hospital Nacional de Niños de Costa Rica, afirman que el 50% de los casos atendidos son por abuso sexual, además del ambiente de violencia que se da en los mismos hogares de donde provienen dichos casos.

La violencia, es de carácter histórico y cultural. Las condiciones socioeconómicas, la revolución científica y tecnológica que desplaza la inteligencia humana, el irrespeto a los derechos humanos y los conflictos políticos en los que estamos inmersos, contribuyen a la violencia y afectan el desarrollo de todos los seres humanos, especialmente de los niños, sobre quienes recaen estas acciones sin siquiera tomar partido. Por esta razón, como explica Céspedes (1998: p. 142), "La labor educativa lleva consigo una gran responsabilidad, pues es fundamental en la formación de la sociedad".

A pesar de las investigaciones realizadas con respecto al tema de la socialización y la violencia, la presente es de gran relevancia por los motivos expuestos a continuación.

Entre los trabajos citados anteriormente, solamente algunos relacionan ambos fenómenos, es decir la socialización y la violencia. Por otra parte, aquellas

que señalan una relación causal de un fenómeno al otro, se han realizado por medio de una metodología cuantitativa. En los mencionados estudios, se han valorado las conductas numéricamente por medio de escalas o se han observado conductas en ambientes controlados, en donde los sujetos pierden la espontaneidad al enfrentarse a individuos nuevos. La presente investigación, en cambio, pretende tomar en cuenta tanto el aula como el ámbito escolar del niño y procura observar sus manifestaciones más naturales.

A continuación se presentan el problema y su justificación así como los objetivos planteados, para el desarrollo de la investigación.

1.2.1 Formulación del Problema

¿Cómo se dan las relaciones de violencia en las interacciones docente - alumno dentro del aula y el ámbito escolar?

1.2.2 Justificación

En el proceso de socialización de los niños y las niñas escolares, la experiencia en el salón de clase reviste una particular importancia, por cuanto constituye una de las primeras experiencias estructuradas que viven.

El aula enfrenta al infante con nuevas vivencias en las que la normativa viene a regir aspectos concretos ligados a las diferentes actividades y también a las relaciones interpersonales con los adultos y el grupo de pares.

Los pares se constituyen en el grupo de referencia que facilita la adquisición de patrones individuales y sociales de comportamiento, en los que deben privar principios básicos de respeto, solidaridad y consideración. Dentro del ambiente pedagógico el adulto transmite al niño estos principios, sobre todo en términos de los deberes que debe cumplir.

La estructuración de las actividades de clase puede generar en los niños reacciones adversas, pues en la mayoría de los casos proceden de ambientes preescolares más flexibles y menos estructurados. Este cambio puede ser vivido como una pérdida de libertad o autonomía, lo que conlleva un reacomodo de los patrones aprendidos en los primeros años de vida.

Por otra parte, se ha observado la tendencia de las familias a ceder la educación de los hijos a la institución escolar. El Estado, a través del maestro, se hace cargo de la enorme responsabilidad de formar seres humanos libres, críticos, responsables y solidarios, tal como se desprende de la Ley Fundamental de Educación Pública Costarricense, citada por Arce Gómez en su obra Derecho Educativo (1992: p.9).

Según Cáceres (1996), elementos tradicionales como una familia integrada, una madre dedicada al cuidado de los hijos, una sociedad comprometida con el bienestar de los niños, espacios al aire libre para juegos y tiempo para el esparcimiento, contribuyen al desarrollo armonioso del niño. Los padres dan así al niño las bases socio-emocionales, para que el educador continúe su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A criterio de Palacio (1994), citado por Palauro (1996), en las últimas décadas, esta situación ha variado de manera significativa, realidad que se refleja en las demandas que niños y adolescentes realizaron en el I Foro sobre la Infancia y Desarrollo Nacional. La familia tiene poco tiempo para dedicarles a sus hijos, la madre generalmente trabaja fuera del hogar, los avances tecnológicos han absorbido los intereses del niño, convirtiéndolo en un simple espectador, sus espacios para la recreación se han reducido. Por otro lado, la sociedad actual induce a un acelerado estilo de vida, en el que el comercio asume un papel preponderante llevando incluso a la pérdida de valores.

Dentro de este contexto, el tema de la violencia en el ámbito educativo ha tomado dimensiones importantes. De los medios de comunicación se desprende una gran cantidad de información referente a esta problemática.

El control y la enseñanza de modelos de convivencia básicos, han sido delegados al maestro y, en muchos casos, se ha observado en los niños la reproducción de modelos basados en interacciones violentas, los cuales afectan el normal desenvolvimiento de las actividades escolares.

Dado que la escuela es el lugar en el que los niños deben adquirir diversas habilidades, en el que llegan a estructurar el yo, donde se forman amistades y se aprende el rol de miembro de la comunidad, su papel es decisivo. Así, la construcción de la autoestima, la competencia interpersonal, la solución de problemas sociales, son los cimientos fundamentales para el éxito académico.

Con base en esta realidad, se hace necesario realizar investigaciones que arrojen luz sobre las dimensiones y características de las interacciones sociales que se dan en el aula, particularmente el fenómeno de la violencia, por cuanto es una problemática que incide sobre el normal desenvolvimiento de las actividades

académicas en general, y de la integración, la cohesión grupal y el proceso de socialización de los niños y niñas.

1.4 Propósitos de la Investigación

Objetivo General

1.4.1 Analizar las interacciones violentas, físicas o emocionales, en la relación docente - alumno que se producen dentro del aula y en el ámbito escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar las actitudes consideradas violentas, sean físicas o psicológicas, en la relación docente - alumno dentro del aula y en el ámbito escolar.
- Analizar los efectos de las actitudes violentas en la relación docente- alumno en su proceso de socialización.
- Comparar cualitativamente el clima de aula en dos instituciones con características semejantes, en cuanto a las interacciones violentas.

1.5 Posición epistemológica de las investigadoras

La posición epistemológica de las investigadoras es de corte constructivista. Se asume que a partir de la observación se comprende la forma en que se construye el conocimiento y esto permite entender mejor su naturaleza.

A manera de aclaración, se desarrollan tres aspectos principales: qué se construye, cómo se construye y quién construye.

- ¿Qué se construye?

Las propuestas constructivistas insisten en que, para hablar de construcción es necesario poner en evidencia la aparición de conductas cualitativamente nuevas. Así se parte del hecho de que cada individuo se desarrolla de forma

particular, pues tiene acceso individual a experiencias cualitativamente diferentes que definen características únicas en él.

- ¿Cómo se construye?

Los mecanismos de construcción del conocimiento no están dados. Se elaboran y se van construyendo como elementos cognitivos a medida que cambian las relaciones entre el sujeto y su entorno. No es pues, suficiente aceptar la idea de que existe una interacción entre el sujeto y el ambiente. Es preciso señalar que dicha relación se modifica y que cambian los roles respectivos del sujeto, sus estructuras internas y los estímulos que lo impactan.

- ¿Quién construye?

Cualquier proceso de construcción supone un sujeto, un sujeto que es activo, que no está completamente influido por las características del medio o de sus determinantes biológicos, un sujeto que interactúa con el entorno y que va modificando sus conocimientos de acuerdo con una serie de restricciones tanto internas como externas.

A continuación se desarrolla el marco de referencia, cuyo contenido se basa en una actualizada recopilación de datos e información relacionada con el tema de investigación, a fin de sustentarlo teóricamente.

Capítulo II

Marco de Referencia

El presente apartado contiene los conceptos básicos relacionados con el tema en estudio, que permitan al lector ubicarse dentro del contexto teórico actual. Es de interés para las investigadoras profundizar en los conceptos correspondientes a las categorías de análisis consideradas en esta investigación. Se desarrollan los temas de "socialización" y "violencia".

2.1 SOCIALIZACION

A través del desarrollo social, el individuo va desde el estado de absoluta dependencia de sus padres hasta llegar a ser independiente, adaptándose a la sociedad en que vive, aprendiendo a convivir y teniendo buenas relaciones con los demás.

2.1.1 CONCEPTUALIZACION

Se llama socialización (Quesada, 1996), al proceso mediante el cual, el niño o niña se convierte en una persona o miembro funcional y activo de la sociedad, que vive y actúa como los demás miembros de acuerdo con sus costumbres y tradiciones. Es un proceso social de interacción entre personas, grupos, objetos y prácticas del ambiente. Se define también (Quesada, 1996), como el proceso mediante el cual alguien aprende los modos de una sociedad, de tal forma que puede funcionar en ella.

Según esta autora, la socialización incluye tanto el aprendizaje como la internalización de las pautas, valores y sentimientos apropiados. Idealmente, el niño sabe no sólo lo que se espera de él y se comporta de acuerdo a ello, sino que también siente que es el modo apropiado de pensar y proceder.

Según Frederick (1981) citado por Quesada (1996), el término socialización se refiere al aprendizaje de los modos de cualquier grupo estable y duradero.

2.1.2 CONDICIONES PREVIAS A LA SOCIALIZACION

Quesada (1996) menciona tres condiciones previas para el desarrollo socializador.

a) Debe haber una sociedad en funcionamiento, el mundo dentro del cual el individuo va a ser socializado.

b) El niño debe poseer la herencia biológica adecuada. Si padece un trastorno mental, la socialización apropiada llega a ser bastante difícil.

c) Un niño necesita de la naturaleza humana , Frederick (1981), citado por Quesada (p.52), la define como "... la capacidad para establecer relaciones emocionales con otros y de experimentar sentimientos como amor, simpatía, envidia, lástima o temor".

Todas estas condiciones son necesarias y significativas, en tanto señalan bases para la comprensión del proceso de socialización.

2.1.3 TEORIAS DE LA SOCIALIZACION

La teoría del rol social, también expuesta por Quesada (1996), se fundamenta en dos conceptos claves: estatus y rol. Estatus es la posición en la estructura social. Ligada a cada estatus hay una pauta de conducta esperada. El concepto de rol sirve como puente entre la persona y la sociedad.

Esta teoría explica ampliamente el proceso mediante el cual el niño llega a ser un miembro que funcione dentro del grupo.

2.1.4 AGENTES DE SOCIALIZACION

Para Quesada (1996), el proceso socializador en el infante se manifiesta en diversos ambientes y en interacción con diversas personas y grupos organizados, tales como la familia, la iglesia, el jardín de infantes y la escuela, así como los medios de comunicación de masas. Los agentes socializadores, según explica la autora, son los grupos y los medios con sus pautas y valores.

La familia tiene varias reglas y costumbres, la escuela sus reglas de orden y los medios de comunicación masiva sus factores y tramas tradicionales.

El núcleo familiar como agente socializador, transmite segmentos de la cultura general a la que pertenece el niño.

2.1.5 APRENDIZAJE BASADO EN LA OBSERVACIÓN.

Albert Bandura inició su carrera siendo un seguidor de la teoría del condicionamiento operante, pero con el tiempo llegó a darse cuenta de algunas limitaciones de esta teoría del aprendizaje.

Al observar la conducta de niños y adultos, Bandura llegó a la conclusión de que el aprendizaje puede tener lugar cuando una persona observa y, luego imita la conducta de los demás. Comprendió que el aprendizaje puede darse sin que se dé un reforzamiento con posterioridad a la respuesta del individuo. (Woolfolk, 1999).

Para Woolfolk, estas observaciones estimularon un gran interés en el aprendizaje basado en la observación y en el análisis del impacto de la modificación y la imitación en la conducta. A través de varios estudios se comprobó que los niños eran más agresivos si habían visto a un modelo agresivo ser reforzado positivamente en vez de ser castigado.

Estos hallazgos suscitaron el debate de los efectos de la conducta modelada, sobre la tendencia de los niños y los adultos a la violencia. Además despertaron el interés por investigar el aprendizaje basado en la observación, pues muchas formas de la conducta social se aprenden mediante la imitación y el aprendizaje es social al suponer que se hace lo que otros hacen.

Bandura, citado por Woolfolk, señala que las teorías conductuales tradicionales del aprendizaje, ofrecen una explicación parcial del aprendizaje y descuidan elementos importantes, como la influencia social sobre el aprendizaje.

Esta autora distingue entre la adquisición del conocimiento (aprendizaje) y la ejecución observable basada en ese conocimiento (conducta). Propone que todos sabemos más de lo que demostramos.

La teoría cognoscitiva social considera que los factores internos son tan importantes como los externos y que los acontecimientos ambientales, los factores personales y las conductas interactúan con el proceso de aprendizaje. (Woolfolk, 1999)

Esta autora llama determinismo recíproco a la relación que se da entre los factores personales (creencias, expectativas, actitudes), el ambiente (recursos, condiciones físicas) y la conducta (acciones individuales, elecciones y declaraciones verbales). Todos estos factores operan como determinantes que ejercen una acción recíproca.

Woolfolk cita de nuevo a Bandura quien propone una distinción entre aprendizaje activo y vicario. El primero consiste en aprender al hacer y experimentar las consecuencias de las acciones, se considera que las consecuencias brindan información sobre las acciones apropiadas, crean expectativas e influyen en la motivación.

El aprendizaje vicario consiste, según Morris (1992), en aprender observando a los otros. Este tipo de aprendizaje vicario u observacional parece ser sumamente común. Al mirar modelos aprendemos a expresar afecto, respeto o interés, lo mismo que hostilidad y agresión. Bandura creía que las teorías conductuales tradicionales descuidan el efecto que el modelamiento y la imitación tienen sobre el aprendizaje. Afirma que hay que considerar cuatro elementos importantes del aprendizaje observacional: prestar atención, retener la información, generar conductas y estar motivados para repetirlos.

Por último, Bandura recalca, según Morris (1992), que el hombre es capaz de fijarse a sí mismo normas de ejecución y luego premiarse o castigarse por su obtención o por no conseguirlas. Debido a la importancia que concede a las expectativas, la intuición, la información, la autosatisfacción y la autocrítica, la teoría del aprendizaje social favorece la ampliación de nuestro conocimiento, no sólo de cómo las personas aprenden destrezas y habilidades, sino también cómo se transmiten en la sociedad las actitudes, valores e ideas. Esta teoría puede enseñarnos también la manera de no transmitir algo.

La teoría del aprendizaje social recoge los mejores principios del condicionamiento operante y los combina con el elemento humano ignorado por las teorías tradicionales del aprendizaje, por lo que se ha convertido en una de las tendencias más importantes en la investigación sobre aprendizaje.

2.1.6 INTERACCIONES EDUCADOR - EDUCANDO

La pedagogía en general está condicionada por la sensibilidad, el afecto y el interés del educador por el niño. Estos sentimientos se constituyen en la condición previa, para que exista la relación pedagógica. En ella, adultos y niños están activa e intencionalmente involucrados y se da una influencia especial del adulto hacia el niño. De ahí deriva la importancia de las relaciones interpersonales educador - educando.

El maestro es el principal modelo de aprendizaje para el niño, por cuanto le proporciona normas para la socialización y actitud motivadora hacia el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Lo que el niño recibe del maestro no es sólo un conocimiento en particular, sino la forma en que la materia está representada por la figura del educador, su entusiasmo, autodisciplina, dedicación y compromiso, por lo que funciona como una guía positiva en el proceso de aprendizaje del niño.

Es muy importante resaltar la actitud de compromiso del maestro en la relación pedagógica, que se refiere a la intensidad y al tipo de respuestas, a través de actitudes solícitas en las interacciones con los niños.

Otro aspecto importante en estas relaciones es la supervisión del niño y el adecuado establecimiento de límites, ambos necesarios para preservar su seguridad y manejar conductas consideradas inapropiadas.

Por otra parte, el ambiente de aula es un espacio que puede promover la formación de individuos autónomos, al propiciar a los educandos la oportunidad de pensar por sí mismos, con sentido crítico, de manera que expresen sus puntos de vista libremente y que aprendan a considerar los de otras personas (King, 1985).

La solicitud, la empatía, la solidaridad y la comprensión pedagógica están completamente relacionadas entre sí. Es más probable que el docente con actitud solidaria demuestre una verdadera comprensión respecto al niño, en una situación determinada, que una persona que no lo suele ser. En estas situaciones es fundamental evaluar lo significativo de la situación concreta y es característica la capacidad de apreciar y escuchar a los niños.

"A la comprensión pedagógica le interesa lo que es mejor para el niño, es normativa, orientada a la idea del bien - del bien del niño". (Van Manen, 1999)

En este sentido, es importante el papel del maestro que favorece un ambiente democrático, de libertad, de solidaridad y respeto mutuo, en donde los niños tengan como referencia las convicciones interiorizadas y no las imposiciones externas. Además, un ambiente de aula libre en imposiciones, controles, castigos y amenazas, libera al niño de la dependencia hacia la autoridad excesiva del maestro y contribuye a que construya sus propias reglas de convivencia en forma interdependiente.

Para que un maestro facilite la autonomía en el niño debe reducir su poder en el aula, de manera que su punto de vista sea como el de una persona más. Esta posición da igualdad a la relación entre maestro - alumno. (García, 1994).

No obstante, en relación con el establecimiento de reglas en el aula, el maestro debe desarrollar la habilidad para lograr un equilibrio, ya que el abuso de guías en las actividades de aprendizaje, promueve la dependencia en el niño, mientras que la ausencia de instrucciones claras para orientar el trabajo de los niños, promueve también un comportamiento de dependencia, debido a que éstos no tienen las pautas necesarias que les permitan hacer su labor en forma autónoma y a la vez se genera confusión e indisciplina.

Diversas investigaciones realizadas sobre el tema (Zúñiga, 1997) han demostrado que un patrón de relaciones positivas entre niños y maestros favorece su desarrollo integral. El impacto de este tipo de interacciones se refleja en el desarrollo cognoscitivo, socio-emocional y de lenguaje. Por lo tanto,

los niños que logran desarrollar relaciones positivas con sus maestros son aquellos que han recibido cuidados sensitivos.

Las adecuadas relaciones interpersonales educador-educando, además de proporcionar seguridad emocional y una guía en su aprendizaje, permiten que el adulto se torne en un compañero y proveedor de cuidados. Debe ser una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño. A la vez el maestro debe ser capaz de considerar la situación actual y valorar las experiencias del niño por lo que estas representan. (Van Manen, 1998).

En síntesis, los diferentes aspectos mencionados, en relación con el tacto del docente en la enseñanza, se concentran en la importancia del contacto humano, que muchas veces se aparta de la planificación rígida de los procesos dentro del aula y que implica una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, rompiendo así con los patrones de relación asimétricos, característicos de las interacciones de corte verticalista.

2.2 VIOLENCIA

El número de seres humanos que se encuentra directa o indirectamente expuesto a los diversos tipos de sucesos violentos en el mundo, es probablemente hoy mayor que nunca. De este tipo de experiencia se deriva la convicción de que no son sólo las manifestaciones de la violencia directa las que han de ser consideradas como violencia, sino también aquellas condiciones sociales en virtud de las cuales las personas sufren daños o mueren prematuramente a causa del orden social imperante. Para designar este último fenómeno, se ha definido la irenología (investigación sobre la paz) como la expresión de violencia "institucional" o "estructural". La violencia estructural puede observarse dondequiera que la gente vive en condiciones sociales injustas y se ve privada, por lo tanto, de la posibilidad de realizar sus potencialidades humanas. Tal violencia estructural tiene lugar tanto en condiciones intra-sociales, como en la sociedad internacional en general y, en muchos casos, es el resultado de una combinación particular de factores

internos e internacionales que engendran privación y muerte prematura. (Senghaas, 1981)

2.2.1 CONCEPTUALIZACION

Violencia es un término que tiene muchos significados. En un estudio reciente se ha definido la violencia como:

Toda acción u omisión, de parte de un sujeto individual o colectivo que violenta el derecho que las personas tienen para desarrollarse, independientemente de que tal acción u omisión sea producto de la negligencia, ignorancia o incapacidad, de que ocurra en el contexto familiar o en el contexto amplio de la sociedad. (Grillo, 1996: p.25)

Este es, sin duda alguna el significado comúnmente supuesto, personalizado, criminológico y lexicográfico del término violencia.

Según Valverde (1997: p.29) la violencia se define como:

Toda acción que va en contra del modo de proceder. En general se considera todo acto generado en contra de la voluntad de la persona, debido a sus costumbres, educación, religión y las enseñanzas transmitidas por la cultura. También se ha considerado como una negación al ejercicio de los propios derechos, tales como satisfacción a las necesidades materiales, espirituales, conservación de la integridad personal, libertad de expresión, participación en la vida laboral, política y social.

Se entiende que los diferentes autores coinciden en aspectos básicos para definir el concepto "violencia", como lo son: el respeto a los derechos individuales y la protección de la integridad personal.

