

Universidad Nacional

Facultad de Ciencias Sociales  
Escuela de Psicología

Licenciatura en Psicopedagogía

***“Sistema de creencias de los docentes sobre niños y niñas a quienes les atribuyen “problemas disciplinarios”***  
**Una evaluación psicopedagógica**

Memoria del  
Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en  
Psicopedagogía

Director: Lic. Jorge A. Urrutia Castro

Arce Cascante Olga Patricia  
Chaves Chavarría Kattia  
Jara Calderón Nancy

Leiva Friedman Jenny  
Martínez Blanco Vivian  
Oviedo Chavarría Jessica

*Campus Omar Dengo  
Enero del 2003*

## **Tribunal examinador**

---

**MSc. Alexa Gengish Buck**

Rep./ Decanato de la Facultad de Ciencias Sociales

---

**MEd. Ana Patricia Lizano**

Rep./ Dirección de la Escuela de Psicología

---

**Lic. Jorge Aníbal Urrutia Castro**

Director del Seminario de Graduación

---

**MPs. Guillermo Riba Bazo**

Lector

---

**Lic. Danilo Pérez Zumbado**

Lector

## **Agradecimiento general**

*Agradecemos profundamente a nuestro Director, Jorge Urrutia, por su confianza y paciencia, por su empeño y dedicación más allá de su responsabilidad, y por permitirnos crecer a partir de la reflexión de nuestro propio sistema de creencias y así construir este sueño.*

*A los lectores, Guillermo Riba y Danilo Pérez, por su tiempo y aportes al informe del seminario.*

*A la directora y docentes de la escuela donde realizamos la investigación, por su colaboración desinteresada.*

*A los niños, quienes con su dinamismo y alegría durante el proceso enriquecieron significativamente este estudio.*

*El equipo de investigadoras*

## Agradecimientos

*A Dios que me dio las fuerzas  
necesarias, me cuida y me ha permitido  
luchar por mis aspiraciones.  
A mis hijos quienes me acompañaron y  
colaboraron tanto.  
A mi esposo por haberse esforzado tanto  
cuando más lo necesitaba.  
A mis compañeras, especialmente a  
Jenny, y a mi director de Seminario,  
Jorge Urrutia, quienes me ayudaron  
tanto y no me dejaron dimitir en tiempos  
difíciles.*

*Kattia Chaves Chavarría*

*A Jesús, quien desde siempre  
permanece a mi lado y conoce los  
anhelos más preciados de mi corazón.  
A mami, por su testimonio de vida y por  
enseñarme a luchar por mis ideales a  
pesar de la adversidad.  
A Juan, por su respaldo en cada uno  
de los proyectos que hemos forjado.  
A Irene y los suyos, por toda su  
colaboración durante la construcción  
de este sueño.*

*Olga Patricia Arce Casante*

*A Dios y a mis padres, por darme la  
vida; en especial a mi madre, por estar  
conmigo y tener siempre una palabra de  
aliento.  
A Magdalena, por contribuir para que  
pudiera culminar esta etapa.  
A todas las personas que me brindaron  
su generosa colaboración para no  
claudicar.*

*Vivian Martínez Blanco*

*A todas aquellas personas que de una u otra forma intervinieron en la motivación, ayuda y asesoría para la elaboración de este trabajo.  
A Carlos, por sus palabras de ánimo para continuar.  
A Humberto, con quien aprendí a trabajar en equipo.*

*Jéssica Oviedo Chavarría*

*A Dios, por darme esta oportunidad.  
A mis padres, Víctor Leiva y María de los Ángeles Friedman, quienes siempre han estado conmigo.  
A mis hijos M° del Rosario, Chiara Alejandra y Luis Diego, quienes toleraron mi ausencia durante la elaboración de este trabajo.  
A mi esposo Víctor Hugo, quien a pesar de los problemas siempre me apoyó, supo de mi cansancio y sacrificios.*

*Jenny Leiva Friedman*

*A Dios que me ha llevado sobre sus brazos, a mi ángel de la guarda por encontrarse a mi lado siempre, a doña Ana y don Edwin, por los sábados*

*Nancy Jara Calderón*

## **Dedicatorias**

*Dedico esta memoria del Seminario de Graduación primeramente a Dios Todopoderoso, a mis hijos Miguel, Daniel y Gabriel, a mi esposo Miguel, y a todas aquellas personas que me apoyaron.*

*Kattia Chaves Chavarría*

*A Carlos Eduardo, quien siempre me acompañó y me dio aliento para continuar.  
A Alejandro, quien con su ternura, logró que nuevamente creyera que Dios existe.  
Pues, ¡con verlos yo persisto!*

*Olga Patricia Arce Casante*

*A María Paula y Marco Antonio, por toda su ternura, amor y comprensión, que me impulsaron a crecer y así llegar a esta meta.  
A Julio, por brindarme su apoyo incondicional.*

*Vivian Martínez Blanco.*

*A mi gran amigo y compañero, mi ángel de la guarda. Espero algún día conocerle.  
A mis hijos, a quienes amo con todo el corazón, M° del Rosario, Chiara Alejandra y Luis Diego.  
A mi esposo, Víctor Hugo, a quien amo.  
¡Qué Dios y la Virgen me los proteja siempre!*

*Jenny Leiva Friedman*

*A Dios, a mis padres, hermanos y sobrino, por su apoyo incondicional, y soporte para alcanzar el éxito.*

*Jéssica Oviedo Chavarría*

*A mi madre, por sus consejos y su ejemplo de lucha.  
A Fede, por su comprensión, cariño y ayuda.  
A mi abuelita, por sus atenciones, su don de servicio y sus bocadillos.  
A Jeffrey, por darme de su tiempo y esperar pacientemente.  
A Verónica, por darme alegría.*

*Nancy Jara Calderón*

## Índice

<i>Tribunal examinador</i> .....	<i>ii</i>
<i>Agradecimiento general</i> .....	<i>iii</i>
<i>Agradecimientos</i> .....	<i>iv</i>
<b>Dedicatorias</b> .....	<i>vi</i>
<b>Índice</b> .....	<i>viii</i>
<b>Lista de cuadros</b> .....	<i>ix</i>
<b>CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Consideraciones introductorias</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Abordaje psicopedagógico</b> .....	<b>3</b>
<b>1.3 Antecedentes del estado de la cuestión</b> .....	<b>4</b>
<b>1.4 Planteamiento del problema</b> .....	<b>5</b>
<b>1.5 Justificación</b> .....	<b>5</b>
<b>1.6 Propósitos</b> .....	<b>8</b>
1.6.1 Propósito general.....	8
1.6.2 Propósitos específicos.....	8
<b>1.7 Categorías de análisis</b> .....	<b>8</b>
<b>1.8 Preguntas significativas</b> .....	<b>9</b>
<b>1.9 Unidad de análisis</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 2. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA DEL OBJETO DE ESTUDIO</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Sistema de creencias</b> .....	<b>11</b>
2.1.1 Características del sistema de creencias.....	13
<b>2.2. Teorías de aprendizaje</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Teorías asociacionistas o de condicionamiento.....	14
2.2.2 Teorías mediacionales.....	17
2.2.3 Definición grupal de enseñanza aprendizaje.....	27
<b>2.3. Disciplina</b> .....	<b>30</b>
2.3.1 Visión de disciplina de las teorías asociacionistas.....	32
2.3.2 Visión de disciplina de las teorías mediacionales.....	36
2.3.3 Definición grupal de disciplina.....	40
<b>2.4 Autopercepción infantil</b> .....	<b>40</b>
<b>2.5 Categorías emergentes</b> .....	<b>45</b>
2.5.1 Género.....	45
2.5.2 Relaciones vinculares .....	50

<b>CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>56</b>
3.1 Tipo de investigación.....	57
3.2 Acceso a la información.....	61
3.3 Descripción del escenario.....	61
3.4 Selección de los participantes.....	62
3.5 Técnicas e instrumentos.....	62
3.5.1 Procedimiento interrogativo para docentes.....	62
3.5.2 Procedimiento de observación a docentes.....	69
3.5.3 Procedimiento interrogativo para los estudiantes.....	71
3.5.4 Procedimiento de observación a los estudiantes.....	78
3.6 Estrategias de análisis.....	81
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO .....</b>	<b>83</b>
4.1 Consideraciones generales.....	84
4.2 Hallazgos más significativos sobre las docentes.....	93
4.2.1 Concepción de las docentes en el discurso formal.....	93
4.2.2 Hallazgos más significativos sobre el sistema de creencias de las docentes.....	95
4.2.3 Hallazgos más significativos acerca de la forma de interactuar de las docentes con los niños en estudio.....	100
4.3 Hallazgos más significativos sobre la percepción de los niños y niña a quienes se les atribuyen problemas disciplinarios.....	101
4.3.1 Sobre cómo se perciben a sí mismos.....	101
4.3.2 Sobre cómo perciben los estudiantes a sus docentes.....	109
4.4 Análisis de los datos .....	111
4.5 Conclusiones.....	129
<b>CAPÍTULO 5. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE SEMINARIO.....</b>	<b>134</b>
5.1 Como actividad académica .....	135
5.2 Como abordaje psicopedagógico.....	135
5.3 Dinámica de organización.....	137
5.4 Supervisión.....	138
<b>CAPÍTULO 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>144</b>