Puede obtenerse algún indicio del uso moderno del término reflexionando sobre el hecho de que violencia es en sí un símbolo y una metáfora, según revelan expresiones como “crimen violento” (ataque físico o amenaza de ello) “violencia en las calles” (provocación, manifestación, violencia policial, contra-violencia partidista, guerra civil) "guerra exterior", "violencia contra uno mismo", (suicidio, alcoholismo, toxicomanía) "violencia al volante", "violencia en los medios de comunicación social". Según investigaciones realizadas por el Centro Mujer y Familia (1996), citadas por Valverde (1997: p.29) , las diferentes causas generadoras de la violencia pueden ser:

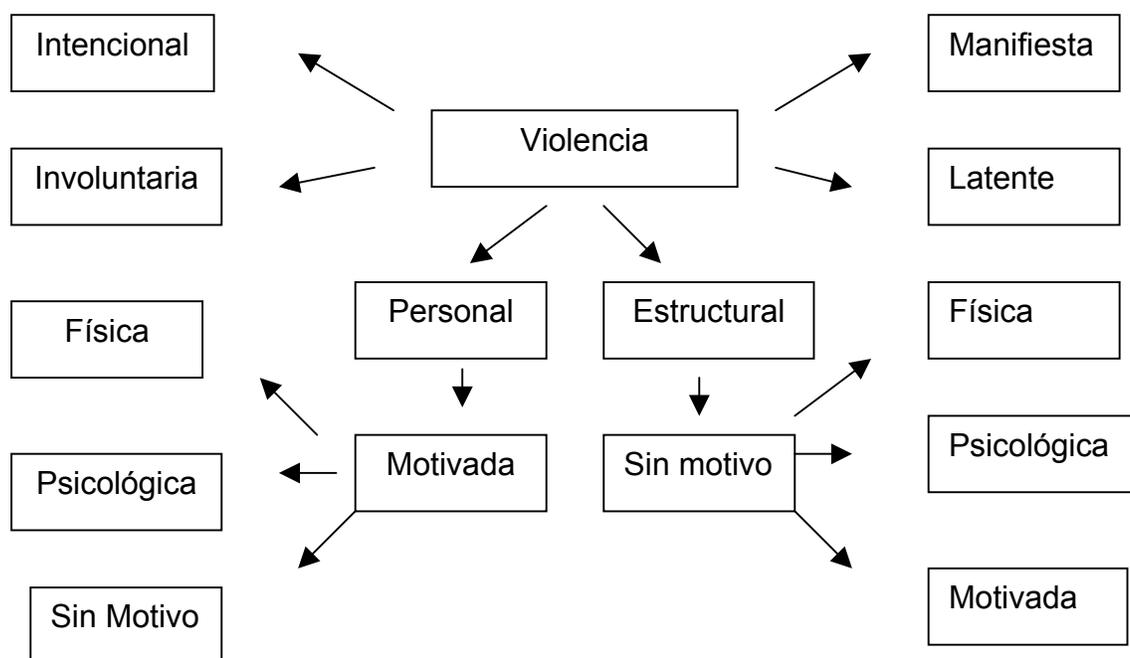
- Frustraciones que provocan en los individuos actitudes agresivas como respuesta.
- Hostilidad misma, el insultar, herir, menospreciar, el sarcasmo.
- La agresividad, la cual es una conducta que intenta dañar a otros.
- La pobreza, el bajo nivel educativo, los hábitos de crianza, los patrones culturales equívocos, la violencia social generalizada.

Para Konrad Lorenz (1970, p: 289), ganador del Premio Nobel y citado por Valverde (1997: p.30) "... la agresión es instintiva, es decir una conducta no aprendida y difundida en las especies, representa la descarga de una energía agresiva que está constantemente formándose en el individuo".

Por lo tanto, según este autor, el individuo ya viene predispuesto a la violencia, la cual emerge en un momento de angustia o presión y desemboca en compañeros y compañeras del grupo de amigos. La agresividad puede cubrir toda la gama de actitudes, desde la hostilidad hasta la fuerza con que se realizan los actos destructivos. La violencia puede redirigirse también contra un objeto sustitutivo, cuando el objeto que se desearía atacar no es alcanzable. Tal es el caso de los juegos bruscos en el recreo, los juegos violentos de manos, las luchas, zancadillas, el romper objetos personales de los compañeros. La violencia puede realmente ser sublimada. También podrían adoptar forma de amenazas para ejercer presión en el compañero(a) o en el grupo, con el fin de alcanzar los propósitos de dominación o simplemente provocar desorden y llamar la atención.

2.2.2 TIPOLOGIA DE LA VIOLENCIA

Johan Galtung (1981), en documento de la UNESCO, ofrece una tipología de la violencia sistematizada y multidimensional, la cual se representa en el siguiente diagrama:



Fuente: Informe final de la reunión organizada por la División de Ciencias Sociales Aplicada de la UNESCO (1981).

Dada la diversidad existente de definiciones que existen sobre el tema de la violencia, el aporte de Galtung reviste gran importancia, por cuanto logra sistematizar y mostrar todas las dimensiones que estructuran este concepto.

2.2.3 TEORIAS SOBRE LA ETIOLOGIA DE LA VIOLENCIA

Conocer las teorías sobre la etiología de la violencia permite comprender las relaciones de causa y efecto entre los orígenes y las consecuencias de este fenómeno.

Hay cinco teorías, expuestas por Shupilov ,en un documento de la UNESCO (1981), titulado “Mecanismos Biológicos y Sociológicos de la Agresividad”, bien conocidas sobre la etiología de la violencia:

- a) J. Dollard sostiene que la causa fundamental de la aptitud humana para la violencia, resulta ser el mecanismo frustración-agresión. La cólera producida por la frustración es una fuerza motivadora que dispone al hombre a la agresión.
- b) La privación relativa, es definida por T.R. Gurr, como "la percepción de la discrepancia entre las esperanzas del hombre y sus posibilidades".
- c) J. Davies, atribuye el estallido revolucionario a la frustración resultante de una breve depresión acaecida después de un largo período de expansión que ha alimentado esperanzas de crecimiento continuado. Las revoluciones no se producen durante períodos de privación social prolongada, extrema o agravada. Al contrario, las revoluciones se producen durante períodos de relativa prosperidad y mejoramiento.
- d) Feierabend y Nosvold, han desarrollado la hipótesis de la "frustración sistemática", que según ellos, es aplicable a cualquier análisis de comportamiento político violento colectivo en el seno de sistemas sociales.
- e) La teoría de la modernización como causa de violencia en sociedades transicionales, de Samuel Huntington.

2.2.4 DIFERENTES MANIFESTACIONES DE LA VIOLENCIA

Según Valverde (1997), existen diversas manifestaciones de violencia, las cuales se exponen a continuación:

- La violencia estructural hace relación al resultado de regímenes políticos que sustentan sistemas económicos y sociales, lo que produce situaciones de injusticia y marginalidad.
- La personal, se manifiesta a través del pensamiento, donde se guarda la información producida por el ambiente cultural que educa para la violencia, como los rencores, envidias, venganzas, egoísmos y frustraciones que están listos a aflorar en las relaciones con los demás al menor estímulo.
- La palabra, en donde la violencia se manifiesta por medio de expresiones hirientes, groseras y malintencionadas que crean barreras para el diálogo y la solidaridad.
- Los gestos, se consideran una forma de comunicación que a veces contribuye a reacciones violentas, como una postura agresiva, un golpe en la mesa, una mirada despectiva, producen el aislamiento y la agresividad en quien los recibe.
- La acción violenta personal, utilizada para resolver los problemas más pequeños y es el camino más rápido de solución, sin darnos cuenta que hemos acumulado para responder nuevamente en la misma forma.
- La omisión es otro generador de violencia, ya que el silencio injustificado, una actitud indiferente, el abandono, la negligencia, pueden llevar implícitas manifestaciones de violencia, que a su vez también la generan como respuesta.

Se rescata la cita de Valverde (1997, p: 33): " La casa, nuestro hogar, es y ha sido el lugar más frecuente y cotidiano, donde se realizan robos, crímenes, maltratos y violaciones, por esto vemos que muchas casas ahora parecen cárceles, enrejadas, los niños ya no pueden ni jugar en la calle, ya que la violencia se encuentra fuera y dentro del hogar".

Por lo expresado anteriormente, debemos reflexionar acerca de la información que el entorno suministra a los niños, quienes van acumulando todas estas manifestaciones, para luego evidenciar un comportamiento parecido

en el ambiente donde se desenvuelven, como el grupo de amigos en sus juegos y el de los compañeros escolares.

2.2.5 EL CICLO DE LA VIOLENCIA

Según información del Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia (1996), citado por Valverde (1997, p: 46), la violencia se da dentro de un ciclo:

- Primero, el agresor grita, esto no parece tan grave, generalmente se justifica e incluso se cree que es provocado como forma de actuar.
- Luego no sólo grita, sino que rompe objetos, golpea a sus familiares, etc. En algunas ocasiones, se reacciona de manera agresiva ante estas conductas

La actitud se justifica y se cree que si el agredido modifica su conducta, el agresor también lo hará.

Ante estas actitudes que viven y observan los niños en sus hogares, podemos tomar en cuenta las conclusiones de García (1994, p:95), "... las conductas del niño en la escuela, muchas veces encubren situaciones difíciles de su contexto familiar. Con frecuencia estos niños desarrollan problemas disciplinarios en la escuela". Entre estos problemas conductuales se observan conductas agresivas que adoptan diferentes formas:

- Agresividad verbal, al responder a otro compañero.
- Agresividad pasiva, al recostarse sobre la mesa y en forma rebelde incumplir con el trabajo asignado.
- Agresividad física, al pegarle a un niño durante el recreo.

Evidentemente, la exteriorización de gestos, ademanes y otros, son signos de violencia, que revelan la existencia de problemas, tanto en el grupo de pares como en el núcleo familiar.

Los niños no nacen hostiles, agresivos o violentos, no nacen apáticos, sino aprenden a responder a los inevitables problemas y conflictos de la vida a través de sus experiencias dentro del ambiente en que viven. Las actitudes y

respuestas que aprendieron pueden ser creativas, constructivas y cariñosas, o pueden ser dañinas y destructivas a otros y a sí mismos (Claramunt, 1999).

La toma de conciencia de lo que sucede en nuestra cotidianidad es un inicio necesario para promover el mejoramiento de la labor docente, se requiere de honestidad y objetividad.

2.2.6 FACTORES DE LA VIOLENCIA

A continuación se enumera una serie de factores expuestos por Claramunt (1999), que intervienen en las manifestaciones de la violencia y en su incidencia.

- Edad y sexo. Aunque existen excepciones, en general y debido a un patrón sociocultural establecido, la violencia es más frecuente entre los varones. Pueden existir a su vez, factores hormonales que determinen una mayor agresividad en el sexo masculino, pero la presión cultural y subcultural, como por ejemplo el machismo, desempeñan un papel importante.
- Clase social. Cuanto más baja es la clase socioeconómica, mayor es la frecuencia de la violencia. Se ha apuntado, sin embargo, que los grupos que padecen mayor privación, apatía e impotencia, en algunas circunstancias, pueden reducir la violencia.
- Causas biológicas y psicológicas. Se han hecho varios intentos de establecer una correlación entre la conducta violenta y el equilibrio hormonal, el electroencefalograma, la química de la sangre, la forma de los cromosomas, etc. Hasta ahora no hay acuerdo respecto a la importancia de tales factores.
- Aglomeración excesiva. Las investigaciones con animales han revelado que el hacinamiento puede aumentar la probabilidad de comportamiento violento.

2.2.7 VIOLENCIA ESCOLAR

Según un documento encontrado por medios electrónicos (Nueva Utopía 2000) durante el año 1999 se puso en práctica en el Instituto Herman Hollerith de Tucumán, Argentina, un proyecto dirigido por la Sra. Maria Inés Baez con el fin de educar para la no-violencia. El programa que se expone presenta contenidos e intenciones de gran valor. Dicho proyecto se dirige tanto a padres como a alumnos y docentes y considera que el fenómeno del desconcierto en que crecen los niños y niñas de hoy, se deriva de la falta de valores, la hostilidad y la violencia que lastima a todos.

En general los objetivos de este programa consisten en propiciar espacios de reflexión e intercambio, en analizar los factores generadores de violencia e instalar el diálogo en la familia para restablecer valores. El proyecto se lleva a cabo mediante observaciones, reuniones, asesoramientos y consulta bibliográfica.

Las investigaciones realizadas por este grupo afirman que las acciones u omisiones que pueden maltratar a un niño consisten en golpes físicos, gritos, indiferencia, humillaciones, menosprecio, imposición de metas imposibles, exposición al peligro o a actos violentos, insultos, sobreprotección, entre otros; siempre y cuando estos actos se den de forma frecuente, en desequilibrio de poder e irrespetuosamente.

La escuela es también un sitio violento. Se practica la violencia cuando se le imponen al niño tareas arbitrarias, sin sentido. Se practica la violencia cuando se subestima o sobrestima la capacidad de un niño, ya sea que se le exija más de lo que es capaz en ese momento o bien se le trate de tonto. Se es violento cuando en ocasiones se recurre a la burla como herramienta pedagógica, si se impone el miedo como medio para imponer la disciplina y si se toleran los defectos irresponsablemente, en lugar de resaltar las virtudes.(Nueva Utopía, 2000).

Como maestros escolares, se puede generar violencia en nuestras aulas. La revista electrónica Nueva Utopía (2000), señala algunas "reglas de oro" para

quienes desean comprometerse con un desempeño hacia la no violencia. Algunas de estas recomendaciones son:

- Nunca abuses de tu poder.
- Nunca pierdas el control.
- Nunca discrimines ni seas intolerante.
- Nunca mientas.
- Nunca temas.
- Nunca propongas "ojo por ojo".
- Nunca mires para otro lado.

Estos lineamientos no se consideran fáciles de seguir, sino como parte de una concientización y un proceso de cambio, para quienes no desean manifestarse indiferentes ante los actos de violencia o a las agresiones de cualquier clase.

Se piensa que "... un maestro debe permanecer atento a todo, alerta y vigilante, e intervenir cada vez que sea necesario para reconvenir, separar, amigar o aconsejar, no importa si se le enfría el café o si pierde una interesante conversación "(Nueva Utopía, 2000).

2.2.8 MANEJO DE LA VIOLENCIA EN EL AULA

A través del tiempo, el maestro, la enseñanza, la educación y el propio discípulo han estado en estrecha relación con el significado de disciplina. Se han configurado varios significados en los que estos elementos se han visto implicados, como por ejemplo, que es parte de la educación y mantiene el orden en la clase, al formar voluntades rectas, energicas e independientes, para designar métodos de enseñanza, en cuanto las formas de conducta y el estilo de vida consiguiente en el cumplimiento de normas.

Compayré, citado por Gómez y otras (1997, p. 18) resumía en tres puntos el aprendizaje de la disciplina:

- 1) Enseñanza por el corazón: la práctica se basa en la sensibilidad,
- 2) Enseñanza por la reflexión: es cuestión de juicio y de sentimiento.
- 3) Educación por la práctica: aplicación inteligente de la disciplina.

Por lo tanto, es necesaria para ayudar a omitir o manejar comportamientos violentos. La firmeza en la autoridad, el razonamiento y la bondad en aplicar las reglas, provee al niño seguridad, libertad y la certeza de que es querido, porque se reprime la acción, no al niño.

De acuerdo por lo expuesto por Cohen y Manion (1977), citados por Gómez y otras (1997), es importante aplicar la disciplina como una mezcla equilibrada de poder individual, la autoridad derivada del “status” del maestro, y las normas acordadas. Por parte del docente, juegan un importante papel los siguientes elementos: el carisma, el poder intelectual, los recursos implícitos al propio poder y el dominio de obtener control de la situación.

Desde la perspectiva de estrategias educativas según esta autora, el maestro funciona como instrumento liberador del individuo, del conflicto institucional que la sociedad le impone, lo aparta del sometimiento a los roles sociales preestablecidos, como también para superar antinomias como las siguientes: rigidez versus flexibilidad (evitar que se dé la anarquía y caos), competitividad versus cooperativismo.

Con respecto al tipo de trabajo, la labor académica estructurada, se contrapone al trabajo autodirigido. En el caso de la existencia de cierto grado de madurez e independencia del alumno en particular, el maestro debe potenciar el progreso del estudiante. (Gómez y otras, 1997).

Por otra parte, si el trabajo busca igualar el progreso del grupo, el docente debe centrarse en la interacción social, desde la posición de facilitador y guía, para dar paso a la participación activa del sujeto y su razonamiento. Esto les

ayuda a los alumnos a autodirigirse y actuar de acuerdo con los fines personales y sociales, lo que revela que los objetivos de la educación y de la disciplina son compartidos, pues ambos van orientados a la dirección y aprendizaje propio. Así pues, el maestro encontrará equilibrio entre la posición permisiva y el control excesivo y arbitrario (Gómez y otras, 1997).

Al contemplarse la disciplina como fenómeno universal cultural, se encuentra que ejecuta las funciones de socialización, madurez personal, interiorización de puntos de vista morales para el desarrollo de la conciencia y seguridad emocional, la cual es propiciada por controles externos firmes (Gómez y otras, 1997).

Con respecto a la solución de los problemas disciplinarios, según Gómez y otras, el docente, encuentra el apoyo en las teorías psicopedagógicas, desde la teoría psicoanalítica individualista, el modelo de adiestramiento propio de la modificación de conducta, el basado en el desarrollo social y personal, que destacan las relaciones que hay entre el grupo de clase y sus miembros, así como el de la dinámica de grupos que enfatiza sobre la autoridad y la influencia del profesor en el aula, para crear condiciones propicias para la labor eficaz. También puede recurrir al modelo ecológico, en el caso de que se desee el contexto en el que aflora la indisciplina. Tomar en cuenta para su aplicación la perspectiva genética y la teoría de Piaget será un gran aporte, así como también investigar el modelo humanista que sugiere varias alternativas y tratamientos, como por ejemplo el programa de entrenamiento en la responsabilidad. (Gómez y otras, 1997).

En este proceso, según Gómez y otras, el maestro debe mantener informados a los padres de familia del estado emocional que observa en los alumnos, con el fin de aplicar estrategias que favorezcan su equilibrio emocional. También debe propiciar un clima de aceptación y calor humano, por medio de juegos y dinámicas.

Con la aplicación de estrategias, los factores de violencia se podrán reducir, en busca de la potenciación de los valores del alumno y una convivencia más agradable en la clase.

El conjunto de estrategias que el docente pueda aplicar, diseñadas para conformar un modelo de comportamiento, llevará a la socialización y al aprendizaje (Gómez y otras, 1997). Los fines de la educación y de la disciplina son congruentes, por lo que se deduce que el fin de la educación en una sociedad democrática es ayudar a los individuos a auto-dirigirse y que sean certeros frente a los fines de la sociedad y los fines propios.

Según Gómez y otras (1997, p 26-29),

La disciplina democrática es el conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y el autogobierno, permitiendo la superación de antinomias hasta llegar al equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, de tal manera que la aceptación de la autoridad sea un valor y la disciplina, un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando, potenciando la superación del individuo dentro del marco de las instituciones preestablecidas.

En el contexto escolar, el profesional debe tener a su disposición una variedad de modelos que se puedan aplicar en situaciones de comportamientos disruptivos.

Dreikurs (1948), citado por Gómez y otras (1997, p 30) resume los propósitos del mal comportamiento en los niños en tres motivaciones:

- a) “Deseo de llamar la atención del adulto y mediante ésta, la obtención de pruebas de aceptación”.
- b) “Deseo de manifestar su poder, desafiando con una lucha de fuerzas al adulto, quien, al intentar dominar la situación, le refuerza aún más el valor del poder”.

- c) “Deseo de venganza, cree que únicamente haciendo mal a los demás en la misma medida que ellos lo hieren, conseguirá el lugar que le corresponde”.

En las interacciones que se llevan a cabo entre los elementos constitutivos del aula, las cuales se manifiestan, algunas veces en comportamientos disruptivos, el maestro debe tomar la determinación de reestructurar las influencias que se dan en el grupo.

Al referirse a los valores en la educación, Gómez y otras (1997), especifican que el proceso de construcción y reconstrucción del sistema de valores es continuo y puede tener lugar a lo largo de la vida. Por lo tanto, la instrucción educativa selecciona tipos de valores que conviene potenciar de acuerdo con los principios y las pautas marcadas socialmente, por ejemplo:

- Honradez y fidelidad
- Cooperación y fidelidad
- Responsabilidad
- Autonomía personal
- No violencia y paz
- Libertad, justicia, verdad

Recomiendan que en la programación de actividades, se debe organizar un espacio de tiempo, para aplicar técnicas de dinámica de grupos y otros recursos, a fin de potenciar la cooperación, la convivencia, la solidaridad, el respeto, la reflexión, la autonomía.

Recalcan las autoras, que el ambiente escolar transmite al niño valores, por lo que es importante reflexionar sobre la práctica de los mismos. Se debe comunicar a la familia, acerca del estado emocional del alumno y llevar a cabo la aplicación de técnicas y dinámicas en el aula, para favorecer el equilibrio afectivo.

Por otra parte, expresan que el niño tiene que encontrar unas relaciones afectivas y una seguridad que le permitan conseguir autonomía y, sobre todo, se sienta amado y seguro. Así, paulatinamente adquirirá conocimientos e interiorizará actitudes de socialización, de relación con sus compañeros y adultos, de aceptación de pautas sociales, de hábitos que le ayuden a asimilar normas para una buena integración.

El presente capítulo integra todos los aspectos que a criterio de las autoras son de interés para obtener un panorama general acerca del tema de la violencia y la socialización.

Partiendo de esta recopilación teórica, a continuación se expone el procedimiento metodológico aplicado a la realidad de la investigación.

Capítulo III

Marco Metodológico

El Capítulo III consta de los siguientes apartados: tipo de estudio, acceso al campo, descripción del escenario, selección de participantes y técnicas para la recolección de datos.

3.1 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, según sus propósitos y procedimientos sistemáticamente diseñados para lograr el objetivo propuesto se concretan en el estudio de un grupo de niños dentro del aula. La herramienta principal es la observación participante.

Para Barrantes (1999, p. 73), "Este enfoque tiende a emplear conceptos que capten el significado de los acontecimientos." Propiamente, situaciones del ambiente del aula revelan esos significados, los cuales son objeto de estudio y análisis en el transcurso de la investigación.

Dentro de esta investigación cualitativa, comenta Barrantes (1999, p. 153), la orientación tipo etnográfica es la propicia, ya que por su medio "... se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, formas de vida y estructura social del grupo investigado".

Sobre este mismo punto, Buendía (1998, p. 233), expresa que la etnografía se interesa por describir y analizar culturas y comunidades para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado, a fin de evidenciar patrones o regularidades derivadas de la complejidad. Se refiere a la cultura, como la suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que comparten y transmiten los miembros de una sociedad particular. Se señala que en la etnografía ciertas pautas sociales se toman como indicadores de la sociedad, tales como la organización social, la estructura familiar y económica, prácticas religiosas y rituales, conductas ceremoniales, rituales simbólicos, etc.

Afirma esta autora que el etnógrafo explora en lugar de dedicarse a comprobar. Se plantea hipótesis, operacionaliza conceptos en términos significativos o el desarrollo de instrumentos metodológicos apropiados.

Atkinson y Hammersley (1994) citados por Buendía (1998: p.234), caracterizan este tipo de investigación social de la siguiente manera:

- a) Fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de los fenómenos sociales.
- b) Tendencia a trabajar inicialmente con datos no estructurados, es decir que no han sido codificados en términos de un sistema de categorías analíticas cerradas.
- c) Se trabaja con un número reducido de datos, frecuentemente con un sólo caso, que se aborda con profundidad.

El análisis de los datos, implica una interpretación explícita de significados y funciones de las acciones humanas.

Por lo tanto, es evidente que la forma holística y contextual de abordar los fenómenos, requiere capacidad de reflexión de parte del investigador.

Según Barrantes (1999), los requisitos a cumplir en este proceso son:

- **La observación directa:** “ ... se debe permanecer en el aula, tratando de que su presencia no modifique la actuación normal.” (p. 153).
- **Pasantía en el escenario:** “ ... el etnógrafo debe pasar suficiente tiempo en el lugar donde se desarrolla el trabajo, permitiéndole ver lo que sucede en repetidas ocasiones”. (p. 154)
- **Instrumentos variados:** La observación y la entrevista, básicamente.

Según Barrantes (1999: p. 71), las siguientes son características de una investigación cualitativa:

- Postula una concepción fenomenológica inductiva, orientada al proceso. Busca generar teoría y pone énfasis en la profundidad. Sus análisis no necesariamente son traducidos a términos matemáticos.
- El trabajo de campo consiste en una participación intensa, en largos períodos con los sujetos en estudio, por lo que requiere de un registro detallado de todos los acontecimientos, lo mismo que su análisis minucioso.
- La recolección de datos puede realizarse de diferentes formas: la observación, la entrevista con profundidad, las grabaciones, etc.
- Entre las técnicas de análisis se pueden citar: la triangulación, la reflexión personal.
- Tiene su origen en los trabajos de antropología social y de sociología.
- Uso de técnicas de comprensión personal, de sentido común, de introspección.
- Se utiliza esencialmente en el estudio de grupos pequeños.
- Orientado a los descubrimientos, exploratorio, descriptivo e inductivo
- Puede emplear estudio de casos aislados.
- Asume una realidad dinámica.
- El diseño de la investigación es emergente.

Una característica particular de este enfoque es que casi nunca pretende llegar a generalizaciones. “En este enfoque el investigador es parte importante del proceso, con sus valores, virtudes y defectos”, según Barrantes (1999: p. 70).

Buendía (1998) apoya esta afirmación al expresar que el trabajo de campo es la base metodológica y es vital para un trabajo efectivo. En ella se combinan la participación en la vida de los sujetos, objeto de estudio con el mantenimiento de una cierta distancia profesional en la recolección de datos. Sirve de plataforma para aplicar técnicas como entrevistas, historias de vida y otros procedimientos de obtención de datos, que describan ampliamente el grupo social y cultural en estudio.

Asegura que al centrarse en aspectos seleccionados de cómo las personas actúan y viven en sus ambientes, así como sus creencias y costumbres sobre el mundo, se está hablando de una etnografía antropológica, porque pretende revelar de forma profunda la sociedad humana en su entorno.

Las aplicaciones a temas educativos comprenden la forma de vida de los grupos y su cultura, a la vez que aspectos particulares de éstas. Resulta esencial en estudio de aulas en las que conviven niños procedentes de distintas culturas. De igual forma es importante para las orientaciones pedagógicas. Entre los autores que han trabajado esta metodología, Buendía (1998: p. 240) menciona a Gotees y Le Compte, Dobbert y Wolcott.

Afirma esta autora que para Morse (1994), el principal valor de esta metodología estriba en aportar parámetros para ayudar al educador a diseñar ambientes sociales más deseables.

Por lo tanto, es necesario establecer que el investigador tiene una "subjetividad disciplinada". Debe darse a conocer el papel que éste desempeñó en el proceso, cuánto tiempo estuvo en el sitio, dónde desarrolló la investigación, con qué regularidad realizó las observaciones, con quién pasó la mayoría del tiempo, cómo fue percibido por otros miembros de la comunidad, cuáles miembros fueron sus informantes y qué nivel de confianza pone el investigador en sus conclusiones.

Según Barrantes (1999: p. 68) " Se desarrolla una posición social para que el investigador evite que se recojan datos sesgados o distorsionados; para ello pueden usarse varios observadores (triangulación). Pueden grabarse las observaciones y entrevistas de modo mecánico, y así pueden analizarse los hechos con más atención".

Si el investigador se sitúa en el aula y pretende realizar el tipo de trabajo propuesto, debe asegurarse de contar con los instrumentos y materiales, que le aseguren una forma correcta de recoger la información requerida como en el caso de las entrevistas grabadas, podrá analizarlas con sus colaboradores con más atención.

La investigación cualitativa según Alfaro (1991: p. 44), citado por Buendía (1998), permite investigar situaciones relacionadas con:

- Lo que significan las acciones sociales en un sitio o contexto determinado. Es decir, se señalan momentos o hechos específicos.
- Lo que significan las acciones para los actores involucrados en ellas, en el momento en que tienen lugar. Es decir, tienen significado y perspectiva de los protagonistas en los hechos particulares.
- Lo que ocurre en los patrones de organización social y cultural. La manera en que la gente en el contexto, sabe lo que necesita hacer para reaccionar ante acciones de otros.

Es notorio que los comportamientos, las expresiones y las respuestas del ser humano en el medio social, tienen una manera específica para ser tratados. La investigación cualitativa, con sus observaciones no estructuradas, por ejemplo, permite recoger más matices de los hechos en estudio.

Las anteriores apreciaciones concuerdan con lo expuesto por Taylor y Bogdan (1992: p.19-20): “La investigación que produce las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”.

Cerda (1994), explica que dentro de la investigación cualitativa, se utilizan procedimientos de inducción y deducción.

Por el tipo de plan de trabajo que requiere este enfoque (tentativo, flexible, ajustable) se trata aquí de seleccionar un procedimiento inductivo, deductivo o ambos a la vez, considerando utilizar herramientas manuales o informáticas más adecuadas para ello. Es una aproximación flexible y ajustable que se prevé, más que todo, para ordenarse en cuanto a los recursos con que se debe contar.

3.2 ACCESO AL CAMPO

El acceso al campo para ambas escuelas se tramita personalmente. Se solicita una cita con la dirección y en ella se comparte con las autoridades escolares los objetivos de la presente investigación. Luego, la dirección, en ambos casos, solicita un período de tiempo prudencial para tomar la determinación de permitir el ingreso de las investigadoras al campo. En el transcurso de una semana, las escuelas se comunican con las investigadoras para dar respuesta positiva a lo solicitado.

Para trabajar con el grupo mencionado, se solicita además, permiso por escrito a la Directora de la Escuela con 15 días de anticipación, para que haya oportunidad de dialogar con la maestra, exponerle el proyecto y los beneficios que de él se derivan.

3.2.1 DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

La Comunidad

El cantón de Goicoechea es una faja de terreno de 31.5 kilómetros cuadrados. Limita al norte con los cantones de Vásquez de Coronado y Moravia, al sur con los cantones de Montes de Oca y la Unión, al este con los cantones de Vásquez de Coronado y la provincia de Cartago y al oeste con los cantones de Tibás y Central de San José.

La carretera principal de Guadalupe tiene un recorrido principal de oeste a este y se ramifica hacia sus distritos. El distrito primero concentra la mayor actividad del cantón, asimismo es el lugar donde se dan los cuadrantes mejor definidos con relación al resto.

El desarrollo histórico de Goicoechea si bien ha sido paralelo al de los cantones vecinos, obedece en gran parte a su posición geográfica dentro del Área Metropolitana y a sus características físicas. Las quebradas Barreal y

Rivera por el norte y la cuenca del Río Torres al sur, conforman claramente al cantón dentro de un territorio relativamente plano.

Los distritos que más se han desarrollado son Guadalupe, San Francisco, Calle Blancos, Ipís y parte de Mata de Plátano. Mientras Rancho Redondo, dada la topografía y el potencial agrícola de sus terrenos, permanece como una reserva futura de desarrollo urbano.

La población está distribuida en las siguientes áreas geográficas:

DISTRITOS	AREA km2	POBLACION
Guadalupe	2.48	35657
San Francisco	0,50	3664
Calle Blancos	2.39	20024
Mata de Plátano	7.85	9168
Ipís	3.76	23936
Rancho Redondo	12.52	1827
Purrál	2.48	12210
TOTAL	31.98	106486

A nivel del cantón las principales actividades económicas son el comercio, la agricultura especialmente de café, la ganadería lechera, la floricultura y la siembra de hortalizas.

Se llevan a cabo algunas actividades de corte tradicional como celebraciones en la iglesia católica, desfiles conmemorativos y turnos. Las fuentes de trabajo de la región se encuentran especialmente en el comercio.

Se cuenta con tribunales de justicia, con clínicas de salud privadas y estatales y centros educativos privados y estatales. Hay centros de atención EBAIS, Cruz Roja, estación de bomberos, gasolineras y la mayoría de servicios con los que cuenta el sector capitalino.

Mapa de la Comunidad

Las Instituciones

La presente investigación se lleva a cabo en dos instituciones de preescolar y primaria privadas. Ambas están ubicadas en una comunidad urbana, zona residencial bien delimitada, llamada Montelimar de Goicoechea. Las instituciones pertenecen al Circuito Escolar 07 y a la Región Educativa 01, según la Dirección del Ministerio de Educación Pública.

La comunidad es principalmente residencial, aunque dentro de la urbanización se ubican algunas industrias, oficinas y comercio menor. Estos establecimientos no colindan ni rodean las instituciones estudiadas, por lo que no interfieren con los procesos educativos que en ellas se desarrollan.

- INSTITUCION A

Esta consta de tres edificios de arquitectura moderna, con excelente ventilación e iluminación natural y artificial. Está construida en un terreno de topografía regular. Posee un aula de computación, soda, cancha donde se realizan los actos culturales y extensión de áreas libres. Para el ingreso se cuenta con dos entradas amplias que a su vez sirven de salidas de emergencia.

Actualmente tiene una matrícula de 170 estudiantes. Sus alumnos proceden de zonas diversas, la mayoría cercana al centro educativo como Guadalupe, Moravia y Tibás, pero también de lugares más lejanos como Escazú y Aserrí.

La población estudiantil está distribuida de la siguiente manera:

Preescolar	60 alumnos
Primaria	110 alumnos

Cumple con los servicios básicos establecidos en las normas de infraestructura física educativa: agua potable, energía eléctrica, servicios de alcantarillado y recolección de basura.

El aula donde se lleva a cabo la investigación es un espacio rectangular de 6 metros por 8 metros, con un amplio ventanal que da a la calle. La ubicación de los pupitres sigue el modelo tradicional, en filas y la maestra se ubica en forma lateral, a un costado de los niños. La clase se observó adecuadamente decorada con temáticas alusivas a conceptos revisados durante el período. No existe un espacio para que los niños coloquen sus pertenencias, sino que es costumbre que lo hagan en el suelo, en un rincón de la clase destinado para ello.

Croquis de la Institución A.

Croquis del Aula en Institución A

- INSTITUCION B

Está ubicada en una zona residencial y limita al frente con una calle secundaria, poco transitada y a los lados con residencias particulares, lo que permite la seguridad de los niños. La ubicación no significa ningún problema en cuanto al acceso, pues la mayoría de los estudiantes se movilizan por medios propios o en autobús escolar.

Las instalaciones de esta institución son de tamaño pequeño y albergan aproximadamente 90 estudiantes. Se espera que la matrícula aumente para el año siguiente. Dado que la infraestructura corresponde más bien a una residencia, el centro educativo ha sido ampliado y remodelado en varias ocasiones, con el fin de ajustar la planta física a las necesidades básicas de la comunidad educativa. Cumple con los requerimientos establecidos en las normas de infraestructura física para centros educativos como agua potable, servicios de alcantarillado, energía eléctrica y servicio de recolección de basura.

Los niños son atendidos por una directora y nueve maestras. Además, dentro del personal se encuentran una asistente administrativa, una secretaria-recepcionista y una conserje, para un total de 13 personas.

El centro escolar, según la opinión docente, se dedica a atender las necesidades particulares y por tanto la diversidad de la comunidad educativa. Los grupos por aula no exceden de 15 niños y niñas y, en promedio, los estudiantes demuestran un desarrollo normal.

El aula estudiada es de 24 metros cuadrados. En ella se atienden 10 niños y niñas. Los pupitres se disponen en hileras de tres, en un área separada, se encuentra un pupitre que ocupa una niña. La maestra se ubica al lado derecho al frente de los niños. En la parte trasera se encuentra un ventanal, que da al patio de la escuela y permite una buena ventilación e iluminación al aula.

La clase siempre está decorada con esmero, con temas e ilustraciones alusivos a los contenidos que se están desarrollando.

Croquis de la Institución B

Croquis del Aula en la Institución B

3.3 PARTICIPANTES Y FUENTES DE INFORMACIÓN

3.3.1 Participantes

La muestra seleccionada corresponde a dos escuelas privadas pertenecientes al circuito 07, región educativa 01. Ambas se encuentran ubicadas en zonas residenciales y son reconocidas por el Ministerio de Educación Pública.

Los participantes incluidos dentro de esta investigación son niños y niñas de 8 a 9 años de edad, quienes cursan segundo y tercer grado de primaria.

El primer grupo fue seleccionado debido a que, según los docentes, presenta un alto grado de interacciones violentas que afectan y obstaculizan la socialización y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.3.2 Fuentes de Información

- Fuentes de Información Primarias:

La información adquirida en fuentes primarias, se apoyó en las siguientes técnicas de recolección de datos:

- Observaciones al aula
- Observaciones a la institución
- Entrevistas grupales
- Entrevistas individuales (alumnos, docentes e informantes)
- Testimonios de los niños y niñas en estudio

- Fuentes de Información Secundarias:

La información obtenida en fuentes secundarias, la constituyen visitas y consultas en las siguientes bibliotecas y centros de documentación:

- Biblioteca Carlos Monge Alfaro, Universidad de Costa Rica.
- Centro de documentación UNESCO
- Biblioteca Luis Demetrio Tinoco, Universidad de Costa Rica.

- Biblioteca Nacional Miguel Obregón Lizano.
- Biblioteca Universidad Latina de Costa Rica
- Biblioteca de la Universidad Estatal a Distancia

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISIS

3.4.1 Violencia

La definición del término violencia para efectos de esta investigación, se considera como: los actos que resulten en un daño a la integridad física, emocional o social de un ser humano, producido por interacciones sociales. El estudio se refiere a la violencia como al uso de la fuerza hacia un individuo, en contra de su propia voluntad.

En esta investigación se analizaron dos categorías, las cuales fueron definidas a partir de las observaciones realizadas en la Institución A, durante dos meses y se aplicaron a las interacciones docente-alumno(a). Posteriormente se continúa la observación de estas mismas categorías en la Institución B. Se conceptualizan de la siguiente manera:

- Violencia física

Se consideran acciones caracterizadas por provocaciones o ataques físicos, propias de sujetos impetuosos que se dejan llevar fácilmente por la ira. Los indicadores más frecuentes que se encuentran son: asir fuertemente a los niños por los hombros y brazos, pellizcos, jalonazos de pelo y orejas, uso la fuerza para sentar a los niños, etc.

- Violencia psicológica

Se evidencian en forma de expresiones orales o gestuales que llevan implícitas manifestaciones cargadas de emociones negativas como la ira y el

enojo. Estas manifestaciones se presentan como reflejo de actos discriminatorios en razón del sexo, la raza, las diferencias físicas y las características especiales. Los indicadores más significativos encontrados fueron las burlas y los insultos que afectan directamente a los niños. Particularmente, en la relación docente-niño(a), se observaron actitudes sarcásticas, dobles mensajes, gritos y regaños reiterados.

La violencia, tanto individual como de grupo, ha llegado a ser objeto de discusión constante e incluso obsesiva en los últimos años. Se trata de un fenómeno que se ha entrelazado con el desarrollo de toda una generación.

3.4.2 Socialización

Se considera el proceso a través del cual una persona adquiere sensibilidad ante los estímulos sociales, es decir, ante las presiones y obligaciones de la vida grupal, y aprende a armonizarlas y a comportarse como otros en su grupo o cultura. La escolarización del niño permite el inicio de este proceso, fundamental para su posterior integración social.

3.5 TÉCNICAS PARA LA RECOLECCION DE DATOS

Los comportamientos considerados violentos o que dañan la integridad física, emocional o social de los alumnos, producidos por las interacciones sociales en el grupo, durante las lecciones y en los recreos: son observados y anotados para su estudio.

Según Barrantes (1999, p: 202), “ la observación puede ser el enfoque más apropiado en este modelo de investigación” (...) “ Permite obtener información sobre los fenómenos o acontecimientos tal y como se producen” (...) “Algunas personas no son capaces de traducirlas en palabras, entonces deben ser observadas si se desea descubrir algunas características al respecto” .

Los rasgos que se utilizan para la recopilación de datos son las siguientes:

- Lenguaje, utilizado para expresarse negativamente: amenazas, estímulos negativos, rechazos.
- Mofas: se fastidian o ridiculizan sobre asuntos de apariencia física, por ejemplo.
- Gestos que propician reacciones violentas, tales como miradas despectivas, muecas, movimientos de manos, que provocan en quien los recibe resentimientos y violencia.
- La acción física violenta, manifestada por medio de puñetazos y diversos golpes, situación extrema y grave.

Períodos de observación:

- Durante el III Trimestre del año 2000 y I Trimestre del año 2001, dos horas por semana, en las lecciones de ciencias naturales.
- Durante los recreos.

El procedimiento utilizado para la recolección de los datos fue la toma de notas crudas, en el momento en que se realizaban entrevistas y observaciones. Posteriormente, esta información fue depurada, conformando crónicas para cada una de las actividades. Por último, toda esta información (notas cocidas), se integró en un solo documento o cuaderno de investigación. Este proceso se ve apoyado por la toma de vídeo y grabaciones magnetofónicas.

3.5.1 El Test Sociométrico

Se da la necesidad de que el profesor o el maestro posean información clara y tomen conciencia de la estructura informal subyacente que actúa en el grupo escolar formal. Algunas veces se tiene una impresión somera y por lo común casual de ciertas relaciones o papeles dentro de la clase: por simple

observación se advierte al aislado, al más popular, al rechazado, a ciertos grupitos más unidos, algunas rivalidades, etc. Pero esto no significa de ningún modo el conocimiento integral del grupo en cuanto a las fuerzas e interacciones que en él se realizan.