## Lista de cuadros

<b>N° de cuadro</b>	<i>Título del cuadro</i>	<b>Página</b>
1	Visión de disciplina desde las teorías asociacionistas	35
2	La indisciplina	35
3	Visión de disciplina desde las teorías de aprendizaje	39
4	Visión de indisciplina desde las teorías de aprendizaje	39
5	Principales diferencias entre el discurso del enfoque cualitativo y del cuantitativo	60
6	Datos recopilados de la maestra código A	85
7	Datos recopilados de la maestra código B	87
8	Síntesis de los datos recopilados de las maestras A y B	88
9	Datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección para los estudiantes A1-A2-A3-A4	89
10	Datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección para los estudiantes B1-B2-B3-B4	91
11	Frecuencia por ejes temáticos de autopercepción de los niños y niña en estudio, códigos A y B	103
12	Frecuencias en técnica de caritas	107
13	Análisis de las metáforas elaboradas por las docentes A y B	117
	Esquematización del análisis de los hallazgos	125

# ***Capítulo 1***

## ***El problema y su importancia***

## **Capítulo 1. El problema y su importancia**

### **1.1 Consideraciones introductorias**

En este seminario se trató de indagar de forma cualitativa el sistema de creencias desde el cual docentes asignan problemas disciplinarios a niños y niñas de segundo y tercer grado de una escuela pública de atención prioritaria de la ciudad de Heredia. Esta escuela se encuentra ubicada en el ámbito de influencia de la Universidad Nacional, específicamente en el cantón de San Rafael, distrito San Josecito, conocido como el Bajo de los Molinos.

Desde una perspectiva psicopedagógica, con un enfoque etnográfico y hermenéutico de la investigación cualitativa, interpretamos el referente teórico sobre el que se fundamenta el sistema de creencias de las docentes en estudio.

En un primer momento en este apartado de consideraciones introductorias se plantean los antecedentes del estado de la cuestión, planteamiento del problema, las razones que justifican este trabajo, los propósitos (general y específicos), las categorías de análisis, las preguntas significativas y la unidad de análisis, constituida por los actores de esta investigación.

Posteriormente en el Capítulo 2, titulado construcción teórica del objeto de estudio, se presenta el enfoque teórico de referencia, es decir, la teoría que fundamenta la interpretación de la investigación. Aquí se detalla la construcción de las categorías de análisis desde nuestra perspectiva psicopedagógica.

En el Capítulo 3 se describe el enfoque metodológico utilizado en esta investigación, el acceso a la información, la descripción del escenario de investigación, la forma como se seleccionaron los participantes, los procedimientos, las estrategias, técnicas e instrumentos construidos para la recolección, análisis y sistematización de los datos.

El Capítulo 4 registran el análisis interpretativo y la triangulación de la información. Primeramente se presentan los datos más significativos o lo que también se pueden denominar los hallazgos más significativos. Posteriormente, se muestra el fruto del análisis y la triangulación de esos datos o hallazgos.

En el último capítulo se detalla la evaluación del proceso de Seminario de Graduación y se proponen algunas sugerencias para otros procesos similares.

## **1.2 Abordaje psicopedagógico**

Es importante señalar el punto de vista psicopedagógico desde el cual partimos para abordar el problema de la presente investigación. Como lo plantea Abarca (1995:5), la psicopedagogía es la confluencia de dos disciplinas: la psicología y la pedagogía, y compartimos lo que en este sentido señalan Sulecio y Urrutia (1998:24)

...cuyo objetivo de estudio es el sujeto cognoscente dentro de una microcultura educativa, es pues, una visión más integradora y holística, cuyo propósito será fundamentar la acción educativa, en los ámbitos formal e informal. En resumen, la psicopedagogía se constituye en la teoría del sujeto cognoscente. (Sulecio y Urrutia 1998:24)

Así pues, la psicopedagogía es un proceso profesionalizador que configura una ideología, que permite “observar, escuchar, revisar, justificar, valorar y, a partir de las aportaciones recibidas, proponer reajustes, confirmar, motivar y estimular para conseguir nuevos retos” (Marrodán y Oliván 1998, en Solé y Monereo 1999:254)

Su ejercicio supone, por tanto, entrar en un proceso contradictorio, ambivalente y no exento de riesgo e incertidumbre en el que pueden existir desacuerdos, totales o parciales entre los implicados.

De esta forma, es importante tomar en cuenta la definición que exponen Sulecio y Urrutia en la tesis denominada “Análisis del sistema de creencias de los egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía”:

Genéricamente se puede decir que la Psicopedagogía es una forma, un modo particular de intervenir en un contexto educativo (la literatura insiste más en el término institución educativa), con el propósito de ayudar al cumplimiento de sus objetivos. El énfasis lo pone en individualización del aprendizaje y para ello ofrece respuestas que toman en cuenta esas características individuales, con el interés de potenciar las capacidades, habilidades, actitudes etc., entre los participantes del proceso formativo (Sulecio y Urrutia 1998:22-23).

Desde esta visión, Monereo y Solé (1999) señalan que el asesoramiento psicopedagógico tiene la finalidad de promover la autonomía, mediante la reflexión conjunta, la complementariedad de los recursos y la corresponsabilización de las tareas. Todo lo anterior se enmarca en el paradigma constructivista, enfoque teórico que permite la reflexión sobre el diseño, la planificación y la organización de los procesos de enseñanza aprendizaje de las interrelaciones existentes.

Marrodán y Oliván (1998, en Monereo y Solé 1999) señalan que toda intervención psicopedagógica tiene como finalidad básica colaborar con los centros educativos para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los procesos y factores que en ellos tienen lugar. Por lo tanto, el psicopedagogo busca promover la autonomía de los diferentes centros educativos donde se colabore y de cada una de las personas con las que interviene.

Desde la interrogante de esta investigación: ¿cuál es el sistema de creencias de los docentes sobre niños y niñas a quienes se les atribuyen problemas disciplinarios?, nuestra visión psicopedagógica nos permite identificar el referente teórico desde el cual los docentes participan del proceso socializador en su práctica cotidiana. Asimismo, a partir de las diferentes concepciones emanadas de la investigación bibliográfica, y de nuestra propia concepción de disciplina, sistema de creencias y enseñanza-aprendizaje, contamos con diversos referentes para ubicar el de los docentes en estudio.

No obstante, fue imprescindible considerar el espacio donde se desarrolla este ambiente educativo, como microculturas en las que interaccionan estudiantes y docentes (agentes internos), padres de familia y la comunidad en general (agentes externos). En estas relaciones confluyen valores, teorías, experiencias, entre otros, que vienen a configurar el mundo de la vida de cada uno de los actores de la práctica educativa.

### **1.3 Antecedentes del estado de la cuestión**

Mediante una exhaustiva revisión bibliográfica, nos percatamos de que en nuestro ambiente costarricense, concretamente en las bibliotecas y centros de documentación, no se cuenta no encontramos antecedentes del tema del sistema

de creencias de los docentes referido a lo disciplinario. Respecto al sistema de creencias hay varios trabajos que se han propuesto entre ellos el aporte de Sulecio y Urrutia (1998) sobre Ámbitos y formas de intervención del psicopedagogo. Análisis del sistema de creencias de los egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía. Otro trabajo interesante es el de Goñi y Rivera (1998), en el cual se indagó el sistema de creencias sobre género en niños y niñas preescolares y su manifestación en el contexto escolar.

Los trabajos mencionados son valiosos esfuerzos para abordar el tema del sistema de creencias en Costa Rica, lo demuestra el progresivo crecimiento y profundización que el tema ha tenido en los coloquios académicos. El presente es otro ladrillo en esta interesante construcción de conocimiento.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

Sabiendo que el sistema de creencias de las personas son “aquellas ideas, visiones, formas de pensamiento, y afectos que se han ido construyendo paulatinamente, por ello tienen sentido para nosotros, pues obedecen a la historia personal de cada uno, se ha configurado tomando en cuenta lo que aprendemos de otros, y lo que experimentamos en la cotidianidad.” (Abarca, 1997:12). Este sistema determina el quehacer de las personas, lo que nos permitió decir que, en sintonía al sistema de creencias que tenga construido el docente, éste define qué es disciplina y por ende a qué niños o niñas les asigna problemas disciplinarios.

Creemos pues, que el problema se puede definir de la siguiente manera: ¿Cuál es el sistema de creencias de los docentes sobre niños y niñas de primer ciclo de una escuela urbano marginal de la ciudad de Heredia, a quienes les atribuyen problemas disciplinarios?

#### **1.5 Justificación**

Un breve recorrido histórico del siglo XX nos permite aseverar que en gran medida los países con una clara opción por la enseñanza-aprendizaje de calidad, han visto los frutos sociales en la capacidad de sus ciudadanos de responder a las

necesidades que la realidad les propuso. El siglo recién iniciado plantea grandes retos y exigencias que están ligados al acceso y manejo de información.

La historia costarricense muestra que este país ha realizado diversas iniciativas en el campo de la enseñanza-aprendizaje. La Constitución Política de 1869, en el Artículo b, estableció la enseñanza primaria como gratuita y obligatoria para ambos sexos. Desde la Constitución Política de 1949, estableció la educación como un derecho para toda persona, tanto en los estudios de la enseñanza general básica como en la diversificada.

A lo largo de los años, los diferentes gobiernos han ejecutado cambios que han perjudicado o beneficiado a la educación costarricense en distintas formas.

Uno de esos cambios beneficiosos, según el criterio de diferentes instancias, como por ejemplo el Ministerio de Planificación, ha sido la reincorporación de la nota de conducta dentro de los aspectos por evaluar en la educación primaria y secundaria. Esta nueva medida es aprobada por el Consejo Superior de Educación, ya que se consideró nuevamente un rubro importante en el logro de la excelencia académica.

El Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, en su Capítulo Tercero, artículos del 56 al 93, trata sobre la evaluación de la conducta. Ahí se define:

Ejercicio del respeto mutuo, de la tolerancia entre los miembros del grupo escolar, del cumplimiento de los deberes del estudiante y del respeto a las normas y reglamentos, es materia de aprendizaje tanto como cualquier otra disciplina y, en consecuencia, debe ser evaluada y calificada dentro de la totalidad del proceso educativo. (Decreto Ejecutivo N°29373-MEP, 2001: 28).

Por otra parte, en los últimos años, se ha incrementado el presupuesto para educación en el 6% del producto interno bruto (PIB). Se estableció un calendario escolar donde se garantizan 200 días lectivos, se incorporaron las pruebas nacionales como requisito de graduación, se han abierto nuevas oportunidades de estudio para alumnos que han desertado del sistema formal, se incrementó el número de escuelas y colegios en todas las zonas del país, así como la cantidad

de laboratorios de cómputo tanto en primaria como en secundaria, entre otras cosas.

Sin embargo, el proceso de enseñanza-aprendizaje es ciertamente una tarea compleja y con el panorama que tenemos delante se percibe difícil de resolver, ya que intervienen muchos factores y actores. Este panorama incluye: pérdida de valores generalizada, altos niveles de deserción, infinidad de quejas de problemas disciplinarios en el aula, desmotivación de parte de muchos estudiantes, desmotivación en docentes y administrativos, cantidad de alumnos que repiten el año, bajo rendimiento académico, una oferta de educación privada en condiciones más atractivas que la pública que a veces no mantiene una rigurosidad académica necesaria, condiciones deplorables en la infraestructura de muchos centros educativos, enseñanza masificada, pocos asesoramientos a docentes y a padres de familia.

Creemos que es tarea ineludible de la psicopedagogía en Costa Rica abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma integradora, dinámica y preventiva, que resuelva problemas y dificultades que plantea la construcción de conocimientos (Sulecio y Urrutia y 1998).

No se pretende abordar en este análisis todos los factores y/o actores que intervienen, sino que deseamos concretamente indagar e identificar el sistema de creencias de los docentes, el cual determina su quehacer educativo y específicamente hacia una población estudiantil a quienes se les atribuyen problemas disciplinarios. Esto nos permite proponer la siguiente intuición: hay una íntima relación entre el sistema de creencias y la asignación que los docentes hacen de los problemas disciplinarios.

## **1.6 Propósitos**

### **1.6.1 Propósito general**

Identificar el sistema de creencias que develan los gestos y acciones cotidianas de los docentes con respecto a los niños y niñas a quienes les atribuyen “ problemas disciplinarios “, en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### **1.6.2 Propósitos específicos**

- Determinar los elementos y razones que dan sustento a la atribución por parte de los docentes de problemas disciplinarios a los niños y a las niñas.
- Identificar la autopercepción que tienen los niños y niñas a quienes las docentes les atribuyen problemas disciplinarios, y la forma como las docentes se relacionan con ellos.

## **1.7 Categorías de análisis**

El objeto de estudio de esta investigación es el sistema de creencias de dos docentes sobre su gestión educativa y su práctica cotidiana, para lo cual se utilizarán como categorías de análisis las siguientes:

- Sistema de creencias
- Concepciones de enseñanza aprendizaje
- Concepción de disciplina
- Auto percepción infantil
- Categoría emergentes
  - Género
  - Relaciones vinculares

## **1.8 Preguntas significativas**

- ¿Cuál es el sistema de creencias que genera la atribución de “problemas disciplinarios” por parte de los docentes?
- ¿Cuáles son las ideas, visiones, formas de pensamiento y afectos que poseen los docentes sobre disciplina y problema disciplinarios?
- ¿Cuál es la forma de interactuar de los docentes con los niños y las niñas a quienes les atribuyen “problemas disciplinarios”?
- ¿Cuál es la percepción de los niños y niñas a quienes se les atribuyen problemas disciplinarios sobre ellos mismos y sus docentes?

## **1.9 Unidad de análisis**

La unidad de análisis de esta investigación estuvo conformada por dos niveles:

- Dos docentes.

Los criterios para su escogencia fueron los siguientes:

- Docentes de primaria del primer ciclo de una escuela urbano marginal.
  - Interés y la disposición de los docentes a colaborar en todo el proceso.
- Ocho estudiantes
    - A quienes las docentes les atribuyen “problemas disciplinarios”. Cuatro a cargo de cada docente.

## **Capítulo 2**

### **Construcción teórica del objeto de estudio**

## **Capítulo 2. Construcción teórica del objeto de estudio**

En este capítulo se detalla la construcción de cada una de las categorías de análisis. En cada caso, el equipo de investigadoras construyó una definición desde la cual partimos para el abordaje de nuestro problema de estudio. Dichas categorías son: sistema de creencias, teorías de aprendizaje, disciplina, autopercepción infantil, género y relaciones vinculares. Las dos últimas las hemos denominado categorías emergentes, pues debimos reconstruir nuestro marco teórico luego de que en la interpretación de los datos observamos la necesidad de su incorporación.

### **2.1 Sistema de creencias**

En este apartado se presenta nuestra visión de sistema de creencias, a partir de la cual identificamos la que manejan los docentes participantes en esta investigación.

Desde el momento de la concepción, el ser humano se ve influenciado por factores familiares, sociales, corporales, ambientales, entre otros; los cuales van a ir moldeando su manera de actuar, y a la vez le servirán para que él construya y desarrolle su propio sistema de creencias.

De acuerdo con lo anterior, consideramos que un sistema de creencias como el que sustentará nuestra investigación es:

**Es una construcción tanto individual como social; de sentimientos, experiencias, ideas e imágenes mediante procesos inconscientes primordialmente. Esta construcción sirve de referencia para definir y dirigir su práctica cotidiana a partir de lo que ha experimentado a lo largo de su vida. Así, el sujeto realiza su propia elaboración, y es lo que determina cómo actuar.**

Considérese la definición que presentan Urrutia y Sulecio acerca del sistema de creencias:

El sistema de creencias es un marco personal de referencia (ideas, valores, experiencias, criterios, conceptos, sentimientos, normas, etc.) que posibilitan interactuar de una manera específica con la realidad, su construcción es de carácter histórico dentro de una

paradoja, se construye desde lo social y se individualiza en cada uno de los seres humanos. (Urrutia y Sulecio 1998:19)

Es importante destacar algunos puntos de esta definición:

- ☞ Es un marco personal de referencias.
- ☞ El sistema de creencias es una construcción de carácter histórico.
- ☞ Se construye desde lo social y se individualiza.

Otra de las definiciones que apoyan nuestra visión es la siguiente:

Los sistemas de creencias son aquellas ideas visiones, formas de pensamiento y afectos que han ido construyendo paulatinamente, por ello tienen sentido para nosotros, pues obedecen a la historia personal de cada uno, se ha configurado tomando en cuenta lo que aprendemos de otros, y lo que experimentamos en la cotidianidad (Abarca en Sulecio y Urrutia 1998:20).