Según Cirigliano-Villaverde (1999, p. 215) "De su análisis e interpretación, el profesor puede extraer conclusiones para el mejoramiento de las relaciones entre los miembros y tomar medidas para el mejor ajuste social de los no integrados, para dar mayor cohesión a la estructura, para esclarecer eventuales conflictos violentos".

Este test ofrece información útil para la orientación individual de los alumnos. El maestro hallará situaciones individuales sobre las cuales podrá ejercer una influencia beneficiosa. Tratará de favorecer ante todo la posición de los aislados o marginados.

Procedimiento:

- Se formulan preguntas a todos los miembros para que manifiesten sus preferencias o rechazos.
- Luego de tabuladas las respuestas, se confecciona y se analiza e interpreta el sociograma.

Es el punto de partida para ulteriores estudios e investigaciones y elemento de comprobación para determinadas hipótesis, ayuda a conocer la dinámica de grupos pequeños, el rol de liderazgo, el papel que desempeña el grupo como factor de aprendizaje, en la determinación de actitudes.

También existen otras técnicas como la entrevista, algunos tipos de cuestionarios, registros de anécdotas, hojas de vida.

3.5.2 La entrevista

Consiste en una entrevista no estructurada dirigida a los participantes y al maestro, donde se indagará sobre la presencia de conductas violentas en el aula y el ámbito escolar y su repercusión en el proceso de socialización de los niños. Se llevan a cabo once entrevistas entre las instituciones A y B.

3.5.3 Crónica o registro de anécdotas

Las crónicas registran todas las notas crudas en forma detallada del investigador durante las sesiones de observación en el aula.

3.5.4 Hoja de Cotejo

La hoja de cotejo es una hoja de registro donde se sistematiza la información obtenida en las crónicas y registros anecdóticos en forma de categorías y rasgos.

3.5.5 Triangulación de datos

Se lleva a cabo de dos maneras: por una parte mediante el contraste de los datos obtenidos y anotados en las hojas de cotejo, las crónicas y en el sociograma y, por otra, se confrontó la información recolectada y el punto de vista de las tres investigadoras. Lo anterior tiene el propósito de depurar los datos y desechar aquellos aspectos poco comunes en ambos procedimientos.

3.5.6 Construcción de Matrices

Surge a partir de la identificación de los rasgos más frecuentes que aparecieron, tanto en las entrevistas como en las observaciones. Esto con

respecto a las categorías de socialización y de violencia en cada una de las instituciones. Se construye una matriz por cada una de las categorías de análisis. Cada una consta de una columna para los rasgos y una para cada una de las fuentes de información, a saber: crónicas de observación, entrevistas, marco teórico y las percepciones de las investigadoras. Se procede a anotar toda aquella información correspondiente a los rasgos escogidos, para luego elaborar las tablas, las cuales contienen una síntesis de los datos encontrados, a modo de clasificación.

3.6 PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.6.1 Desde el Punto de Vista de las Investigadoras

La realidad natural y compleja que se pretende estudiar en el aula, requiere de una constante observación de las conductas, fenómenos y hechos, es decir, toda actitud que se considere relevante para el proceso de la investigación. Escuchar atentamente permite ser selectivos, comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias.

Las listas de control, sistemas de categorías, observación no estructurada, diarios, fotografías, videos, hojas de cotejo (en el trabajo de campo, sobre la marcha, se pueden definir los aspectos y categorías relevantes), son de gran ayuda para recoger todas las manifestaciones que se consideren relevantes.

3.6.2 Desde el Punto de Vista de los Informantes

La entrevista es un instrumento muy versátil, con el cual se obtienen las expresiones, apreciaciones y argumentos que poseen los participantes, acerca de la situación en estudio.

3.6.3 Perspectiva de los Participantes

Conviene establecer un clima de empatía con el estudiante para obtener datos importantes. A través de la entrevista no estructurada, se puede conocer el punto de vista de cada uno de los alumnos que presentan actitudes y comportamientos violentos hacia sus compañeros. Asimismo, se pueden percibir gestos, signos conductuales, lenguaje no verbal y otras manifestaciones.

3.6.4 Procedimiento paso a paso

A partir de la observación participante, las investigadoras levantarán crónicas según las categorías señaladas en el apartado 3.4 de este capítulo. Las crónicas son el material básico para la elaboración de Hojas de Registro, las cuales contienen las siguientes columnas: categorías tentativas de análisis, observaciones y entrevistas a los informantes. Posterior a la recolección de los datos, se elaborará una matriz con toda la información, lo que permite la interpretación y análisis de la información. Las entrevistas son no estructuradas y se dirigen tanto a docentes, como a estudiantes u otras personas que en su momento puedan aportar valiosa información. Se hizo uso de otros recursos como expedientes institucionales, la técnica del sociograma, grabaciones y videos.

3.7 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos constituye un proceso permanente que se da paralelamente a la recolección de la información. Los datos obtenidos son sistematizados y el análisis se realiza durante todo el proceso. Se llevan a cabo algunas tareas fundamentales:

- Lectura de crónicas
- Detección de aspectos significativos
- Se buscan temas recurrentes
- Se establecen categorías
- Se definen los rasgos a investigar
- Disposición y transformación de datos
- Construcción de matrices
- Se establece la clasificación de las categorías
- Con base en los datos descriptivos, se pasa al análisis e interpretación de la información
- Comparación de Institución A con Institución B, en cuanto a los rasgos comunes y diferentes
- Obtención y verificación de resultados
- Presentación del informe del análisis de resultados

Una vez elaborados los procesos explicados anteriormente se analiza la información recopilada según los rasgos que integran las categorías estudiadas de socialización y violencia. Este análisis se presenta a continuación en el capítulo IV de la presente investigación.

Capítulo IV

Análisis de Resultados

El siguiente capítulo consta del análisis de los resultados obtenidos. Se organiza en dos secciones, según las categorías correspondientes: socialización y violencia. Se procede en primer lugar a presentar la tabla que recoge los datos sistematizados y posteriormente se realiza un análisis sobre la información presentada.

4.1 Resultados Obtenidos de la Categoría No. 1

**TABLA No. 1 SOCIALIZACION
2001**

Rasgos	Caso A	Caso B
a. Solidaridad	Nunca	Siempre
b. Actitud Solícita	No Significativa	Muy Significativa
c. Pedagogía Diferencial	Nunca	Siempre
d. Flexibilidad	Casi Nunca	Casi Siempre
e. Comunicación	Inadecuada	Adecuada
f. Contacto Físico	No Significativo	Muy Significativo
g. Retroalimentación	Frecuentemente Negativa	Frecuentemente Positiva
h. Estructuración Tiempo/Espacio	Inadecuado	Adecuado
i. Empatía	Ausente	Presente

Los datos encontrados a lo largo del período de observaciones, reflejan una clara diferencia entre las dos instituciones, lo que facilita el análisis de ambas realidades.

El aula observada en la **Institución A**, revela la ausencia marcada de rasgos considerados deseables en el docente, con base en la revisión de la literatura. La maestra en este caso, no muestra habilidades pedagógicas para el desempeño de su labor educativa.

a) **Solidaridad**

Este rasgo se entiende como el conjunto de actitudes de apoyo y ayuda mutua, así como comportamientos cooperativos ante las necesidades, debilidades y demandas de los otros. Se encontró que en la Institución A, se promueve la **individualidad** en contraposición con la enseñanza de valores como la **solidaridad**. La docente inhibe las intenciones de los niños de expresar y de compartir con otros, sus puntos de vista, sus experiencias y conocimientos, en un intento frustrado de controlar la disciplina. Esto se observa concretamente en una de las visitas: mientras los niños hacían lectura individual en voz alta, la docente trata de evitar mediante el regaño, que los niños ayuden al que está leyendo y cooperen entre sí. La falta de estas experiencias solidarias constituye una limitante en la formación social de este grupo de niños, lo cual se evidencia en sus actitudes competitivas e individualistas.

Según Van Manen (1998), la solicitud, la empatía, la solidaridad y la comprensión pedagógica están completamente relacionadas entre sí. Es más probable que el docente con actitud solidaria, demuestre una verdadera comprensión respecto al niño, en una situación determinada, que una persona que no lo suele ser. En estas situaciones es fundamental evaluar lo significativo de la situación concreta y es característica la capacidad de apreciar y escuchar a los niños.

b) Actitud Solícita

En esta institución se da la ausencia de **actitudes solícitas** por parte de la docente, quien ignora y pasa por alto las inquietudes y necesidades de los educandos. Según lo explicado por King (1985), en el marco teórico de la presente investigación, la pedagogía en general está condicionada por la sensibilidad, el afecto y el interés del educador por el niño. Estos sentimientos se constituyen en la condición previa para que exista la relación pedagógica. Además, en las crónicas de observación se encuentran diversas situaciones en las que la maestra obvia las necesidades de los niños y no les brinda la atención adecuada ni oportuna. Un ejemplo de esto es el siguiente:

-Niño: "Teacher, puedo a ir al baño?"

-Maestra: "No" (La maestra continúa con el desarrollo de la lección).

En otra oportunidad la maestra da instrucciones de copiar lo escrito en la pizarra, ante lo que un alumno pregunta: "Dónde lo copiamos, teacher?"; la maestra responde en tono fuerte y grosero: "Dónde, mi amor, dónde, en qué estamos?", desatendiendo la demanda del alumno.

c) Pedagogía Diferencial

Se nota en esta institución, la ausencia de una práctica dirigida hacia la **pedagogía diferencial**, ya que la clase se desenvuelve dentro de un marco homogeneizado y estructurado, en el cual la docente hace a los alumnos cumplir el programa previsto sin considerar sus diferencias individuales y sus dificultades para enfrentar el proceso de aprendizaje. Según expresa Van Manen (1998), las adecuadas relaciones interpersonales educador - educando, además de proporcionar seguridad emocional y una guía en su aprendizaje, permiten que el adulto se torne en un compañero y proveedor de cuidados. Debe ser una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño. A la vez, el maestro debe ser capaz de considerar la situación actual y valorar las experiencias del niño por lo que éstas representan. La ausencia de pedagogía

diferencial se manifiesta en una crónica de la cual se cita la siguiente situación: Finalmente, la maestra se da cuenta de que un alumno con necesidades especiales y lento para trabajar, no está copiando de la pizarra, por lo que exclama: "Jeffrey, si yo voy a su escritorio y usted apenas va por la segunda, ya sabe lo que le va a pasar".

d) Flexibilidad

Este rasgo se comprende como la habilidad de la docente para mediar como guía, apartándose de la planificación rígida de los procesos dentro del aula. Además, implica una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro (Van Manen, 1998). Dentro del ámbito observado en la Institución A, no se percibe **flexibilidad** en el trato hacia los niños, sino que el desarrollo de la lección se orienta hacia el cumplimiento de la programación, sin atender la curiosidad intelectual y las necesidades de los niños. Este caso se ilustra con la situación que se presenta ante la lectura de un cuento, en la que un niño llamado Jonathan, se muestra pensativo, fantaseando acerca de lo que escucha y la maestra le llama fuertemente la atención diciéndole: "Jonathan usted que está tan distraído..."

e) Comunicación

Se puede afirmar, que la docente utiliza patrones de **comunicación** inadecuados, caracterizados por actitudes tanto verbales, como gestuales, agresivas y hostiles en el contacto diario con los niños. Se presentan **amenazas, gritos, sarcasmos, comparaciones orientadas negativamente**, las cuales son recibidas por los niños, con sentimientos de frustración, rebeldía y desconfianza en el criterio evaluador de la maestra. Además, la percepción del niño de ser tratado en forma injusta, le impide desenvolverse y obstaculiza sus deseos de progresar en el ámbito social y académico.

Como se explica en el apartado 2.1.6 del marco teórico del presente trabajo, según lo expresado por King (1985), lo que el niño recibe del maestro, no es sólo un conocimiento en particular, sino la forma en que la materia está representada por la figura del educador, su entusiasmo, autodisciplina, dedicación y compromiso, por lo que funciona como una guía positiva en el proceso de aprendizaje del niño. Esto se logra a través del proceso de comunicación.

También Woolfolk (1999), afirma que los niños eran más agresivos, si habían visto un modelo agresivo ser reforzado positivamente, porque muchas formas de conducta social se aprenden mediante la imitación.

En numerosas ocasiones se observó a la docente, manifestarse sarcásticamente hacia sus alumnos. Asimismo, en repetidas oportunidades se comunicaba por medio de gritos y amenazas como medio disciplinario para llamar la atención a sus alumnos.

Esta situación se ve reflejada en una de las observaciones, en cuyas notas teóricas se resalta que el estilo de interacción de la maestra con los alumnos, es a menudo hostil, con tonos de voz fuertes, con mensajes que tienden a resaltar algunos puntos débiles de los niños, pero siempre acompañados de frases cariñosas o sonrisas sarcásticas que los confunden, ofreciéndoles un modelo de comunicación inapropiado.

Algunos ejemplos encontrados en las crónicas de observación, reflejan lo explicado anteriormente: "María, despiértese", dice la maestra gritando; ante una pregunta de Mercedes "Qué hay que analizar?", la maestra responde en tono fuerte: "La oración mamita, se acuerda?"; una llamada general de atención: "No quiero más comentarios ni interrupciones, porque se van a quedar limpiando aquí".

f) Contacto Físico

En la docente se observa el distanciamiento afectivo con los niños, especialmente en el plano físico, en el cual hay ausencia de **manifestaciones afectivas**, demostrativas de interés y apertura.

Según expresan Gómez y otras (1997), el niño tiene que encontrar unas relaciones afectivas y una seguridad que le permitan conseguir autonomía. Sobre todo, debe sentirse amado y seguro, para que paulatinamente adquiera conocimientos e interiorice actitudes de socialización, de relación con sus compañeros y adultos; de aceptación de pautas sociales, de hábitos que le ayuden a adquirir capacidad de asimilar normas que le faciliten una buena integración.

En las crónicas de observación, se registran datos que afirman que los niños se notan tensos e interaccionan poco entre ellos. De las notas teóricas, se desprende que la maestra se sitúa al frente del grupo de alumnos con actitud directiva, en un intento por desarrollar la actividad planeada. Caminó unos pasos nada más, pero no hubo un acercamiento con los alumnos. La manera rígida de desplazarse, era un indicativo de la tensión por alcanzar el objetivo de la lección.

g) Retroalimentación

Se concibe como la información de respuesta que ofrece el maestro al niño, de acuerdo con su comportamiento y actitudes.

La **retroalimentación** que se ofrece en el caso de la Institución A, generalmente conlleva actitudes prejuiciosas, sanciones y frases denigrantes.

Se establecen generalizaciones que perturban el equilibrio socio - emocional del niño. No se brinda a los niños información sobre sus actos, la cual propicie el mejoramiento de sus interacciones y las dificultades que se suscitan en el aula.

Según lo expresado por Valverde (1997), debemos reflexionar acerca de la información que el entorno suministra a los niños, quienes van acumulando todas estas manifestaciones para luego evidenciar un comportamiento parecido en el ambiente donde se desenvuelvan.

Algunas muestras de la retroalimentación negativa se fundamentan en los siguientes ejemplos: la maestra pregunta: "Quién ha oído hablar de Karina Ramírez?". Ante el silencio de los niños la maestra agrega: "Se ve que ustedes no leen el periódico, ni ven televisión". Alrededor del mismo tema la maestra expresa: "Ustedes son inteligentes y no tienen discapacidad, por eso es que no permito vagabundos".

h) Estructuración Tiempo/ Espacio

En cuanto a la **estructuración del tiempo y el espacio**, los datos revelan que hay ausencia de normas claras para apoyar el desarrollo de un ambiente organizado, que permita lidiar con éxito ante los problemas que se presenten con respecto al trabajo que se realiza y el control de comportamientos adecuados dentro del aula. Esta falta de normas genera confusión y promueve la dependencia de los niños hacia la docente, lo que produce indisciplina, desorganización y enfatiza la ausencia de habilidades del docente para controlar estas situaciones. Por otra parte, se observa que el estilo de **disciplina** aplicado está orientado hacia la imposición y el regaño inconsistente, lo que impide la participación activa del discente y su razonamiento en cuanto a las reglas, de manera que se generen comportamientos y actitudes disciplinarias por convicción.

Gómez y otras (1997) recomiendan, dentro del marco de referencia, que se debe organizar un espacio de tiempo, para aplicar técnicas de dinámica de grupos y otros recursos, a fin de potenciar la cooperación, la convivencia, la solidaridad, el respeto, la reflexión y la autonomía.

Como se pudo apreciar en el croquis de aula de la Institución A, los niños se encontraban ubicados de forma aglomerada e invariablemente en filas,

situación que promueve la indisciplina y evidencia un mal manejo del espacio. Además, según se registró en las crónicas de observación, con frecuencia la maestra no lograba distribuir adecuadamente el tiempo, de manera que no concluía el tema de la lección y al sonar el timbre, los niños salían desordenadamente y sin despedirse siquiera de la docente.

i) Empatía

Se conceptualiza empatía como la capacidad del docente para colocarse en la situación del alumno y así lograr una afinidad con él.

En el plano verbal se manejan patrones inadecuados, que transmiten mensajes confusos mediante el sarcasmo, en el cual se entremezclan burlas y frases cariñosas, que desentonan con el lenguaje gestual de la docente. Estrechamente ligados a estos comportamientos se demuestra la carencia de **empatía**, pues la docente no posee la capacidad de considerar la subjetividad del otro en sus interacciones, e ignora las consecuencias negativas y el deterioro psicológico que afecta al niño a través de sus manifestaciones.

Según Zúñiga (1997), un patrón de relaciones positivas entre niños y maestros favorece su desarrollo integral. El impacto de este tipo de interacciones debilita su desarrollo cognitivo, socio - emocional y de lenguaje. Los niños que logran desarrollar relaciones positivas con sus maestros, son aquellos que han recibido cuidados sensitivos.

Con respecto a las situaciones observadas en el aula, se hace referencia a la respuesta no empática de la maestra, ante la ayuda que pide un niño: Andrés le consulta a la docente sobre un adjetivo y la maestra dice, "Si yo digo - Andrés horrible - qué es *horrible*?", el niño se retira con un gesto de disgusto. En otra ocasión la maestra se dirige groseramente hacia un niño que bosteza y le dice: "¡Tápate la boca, porque ya me veo en tus intestinos!".

Lo observado en la **Institución B**, representa el caso contrario en donde todos los aspectos analizados se encuentran presentes de manera positiva.

a) **Solidaridad**

La actitud flexible mostrada por la maestra durante todas las observaciones le permite favorecer actitudes de **solidaridad** y colaboración entre los niños, quienes acostumbran, según lo expresado en una entrevista grupal, cuidarse y protegerse mutuamente de situaciones amenazadoras provenientes de otras secciones. Esto se ve favorecido por el tamaño del grupo, pues al contar con pocos miembros, permite que ellos interactúen y se ayuden entre sí, sin caer en la indisciplina.

En una entrevista a la maestra, ella se expresa con respecto a la solidaridad de la siguiente forma: " Ellos conforman un grupo que se quiere y se respeta mucho, tienen mucho tiempo juntos y son muy serviciales el uno con el otro".

"A la comprensión pedagógica le interesa lo que es mejor para el niño, es normativa, orientada a la idea del bien - del bien del niño" (Van Manen, 1999).

b) **Actitud Solícita**

La docente se caracteriza, por brindar una **actitud solícita** a aquellos educandos que lo requieren, busca la satisfacción de las demandas de los niños y se muestra atenta ante los detalles del entorno. Tal es el caso de un niño que tuvo la experiencia de perder un diente en el período de clase, lo que generó muchas inquietudes y desconcentración en el grupo. Fue necesario suspender la actividad en curso, para dedicar un espacio a satisfacer las demandas de los niños alrededor de esta temática.

La actitud solícita que se da entre adultos y niños genera un entorno de afecto y estímulo en la relación pedagógica. En ella, adultos y niños están intencionalmente involucrados y se da una influencia especial (King, 1985).

c) Pedagogía Diferencial

En el caso observado en la Institución B, se identifican actitudes de la docente que demuestran un estilo de enseñanza basado en la **pedagogía diferencial**. Se comprende el término como la capacidad de la maestra de aplicar técnicas metodológicas, que favorezcan la atención individualizada, de acuerdo con las características particulares del alumno.

Se observa cómo ubica preferencialmente a los niños que presentan mayores dificultades en el proceso de lecto-escritura, con el propósito de mantener un contacto más estrecho con estos alumnos y así ofrecer atención y apoyo individual; esto lo manifestó la docente, en una crónica de observación, al dirigirse a las investigadoras.

d) Flexibilidad

Se evidencia una actitud muy **flexible** y humana de la maestra, quien a pesar de que funciona dentro de un modelo pedagógico bastante estructurado, cumple acertadamente con su papel de guía, mostrando apertura y disposición al cambio y la flexibilidad, de manera muy profesional.