Es importante destacar también algunos puntos de esa definición para nuestro trabajo:

- ☞ El sistema de creencias se va construyendo paulatinamente.
- ☞ El sistema de creencias obedece a una historia personal y social.

Un aporte de nuestra visión a la propuesta por Abarca, (en Sulecio y Urrutia 1998), consiste en plantear que el sistema de creencias parte de procesos inconscientes, primordialmente, donde el individuo interactúa con el ambiente y recibe de él diferentes percepciones, las cuales interioriza y luego las reproduce en su quehacer.

Con base en lo anterior, consideramos que el individuo debe desarrollarse plenamente en la sociedad y no exclusivamente para que asuma en ella un rol productivo. Por ello, es importante fomentar la construcción de valores, la criticidad, la solidaridad, la honestidad, el trabajo, la justicia, la tolerancia, entre

otros aspectos, donde él sea capaz de construir conocimientos para que sea capaz de crear y recrear la sociedad.

### 2.1.1 Características del sistema de creencias

- ☞ Es dinámico, durante su proceso de vida, el sujeto puede construir y reconstruir su sistema de creencias.
- ☞ Es individual, el sujeto es único en el ámbito social pues tiene su propio sistema de creencias.
- ☞ Es social, está determinado por la influencia de los diferentes grupos humanos en cuanto a credo, estratos sociales, cultura e ideología, informaciones de medios de comunicación, escolarización, etc.
- ☞ El sistema de creencias responde a procesos internos o inconscientes, que se nutren de vivencias del entorno para ser asimiladas por el individuo a partir de su propia historia y percepción de la realidad, de acuerdo con las imágenes que el sujeto se ha formado.
- ☞ Es histórico, está determinado por el espacio temporal, su conducta depende de las circunstancias y experiencias, el momento o el lugar en el que se desarrolla.
- ☞ Es un marco de referencia propio que el individuo utiliza para evaluar, interpretar y percibir el entorno y a sí mismo.

### 2.2 Teorías de aprendizaje

En el presente apartado se exponen las teorías de aprendizaje más sobresalientes, con el fin de ubicar el referente desde el cual parten los sujetos de esta investigación en su práctica educativa, específicamente, en relación con el tema en estudio.

Cada teoría cuenta con discípulos conscientes y con seguidores que no se saben seguidores. La teoría que adopte cada docente tendrá relación directa con la forma como se involucre dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje. Es

decir, sus concepciones de aprendizaje tendrán como base o referente una teoría en particular.

Hemos tomado como base la clasificación de Gimeno y Pérez (1998), quienes dividen dichas teorías en dos grupos, por presuponer al ser humano como receptor o actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Teorías asociacionistas de condicionamiento**

Conductismo clásico

Conductismo operante

### **Teorías mediacionales**

Gestalt o Teoría de campo

Psicología genético-cognitiva

Psicología dialéctica

Procesamiento de información

#### **2.2.1 Teorías asociacionistas o de condicionamiento**

En la teoría asociacionista o de condicionamiento, se supone que el aprendiz empieza con elementos irreductibles y que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en combinaciones de estos elementos. Aquí no se consideran las peculiaridades individuales innatas o adquiridas.

Según este enfoque, la enseñanza prepara y organiza contingencias de reforzamiento que facilitan la adquisición de los esquemas y tipos de conducta deseados. Luego, el aprendizaje es inevitable porque está científicamente organizado para producirlo.

A continuación presentamos los principales postulados de estas teorías, de acuerdo con Gimeno y Pérez (1998):

- La investigación se basa en estímulo-respuesta, para comprobar la regularidad correspondiente a ciertas entradas y salidas de estímulos.

- Deben restringirse sus pretensiones de interpretación y generalización universal.
- Sus observaciones se limitan al análisis de lo observable.
- Es válido para períodos de aprendizaje y para aquellos aspectos de los procesos en que la relación input-output sea el todo de la conducta.
- Pretende que la dinámica interna del individuo sea tan simple y lineal que pueda ser explicada como simple vía de transacción.
- El aprendizaje es un proceso de asociación de estímulos, respuestas y recompensas.
- Es la creencia del poder absoluto de los reforzadores, siempre que se apliquen adecuadamente sobre unidades simples de conducta.
- La educación y la enseñanza se convierten en una tecnología que prepara las contingencias, las características del contenido y las peculiaridades de cada situación y regula la administración de refuerzos.
- Se aprende por reforzamiento y se provoca la secuencia conductual apetecida.
- La conducta es observable.
- Los objetivos son programados con facilidad. Están reforzados independientemente y evaluados con claridad.

### **2.2.1.1 Conductismo clásico**

Sus exponentes más importantes son: Pavlov, Watson y Guthrie.

Iván Pavlov (1849-1936) determinó leyes de generalización, discriminación, inhibición y extinción.

El condicionamiento clásico es un proceso que consiste, primero en la presentación de un estímulo incondicionado (EI), que induce una respuesta incondicionada (RI). Un estímulo condicionado (EC), ocasiona una respuesta condicionada (RC). Repetidas presentaciones del EC llevan a que disminuya la intensidad de la RC y desaparezca, fenómeno que se conoce como extinción.

Si un estímulo nuevo, antes indiferente, llega al cerebro y en ese momento encuentra en el sistema nervioso un foco de gran excitación, dicho estímulo comienza a concentrarse y a abrir una vía, por decirlo, hasta ese foco, y, por él, hasta el órgano correspondiente, con lo que se convierte en estimulante de éste. En este caso contrario, es decir, cuando no hay tal cono de excitación, el nuevo estímulo se dispersa sin ningún efecto notable en la masa cerebral (Pavlov 1932b:127 en Shunk 1997:41).

Por otra parte, John B. Watson (1878-1958), consideraba que el modelo de condicionamiento clásico de Pavlov, era el apropiado para levantar el edificio de la ciencia del comportamiento humano. Watson no creía que el modelo se limitara a los actos reflejos, sino que se extendía hasta dar cuenta de diversas formas de aprendizaje y características de personalidad.

Los neonatos son capaces de exhibir tres emociones: amor, miedo e ira, que merced al condicionamiento pavloviano, se vinculan a diversos estímulos para producir las complejidades de la vida emocional del adulto (Shunk 1997:41).

### **2.2.1.2 Conductismo operante**

Sus exponentes más importantes son: Thorndike y Skinner.

Edward L. Thorndike (1874-1949) señalaba que la forma fundamental de aprendizaje consiste en la formación de asociaciones o conexiones entre experiencias sensoriales (las percepciones de estímulos o acontecimientos), e impulsos nerviosos (respuestas) que se manifiestan como comportamientos. Se trata de una teoría del aprendizaje de estímulo y respuesta. Se supone, pues, que el aprendizaje ocurre por ensayo y error, y que las respuestas correctas se establecen; las erróneas se abandonan.

Las ideas básicas de Thorndike sobre el aprendizaje están incorporadas en dos leyes:

- Ley del ejercicio (uso y desuso).
- Ley del efecto, la cual destaca que las consecuencias de la conducta contribuyen al aprendizaje.

Los principios de condicionamiento de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), se basan en el reforzamiento positivo o negativo, el castigo y la evitación, fenómenos de modelado de conducta y de discriminación operante de estímulos.

Los reforzadores son específicos de las situaciones: se aplican a individuos en momentos particulares y en determinadas condiciones. Lo que refuerza a un estudiante en un momento quizá no lo haga en una hora después. Lo que lo refuerza en la clase de lectura tal vez no lo haga en la clase de matemáticas. A pesar de su especificidad, es posible predecir hasta cierto punto los estímulos y acontecimientos que refuerzan la conducta (Skinner 1953, en Shunk 1997:67).

## **2.2.2 Teorías mediacionales**

### **2.2.2.1 Gestalt o Teoría de campo**

El término gestalt es de origen alemán y significa figura, configuración o totalidad.

Sus exponentes más importantes son: Kofka, Köhler, Whertheimer, Maslow y Rogers. Esta teoría fue concebida en oposición al conductismo o asociacionismo.

Los gestalistas reconocían la importancia de la conciencia. Mantenían que el todo es más que la suma de las partes, lo cual tuvo un impacto en el estudio de la percepción, pues consideraba al hombre como un ser sincrético y organizador.

Interesa destacar el enfoque de Abraham Maslow (1908-1970), quien elaboró una teoría humanista de la motivación, que subraya los empeños por desarrollar el potencial de las personas y que una vez satisfechas nuestras necesidades de nivel inferior, nos vemos inducidos a satisfacer las necesidades de nivel superior.

En la teoría Gestalt, según Gimeno y Pérez (1998), el aprendizaje tiene las siguientes características:

- Está codeterminado por varios elementos.
- El individuo no reacciona a estímulos.

- Se da cuando el individuo concede sentido a las situaciones en que se encuentre, a su entorno o campo vital.
- Al conceder o donar sentido a algo, el individuo actúa dependiendo de ese sentido, de su subjetividad.
- Existen distintos tipos de aprendizaje, su elemento común es la comprensión significativa de las situaciones (representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas).
- Debe existir una motivación intrínseca por parte del individuo, un interés por resolver un problema o sobrevivir.
- Es un instrumento de perfeccionamiento y supervivencia.

### **2.2.2.2 Psicología Genético-Cognitiva**

Sus exponentes más importantes son: Piaget, Bruner, Ausubel.

En esta teoría, existen siete puntos de importancia con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Es de carácter constructivo y dialéctico. El niño o niña y el adulto construyen sus esquemas de pensamiento y acción, sobre los esquemas anteriormente elaborados, y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior.
2. La significación de la actividad del niño.
3. El espacio central que ocupa el lenguaje.
4. Importancia del conflicto cognitivo para el progreso y que sólo es perturbador e inhibidor cuando se convierte en conflicto afectivo.
5. La significación de la cooperación, los intercambios de opiniones y la comunicación.
6. La distinción y la vinculación entre desarrollo y aprendizaje de conocimientos particulares.

7. “No existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado” (Piaget, 1970, en: Gimeno y Pérez, 1998: 46).

Piaget (1896- 1980) sugiere que el pensamiento lógico se desarrolla a través de cuatro estadios:

- Estadio sensoriomotor. Fundamenta el aprendizaje en el movimiento. Mediante las interacciones con el entorno, los niños aprenden las nociones de espacio, posición, tiempo, permanencia y causalidad.
- Estadio pre-operacional. Se caracteriza por la utilización de símbolos, en donde el niño comienza a aprender acerca de propiedades y atributos. Su medio y su pensamiento dependen de la percepción.
- Estadio operaciones concretas. Los niños pueden agrupar cosas de una forma lógica, comprendiendo relaciones y consecuencias, ejemplificada por las experiencias previas en interacción con los objetos concretos.
- Estadio operaciones formales. Resalta la capacidad de los niños para trabajar con abstracciones, teorías y relaciones lógicas sin necesidad de remitirse a lo concreto, es decir, los alumnos están preparados para la resolución de problemas.

Piaget otorga importancia a la interacción de los factores biológicos, funciones de autorregulación, la interacción física con el medio y los factores sociales como el lenguaje y la educación. También afirma que el niño adapta el nuevo conocimiento del mundo y de las estructuras, mediante la asimilación y la acomodación.

- Asimilación. Se refiere al proceso de incorporación de experiencias nuevas, a una estructura cognoscitiva ya existente.
- Acomodación. Se refiere al proceso de concentración en las características nuevas de una tarea de aprendizaje, que da como consecuencia un cambio en las estructuras cognoscitivas.

Piaget hace énfasis en que las contradicciones y los conflictos causan desequilibrios en las estructuras del niño; lo desconciertan cuando las experiencias nuevas lo contradicen. Manipula la nueva información y construye una nueva interpretación de la realidad, mientras se organiza e interactúa con el medio.

Por su parte, Ausubel define el aprendizaje significativo como: “un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo” (Ausubel 1976, en Gimeno y Pérez 1998:46). Estos cuerpos de conocimientos incluyen conceptos, principios y teorías y son vitales en el desarrollo cognitivo del hombre y el objeto prioritario de la práctica didáctica. Este aprendizaje pretende la adquisición de nuevos significados, por medio de la recepción y el descubrimiento.

Ausubel plantea que:

“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel en: Gimeno y Pérez, 1998:46).

La clave está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Diferentes dimensiones de la significatividad potencial del material de aprendizaje son:

- Significatividad lógica: es la coherencia en la estructura interna del material, su secuencia lógica en los procesos y consecuencia en las vinculaciones de los elementos que lo componen.
- Significatividad psicológica cognitiva: se refiere a que los sujetos comprendan los contenidos desde su estructura cognitiva.

Para Ausubel, las dos condiciones para que se dé el aprendizaje son: potencialidad significativa del material y la disposición positiva del individuo al aprendizaje en cuanto a lo motivacional, emocional y actitudinal.

Como aportes de Ausubel tenemos:

- Los nuevos significados son producto de un intercambio y fusión, se generan en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas previas del alumno.
- La planeación didáctica se da a partir de las estructuras ideativas y mentales del individuo.
- Cada sujeto manifiesta una estructura jerárquica y lógica.
- El aprendizaje significativo reestructura el conocimiento previo y la extensión de la potencialidad explicativa y operativa.
- La transferencia y la capacidad para realizar el aprendizaje, dependen de la cantidad y calidad de ideas de afianzamiento que posee el alumno/a.
- El proceso de adquisición de significados es activo.
- Las habilidades de investigación y solución de problemas requieren la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la organización que ha recibido significativamente.

Ausubel piensa que “la estructura cognitiva del alumno/a tiene que incluir los requisitos de capacidad intelectual, contenido ideativo y antecedentes experienciales” (Ausubel en Gimeno y Pérez, 1998:47).

### **2.2.2.3 Teoría del aprendizaje por el descubrimiento**

El aprendizaje por descubrimiento se incluye en la teoría planteada por Jerome Bruner, quien señala que toda concepción de aprendizaje implica una finalidad pedagógica y responde a un marco de referencia (valores, ideales sociales, visión sobre las relaciones sociales, etc.). A su vez, el aprendizaje ocurre en un contexto (salón de clases) que está mediatizado por una relación pedagógica: docente-alumno (Abarca 1993:23).

Bruner fundamenta su teoría del aprendizaje por descubrimiento sobre tres ejes fundamentales: a) teoría del desarrollo humano; b) teoría del conocimiento (aprendizaje); c) teoría de la instrucción. Este autor indica que deben ocurrir tres procesos: activación, mantenimiento y dirección.

En relación con la teoría del desarrollo, se plantea que el elemento esencial del desarrollo es el dinamismo y la historicidad. Supone que la enseñanza no es sólo el acto de manipular estímulos y de administrar recursos, como se señala a continuación:

Aprender en situaciones formales tampoco es el acto de adquirir y repetir conductas o destrezas; al contrario, es el trabajo constante de pensar sobre (un problema, un dilema, una fórmula, un hecho histórico, una operación matemática), actuar sobre ese algo (manipularlo mentalmente, cambiarlo, elaborarlo) apropiarse de su significado y contenido y construirlo en tal forma que él que lo hace crece en todo sentido y desarrolla una nueva manera de verse a sí mismo y al mundo. (Abarca 1993:23).

Bruner afirma que el proceso instruccional es eminentemente social y depende, en gran medida, de los agentes de la cultura.

Las etapas de crecimiento se organizan en torno a la aparición de ciertas capacidades, incluidas las intelectuales:

- Capacidad de adquirir independencia frente a la naturaleza de los estímulos e ir más allá de la información recibida; ordenar, sistematizar y construir una síntesis conceptual.
- Asimilar e incorporar como propios los conocimientos, en un sistema de almacenamiento.
- Explicarse y explicar a los demás, mediante símbolos, lo que ha hecho y lo que hará.
- Entrar en una interdependencia sistemática entre profesor y alumno.
- Considerar varias alternativas simultáneas para hacer hilaciones en un mismo espacio de tiempo.

En relación con la teoría del conocimiento, Bruner recurre a la representación para comprender como ocurre el aprendizaje que produce el conocimiento, el cual se puede aplicar a sucesos mediante acciones, imágenes o palabras.

Para explicar el proceso de construcción del conocimiento, se plantean seis factores indispensables:

- Actitud del estudiante de reflexionar sobre sus propios descubrimientos.
- La compatibilidad, cuando el alumno enfoca o encaja el nuevo material que está aprendiendo hacia lo que ya sabe.
- La motivación, el alumno puede experimentar su propia capacidad, para solucionar los problemas.
- El uso de la información y la práctica de habilidades, referido a la heurística del descubrimiento.
- El repliegue sobre sí mismo: capacidad de descubrir su propio potencial interno, como también la capacidad de usar la información que posee.
- Capacidad de manejar la información, destinándola a la solución de dificultades.

La teoría de la instrucción cuenta con cuatro características principales:

- Especificación de las experiencias que produce en el individuo, de modo que sea más efectivo, una predisposición para aprender de forma general o más específica.
- Se determinan las formas como tiene que estructurarse un cuerpo de conocimientos, de tal manera que pueda ser comprendido por el alumno de una manera más rápida, tomando en cuenta criterios como la estructura óptima, relacionada con el nivel de quien aprende.
- Se toma en cuenta el orden de sucesión en que se presentan los materiales al alumno.
- Se debe especificar la naturaleza y el ritmo de las recompensas y castigos, en el proceso del aprendizaje y enseñanza.