Tal es el momento observado, en el cual la docente abre un espacio dentro de sus lecciones, con el propósito de atender la demanda de sus alumnos para que se les cuente una leyenda. La docente negocia con ellos y convienen en realizarlo una vez terminadas las actividades programadas para el día, a manera de recompensa. De igual forma, la maestra es consecuente en la aplicación de las recompensas o las sanciones, según sea el caso.

Gómez y otras (1997), en el marco teórico de la presente investigación, se refieren al papel del docente, el cual debe estar dirigido a promover la interacción social, desde la posición de facilitador y guía, para dar paso a la participación activa del sujeto y su razonamiento. Esto les ayuda a autodirigirse y actuar de acuerdo a los fines personales y sociales, lo que revela que los

objetivos de la educación y de la disciplina son compartidos, pues ambos van orientados a la dirección y aprendizaje propio. Así pues, el maestro encontrará equilibrio entre la posición permisiva y el control excesivo y arbitrario.

e) Comunicación

La docente emplea patrones de **comunicación** adecuados. Es clara al establecer reglas de trabajo y disciplina, a la vez que atiende oportunamente las necesidades y demandas de los estudiantes.

La comunicación verbal y gestual que se da por parte de la maestra, se percibe coherente, según se palpa en las observaciones. En sus interacciones utiliza el estímulo, las frases de apoyo y la adecuada atención a las inquietudes individuales.

De tales comportamientos se deriva una comunicación fluida, asertiva y oportuna, pues, al expresar el niño sus inquietudes, existe un lapso de tiempo muy breve, para recibir el mensaje de retorno y satisfacer sus demandas.

Según Gómez y otras (1997), la comunicación permite la superación de antinomias hasta llegar al equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, de tal manera que la aceptación de la autoridad sea un valor y la disciplina, un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando, la cual potencia la superación del individuo dentro del marco de las instituciones preestablecidas.

f) Contacto Físico

Se observaron frecuentes **manifestaciones físicas afectivas**, las cuales eran apropiadas a situaciones de reconocimiento social, apoyo hacia las actitudes positivas y el trabajo de los participantes, en ambos sentidos.

En repetidas ocasiones se observó a la docente dirigirse a los niños afectuosamente en el plano físico, por medio de abrazos y caricias.

Van Manen (1998), en relación con el tacto del docente en la enseñanza, resalta la importancia del contacto humano, que muchas veces se aparta de la

planificación rígida de los procesos dentro del aula y que implica una sensibilidad activa hacia la subjetividad del otro, rompiendo así con los patrones de relación asimétricos característicos de las interacciones de corte verticalista.

De una crónica de observación se desprende lo siguiente: "La maestra se desplaza a la parte de atrás del aula para observar y corregir la posición de los estudiantes al sentarse. Hace ver que les afecta colocarse en la punta de la silla, tomándolos suavemente por los hombros".

g) Retroalimentación

La **retroalimentación** estuvo siempre presente, orientada positivamente hacia el reconocimiento de logros o hacia la sanción oportuna, brindando información clara al niño para la búsqueda del mejoramiento y corrección de las conductas consideradas inapropiadas.

En una entrevista a la maestra sobre este tema, refiere: "Hablo con ellos, trato de no quitarles el recreo, a menos que sea ya muy grave, los dejo hablar y que expliquen cómo se sintieron. Trato de que comprendan, se disculpen y que sean responsables de sus errores y, en caso necesario, los enfrenten".

García (1994) explica, que el maestro debe desarrollar la habilidad para lograr un equilibrio, ya que el abuso de guías en las actividades de aprendizaje, promueve la dependencia en el niño. De igual manera, la ausencia de instrucciones claras para orientar el trabajo, impide la autonomía, debido a que no tienen las pautas necesarias para actuar por iniciativa propia.

h) Estructuración Tiempo/ Espacio.

Para que un maestro facilite la autonomía en el niño, debe reducir su poder en el aula. Su punto de vista será como el de una persona más. Esta posición da igualdad a la relación entre maestro - alumno. (García, 1994).

En este sentido, es importante el papel del maestro que favorece un ambiente democrático de libertad, respeto mutuo y solidaridad, en donde los niños tengan como referencia las convicciones interiorizadas y no las imposiciones externas. Además, un ambiente de aula libre de presiones, amenazas, controles y castigos, libera al niño de la dependencia hacia la autoridad excesiva del maestro y le ayuda a construir sus propias reglas de convivencia en forma interdependiente. (King, 1985).

Como se indica anteriormente, la docente en este caso funciona dentro de un modelo pedagógico bastante estructurado; sin embargo, logra compensar acertadamente, introduciendo elementos flexibles que nuevamente reflejan su apertura y disposición al cambio. De ninguna forma opera dentro de un estilo rígido de enseñanza.

Según se menciona en una crónica de observación, la ubicación de la docente, los alumnos y todos los elementos en el aula responden a lo tradicional. La maestra utiliza instrucciones claras y sencillas al dirigirse a los alumnos congruentes con el modelo magistral que aplica. No obstante, conforme transcurre la lección se desplaza por el aula, para supervisar o apoyar las diferentes demandas de los alumnos.

i) Empatía

El clima afectivo observado en la Institución B, refleja a su vez una gran **empatía** entre los miembros del grupo y hacia la maestra, privando un ambiente de clase libre de tensiones y propicio para el proceso de aprendizaje.

Como se desprende de una crónica de entrevista, la maestra resalta que ha aprendido mucho de psicología, sobre todo cómo relacionarse con los padres, los niños y los otros maestros, la experiencia ha sido positiva. Trata de que los niños se sientan bien en la escuela, de darles confianza, de procurar que no tengan miedo y percibe respeto de parte de ellos.

Por otro lado, se refiere a su relación con los niños diciendo: “Comparto mucho con ellos. Hemos sido compañeros de escuela por muchos años,

jugamos bola y disfrutamos juntos. Tengo una excelente relación con los papás. Ojalá todas las maestras tuvieran la oportunidad de llevar su grupo a través de los años”.

En una entrevista grupal, ante la pregunta "Cómo reacciona la maestra ante sus errores?", un niño contesta que la maestra no regaña, sino que conversa con ellos y les explica. "Cuando tenemos un problema nos ayuda y se preocupa".

4.2 RESULTADOS OBTENIDOS DE LA CATEGORÍA DE ANÁLISIS No.2

TABLA No. 2 VIOLENCIA

2001

Rasgos	Institución A	Institución B
a. Violencia Física	Algunas Veces	Nunca
b. Violencia Verbal	Muy Frecuente	Nunca
c. Autoritarismo	Siempre	Nunca
d. Amenazas	Muy Frecuente	Nunca
e. Manejo de Límites	Inadecuado	Apropiado
f. Prejuicios	Muy Frecuente	Nunca
g. Sarcasmo	Constante	Nunca
h. Libre expresión de los niños	Pocas Veces	Casi Siempre
i. Ignora	Muy Frecuente	Nunca

Al igual que en la categoría anterior, en las dos instituciones estudiadas se observaron marcadas diferencias en cuanto a la presencia de los rasgos y las consecuencias de estos sobre la dinámica de la clase.

a) **Violencia Física**

Para efectos de esta investigación entendemos por **violencia física** el ejercicio de la fuerza física con el fin de hacer daño o causar perjuicio a las personas.

De acuerdo con Claramunt (1999), los niños no nacen hostiles, agresivos o violentos, sino que aprenden a responder de esta forma ante los inevitables problemas y conflictos de la vida, a través de sus experiencias dentro del ambiente en que viven. Las actitudes y respuestas que aprendieron pueden ser creativas, constructivas y cariñosas, o pueden ser dañinas y destructivas para otros y para sí mismos.

A partir de esta información vemos como la influencia del ambiente es determinante en la conformación de patrones de respuesta agresivos por parte del niño. Lo anterior se relaciona con la propuesta de Woolfolk (1999), sobre el aprendizaje basado en la observación y en el análisis del impacto del modelamiento y la imitación en la conducta.

La **violencia física** fue posible determinarla en la Institución A, a partir de las observaciones y las entrevistas de los niños. Se constató la presencia de sanciones como pellizcos y se observó en una ocasión que la maestra tomó fuertemente por los hombros a una niña mientras le decía "Te voy a matar!". En otra ocasión, la docente comentó a una de las observadoras que había tenido que amarrar a un niño a la silla debido a que ya no soportaba su inquietud.

b) **Violencia Verbal**

Según Valverde (1997), dentro de las manifestaciones de la violencia se encuentran:

- La palabra, en donde la violencia se manifiesta por medio de expresiones hirientes, groseras y malintencionadas, que crean barreras para el diálogo y la solidaridad.
- Los gestos, los cuales se consideran una forma de comunicación que a veces contribuye a reacciones violentas, una postura agresiva, un golpe en la mesa, una mirada despectiva, producen el aislamiento y la agresividad en quien los recibe.

La **violencia verbal** se manifiesta muy frecuentemente en la Institución A, especialmente en tonos de voz desproporcionadamente fuertes, frases irónicas, burlas, sarcasmos y prejuicios que ofrecen modelos inapropiados de interacción social, los cuales a su vez los niños reproducen en sus interacciones con la docente y los otros estudiantes. Algunas frases que denotan enojo con contenidos afectuosos, se citan a continuación, "Qué raro, siempre Laura", "Sí mi amor, yo también te amo", con enfático sarcasmo.

Se desprende el siguiente ejemplo de una crónica de observación. Ante el ambiente de desorden, la maestra dice en tono fuerte: "Ya no quiero oír hablar más. Serían tan amables en levantar la mano, no tengo dieciocho orejas".

Otro ejemplo encontrado, tiene ocasión cuando la docente se dirige a un grupo de niños que ríen y dice: "La risa abunda en la boca de los..."

c) **Autoritarismo**

Se entiende por autoritarismo la administración de una disciplina por imposición de corte extremadamente verticalista y en la que no hay lugar para la

retroalimentación. En este sentido puede decirse que existe un nexo entre el autoritarismo y la conducta violenta ya que, según Nueva Utopía (2000), se es violento cuando en ocasiones se recurre a la burla como herramienta pedagógica o si se impone el miedo para controlar la disciplina.

Para King (1985), el ambiente de aula es un espacio que puede promover la formación de individuos autónomos al propiciar en los educandos la oportunidad de pensar por sí mismos, con sentido crítico, de manera que expresen sus puntos de vista libremente y aprendan a considerar los de otras personas.

La metodología autoritaria, saturada de amenazas que la docente no cumple, le restan autoridad y eficacia, lo que genera un ambiente de aula desorganizado e incontrolable.

Por ejemplo, en una ocasión se escucha a la maestra gritarle a una niña: "Quédese quieta, deme eso", según se registra en una crónica de observación.

d) Amenazas

Se comprende este término, como la tendencia implícita a que ocurran actos violentos condicionados a la aparición de determinadas conductas, como sanciones posibles.

Siguiendo a Valverde (1997), corresponde a una manifestación de violencia que clasifica como personal, la cual se manifiesta a través del pensamiento, donde se guarda la información producida por el ambiente cultural que educa para la violencia, como los rencores, envidias, venganzas, egoísmos y frustraciones que están listos a aflorar en las relaciones con los demás al menor estímulo.

Se observó en el caso de la Institución A, cuando la docente amenazó a sus alumnos con expresiones como las que se exponen a continuación: "Si yo voy a su escritorio y usted no ha terminado, ya sabe lo que le va a pasar", "Te voy a matar!", "Le voy a jalar la trenzas!".

e) Manejo de Límites

Se entiende por manejo de límites el control de la disciplina como un equilibrio entre el poder individual, la autoridad derivada del status del maestro y las normas acordadas, situación en donde juegan un papel importante los siguientes elementos por parte del maestro.

- El carisma,
- El poder intelectual,
- Los recursos implícitos al propio poder y
- El dominio de obtener control de la situación.

Cohen y Manion (1977), citados por Gómez y otras (1997).

El sistema pedagógico de la docente en la institución A, se caracteriza por una gran incapacidad para el adecuado manejo de los límites. Las normas de disciplina inconsistentes provocan confusión, al darse ambivalencia entre un estilo autoritario, amenazante y la escasa consecuencia en el cumplimiento de estas amenazas. Lo anterior causa indisciplina, lo que se constituye en un ciclo repetitivo e incontrolable.

Se observa una situación en que la docente se dirige a la alumna Wendy, quien con el deseo de decorar su trabajo en el cuaderno, utiliza una pintura fosforescente y escarcha. La maestra le dice groseramente, "Wendy, por qué hiciste eso? No se hace. ¡Si se las pone a sus cuadernos, se las quito!". Luego al revisar el trabajo de la niña, el cuaderno roza la blusa de la maestra, quien encolerizada, pierde el control y agrega, "¡Ay, Wendy, te voy a jalar las trenzas, porque esta es mi blusa favorita. Eso no se usa en clase. Además usted debe estar sentada hasta que yo vaya!".

De la situación expuesta anteriormente se concluye que la maestra pierde el control con facilidad y no logra manejar los límites del grupo adecuadamente.

f) Prejuicios

Se entiende por prejuicio la acción de juzgar antes de que ocurran las situaciones o sin tener cabal conocimiento de ellas.

Según Nueva Utopía (2000), se practica la violencia cuando se subestima o sobrestima la capacidad de un niño, ya sea que se le exija más de lo que es capaz en ese momento, o bien se le trate de tonto.

En ocasiones se observó a la docente dirigirse a los niños en forma prejuiciosa. Por ejemplo, con motivo de un ensayo para la primera comunión, los niños intentaban hacer el canto, una niña interrumpe, a lo que la maestra ya impaciente dice, "Qué raro, Jimena!". En la misma ocasión, la docente hace entrega de unos folletos y expresa: "No quiero que me lo arrugue, ni nada!".

g) Sarcasmo

Se comprende por sarcasmo la actitud de burla, ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a las personas.

Según expresa Valverde (1997), entre las causas generadoras de violencia se encuentran: hostilidad, insulto, menosprecio y sarcasmo.

Konrad (1970), citado por Valverde (1997), explica que el sarcasmo es una agresión instintiva, es decir una conducta no aprendida y difundida en las especies. Representa la descarga de una energía agresiva que está constantemente formándose en el individuo.

De las crónicas de observación se desprenden situaciones que ilustran muy bien este rasgo. Por ejemplo, en una ocasión en que una niña se distrae con una bolita, la maestra quita el juguete a la niña y sólo dice: "Le va a fascinar a Viviana, va a decir que qué tía más buena soy".

En otra ocasión cuando se habla sobre el tema de Karina Ramírez, la maestra se dirige a Wendy y en forma sarcástica le dice, "Wendy, vieras qué ordenada es Karina".

Por otra parte, se observa a un niño que se dirige a ella diciéndole, "La ti (maestra) es horrible", ante lo que ella contesta con un gesto sarcástico y agresivo: ¡Te amo! .

Se escucha a la maestra en otra ocasión dirigirse a los niños diciendo, "¡¡Ven, si todos se parecieran a María Mercedes!!".

h) Libre Expresión de los Niños

En la Institución A, se observa que la docente inhibe la libre expresión de los niños, limita la participación en un afán de imponer disciplina y desvía los intereses de los estudiantes y su creatividad en una **actitud impositiva** por cumplir lo previsto. Además, ignora algunos comentarios de los alumnos, que pueden resultar valiosos para el desarrollo de actividades académicas.

Según expresa García (1994), para que un maestro facilite la autonomía del niño debe reducir su poder en el aula; su punto de vista será como el de una persona más. Esta posición da igualdad a la relación maestro-alumno... El maestro debe desarrollar la habilidad para lograr un equilibrio, ya que el abuso de guías en las actividades de aprendizaje promueve la dependencia en el niño, mientras que la ausencia de instrucciones claras lo refuerza, debido a que no tiene las guías necesarias que les permitan realizar su labor independientemente generando confusión e indisciplina.

En una ocasión la maestra en su afán de impulsar un método de disciplina, al establecer una competencia por filas, los niños exaltados conversan entre sí, ante lo que la docente exclama, "No pongo nada más, se acabó!".

i) Ignora

Se define este término como la acción de hacer caso omiso de situaciones o manifestaciones.

De acuerdo con Valverde (1997), la omisión es otro generador de violencia, ya que el silencio injustificado, una actitud indiferente, el abandono, la

negligencia pueden llevar implícitas manifestaciones de violencia que a su vez la generan como respuesta.

La maestra colocaba cerca de su escritorio los pupitres de dos niños con dificultades de aprendizaje; sin embargo durante el transcurso de la lección no se dirige a ellos para brindarles apoyo o corregirles su trabajo. Por otra parte, con frecuencia se le observó ignorar las peticiones de sus alumnos y sus manifestaciones afectivas.

A continuación se analizan los rasgos relacionados con la categoría de violencia en la Institución B.

a) Violencia Física

Este rasgo, por el contrario, estuvo ausente en la Institución B. Como se desprende de una entrevista realizada a la maestra, esta expresa sobre el tema de las interacciones agresivas, "Yo diría que se dan muy poco, pero ellos sí se molestan cuando hay mucha bulla o algo que les interrumpa su trabajo y los desconcentre. Ellos se defienden sin groserías, sin faltas de respeto. Tal vez le parezca mucha fantasía, pero aquí es así, los niños se comunican muy bien y hay mucha equidad en el grupo".

En otra entrevista dirigida a la docente, ella manifiesta lo siguiente: "Cuando me asignaron este grupo, la maestra anterior me angustió mucho, al contarme de los comportamientos tan agresivos que mostraban los alumnos. Entonces desde el primer día hablé con ellos acerca del respeto, la cooperación, la comprensión que debe imperar en el aula para que haya armonía. Ciertamente fue muy difícil al principio porque en los recreos se pateaban, se decían palabras groseras, pero con el paso del tiempo, con mucho rigor, afecto y paciencia los niños fueron cambiando sus actitudes, por comportamientos serenos, cooperadores y respetuosos".

Según Nueva Utopía (2000), esta actitud es parte de la concientización y del proceso de cambio, para quienes no desean manifestarse indiferentes ante

los actos de violencia o las agresiones de cualquier clase. Se piensa que un maestro debe permanecer atento a todo, alerta y vigilante, e intervenir cada vez que sea necesario para, separar, amigar o aconsejar, no importa si se le enfría el café o si pierde una interesante conversación.

b) Violencia Verbal

En la Institución B nunca se observaron **manifestaciones verbalmente violentas**. Con ocasión de una entrevista a la maestra, al preguntársele sobre el tono de voz utilizado en la comunicación con los niños, ella contesta que no era usual que se levantara la voz, pues a sus alumnos les molestaba el ruido.

En una de las observaciones realizadas en el aula, la maestra solicita a los niños que digan palabras con las sílabas ca, ce, ci, co, cu. Un niño a manera de travesura dice en voz baja: "caca". La maestra responde con un gesto de reprobación, pero la situación no pasa a más y sigue adelante con la clase con una actitud natural.

Según lo observado, en general la docente se preocupa porque todos los niños participen, es suave en su trato, sus modales y su voz. Los niños reproducen esta forma de relación, la clase se desarrolla dentro de un ambiente de armonía.

Para Gómez y otras (1997), con la aplicación de estas estrategias, los factores de violencia se podrán reducir, en busca de la potenciación de los valores del alumno y una convivencia más agradable en la clase.

c) Autoritarismo

Con base en lo investigado dentro de la Institución B, la docente muestra capacidad para manejar la disciplina en el grupo, de forma **democrática** y por convicción, de manera que los niños a través del establecimiento de normas actúan en consonancia con estas.

Ello se refleja en una de las entrevistas en que la docente expresa: "Uh! Saben que yo tengo el control y el manejo del grupo. Se sienten muy bien conmigo, me cuentan secretos y yo los guardo, su actitud es muy positiva, saben lo que me gusta y lo que no, también los papás... Ellos piden mi opinión para cosas personales y compartimos".

Según Gómez y otras (1997), los fines de la educación y de la disciplina son congruentes, por lo que se deduce que el propósito de la educación en una sociedad democrática es ayudar a los individuos a autodirigirse y que sean certeros frente a los fines de la sociedad y los objetivos propios.

d) **Amenazas**

El caso observado en la Institución B consiste en un ambiente **libre de amenazas**.

Dado que existe una adecuada comunicación en el aula, la docente no incurre en conductas amenazadoras hacia los niños. Esto se ve favorecido por su propio estilo de manejar y comunicar las reglas en la clase, las cuales son construidas en forma conjunta entre la docente y los alumnos al inicio del año. Lo anterior permite que exista claridad, compromiso, deber y respeto por lo que se ha acordado comúnmente.