Así, Bruner intenta enfatizar que la instrucción es el esfuerzo porque el alumno experimente un efecto específicamente cognoscitivo, el cual es una

predisposición para a explorar alternativas. Es aquí donde Bruner pasa a los tres procesos: activación, mantenimiento y dirección.

### **Activación**

El alumno necesita predisposición inicial para aprender algo o para empezar su tarea de aprendizaje. En este sentido, Bruner sugiere un grado de incertidumbre que provoca en el estudiante curiosidad.

### **Mantenimiento**

Es importante que una vez iniciada la tarea de aprendizaje, el estudiante mantenga la curiosidad y el interés. Para que ocurra esto, la satisfacción de la exploración debe ser mayor que los riesgos que puede acarrear el aventurarse a una tarea.

### **Dirección**

La exploración de alternativas tiene una direccionalidad, no es al azar o desordenada y descansa en dos condiciones interactuantes. Por un lado, cierta claridad sobre los objetivos de la tarea y por el otro, el sentimiento de que posee la información relevante sobre alternativas, siendo en alguna manera éstas las apropiadas para resolver el problema.

#### **2.2.2.4 Psicología genético-dialéctica**

Sus exponentes más importantes son: Vigotsky, Luria, Leontiev, Rubinsteyn, Wallon, Liublenskaia, Talyzina y Galperin .

Con base en el materialismo dialéctico, se ha desarrollado una psicología con significativos aportes para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Las aportaciones más relevantes son:

- Concepción dialéctica de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo. Para ellos, el aprendizaje está en función de la comunicación y el desarrollo, el cual es el resultado del intercambio entre la información genética y del contacto experimental (movimiento dialéctico).

Será necesario, pues, para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje, determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas(...) desde la perspectiva didáctica, el nivel de desarrollo no es un punto estable, sino un amplio y flexible intervalo. (Gimeno y Pérez 1998:49-50).

Así pues, en el contacto se verifica la interacción. Lo anterior se fundamenta en lo que Vigotsky denomina “zona de desarrollo próximo”, polarizada por dos puntos:

- Zona de desarrollo real o estructura cognitiva actual.
  - Zona de desarrollo potencial, donde el alumno ha sido capaz de llegar y desarrollar nuevos conocimientos bajo la mediación de un adulto o alguien más competente.
- Se resalta el valor de la instrucción, de transmisión educativa, de la actividad autorizada, más que la actividad experimental del niño o niña por si solo.
  - Se da especial importancia al desarrollo del lenguaje, “puesto que la palabra es instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad.” (Bogoyavlensky 1973, en Sacristán y Pérez, 1998).
  - Por su carácter constructivista, la acción que ejerce el sujeto no se concibe únicamente por el intercambio con el medio físico, sino también por su participación en procesos grupales, con significado social.

#### **2.2.2.5 Procesamiento de información**

Los principales exponentes de esta teoría son: Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual Leone.

Gagné distingue ocho tipos de aprendizaje:

- Aprendizaje de señales.
- Aprendizaje estímulo-respuesta.
- Encadenamiento motor.
- Asociación verbal.

- Discriminaciones múltiples.
- Aprendizaje de conceptos.
- Aprendizaje de principios.
- Resolución de problemas.

Él considera que todos son importantes, pero señala que los últimos tres son fundamentales “por ser los aprendizajes característicos de la instrucción escolar y constituir el eje del comportamiento inteligente del hombre” (Gimeno y Pérez 1998:53): aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y resolución de problemas.

Los modelos de aprendizaje basados en la perspectiva del procesamiento de información y simulación del comportamiento consideran al sujeto como un procesador de información, cuya actividad principal es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella. Por lo tanto, se deriva que el sujeto:

- Asimila la información.
- Elabora la información que luego es utilizada.
- Se observa desde una perspectiva cognitiva donde implica procesos internos.
- Es mediador entre el estímulo y la respuesta.

La función más importante del aprendizaje mediacional son las instancias internas dentro de una estructura funcional y son mediadores entre el estímulo y la respuesta.

El procesamiento de información da inicio con los siguientes aspectos:

1. Los procesos de selección de estímulos tienen lugar en el registro sensitivo.
2. Cuando selecciona la información se almacena en la memoria en períodos a corto plazo.
3. La organización y significatividad del material almacenado en la memoria a largo plazo.

Desde la perspectiva didáctica se encuentran las siguientes limitaciones:

- Debilidad del paralelismo entre la máquina y el hombre.
- La importancia de la laguna afectiva.
- La exigencia metodológica derivada de la metáfora del contraste experimental de las hipótesis.
- Todas sus propuestas tienen una orientación cognitiva que parece que ignora la dimensión ejecutiva y del comportamiento del desarrollo humano.

### **2.2.3 Definición grupal de enseñanza-aprendizaje**

Luego de haber realizado un recorrido por las diferentes teorías de aprendizaje y logrando así un panorama de sus implicaciones en el proceso educativo, es posible ubicar el referente teórico de los sujetos de esta investigación, en relación con el problema en estudio.

Asimismo, consideramos pertinente plantear nuestra visión del concepto de enseñanza-aprendizaje, para lo cual se construyó la siguiente definición grupal:

**Es un proceso de construcción de conocimientos, donde el sujeto parte de la información previa que posee e incorpora información significativa y es elaborada para la creación de un nuevo conocimiento.**

De la definición anterior, podemos extraer algunos elementos claves, con el fin de analizar y ubicar la posición de las investigadoras.

#### ***Proceso de construcción de conocimientos***

Es un proceso donde el individuo establece nuevas relaciones entre su actividad y su entorno. En estos procesos hay una interacción continua y activa. Para ello, se desarrollan diversas actividades que facilitan la asimilación y acomodación de los nuevos conocimientos.

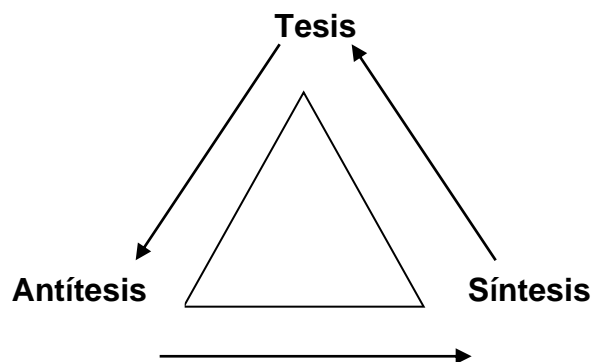
Mediante la acción que efectúa el sujeto cognoscente sobre los objetos, establece estructuras mentales que se van integrando en estructuras más

complejas a través de vínculos significativos. Es posible que luego de construir esta estructura mental sobre el nuevo conocimiento, dependiendo de las nuevas experiencias y conocimientos expuestos en el entorno, destruya y construya nuevamente, por lo que otra vez se dice que este proceso es dinámico y evolutivo.

### **Información previa del sujeto**

Esta información o estructura cognitiva actual sirve de base para la construcción del nuevo conocimiento. En comparación con la teoría de la dialéctica de Carl Marx, el nuevo conocimiento ya construido vuelve a ser información previa en el proceso de construcción de otro conocimiento.

En esta relación cíclica, la dialéctica propone el siguiente esquema:



La tesis podría relacionarse con la información previa; la antítesis con la información significativa que es procesada con la información anterior y la síntesis, el conocimiento construido. No obstante, este nuevo conocimiento podría llegar a ocupar la posición de tesis, cuando deba constituirse en información previa para un nuevo proceso de aprendizaje.

En el desarrollo evolutivo cotidiano, los adultos guían el aprendizaje del niño o la niña, mediante la facilitación de andamiajes, esquema de intervención conjunta con la realidad, donde el niño empieza a realizar las tareas más fáciles, mientras que el adulto se reserva las más complicadas.

Vigostky concibe en su concepto de zona de desarrollo próximo al formato, al andamiaje y al traspaso de competencias como conceptos convergentes, existiendo un proceso de diálogo en donde el niño, con ayuda del adulto asume

progresivamente las competencias operativas y simbólicas, lo cual le permitirá acceder al mundo de la cultura, el pensamiento y la ciencia.

### **Sujeto**

Concebimos al sujeto como un ser social, histórico, crítico, capaz de actuar sobre la realidad, por lo que los objetos no están totalmente definidos sino dependen de las estructuras cognitivas individuales, las cuales construye a partir de experiencias o interacciones sociales. Por ello, es un ente dinámico que se relaciona constantemente con el entorno. Construye las formas de resolver problemas según las exigencias del contexto, para lo cual son necesarias estructuras cognitivas.

### **Nuevo conocimiento**

Es una construcción individual de la realidad. El ser humano adjudica significados a acontecimientos y a objetos. Por lo tanto, él ha construido un universo de representaciones o imágenes.

De nuestra propuesta de concepción de enseñanza-aprendizaje, señalada al inicio, se infieren las siguientes características:

- Es un proceso natural no mecánico.
- Es individual y social.
- Se construye a partir de experiencias significativas para el sujeto.
- Es un proceso que a veces es consciente y otras inconsciente.
- Es dinámico.
- El sujeto como actor y sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es capaz de criticar, experimentar, asimilar, seleccionar, investigar, interpretar, relacionar, pensar, preguntar entre otras, en todas aquellas actividades y contenidos que se le enfrentan.

## **2.3 Disciplina**

Después de haber hecho un recorrido por las teorías de aprendizaje, expondremos lo que consideramos como las visiones de la disciplina las cuales se derivan de dichas teorías.

Fontana (2000), habla sobre control dentro del aula, aunque para algunos psicólogos esa palabra denota dominio y rigidez del docente, por lo que no están de acuerdo con el término.

Aunque Fontana (2000) se refiere a un control, creemos que se puede hacer un paralelismo entre este concepto y lo que consideraremos como disciplina en este trabajo. Por lo anterior, nos referiremos a control como un sinónimo de disciplina.

Para Fontana (2000), cuando habla de control-disciplina, considera que al mantenerlo en el aula se produce un efecto positivo, que en sus propias palabras se describe de la siguiente manera:

Una clase organizada y efectiva, una clase en la que las habilidades individuales de los niños tengan oportunidad de desarrollarse, en la que los maestros puedan cumplir con su especial labor de promotores del aprendizaje y en que los niños puedan formarse con su sensatez y agrado en las técnicas para dirigir y controlar su propia conducta. (Fontana 2000:1)

A luz de esta definición podemos derivar elementos importantes que nos pueden acercar a un concepto de disciplina:

- Al tener disciplina, la clase es más organizada y efectiva.
- Los estudiantes tendrán la oportunidad de desarrollarse.
- Los educandos pueden tener habilidad, creatividad, individualidad a la hora del aprendizaje.
- El sujeto tendrá su propia técnica para controlar su conducta.

Con base en lo anterior, consideramos que cuando una clase tiene disciplina, ese ambiente tiene la oportunidad de trabajar más organizadamente, el educador tiene la posibilidad de demostrar sus conocimientos y destrezas para lograr los objetivos del programa. Además, el educando al tener un ambiente agradable puede desarrollarse en una forma más efectiva y tiene la posibilidad de realizar las actividades escolares y lograr su aprendizaje.

Fontana (2000) considera que el propósito del control-disciplina en una clase no es darle la autoridad total al maestro, sino de permitirle que lleve una dirección y cuando el alumno ya ha comprendido esas limitaciones logre hacerse responsable de sus actos.

Al ser un individuo responsable se puede hablar de que existe un autocontrol, que para nosotros tiene como significado la conciencia que el sujeto posee al responder sobre sus actos. En otras palabras, la disciplina fue asumida por el sujeto como fruto de un proceso de apropiación de la misma.

El Ministerio de Educación Pública (MEP 1999), propone acerca de la disciplina:

Aquella en la que el educando como centro del proceso, tiene conciencia en todo momento, que él es el responsable del éxito de su propio aprendizaje y es capaz de generar iniciativas tendientes a organizar, dirigir y replantear en forma permanente el proceso de aprendizaje. (MEP, 1999:18)

A partir de la definición anterior, podemos derivar lo siguiente acerca de la disciplina, según el MEP:

- El estudiante es importante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje: es un sujeto activo, creativo y responsable.
- El estudiante tiene la capacidad de colaborar y decidir con respecto a la forma en que se da el proceso de enseñanza- aprendizaje.

- El estudiante co-participa activamente, junto con sus docentes, para lograr resultados satisfactorios en dicho proceso.

Consideramos importante que el comportamiento de los estudiantes no debe verse aislado, sino como parte de la actividad y disposición ante los diferentes cambios que se pueden producir dentro de una clase.

En sintonía con este lineamiento del MEP, se supone que los educandos son la parte esencial del proceso formativo y el docente, es quien toma las decisiones y considera las necesidades, motivos, valores, expectativas, preocupaciones, y, sobretodo las creencias del educando. Por lo tanto, el estudiante aceptaría los límites y normas que proporcionan su participación y vivencia de sus derechos y deberes. En síntesis, se espera crear un ambiente más adecuado para desarrollar su aprendizaje y disfrute de lo que hace.

El MEP, ve la disciplina como un trabajo mutuo entre el educador y el educando, donde en forma conjunta toman los acuerdos necesarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin excluir la calificación de lo que se conoce como “la conducta”.

En nuestra investigación, es importante interpretar las concepciones de disciplina que se infieren de cada una de las teorías de aprendizaje, con el fin de entender las concepciones que tiene cada docente en estudio.

### **2.3.1 Visión de disciplina de las teorías asociacionistas**

El conductismo clásico representado por Pavlov, creía que las conductas eran producidas al promoverlas mediante la presentación de determinado estímulo, logrando, de esta manera, asociarlos. Por lo que la disciplina, se puede entender como una conducta propiciada por los estímulos a los que está expuesto el individuo.

En el condicionamiento operante, según lo propuesto por Skinner, la disciplina sería una forma de comportarse del individuo que está mediada por las consecuencias positivas o negativas que le producen sus actos.

Skinner afirma que “todo el comportamiento está determinado directa o indirectamente por las consecuencias” (Skinner, 1987:119) También agrega que las personas se comportan de tal forma que tratan de evitar los “castigos” o consecuencias adversas:

Las consecuencias descritas o implicadas en el consejo, la advertencia, las instrucciones y las leyes son las razones por las cuales una persona acata consejos, atiende advertencias, sigue instrucciones y obedece leyes. (Skinner 1987:121)

Por lo tanto, la disciplina sería el resultado de un proceso de modelaje o adaptación a la conducta deseada, donde se ha conducido al sujeto a actuar de acuerdo con lo que se ha predeterminado como conducta deseable.

Lo que hemos aprendido a partir del análisis experimental del comportamiento indica que el ambiente cumple las funciones que antes se asignaban a los sentimientos y a los estados internos introspectivamente observados en el organismo. Sólo lentamente se ha reconocido este hecho. Solamente una evidencia muy fuerte del papel del ambiente podría compensar los efectos del mentalismo que dirige la atención hacia supuestas causas internas. (Skinner 1987:222)

Este modelo propone el logro de respuestas predeterminadas ante la aplicación o exposición de diferentes estímulos; de esta manera el alumno irá modificando su conducta luego de que se haya establecido un plan para lograrlo. El individuo es tomado como un objeto, al cual se le puede obligar a comportarse de la forma en que se desee. La disciplina será el producto de la modelación por medio de los refuerzos que haya recibido el individuo de su medio.

El comportamiento humano está determinado por contingencias sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los refuerzos. La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias

de refuerzo en las cuales la persona vive que como defensa del hombre autónomo. (Gimeno y Pérez 1998:37)

Considerando esta propuesta, el aprendizaje de conductas se daría exclusivamente por mediación del ambiente, y específicamente por medio de reforzamiento positiva o negativa. Es así, como ya expuso, que el ser humano atiende leyes y sigue órdenes.

En términos de la disciplina en el aula, el maestro tendría en sus manos la disposición de reforzar aquellas conductas deseadas y de castigar aquellas que no lo son. La concurrencia de estímulos contrarios a la conducta deseada generarían comportamientos impropios o disfuncionales. Es lo que podríamos entender como indisciplina.

No es posible pensar desde esta postura que el alumno incurra "por cuenta propia" en indisciplina, ya que sería el ambiente lo que determina su accionar, y no aquellos aspectos internos que Skinner prefirió llamar *caja negra*. Es a partir de un ambiente que reforzó otras conductas que el alumno incurriría en patrones no deseados de conducta. Estaríamos aquí frente a una realidad: el maestro no está solo, es determinante en ese modelamiento de conducta, sino que el ambiente en su totalidad incide en la conducta final del estudiante. Es así como comprendemos que la totalidad de estímulos y las particularidades de cada programa de reforzamiento - lo cual Skinner llama contingencias - determinan ese resultado final, que sería la conducta.

De acuerdo con la publicación del MEP "Construyendo la disciplina en los espacios educativos"(1999), sobre este modelo conductista se define el rol de docente en aras de mejorar la disciplina serían las siguientes:

- a) Identifica las fuentes primarias de reforzamiento que han tenido éxito en la familia, escuela o colegio.
- b) Fija un plan o programa de reforzamiento en donde se estipulan premios o castigos según las conductas que se quieren obtener o extinguir.
- c) Establece las reglas con los estudiantes, clarificando las consecuencias de las conductas negativas y positivas.