Ejemplo de las medidas de sanción utilizadas por la maestra, es un libro de clase en el que se anota el comportamiento inadecuado del alumno a la tercera llamada de atención, con el propósito de hacer el reporte extensivo al hogar.

En una crónica de observación se señala que la docente tiene el control de la actividad, del cumplimiento de las reglas de trabajo, de participación y respeto al turno de cada uno para hablar.

Se cita como ejemplo de lo anterior: la maestra le hace ver a John que nunca se ha atrasado como este día, de manera que debe apurarse.

Según explican Gómez y otras (1997), el conjunto de estrategias que el docente pueda aplicar, diseñadas para conformar un modelo de comportamiento, llevará a la socialización y al aprendizaje.

e) Manejo de Límites

La Institución B se caracteriza por una clara fijación de normas y límites; sin embargo la docente promueve un clima armónico en la clase, lo que le evita caer en la necesidad de reforzar constantemente las reglas. Se da una **disciplina por convicción** por parte de los niños.

Según Gómez y otras (1997), si el trabajo busca igualar el progreso del grupo, el docente debe centrarse en la interacción social, a fin de facilitar el proceso, desde la posición de facilitador y guía, para dar paso a la participación activa del sujeto y su razonamiento.

Según las mismas autoras, al contemplarse la disciplina como fenómeno universal cultural, se encuentra que ejecuta las funciones de socialización, madurez personal, interiorización de puntos de vista morales para el desarrollo de la conciencia y seguridad emocional, la cual es propiciada por controles externos firmes.

Como se desprende de una crónica de entrevista a la maestra, esta explica que los niños tienen libertad para moverse dentro del salón de clase, no hay rigidez.

En otra ocasión, según se registra en una crónica de observación, alguien llega a solicitar a la maestra a la puerta de la clase, por lo que la docente advierte que va a salir por un momento, luego cierra la puerta. Los niños permanecen en silencio como de costumbre, trabajando individualmente.

f) Prejuicios

Según se ha señalado el prejuicio se entiende como una actitud irrespetuosa, en donde un sujeto emite juicios predeterminados sobre las acciones o comportamientos de otro individuo.

En este caso la docente establece patrones de comunicación basados en el **respeto**, por lo que no se infiere que existan ideas preconcebidas acerca de los niños que se expresen en la dinámica interaccionista del aula.

Tal es el caso que se toma de una crónica de entrevista, en que dos niñas del grupo marginan a una tercera. Ante esta situación, la maestra se aboca a hacer una reflexión con las niñas, para promover la integración de la niña excluida.

Otra situación que se registra en la misma entrevista. La maestra se refiere al caso de un niño que presenta un cuadro enurésico, preocupada consulta con la investigadora sobre el trato correcto de la situación, evidenciando su actitud respetuosa y considerada.

Bandura, citado por Morris (1992), recalca que la teoría del aprendizaje social favorece la ampliación de nuestro conocimiento, no sólo de cómo las personas aprenden destrezas y habilidades, sino también cómo se transmiten en la sociedad las actitudes, valores e ideas. Esta teoría puede enseñarnos también la forma de no transmitir algo, como es el caso de las actitudes prejuiciosas y los estereotipos.

g) Sarcasmo

En el caso de la Institución B, no se observaron actitudes sarcásticas de la docente en su comunicación con los niños. La **comunicación** es **clara y honesta** y se otorgan tanto los reconocimientos como las sanciones en el momento y la condición apropiada, sin enfatizar en las debilidades de los niños o caer en comparaciones que debiliten la cohesión del grupo.

Como se desprende de una crónica de observación, la maestra llama la atención de los niños que están sin trabajar, "John, continúa con la práctica, estás atrasado. Vamos, creo que puedes hacerlo, es la segunda vez que te llamo".

En otra ocasión se escucha a la maestra dirigirse a su alumno con una frase de aliento, "Te felicito, lo hiciste correctamente y cada vez mejor".

Claramunt (1999) explica que la toma de conciencia de lo que sucede en nuestra cotidianidad, es un punto necesario para promover el mejoramiento de la labor docente, se requiere de honestidad y objetividad.

h) Libre Expresión de los Niños

En la Institución B, se observó una gran capacidad de la docente para el manejo de situaciones imprevistas en el aula. En muchas ocasiones **los alumnos marcaron la pauta** para orientar el desarrollo temático a través del aporte de sus ideas.

Se ofrece una situación representativa de este rasgo: a raíz del caso de un niño que pierde un diente durante la lección, hecho que provoca ansiedad e inestabilidad en los estudiantes, la docente decide detener la lección, abrir un espacio para que los alumnos expresen sus inquietudes con respecto a la temática y se refieran a sus experiencias, satisfaciendo sus necesidades de expresión.

En otra oportunidad, se observa cómo la maestra permite a los niños expresarse libremente con respecto al tema de los cuentos y leyendas. La docente accede a emplear tiempo para escuchar a sus alumnos y contarles una leyenda, aunque refiere que estas no son de su preferencia.

Como explica King (1985), el ambiente de aula es un espacio que puede promover la formación de individuos autónomos, al facilitar a los educandos la oportunidad de pensar por sí mismos, con sentido crítico, de manera que expresen sus puntos de vista libremente y que aprendan a considerar los de otras personas.

i) **Ignora**

Como se mencionó anteriormente, la docente mantiene una **posición solícita** hacia los niños. Por lo tanto, en ninguna circunstancia ignora o pasa por alto sus necesidades o requerimientos.

Valverde (1997) se refiere al respecto, cuando afirma que se considera violencia la negación del ejercicio de los propios derechos, tales como satisfacción de las necesidades materiales, espirituales, conservación de la integridad personal, libertad de expresión, participación en la vida laboral, política y social.

En una crónica de observación, se refleja la posición solícita de la maestra, cuando un niño se dirige a ella diciendo: "Se me va a caer un diente, lo tengo flojo". La docente se dirige al alumno con afecto y cariño en su voz para calmarlo, diciéndole: "No lo toques, en el recreo te enjuagas".

Una vez realizado este pormenorizado análisis se procede a concluir los aspectos más significativos, producto de este proceso de investigación.

Capítulo V

Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se exponen las conclusiones y recomendaciones de esta investigación. Se plantean los resultados alcanzados por las investigadoras como producto de un meticuloso proceso de análisis sobre las interacciones violentas físicas o psicológicas que se suscitan en la relación docente – alumno, que se producen dentro del aula y el ámbito escolar, en dos instituciones de educación primaria privadas. Las siguientes conclusiones se presentan clasificadas de acuerdo con las categorías de análisis de la presente investigación.

5.1 Conclusiones de la Investigación

5.1.1 Con respecto a la primera categoría de análisis- **socialización** - se concluye lo siguiente:

- Se encontró que en la Institución A se promueve la individualidad en contraposición con la enseñanza de valores como la solidaridad. La docente inhibe las intenciones de los niños de expresar y compartir con otros sus puntos de vista, sus experiencias y conocimientos en un intento frustrado de controlar la disciplina. Por otra parte, en la institución B, la actitud flexible mostrada por la maestra le permite favorecer actitudes de solidaridad y colaboración entre los niños.
- En la Institución A se da la ausencia de actitudes solícitas por parte de la docente quien ignora y pasa por alto las inquietudes y necesidades de los educandos. Con respecto a la Institución B, la docente se caracteriza por brindar una actitud solícita a aquellos educandos que lo requieren, busca la satisfacción de las demandas de los niños y se manifiesta ante los detalles del entorno.

- Dentro del ámbito observado en la Institución A, se evidencia la ausencia de una práctica dirigida hacia la pedagogía diferencial, ya que la clase se desenvuelve dentro de un marco homogeneizado y estructurado, en el cual la docente hace a sus alumnos cumplir el programa previsto, sin considerar sus diferencias individuales y sus dificultades para enfrentar el proceso de aprendizaje. En el caso observado en la Institución B, se identifican actitudes de la docente, que demuestran un estilo de enseñanza basado en la pedagogía diferencial, al aplicar técnicas metodológicas que favorecen la atención individualizada.

- Dentro del ámbito observado en la Institución A, no se percibe flexibilidad en el trato hacia los niños, sino que el desarrollo de la lección se orienta hacia el cumplimiento de la programación, sin atender la curiosidad intelectual y las necesidades de los niños. En la Institución B, se evidencia una actitud muy flexible y humana de la maestra, quien, a pesar de que funciona dentro de un modelo pedagógico bastante estructurado, cumple acertadamente con el papel de guía, manifestando apertura y disposición al cambio y la flexibilidad, de manera muy profesional.

- La docente de la Institución A utiliza patrones de comunicación inadecuados, caracterizados por actitudes tanto verbales como gestuales, agresivas y hostiles en el contacto diario con los niños. Se presentan amenazas, gritos, sarcasmo, comparaciones orientadas negativamente, las cuales son recibidas por los niños con frustración, rebeldía y desconfianza en el criterio evaluador de la maestra. Además, la percepción del niño de ser tratado en forma injusta, le impide desenvolverse y obstaculiza sus deseos de progresar en el ámbito social y académico. En la Institución B, la docente emplea patrones de comunicación adecuados, es clara al establecer reglas de trabajo y disciplina. A la vez atiende oportunamente las necesidades y demandas de los estudiantes. La comunicación verbal y gestual que se da por parte de la maestra se observa coherente.

- En la docente de la Institución A se observa el distanciamiento afectivo con los niños, especialmente en el plano físico. Hay ausencia de manifestaciones afectivas que demuestren interés y apertura. La docente de la Institución B, brinda frecuentes manifestaciones físicas afectivas, las cuales son apropiadas a situaciones de reconocimiento social y apoyo hacia las actitudes y el trabajo de los niños.
- La retroalimentación que se ofrece en el caso de la institución A, generalmente conlleva actitudes prejuiciosas, como sanciones y frases denigrantes. Se establecen generalizaciones que perturban el equilibrio socio - emocional del niño. No se brinda a los niños información sobre sus actos, que propicie el mejoramiento de sus interacciones y las dificultades que se suscitan en el aula. En la Institución B, la retroalimentación estuvo siempre presente orientada positivamente hacia el reconocimiento de logros o hacia la sanción oportuna, brindando información clara al niño, para la búsqueda del mejoramiento y corrección de las conductas consideradas inapropiadas.
- En cuanto a la estructuración del tiempo y el espacio, los datos de la Institución A, revelan que hay ausencia de normas claras para apoyar el desarrollo de un ambiente organizado, que permita lidiar con éxito ante los problemas que se presenten con respecto al trabajo que se realiza y el control de comportamientos adecuados dentro del aula. Esta falta de normas genera confusión y promueve la dependencia de los niños hacia la docente, lo que produce indisciplina, desorganización y evidencia la ausencia de habilidades del docente para controlar estas situaciones. Por otra parte, se observa que el estilo de disciplina aplicado está orientado hacia la imposición y la sanción inconsistente, lo que impide la participación activa del discente y su razonamiento en cuanto a las reglas, de manera que se generen comportamientos y actitudes disciplinarias por convicción. Por otra parte, la docente de la Institución B, a pesar de que funciona dentro de un modelo

pedagógico bastante estructurado, logra compensar acertadamente, introduciendo elementos flexibles que nuevamente reflejan su apertura y disposición al cambio. De ninguna forma opera dentro de un estilo rígido de enseñanza.

- En la Institución A, la docente maneja patrones inadecuados que transmiten mensajes confusos mediante el sarcasmo, en el cual se entremezclan burlas y frases cariñosas, que desentonan con el lenguaje gestual de la docente. Estrechamente ligados a estos comportamientos, se demuestra la carencia de empatía. La docente no posee la capacidad de considerar la subjetividad del otro en sus interacciones e ignora las consecuencias negativas y el deterioro psicológico que afecta al niño a través de sus manifestaciones. El clima afectivo observado en la Institución B, refleja a su vez una gran empatía entre los miembros del grupo y hacia la maestra, privando un ambiente de clase libre de tensiones y propicio para el proceso de aprendizaje.

5.1.2 Con respecto a la segunda categoría de análisis - **violencia** - se concluye lo siguiente:

- En la Institución A se comprobó que la docente recurre a algunas manifestaciones de violencia física para controlar la conducta de los niños. Entre estas se observaron pellizcos, amenazas en el mismo sentido, así como comentarios de experiencias pasadas sobre castigos aplicados en el plano físico. Por el contrario, este rasgo estuvo ausente en la Institución B.
- La violencia verbal se manifiesta muy frecuentemente en la Institución A, especialmente en tonos de voz desproporcionadamente fuertes, frases irónicas, burlas, sarcasmos y prejuicios que ofrecen modelos inapropiados de interacción social. Se trata de actitudes que a su vez los niños reproducen en sus interacciones con la docente y los otros estudiantes. En la Institución B, nunca se observaron manifestaciones verbalmente violentas, en general, la docente

se preocupa porque todos los niños participen, es suave en su trato, sus modales y su voz. Los niños reproducen esta forma de relación y la clase se desarrolla dentro de un marco armónico.

- El sistema pedagógico de la docente en la Institución A, se caracteriza por la incapacidad para el manejo de los límites, las reglas en general son inconsistentes y provocan confusión, no hay congruencia entre un estilo autoritario y la poca consistencia en el cumplimiento de estas amenazas. Con base en lo investigado dentro de la Institución B, la docente muestra capacidad para manejar la disciplina en el grupo, de forma democrática y por convicción, de manera que los niños a través del establecimiento de normas actúan en consonancia con éstas.

- En el caso de la Institución A, se observó a la docente amenazar a sus alumnos con expresiones como las que se exponen a continuación: "Si yo voy a su escritorio y usted no ha terminado, ya sabe lo que le va a pasar", "Te voy a matar!", "Le voy a jalar las trenzas!". Dado que en la Institución B, existe una adecuada comunicación en el aula, la docente no incurre en conductas amenazadoras hacia los niños. Esto se ve favorecido por su propio estilo de manejar y comunicar las reglas en la clase, las cuales son construidas en forma conjunta entre la docente y los alumnos, al inicio del año. Lo anterior permite que exista claridad, compromiso, deber y respeto por lo que se ha acordado comúnmente.

- El sistema pedagógico de la docente en la institución A, se caracteriza por una gran incapacidad para el adecuado manejo de los límites, las normas de disciplina inconsistentes provocan confusión, al darse ambivalencia entre un estilo autoritario, amenazante y la poca consistencia en el cumplimiento de estas amenazas. Lo anterior provoca confusión e indisciplina, lo que se constituye en un ciclo repetitivo e incontrolable. La Institución B se caracteriza por una clara fijación de normas y límites, sin embargo la docente promueve un

clima armónico en la clase, lo que impide caer en la necesidad de reforzar constantemente las normas. Se da una disciplina por convicción por parte de los niños.

- En la Institución A se observó a la docente dirigirse a los niños en forma prejuiciosa. Por ejemplo, con motivo de un ensayo para la primera comunión, los niños intentaban hacer el canto, una niña interrumpe, a lo que la maestra ya impaciente dice, "Qué raro, Jimena!". En la misma ocasión, la docente hace entrega de unos folletos y expresa: "No quiero que me lo arrugue ni nada!". La docente de la Institución B establece patrones de comunicación basados en el respeto por lo que no se infiere que existan ideas prejuiciosas acerca de los niños, que se evidencien en la dinámica interaccionista del aula.
- El sarcasmo es un rasgo que se hace manifiesto en forma reiterada dentro del aula estudiada en la Institución A. Es un estilo de comunicación típico, dentro de la dinámica de interacción docente - alumno. En el caso de la Institución B, no se observaron actitudes sarcásticas de la docente en su comunicación con los niños. La comunicación es clara y honesta y se otorgan tanto los reconocimientos como las sanciones en el momento y la condición apropiada, sin enfatizar en las debilidades de los niños o caer en comparaciones que debiliten la cohesión del grupo.
- En la Institución A, se observa que la docente inhibe la libre expresión de los niños, limita la participación en su afán de imponer disciplina y desvía los intereses de los niños y su creatividad en una actitud impositiva por cumplir lo previsto. Además, ignora algunos comentarios de los alumnos que pueden resultar valiosos para el desarrollo de actividades académicas. En la Institución B, se observó una gran capacidad en la docente para el manejo de situaciones imprevistas en el aula. En muchas ocasiones los alumnos marcaron la pauta para orientar el desarrollo temático a través del aporte de sus ideas.

- La docente de la Institución A, con frecuencia incurre en la acción de ignorar o pasar por alto las peticiones de sus alumnos y sus manifestaciones conductuales, en un afán de cumplir con lo programado. Por su parte, la docente de la Institución B mantiene una posición solícita hacia los niños. En ninguna circunstancia ignora las necesidades o requerimientos de sus alumnos.

5.2 Recomendaciones de la Investigación

5.2.1 A las Instituciones:

- Se sugiere, en especial a la Institución A, que su personal sea sometido a un riguroso proceso de selección y evaluación psicológica, previo a la contratación.
- A la vez, se recomienda especialmente a la Institución A, capacitación permanente en áreas que permitan al docente desempeñar su rol adecuadamente, tales como actualización en un modelo constructivista, pedagogía diferencial, relaciones humanas, conocimiento de las dificultades de aprendizaje y manejo de límites.
- Conviene que la dirección académica ejerza una supervisión más estricta y permanente, acerca del rol que cumplen las docentes, en especial, en las interacciones que se dan entre ellas y sus alumnos.
- En la Institución A una profunda revisión en cuanto a la visión y misión que esta representa.
- Retroalimentar a las docentes participantes sobre los resultados alcanzados en la presente investigación, con el propósito de promover la reflexión y cambios de actitud.

- A la Institución B, incentivar a las docentes quienes como en este caso ejercen un adecuado rol docente.

5.2.2 A l maestro(a):

- Promover espacios de reflexión y auto-análisis con respecto a su propia labor.
- Se recomienda una actualización en las metodologías para la enseñanza de los contenidos y el manejo del tiempo y el espacio.
- Asistir a cursos, seminarios u otras actividades similares cuyos contenidos se relacionen con los rasgos mencionados.
- Facilitar, mediante procesos de retroalimentación permanente, un mejor clima organizacional y de aula, de manera que las oportunidades para que se den interacciones violentas se vean reducidas.

5.2.3 Al Ministerio de Educación Pública:

- Aprovechar los encuentros para educadores, tales como congresos a nivel nacional, para actualizar los conocimientos y corregir las conductas inadecuadas de los docentes.
- Dar seguimiento, a través de los supervisores y directores regionales, no sólo a aspectos curriculares, sino también al adecuado ejercicio del rol docente.

5.2.4 A las universidades:

- Las instituciones de Educación Superior, deben promover la dimensión ética de la actividad académica y no perder de vista en el aspecto curricular y en sus reglamentaciones, la importancia de la democracia, la igualdad de oportunidades, la equidad de género, los derechos humanos, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y el respeto por las diferencias.
- Se considera una necesidad que en los programas curriculares se incluyan cursos de pedagogía diferencial, metodología constructivista, relaciones humanas, educación para la paz, solución creativa de conflictos, etc.
- Se considera que la supervisión de la práctica educativa se centre en orientar al maestro en cuanto al manejo de las situaciones que se dan en el aula y el ámbito escolar y las relaciones con los alumnos, considerando de manera especial los aspectos afectivos de los niños y la aplicación de la pedagogía diferencial.
- A las diferentes instituciones educativas, se les recomienda realizar estudios tanto cualitativos como cuantitativos, que permitan obtener un panorama amplio sobre la problemática de la violencia en el ámbito escolar, para así abordarla a escala preventiva.

Se sugieren las siguientes áreas temáticas como complemento del presente estudio: Las Interacciones Violentas entre los Niños en el Aula y el Ámbito Escolar, Interacciones Violentas en el Hogar y sus Implicaciones en el Comportamiento en el Aula, Las Implicaciones de las Interacciones Violentas en el Rendimiento Académico.

Bibliografía

Alvarenga, Patricia. (1986). **Cultura y Ética de la Violencia**. San José: Editorial Educa.

Arce G, Celín. (1992). **Derecho Educativo**. San José :Editorial UNED.

Barrantes Echeverría, Rodrigo. (1999). **Investigación: Un Camino al Conocimiento**. : San José: Editorial UNED.

Biehler, Robert y Snowman, Jack. (1990) **Psicología Aplicada a la Enseñanza**. México D.F: Editorial Limusa.

Bonilla, Ana Patricia. (1981) **La Violencia en la Televisión y la Conducta Agresiva en Niños de Cinco Años**. (Tesis de Grado) San José: Universidad de Costa Rica.

Buendía, L. y otros. (1998) **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. Barcelona: McGraw-Hill.

Cáceres, José. (1996) **Sociología de la Educación**. Editorial Universidad de Puerto Rico: Puerto Rico: Río Piedras.

Caja Costarricense del Seguro Social. (1996). **¿Conoces qué es Agresión?** San José.

Calvo Q, Xinia. (1998). **El Ciclo de la Violencia en hogares Disfuncionales y su Efecto Socio-Afectivo**. Tesis de Grado. San José: Universidad Latina de Costa Rica.

Cerda G, H. (1994). **La Investigación Total**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Céspedes, Kendall. (1998). **Incidencia de los Talleres de Educación para la Paz en la Formación de Actitudes no Violentas**. Tesis de Grado. San José: Universidad Latina de Costa Rica.

Cirigliano, Gustavo. (1997). **Dinámica de Grupos y Educación**. Fundamentos y Técnicas. San José: Editorial LUMEN-HUMANITAS.

Claramunt, María Cecilia. (1999). **Casitas Quebradas: El Problema de la Violencia Doméstica en Costa Rica**. San José: EUNED.

Coleman, John. (1984). **Los Años Escolares**. México D.F. Editorial Continental.

De Santi. (1997) **El Niño y la Paz**. San José: Editorial UNED.

Domenach, Jean Marie. (1981). **Violencia y sus Causas**. Paris: Editorial UNESCO.

García L, Nidia. (1994). **Conocimiento, Participación y Cambio. Comportamientos en el Aula**. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Gómez, M. Teresa (1997) **Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase**. Madrid: Narcea S. A.

Gómez P, Rafael. (1993). **Problemas Morales de la Existencia Humana**. Barcelona: Editorial Magisterio.

Gómez Q, Xinia. (1995). **La Agresividad del niño Preescolar y su Relación con el Proceso de Socialización en los Jardines de Infantes**. Tesis de Grado San José: Universidad Latina de Costa Rica.

Grillo, M. y Brenes, R. (1996). **Manual de Contenidos Violencia Y abuso contra Personas Menores de Edad**. San José: PANIAMOR.

King, N. (1985) **Recontextualizing the Curriculum. Theory into Practice**. Vol.25. N.1

Korsch, Karl. (1975). **¿Qué es Socialización?** España: Editorial Ariel.

Martí, Eduardo. (1996) El Constructivismo y sus Sombras. **Anuario de Psicología, # 69**. Universidad de Barcelona: Barcelona, Madrid.

Morris, Charles. (1992) **Introducción a la Psicología**. México D.F.: Prentice-Hall.

Nueva Enciclopedia Pedagogía del Educador. Tomo XIV (1966). Buenos Aires: Editorial Piados.

Nueva Utopía : Proyectos, Actividades e Ideas (2000).www.nalejandría.com

Organización Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). **Percepciones y Análisis de la Problemática Mundial**. París: Editorial UNESCO.

Oviedo A, María del Socorro. (1998). **Si un Niño Hablara**. San José: Impresora Sánchez S.A.

Palauro, Ana María. (1996). **El Esquema Corporal en el Aprendizaje de la Matemática, en el Niño de Primer Ciclo de la Educación General Básica: Casos del Centro Educativo Ignacio Gutiérrez.** Tesis de Grado. San José: EUNED.

Quesada R, Marta. (1997). **Transferencia de la Violencia al Espacio Educativo.** San Carlos: Universidad Latina de Costa Rica.

Quesada, J.J. (1995). **Tesis: Guía Metodológica de Educación para la Paz. Programa de Respuesta creativa al Conflicto como Instrumento para la Transformación de la Violencia en el Aula Escolar.** San José: Universidad de Costa Rica.

Quesada, Marjorie. (1996). **Tesis: Tipos de Agresión que Presentan los Niños y Niñas en el Jardín de Infancia y sus Efectos en el Proceso de Socialización.** San José: Universidad Latina de Costa Rica.

Red de Mujeres Contra la Violencia. (1998). **Vivir la Vida es Vivir sin Violencia.** Managua: Editorial INPASA.

Saborío V, Carlos. (1998). **Depresión Infantil y Violencia Doméstica.** Tesis de Grado. San José: Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales.

Senghaas, Dieter. (1981). **Violencia y sus Causas.** París: Editorial UNESCO.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998) **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación.** México D.F.: Editorial Paidós.

UNESCO. (1981). **Mecanismos biológicos y Sociológicos de la Agresividad.** San José: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO.

Ureña A, María Isabel. (1997). **Incidencia de la Conducta en el Proceso de Socialización**. Tesis de Grado. San José: Universidad Latina de Costa Rica.

Uriz P, María Jesús. (1993). **Personalidad, Socialización y Comunicación**. Barcelona: Editorial Libertarias.

Valverde, Carmen. (1997). **Análisis de la Campaña "Por una Vida sin Violencia"**. Tesis de Grado. San José: Universidad Latina de Costa Rica.

Van Manen, M. (1998). **El Tacto en la Enseñanza. El Significado de la Sensibilidad Pedagógica**. Barcelona: Editorial Paidós.

Whittaker, James. (1979). **La Psicología Social en el Mundo de Hoy**. México D.F.: Editorial Trillas.

Woolfolk, Anita. (1999). **Psicología Educativa**. México D.F : Editorial Prentice Hall.

Zúñiga, I. (1997). "Relación Afectiva Maestra Niño; Autorrealización y Percepción Acerca del Grupo en el ámbito de las Relaciones Interpersonales en una Escuela Pública del Área Metropolitana de San José." **Imágenes** 4 (7).

ANEXOS

ENTREVISTA A UN INFORMANTE

Fecha: Viernes 23 de febrero del 2001.

Sujeto: Maestra de Tercer Grado.

La entrevista inicia con un saludo cordial y muy buena disposición por parte de la maestra entrevistada. Accede gustosa a la entrevista, la cual se realiza en un cuarto cerrado sin interrupciones.

Desarrollo de la entrevista:

Sin más introducción se le explica que hay algunas preguntas anotadas en una guía en las cuales la investigadora se basará para el desarrollo de la entrevista, así como otras que surjan en el transcurso de esta.

¿Cuánto tiempo hace que conoce al grupo?

"Desde hace tres años. Fui su maestra en Preparatoria, luego en primer grado les di formación humana."

¿Qué percepción tiene del grupo?

"El grupo es muy activo, creativo, participativo, son muy maduros. Yo disfruto mucho con ellos".

¿Lleva el grupo un desarrollo promedio?

"El grupo sí es muy parejo, sin embargo en cuanto al tiempo de trabajo la mitad de la clase trabaja muy rápido y la otra muy despacio, hacen como media hora de diferencia. Siempre tienen trabajo extra para que no se aburran los

rápidos o los pone a leer. Cuando les digo que les borro la pizarra se apuran más."

¿Cómo se relacionan entre ellos?

"Ellos conforman un grupo que se quiere y se respeta mucho. Tienen mucho tiempo juntos y son muy serviciales el uno con el otro. Tienen gran capacidad de empatía. Creo que en parte se debe a que la maestra también los respeta y es su amiga. Comparten conmigo como con una amiga."

¿Cómo es su relación con la maestra?

"Comparte mucho con ellos, hemos sido compañeros de escuela por muchos años, jugamos bola y disfrutamos juntos. Tiene una excelente relación con los papás. Ojalá todas las maestras tuvieran la oportunidad de llevar su grupo a través de los años."

¿Se sienten a gusto en la escuela?

"Totalmente, lo siento cuando hacen planes a futuro en la escuela juntos como un grupo."

¿Qué tipos de actividades prefieren?

"Les gustan las actividades participativas, críticas, de opinión. Lo que no sea expositivo o monótono, ellos no lo permiten."

¿Se dan en ocasiones interacciones agresivas o pleitos?

"Yo diría que muy poco, pero ellos sí se molestan cuando hay mucha bulla o algo que les interrumpa su trabajo y los desconcentre. Ellos se defienden sin groserías, sin faltas de respeto. Tal vez le parezca mucha fantasía, pero aquí es así, ello se comunican muy bien y hay mucha equidad en el grupo."

¿Perciben ellos su carácter, la conocen?

"Uh! Saben que la maestra tiene el control y el manejo del grupo. Se sienten muy bien, me cuentan secretos (y yo los guardo), su actitud es muy positiva, saben lo que me gusta y lo que no, también los papás. Ellos están muy pendientes de mi y además vivimos en el barrio y saben toda mi vida y se interesan. Me da miedo irme a otro lugar porque somos como una familia y nos hemos visto crecer, Ellos me piden su opinión para cosas personales y compartimos."

¿Qué método utiliza para sancionarlos en caso necesario?

"Se habla con ellos, se trata de no quitarles el recreo, a menos que sea ya muy grave, se les deja hablar y que expliquen cómo se sintieron. También hay un cuadernito de clase y ellos no quieren que los apunten ahí. Trato de que comprendan, se disculpen y que sean responsables de sus errores y en caso necesario los enfrenten."

¿Si usted levanta la voz, la levantan también ellos?

" No es frecuente, para nada. A ellos les molesta el ruido."

¿Cómo percibe los hogares de estos niños?

"En su mayoría normales y tranquilos. La mayoría son hijos únicos y con padres estables y casados. Tengo una mamá soltera y feliz y una niña que a veces tiene problemas pero los asume muy bien."

¿Otros comentarios:

" Ellos no son agresivos, a veces muy consentidos o faltos de límites en el hogar."

"La televisión se refleja en cuanto al consumismo y a la comercialización, pero no en actitudes agresivas."

" Me llevo super bien con el personal y gozo montones. No estamos acostumbradas a tener problema".

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
DR, LUIS RICARDO VILLALOBOS
ALUMNAS:
DELIA FEOLI
MELISSA ARIAS
MAYRA FERNÁNDEZ

ENTREVISTA A UN ALUMNO

Fecha: 13 de noviembre del 2000

Nombre Wendy

Sexo : Femenino

Edad: 8 años

Grado que cursa: II

Número de entrevistadoras: 2

Tiempo de la entrevista: 25 minutos.

Lugar de la entrevista: el aula, a puerta cerrada, durante el recreo.

Tipo de preguntas : abiertas, que implican una sola idea.

Hipótesis: Por medio del interrogatorio, se detecta la existencia de interacciones violentas entre los alumnos.

I PARTE:

Las investigadoras establecen un rapport con la entrevistada, con la intención de despertar un interés en el respondiente y un clima de confianza.

ESTRATEGIA DE ELABORACIÓN Y REALIZACIÓN: Para obtener datos reveladores de los significados de los participantes, no se va a seguir un formato o estructura único, sino que se empleará un protocolo que sea compatible con el marco teórico y el tipo de investigación que nos guía. Diversas tipologías arrojan excelentes ideas para encuadrar las preguntas en la dimensión temporal (pasado, presente y futuro), según aconseja Patton (Lecompte, p. 139), se procurará plantearlas en un lenguaje claro y significativo para el respondiente.

Se iniciará con preguntas descriptivas de situaciones presentes, para dejar las más complicadas, que tratan de emociones, creencias y explicaciones para después. Es muy importante tener en cuenta: 1). La duración (cantidad de datos requeridos, tiempo y rapport, disponibilidad de los respondientes para facilitar información), 2). El número de preguntas, 3). El escenario (debe propiciar comodidad), 4). La identidad de los individuos implicados y 5). Estilos

de destreza comunicativa de los respondientes y la habilidad de las investigadoras para aplicar el estilo conversacional de la interacción cotidiana, el cual debe comunicar empatía, estímulo y comprensión, que permite al respondiente sentirse aceptado y favorece la confianza y la naturalidad necesarias para la obtención de datos importantes y válidos (Schatzman y Strauss, 1973), citado por Lecompte, M. y Goetz, J (1982, p. 145).

ENTREVISTADORA: Muchas gracias por aceptar compartir con nosotras este espacio de tiempo. En días anteriores nos has visto compartir algunas lecciones con el grupo y las profesoras. Es porque estamos realizando un trabajo para ayudar a los maestros y profesores a sentirse bien durante las lecciones. Lo que nos digas será confidencial, es decir será un secreto. No será para calificarte, criticarte o reportarte a la dirección, al contrario, tú nos ayudarás en nuestra tarea para la universidad. Eres muy importante para nosotras.
¿Tienes alguna inquietud que plantearnos antes de

iniciar?

WENDY: guarda silencio

ENTREVISTADORA: ¿ Te gusta estudiar?

WENDY: SI.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo te sientes en esta escuela?

WENDY: Tengo 3 años de estar aquí y me siento bien.

ENTREVISTADORA: ¿Qué te parece la escuela?

WENDY: Bastante bonita. Hay muchos árboles .

ENTREVISTADORA: ¿ Cómo te sentiste el primer día de clases?

WENDY: Al principio no conocía nadie, ni sabía por donde quedaba nada, ahora ya no, ya me acostumbré

ENTREVISTADORA: ¿Hay vecinos de tu barrio que están en tu misma aula?

WENDY : No.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo son tus compañeros?

WENDY: Algunos son amigables, otros no son amigables.

ENTREVISTADORA: ¿Qué hacen los compañeros o compañeras que no son amigables?

- WENDY: Le hacen muecas a uno y decirle gallina a uno, le siguen diciendo y le siguen, le siguen y le siguen, hasta que se aburren y se cansan y se van. Siempre sucede así, molestan y molestan, pero yo hago eso, me quedo callada hasta que se van. Me da una cólera.
- ENTREVISTADORA: ¿Siempre es así, ?
- WENDY: Bueno, a veces, me da mucha cólera y a uno le dan ganas de pegarles.
- ENTREVISTADORA: ¿Tienes amigos en el grupo?
- WENDY: Si tengo a Catherin, Tati y María.
- ENTREVISTADORA: Si tuvieras que hacer un trabajo en grupo, con quienes trabajarías.
- WENDY: Con ellas, las que le mencioné.
- ENTREVISTADORA: ¿Si tuvieras que compartir la merienda en el recreo, a quiénes llamarías?
- WENDY: A ellas, son mis amigas, me apoyan, no me critican.
- ENTREVISTADORA: ¿Hay gente que te desagrada?
- WENDY: Hay maestras que caen muy mal, regañan mucho.
- ENTREVISTADORA: ¿Por qué dices que te regañan mucho?
- WENDY: Por ejemplo, cuando a mi se me cae el tajador, uno no puede juntarlo porque lo regañan. Siempre lo están regañando por todo.
- ENTREVISTADORA: ¿Qué cosas hacen los compañeros para que la maestra se enoje?
- WENDY: Que hablen, que hagan desorden. Se ponen muy enojadas.
- ENTREVISTADORA: Menciona maestras o maestros con los que te sientes bien.
- WENDY: Con teacher Meli y teacher Anabelle.
- ENTREVISTADORA: ¿Te irías a otra escuela?
- WENDY: No, ya me acostumbré a esta escuela, tengo amigas.
- ENTREVISTADORA: ¿Qué haces cuando te sientes feliz en el aula?
- WENDY: Trabajo con tranquilidad.
- ENTREVISTADORA: En cuál materia trabajas con más entusiasmo o te gusta más?

- WENDY: En matemática, es muy fácil y divertida.
- ENTREVISTADORA: En tu casa como se comportan contigo?
- WENDY: Me apoyan en todo, en las tareas.
- ENTREVISTADORA: Muchas gracias por haber colaborado con nosotras, por el tiempo que nos dedicaste, fue muy valioso tu aporte.
- WENDY : Con gusto. (Se retira)

II PARTE:

NOTAS TEÓRICAS:

Actitud de la alumna: En todo momento mostró apertura y fluidez para responder a las preguntas. Hubo espontaneidad y fluidez en sus palabras. Se mostró muy afectada por el rechazo de los demás compañeros

En cuanto a la hipótesis planteada, se corrobora en las manifestaciones de la niña, que existen interacciones violentas, manifestadas por medio de frases hirientes entre los compañeros. También la relación con los profesores, deja entrever violencia verbal en sus regaños, por cosas tan pequeñas como cuando se cae el borrador.

Se puede percibir que la niña ha buscado una manera de eludir las molestias que le ocasionan sus compañeros, mostrando indiferencia hasta que se cansen. También ha logrado consolidar un pequeño grupo de compañeras para establecer interacciones de apoyo y colaboración.

NOTAS METODOLÓGICAS:

La entrevista se realizó con la participación de 2 entrevistadoras, quienes distribuyeron equitativamente la formulación de la preguntas.

Se utilizó una grabadora de casete para apoyar la entrevista, la cual fue realizada en privado, procurando que nadie más interfiriera en el proceso.

OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA

I PARTE: Información General

FECHA: Lunes 13 de noviembre, 2000

PERSONAS OBSERVADAS: Grupo de niños de segundo grado. En total 21 niños, 11 niñas y 10 varones.

LECCION OBSERVADA: Español

HIPOTESIS: Con base en los antecedentes es esperable que durante el desarrollo de la lección, ocurran interacciones violentas niño-niño o docente-alumno.

II PARTE:

A. Notas de Campo

Las observadoras ingresan a la clase cuando la lección ya había iniciado. Saludamos discretamente. El grupo está organizándose para la actividad de la primera confesión. La maestra indica a los niños lo que deben traer para el refrigerio de esta celebración. En la pizarra está escrita una circular comunicando la fecha y la cuota para la fiesta de la alegría.

Algunos niños hacen comentarios sobre la colaboración que pide la maestra. Esta en voz alta dice: "A ver, cuál es el valor del mes? Ella misma contesta, la solidaridad. Ah bueno! Qué significa ser solidarios? Ser solidarios significa colaborar". Este comentario lo hace para justificar la solicitud que está haciendo a los niños. Varios niños le dicen que ellos no reciben religión, a lo que la maestra responde que deben ser solidarios.

Los niños se muestran muy inquietos, hablan en voz alta todos a la vez. Un niño golpea el pupitre fuertemente. La maestra pide a Jonathan que ordene los bultos que están a un costado de la clase "porque da vergüenza. Gracias ¡mi vida!".

Pide que mañana traigan todos el diccionario. Continúa el desorden entre los niños. La maestra en tono muy fuerte dice: “ya no quiero oír hablar más. A ver qué es un diccionario, Elsa?. Serían tan amables en levantar la mano, no tengo dieciocho orejas. Anthony qué quiere decir significado?”. Varios niños contestan a la vez. Se observa poca concentración en ellos.

La maestra reprende a una niña que está jugando. “Quédese quieta, deme eso”. Continúa la clase, dando ejemplos sobre lo que es el significado. Algunos niños siguen la clase, otros se distraen con diferentes cosas. “Qué más es un diccionario, niños?. Eso!, es un libro. Fabiola: un libro en el que qué?” La niña responde: “un libro en el que busco palabras que no sé”.

La maestra quita una bolita a una niña que está jugando en clase y solo dice: “le va a fascinar a Viviana, va a decir que qué tía más buena soy”, en tono sarcástico. Un niño se levanta hasta el pizarrón: “Teacher, voy a ir al baño”. “¡NO! Responde la maestra y continúa: “Quién ha oído hablar de Karina Ramírez?. Cómo se nota que ustedes no leen el periódico, ni ven televisión. Quién es?. Para empezar es una niña que tiene una discapacidad”. Desarrolla la clase en torno al tema de lo que significa ser discapacitado y los méritos de la joven al ganar un concurso de ortografía siendo invidente.

Agrega: “ustedes son inteligentes y no tienen discapacidad por eso es que no permito vagabundos. Ella se levanta de madrugada, porque está en bachillerato”. Se dirige a una niña llamada Wendy y en forma sarcástica le recalca: “Wendy, vieras qué ordenada es Karina!”.

La clase continúa con el tema del diccionario, el fin es construir una definición completa de lo que es. Mientras la maestra escribe en la pizarra, los niños conversan en pequeños grupos.

“María despiértese, leamos”, dice la maestra. “A ver, sin cantar, leyendo con ganas. Los que no saben, leyeron sin hacer las pausas”. Luego pone a los niños a leer en forma individual y los recompensa con frases como “lo felicito” o “excelente”, a la vez que se para detrás de ellos y los toma por los hombros. Durante esta actividad trata de controlar que los otros niños no ayuden al que está leyendo y siempre refuerza a los niños. Mientras tanto éstos interactúan en grupos pequeños. “Ahora sí, cópielo”. Un niño pregunta: “Adónde lo copiamos, teacher?”. La maestra responde en tono fuerte: “Dónde, mi amor? Dónde? En qué estamos?”.

Al terminar varios niños se ponen de pie para entregar los cuadernos. La maestra comenta a las observadoras que desde las 8 de la noche tiene dolor de cabeza, porque está muy tensa, ya que en 6 meses ha tenido veintidós empleadas. Suena el timbre, los niños van saliendo sin que la maestra lo indique y sin despedirse.

B. Notas metodológicas

Al igual que en ocasiones anteriores, se utilizó la observación participante y se comparten criterios entre las tres observadores, lo que permite encontrar puntos de coincidencia y realizar la triangulación de los datos.

C. Notas teóricas

En este caso se comprueba la hipótesis de que en la clase de Español se generan interacciones violentas especialmente entre la docente y los niños, caracterizadas por manifestaciones encubiertas con dobles mensajes, por parte de la maestra. El estilo de interacción de la docente con los niños es a menudo hostil, con tonos de voz fuertes, con mensajes que tienden a resaltar algunos puntos débiles de los niños, pero siempre acompañando estas interacciones con frases cariñosas o sonrisas sarcásticas, que sin duda confunden a los niños y les ofrece un modelo de comunicación inapropiado.

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA
CURSO: SEMINARIO APLICADO A LA INVESTIGACION III
Profesor: Dr Luis Ricardo Villalobos

Alumnas: Melissa Arias Soto

Delia Feoli Chaves

Mayra Fernández Miranda

CRONICA

OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA

I PARTE: INFORMACION GENERAL

Fecha: 21 de Febrero, 2001.

Duración: 1 hora

Personas observadas: Grupo de 10 niños (4 mujeres y 6 hombres) de segundo grado.

Lección observada: Español.

Hipótesis: Con base en antecedentes, es esperable que durante la lección, se susciten interacciones violentas docente-alumno.

II PARTE

A. NOTAS DE CAMPO.

La maestra estuvo anuente a colaborar con las observadoras, informó a los niños sobre su presencia en la clase y desarrolló la lección con naturalidad, no se observaron conductas sobreactuadas en ningún sentido por parte de la docente. Inicialmente dio tiempo para que los niños terminaran de copiar lo que estaba en la pizarra de la clase anterior. Hizo un comentario con las observadoras sobre un niño nuevo, que al ingresar no sabía escribir en cursiva y en dos semanas aprendió, lo recompensa diciéndole qué “qué linda letra hace!”.

Da instrucciones precisas: “Vamos a ver las palabras con ca-que-qui-co-cu”. Le sugiere a los niños que digan palabras con cada una de estas sílabas. Estos acceden manteniéndose en silencio y participan levantando la mano. Un niño se recuesta sobre el pupitre unos minutos como signo de cansancio, pero la maestra no le da importancia y continúa. Las normas de disciplina son flexibles, pero el grupo responde bien.

Los niños siguen diciendo las palabras y uno de ellos a manera de travesura dice en voz baja: “caca”. “Ah, caca!”, responde la maestra mientras hace un gesto de reprobación, pero la situación no pasa a más y sigue adelante con la clase. Se preocupa porque todos participen, es suave en su trato, sus modales y su voz. En general, los niños reproducen esta forma de relación, la clase se desarrolla dentro de un marco muy armónico.

Da indicaciones claras de que subrayen en verde las sílabas. Un niño pregunta si se puede con azul y rojo. La maestra responde: “Qué dije yo?”. Otro niño dice que tiene ganas de estornudar y ella le indica: “estornude!”. Todos están concentrados en la tarea.

Da instrucciones para que formen palabras con las sílabas que les da y luego oraciones. Reafirma que en el primer ejercicio deben subrayar con verde.

Un niño de nombre Jean Pierre se levanta por segunda vez a hacer punta al lápiz, la maestra le llama la atención: “Vas a gastar el lápiz, vaya al baño a meterse las faldas”. Continúa haciendo comentarios con las observadoras, en relación con un collage que le hizo la gente de La Nación.

Suena el timbre y comenta discretamente que hay recreo pero no es para ellos, agrega que la clase es de 10.30 am a 1 pm y viene de estar con otro grupo de

7.30 a 10.30 am, mientras hace un gesto para indicar que termina con el “pelo parado”.

Mientras la maestra revisa cuadernos, los niños hablan entre sí suavemente. Alfonso pide permiso para ir al baño corriendo. La docente comenta que él siempre se espera hasta que ya no aguanta para ir. Los niños expresan que la otra maestra no los deja ir al baño hasta el recreo.

Otro niño se arrancó un diente que tenía flojo, lo comenta con la maestra y ésta le dice sorprendida: “Sin sangre! Andá al baño a lavarte y lo guardás para que el ratón te traiga un regalo!”.

Una niña de nombre Priscilla le comenta a la maestra que está resfriada y ella la atiende preocupada: “Pero ayer no estabas así!”. Los demás continúan yendo al escritorio para que les revisen los trabajos. Ella aprovecha el momento para retroalimentarlos y corregir los errores. Da instrucciones para que vayan terminando. Una niña preocupada le dice que subrayó con otro color. La maestra le dice que no importa, evidenciando una actitud flexible. Mientras tanto otra niña se cae al sentarse, algunos niños se ríen y la docente les llama la atención: “Qué les he dicho yo? Cuando alguien se cae no deben reirse.” Concluye la actividad.

La maestra dialoga con las observadoras sobre las visitas próximas. En general, la actitud de la docente fue solícita, atendió oportunamente las necesidades individuales de los niños. La clase se desarrolló en un ambiente y con una metodología bastante estructurados, pero sin caer en la rigidez.

La ubicación de la docente, los alumnos y todos los elementos de la clase responde a lo tradicional. La maestra utiliza instrucciones muy claras y sencillas al dirigirse a los niños, congruentes con el modelo magistral que aplica.

B- NOTAS METODOLÓGICAS.

Se utilizó la observación participante. Se comparten criterios entre las tres observadoras, lo que permite determinar los puntos en común o descartar aspectos irrelevantes.

C- NOTAS TEORICAS.

En este caso no se comprueba la hipótesis, ya que durante la clase de Español, no se generaron interacciones violentas significativas. El estilo de interacción de la maestra con los alumnos, es adecuado a las diferentes situaciones que se presentan. Su clase es magistral y de contenidos muy estructurados, pero la actitud de la docente es empática, muestra interés por cada niño y atiende oportunamente las diferencias individuales, lo que se ve favorecido por el tamaño del grupo y la actitud de los niños.

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA
CURSO: SEMINARIO APLICADO A LA INVESTIGACION III**

Profesor: Dr Luis Ricardo Villalobos

Alumnas: Melissa Arias Soto
Delia Feoli Chaves
Mayra Fernández Miranda

CRONICA

OBSERVACIÓN NO SISTEMÁTICA

I PARTE: INFORMACION GENERAL

Fecha: 21 de Febrero, 2001.

Duración: 1 hora

Personas observadas: Grupo de 10 niños (4 mujeres y 6 hombres) de segundo grado.

Lección observada: Español.

Hipótesis: Con base en antecedentes, es esperable que durante la lección, se susciten interacciones violentas docente-al

II PARTE

D. NOTAS DE CAMPO.

La maestra estuvo anuente a colaborar con las observadoras, informó a los niños sobre su presencia en la clase y desarrolló la lección con naturalidad, no se observaron conductas sobre-actuadas en ningún sentido por parte de la docente. Inicialmente dio tiempo para que los niños terminaran de copiar lo que

estaba en la pizarra de la clase anterior. Hizo un comentario con las observadoras sobre un niño nuevo, que al ingresar no sabía escribir en cursiva y en dos semanas aprendió, lo recompensa diciéndole que “qué linda letra hace!”.

Da instrucciones precisas: “Vamos a ver las palabras con ca-que-qui-co-cu”. Le sugiere a los niños que digan palabras con cada una de estas sílabas. Estos acceden manteniéndose en silencio y participan levantando la mano. Un niño se arrecuesta sobre el pupitre unos minutos como signo de cansancio, pero la maestra no le da importancia y continúa. Las normas de disciplina son flexibles, pero el grupo responde bien.

Los niños siguen diciendo las palabras y uno de ellos a manera de travesura dice en voz baja: “caca”. “Ah, caca!”, responde la maestra mientras hace un gesto de reprobación, pero la situación no pasa a más y sigue adelante con la clase. Se preocupa porque todos participen, es suave en su trato, sus modales y su voz. En general, los niños reproducen esta forma de relación, la clase se desarrolla dentro de un marco muy armónico.

Da indicaciones claras de que subrayen en verde las sílabas. Un niño pregunta si se puede con azul y rojo. La maestra responde: “Qué dije yo?”. Otro niño dice que tiene ganas de estornudar y ella le indica: “estornude!”. Todos están concentrados en la tarea.

Da instrucciones para que formen palabras con las sílabas que les da y luego oraciones. Reafirma que en el primer ejercicio deben subrayar con verde.

Un niño de nombre Jean Pierre se levanta por segunda vez a hacer punta al lápiz, la maestra le llama la atención: “Vas a gastar el lápiz, vaya al baño a meterse las faldas”. Continúa haciendo comentarios con las observadoras, en relación con un collage que le hizo la gente de La Nación.

Suena el timbre y comenta discretamente que hay recreo pero no es para ellos, agrega que la clase es de 10.30 am a 1 pm y viene de estar con otro grupo de 7.30 a 10.30 am, mientras hace un gesto para indicar que termina con el “pelo parado”.

Mientras la maestra revisa cuadernos, los niños hablan entre sí suavemente. Alfonso pide permiso para ir al baño corriendo. La docente comenta que él siempre se espera hasta que ya no aguanta para ir. Los niños expresan que la otra maestra no los deja ir al baño hasta el recreo.

Otro niño se arrancó un diente que tenía flojo, lo comenta con la maestra y ésta le dice sorprendida: “Sin sangre! Andá al baño a lavarte y lo guardás para que el ratón te traiga un regalo!”.

Una niña de nombre Priscilla le comenta a la maestra que está resfriada y ella la atiende preocupada: “Pero ayer no estabas así!”. Los demás continúan yendo al escritorio para que les revisen los trabajos. Ella aprovecha el momento para retroalimentarlos y corregir los errores. Da instrucciones para que vayan terminando. Una niña preocupada le dice que subrayó con otro color. La maestra le dice que no importa, evidenciando una actitud flexible. Mientras tanto otra niña se cae al sentarse, algunos niños se ríen y la docente les llama la atención: “Qué les he dicho yo? Cuando alguien se cae no deben reirse.” Concluye la actividad.

La maestra dialoga con las observadoras sobre las visitas próximas. En general, la actitud de la docente fue solícita, atendió oportunamente las necesidades individuales de los niños. La clase se desarrolló en un ambiente y con una metodología bastante estructurados, pero sin caer en la rigidez.

La ubicación de la docente, los alumnos y todos los elementos de la clase responde a lo tradicional. La maestra utiliza instrucciones muy claras y sencillas al dirigirse a los niños, congruentes con el modelo magistral que aplica.

D- NOTAS METODOLOGICAS.

Se utilizó la observación participante. Se comparten criterios entre las tres observadoras, lo que permite determinar los puntos en común o descartar aspectos irrelevantes.

E. NOTAS TEORICAS.

En este caso no se comprueba la hipótesis, ya que durante la clase de Español, no se generaron interacciones violentas significativas. El estilo de interacción de la maestra con los alumnos, es adecuado a las diferentes situaciones que se presentan. Su clase es magistral y de contenidos muy estructurados, pero la actitud de la docente es empática, muestra interés por cada niño y atiende oportunamente las diferencias individuales, lo que se ve favorecido por el tamaño del grupo y la actitud de los niños.

**UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA MAESTRIA EN PSICOPEDAGOGIA
CURSO: SEMINARIO APLICADO A LA INVESTIGACION III**

Profesor: Dr Luis Ricardo Villalobos

Alumnas: Melissa Arias Soto
Delia Feoli Chaves
Mayra Fernández Miranda

**CRONICA
OBSERVACIÓN NO SISTEMATICA**

I PARTE: INFORMACION GENERAL

Fecha: 21 de Febrero, 2001

Duración: 1 hora

Personas observadas: Grupo de 10 niños (4 mujeres y 6 hombres) de segundo grado.

Lección observada: Español.

Hipótesis: Con base en antecedentes, es esperable que durante la lección, se susciten interacciones violentas docente-alumno.

II PARTE

F. NOTAS DE CAMPO.

La maestra estuvo anuente a colaborar con las observadoras, informó a los niños sobre su presencia en la clase y desarrolló la lección con naturalidad, no se observaron conductas sobreactuadas en ningún sentido por parte de la docente. Inicialmente dio tiempo para que los niños terminaran de copiar lo que estaba en la pizarra de la clase anterior. Hizo un comentario con las observadoras sobre un niño nuevo, que al ingresar no sabía escribir en cursiva y en dos semanas aprendió, lo recompensa diciéndole qué “qué linda letra hace!”.

Da instrucciones precisas: “Vamos a ver las palabras con ca-que-qui-co-cu”. Le sugiere a los niños que digan palabras con cada una de estas sílabas. Estos acceden manteniéndose en silencio y participan levantando la mano. Un niño se

recuesta sobre el pupitre unos minutos como signo de cansancio, pero la maestra no le da importancia y continúa. Las normas de disciplina son flexibles, pero el grupo responde bien.

Los niños siguen diciendo las palabras y uno de ellos a manera de travesura dice en voz baja: “caca”. “Ah, cacal!”, responde la maestra mientras hace un gesto de reprobación, pero la situación no pasa a más y sigue adelante con la clase. Se preocupa porque todos participen, es suave en su trato, sus modales y su voz. En general, los niños reproducen esta forma de relación, la clase se desarrolla dentro de un marco muy armónico.

Da indicaciones claras de que subrayen en verde las sílabas. Un niño pregunta si se puede con azul y rojo. La maestra responde: “Qué dije yo?”: Otro niño dice que tiene ganas de estornudar y ella le indica: “estornude!”. Todos están concentrados en la tarea.

Da instrucciones para que formen palabras con las sílabas que les da y luego oraciones. Reafirma que en el primer ejercicio deben subrayar con verde.

Un niño de nombre Jean Pierre se levanta por segunda vez a hacer punta al lápiz, la maestra le llama la atención: “Vas a gastar el lápiz, vaya al baño a meterse las faldas”. Continúa haciendo comentarios con las observadoras, en relación con un collage que le hizo la gente de La Nación.

Suena el timbre y comenta discretamente que hay recreo pero no es para ellos, agrega que la clase es de 10.30 am a 1 pm y viene de estar con otro grupo de 7.30 a 10.30 am, mientras hace un gesto para indicar que termina con el “pelo parado”.

Mientras la maestra revisa cuadernos, los niños hablan entre sí suavemente. Alfonso pide permiso para ir al baño corriendo. La docente comenta que él

siempre se espera hasta que ya no aguanta para ir. Los niños expresan que la otra maestra no los deja ir al baño hasta el recreo.

Otro niño se arrancó un diente que tenía flojo, lo comenta con la maestra y ésta le dice sorprendida: “Sin sangre! Andá al baño a lavarte y lo guardás para que el ratón te traiga un regalo!”.

Una niña de nombre Priscilla le comenta a la maestra que está resfriada y ella la atiende preocupada: “Pero ayer no estabas así!”. Los demás continúan yendo al escritorio para que les revisen los trabajos. Ella aprovecha el momento para retroalimentarlos y corregir los errores. Da instrucciones para que vayan terminando. Una niña preocupada le dice que subrayó con otro color. La maestra le dice que no importa, evidenciando una actitud flexible. Mientras tanto otra niña se cae al sentarse, algunos niños se ríen y la docente les llama la atención: “Qué les he dicho yo? Cuando alguien se cae no deben reirse.” Concluye la actividad.

La maestra dialoga con las observadoras sobre las visitas próximas. En general, la actitud de la docente fue solícita, atendió oportunamente las necesidades individuales de los niños. La clase se desarrolló en un ambiente y con una metodología bastante estructurados, pero sin caer en la rigidez.

La ubicación de la docente, los alumnos y todos los elementos de la clase responde a lo tradicional. La maestra utiliza instrucciones muy claras y sencillas al dirigirse a los niños, congruentes con el modelo magistral que aplica.

E- NOTAS METODOLOGICAS.

Se utilizó la observación participante. Se comparten criterios entre las tres observadoras, lo que permite determinar los puntos en común o descartar aspectos irrelevantes.

G. NOTAS TEORICAS.

En este caso no se comprueba la hipótesis, ya que durante la clase de Español, no se generaron interacciones violentas significativas. El estilo de interacción de la maestra con los alumnos, es adecuado a las diferentes situaciones que se presentan. Su clase es magistral y de contenidos muy estructurados, pero la actitud de la docente es empática, muestra interés por cada niño y atiende oportunamente las diferencias individuales, lo que se ve favorecido por el tamaño del grupo y la actitud de los niños.

CRONICA

Fecha: Lunes 26 de febrero del 2001.

Personas Observadas: Grupo de segundo Grado, 10 niños y niñas, 1 lección de español, 60 minutos.

Hipótesis: Existe un grado considerable de violencia en las interacciones dentro del aula.

Notas de Campo

Inicio de la lección:

La maestra entra en el aula junto con mi persona, los niños se encuentran ya en su mayoría en el aula. Unos cuantos vienen del baño y entran de a pocos. Se sientan en silencio y la maestra saluda cariñosa. Se dirige a los niños señalando que van a comenzar con una práctica en una hojita, la cual deberán pegar luego en el cuaderno de español. Los niños se inclinan hacia sus bultos para sacar el cuaderno correspondiente.

Desarrollo de la lección:

La maestra reparte la hoja y todos la miran cuidadosamente, algunos abren el cuaderno de español. Da instrucciones para que los niños sigan la lectura por turnos según ella vaya asignando. La lectura se adjunta a la presente crónica. Van leyendo por turnos, mientras la maestra camina por los pasillos pendiente de que todos sigan la lectura. A la vez, algunos niños agitan sus pies y hay varios de ellos sentados incorrectamente. La maestra les pide que practiquen lectura en casa porque están un poco "herrumbrados". Los guía para que lean a coro y se escucha mejor. Les pide que lo hagan de nuevo a coro con

ella e inician de nuevo. Una vez finalizada la lectura y la maestra da nuevas instrucciones para realizar los ejercicios que siguen la lectura en la práctica. Lee instrucciones de contestar las preguntas de comprensión de lectura en forma completa. Lee, explica y pregunta para retroalimentar. Los niños comienzan a trabajar y ella observa mientras camina. Explica cuidadosamente de nuevo las instrucciones y pregunta si entendieron repetidas veces. Explica que el trabajo que realizan tendrá nota como un quiz, por lo que deben trabajar a consciencia. Recuerda que las respuestas deben ser completas y explica que tendrán 30 minutos para terminar el trabajo.

Alguien se asoma por la puerta solicitando a la maestra, quien les dice a los niños que va a salir por un momento y se retira cerrando la puerta. Los niños permanecen en silencio, como de costumbre, trabajando individualmente. La maestra regresa y comenta a la observadora en voz baja que alguien dejó el baño sucio. De nuevo se dirige a los alumnos para señalar la posición correcta de los bultos con el fin de evitar tropiezos. Algunos niños la llaman a su pupitre para hacerle consultas y ella señala en forma general que las respuestas deben ser completas y no textuales. La maestra al atender las inquietudes respecto a la práctica trata de cuestionar a los niños de manera que con su guía consigan una autorespuesta. Corrige a algunos niños que permanecen mal sentados.

Se acerca la asistente administrativa y comenta a través de la ventana lo acontecido en el baño de maestras. Intercambian algunas frases y no permite a los niños involucrarse. Sale nuevamente del aula y los niños intercambian algunas opiniones acerca del mismo tema. Mientras la maestra se encuentra ausente, un niño se levanta y se acerca al pupitre de su compañero para enseñarle su trabajo.

La maestra regresa y los niños se quejan brevemente y en orden por el ruido que proviene del patio (clase de educación física). Una niña recuerda la conversación de su maestra y pregunta por lo sucedido en el baño. La maestra contesta que había un "moquillo". Los niños ríen un poco y continúan trabajando.

Una alumna le hace una pregunta con respecto a la práctica y ella contesta que explicará de nuevo pero que deben poner atención y procede. Una

vez que los niños han avanzado su trabajo, la maestra llama a una niña que está por terminar que le vaya a comprar un confite a la soda y le entrega dinero.

En el transcurso del trabajo se permiten interacciones entre los niños, quienes ocasionalmente conversan en voz baja.

La maestra se acerca a la observadora para contarle lo sucedido en el baño y le comparte una anécdota graciosa. Luego camina entre los pupitres revisando los trabajos de uno en uno y atendiendo consultas. Vuelve a su escritorio a revisar unos libros que toma del estante, los alumnos trabajan solos.

Una vez habiendo revisado las asignaciones pide a los niños que peguen la hoja y guarden el cuaderno para continuar con ciencias. Los niños hacen lo requerido.

Notas metodológicas

Se utilizó la observación participante, la cual de momento funciona bien. Se percibe la presencia de las investigadoras por parte del grupo y el docente, los niños asumen con naturalidad y el docente se dirige al investigador verbalmente en algunas ocasiones.

Notas Teóricas

Se puede observar que no se dan interacciones violentas dentro del aula, se observa el desarrollo de dinámicas muy estructuradas y la práctica de disciplina por convicción. Los alumnos reflejan la tranquilidad del docente. Se observa la variedad de contenidos aplicados en la práctica, lo que señala el provecho de la lección.