- d) Refuerza o premia la respuesta adecuada, y refuerza negativamente las conductas no deseadas.
- e) Establece con los padres programas conjuntos de reforzamiento para que no aparezcan comportamientos opuestos, que dan al traste con indisciplina.
- f) Controla en ambiente para que no se den cruces de reforzamiento que confundan el resultado esperado (control de contingencias).

**Cuadro 1. Visión de disciplina desde las teorías asociacionistas.**

<b>Conductismo clásico</b>	<b>Conductismo operante</b>
Una conducta propiciada por los estímulos a los que está expuesto el individuo.	Una forma de comportarse del individuo que está mediada por las consecuencias positivas o negativas que le producen sus actos.

**Cuadro 2. La indisciplina.**

<b>Conductismo clásico</b>	<b>Conductismo operante</b>
<p>El incumplimiento de las reglas o normas que se le impongan al individuo.</p> <p>El no responder a los estímulos que se le presenten.</p> <p>Desviarse del modelo que se le impone.</p>	<p>La concurrencia de estímulos contrarios a la conducta deseada, generarían comportamientos impropios o disfuncionales. Es lo que podríamos entender como indisciplina.</p>

### **2.3.2 Visión de disciplina desde las teorías mediacionales**

Estas teorías consideran la participación directa del docente con sus alumnos, ya que éste debe decidir conjuntamente con ellos las mejores alternativas. Es un modelo que exige madurez por parte del docente y responsabilidad del educando. El joven irá construyendo su futuro con base en diferentes alternativas que se le proponen. En este sentido, el alumno es visto como un ser integral, capaz de tomar sus propias decisiones y formarse como persona. Esto tendrá muchos beneficios, ya que al darle confianza al joven, el trabajo se tornará más fácil, el alumno sentirá más deseo de aprender y obtener mayores logros.

En la teoría Gestalt, el individuo se comporta de acuerdo con lo que va experimentando como la respuesta o solución correcta a determinada situación. La disciplina es un comportamiento precedido por la toma de sentido que el individuo le da a las normativas y a las reglas sociales, donde el sujeto es el único responsable de su comportamiento, puesto que para resolver algún problema, éste puede elegir entre varias conductas, es decir, tiene la libertad de elegir y se convierte en responsable de dicha elección.

Cuando el individuo tiene que elegir entre varias conductas, la Terapia Gestalt trabaja en incrementar el darse cuenta del individuo en lo que se refiere a sus antecedentes, la reacción del organismo, las consecuencias de la conducta, etc. (Castanedo 1983:37)

Desde la psicología genético-cognitiva, el alumno es visto como un ser en proceso de formación que puede asumir reglas o tareas, o bien dejarlas de lado, que aprende gradualmente y es capaz de responder a lo que se le pide. Por ello, es pertinente conocer algunos cambios que sufre en su estructura mental, ya que éstos tendrán un papel protagónico en su desarrollo y forma de comportarse.

En este sentido, la concepción de aprendizaje significativo de Ausubel permite hallar elementos por considerar en el proceso de desarrollo del alumno:

Aprendizaje significativo es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en

la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que intenta aprender. (Méndez 1993:91).

Según esta concepción, la disciplina parte de un proceso motivacional del sujeto para comportarse según lo que es significativo para él, así la reacción frente a normas, leyes o requerimientos será positiva en el tanto le sean significativas.

Si para Bruner la educación es “inculcar habilidades y fomentar la representación de la propia experiencia y el conocimiento, tanto en la escuela como en las demás vivencias del niño o del adolescente” (Méndez 1993:74), entonces, la indisciplina se podría presentar cuando el sujeto no tiene una experiencia significativa acorde con lo que le están enseñando en ese momento, por lo que empieza dentro de la clase a producir acciones que para el docente podrían ser inadecuadas.

Vigotsky desde la psicología genético-dialéctica, manifiesta que la disciplina sería parte de un proceso de donde el sujeto se interrelaciona con su entorno socio-histórico-cultural, internalizando y poniendo en práctica su propia interpretación de las órdenes y directrices de éste, pasando de un autocontrol en el niño a una autorregulación. Puede decirse que es una constante negociación del sujeto con su contexto y sus exigencias.

Consideramos importante mencionar algunos conceptos que para Vigotsky son esenciales dentro de la disciplina. Control lo define como: “la capacidad del niño pequeño de obedecer o de cumplir lo que el adulto le pide”. (Díaz Neal y Amaya-Williams 1993:158)

El autocontrol se da cuando: “El niño cumple y responde una orden o un pedido en ausencia del adulto, esto es, el niño cumple y responde a la orden de un tutor internalizado. (Díaz y Amaya 1993:155)

Autorregulación es la capacidad de proyectar, orientar y supervisar su conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias (Díaz y Amaya 1993:156-157)

Por lo tanto, se podría interpretar que la indisciplina en Vigotsky se da cuando el sujeto no logra o no se le permite encausarse en el camino que se dirige hacia la autorregulación.

La disciplina sería un proceso mediante el cual el sujeto, según la información con que ha tenido contacto y su procesamiento, así será la forma como responda a las circunstancias que le plantean los distintos ámbitos donde está inmerso.

En relación con la indisciplina, ésta se traduce en acciones o actitudes donde el sujeto no responde a las actividades propuestas, a hacer aportes personales o a cumplir con las reglas y normas construidas grupalmente, lo que vendría a violentar su autorregulación.

Considerando lo planteado por el MEP (1999) en los modelos anteriores, las tareas del docente serían:

- a) Planificar las actividades de los alumnos en función de los intereses y necesidades de ellos.
- b) Promover aprendizajes tomando en cuenta el bagaje significativo de experiencias del estudiante en su realidad cotidiana.
- c) Conocer y tomar en cuenta la etapa del desarrollo del estudiante a la hora de construir las reglas y normas para el grupo.
- d) Considerar todo lo que sea significativo para el sujeto.

Con el objetivo de tener en un solo plano las diferentes visiones de disciplina e indisciplina, considérese los siguientes cuadros:

**Cuadro 3. Visión de disciplina desde las teorías de aprendizaje.**

<b>Gestalt o Teoría de Campo</b>	<b>Psicología Genético-Cognitiva</b>	<b>Psicología Dialéctica</b>	<b>Procesamiento de información o cognitivismo</b>
Comportamiento precedido a la toma de sentido que el individuo le da a las normativas y a las reglas sociales, donde él es el único responsable de su comportamiento.	El individuo hace su propia construcción interactuando con el ambiente.	Proceso de donde el sujeto se interrelaciona con su entorno socio-histórico-cultural, internalizando y poniendo en práctica su propia interpretación de las órdenes y directrices del mismo; pasa de un autocontrol a una autorregulación.	Proceso mediante el cual el sujeto, de acuerdo con la información con que ha tenido contacto, responde a los estímulos que le plantean las diferentes normativas familiares, escolares y sociales.

**Cuadro 4. Visión de indisciplina desde las teorías de aprendizaje.**

<b>Gestalt o Teoría de Campo</b>	<b>Psicología Genético-Cognitiva</b>	<b>Psicología Dialéctica</b>	<b>Procesamiento de Información o Cognitivismo</b>
Es la ausencia de la toma de sentido del individuo donde no podría elegir una conducta ni hacerse responsable de su propia acción.	Cuando el sujeto no tiene una experiencia significativa acorde con lo que le están enseñando en ese momento y empieza dentro de la clase a producir acciones que para el docente pueden ser inadecuadas.	Cuando el sujeto no logra o no se le permite encausarse en el camino que se dirige hacia la autorregulación.	Acciones o actitudes donde el sujeto no responde a las actividades propuestas, a hacer aportes personales, o a cumplir con las reglas y normas construidas grupalmente, lo que vendría a violentar su autorregulación.

### **2.3.3 Definición grupal de disciplina**

Después de haber propuesto nuestras inferencias acerca de disciplina extraídas de las teorías de aprendizaje, consideramos oportuno plantear nuestra propia definición de disciplina:

**La disciplina es una concepción de forma de vida, definida por el sistema de creencias que ha construido el sujeto en acuerdo con las exigencias culturales de comportamiento, lo cual pretende la convivencia armónica de los grupos sociales.**

Según nuestra construcción, la disciplina:

- Es una concepción propia del individuo acerca de cómo se debe vivir y actuar.
- Está presente en todo su quehacer.
- Es consecuente con el sistema de creencias que tenga el individuo.
- Está de acuerdo con lo que le exige su medio cultural en cuanto a comportamiento se refiere.
- Su finalidad es la pretensión de una convivencia armónica del sujeto con el grupo.

### **2.4 Auto percepción infantil**

En el presente apartado presentamos el análisis de la auto percepción de los alumnos, ya que al conocer cómo se ven a sí mismos, logramos determinar la valoración que ellos hacen de su propio comportamiento.

El niño comienza a tener una percepción de sí mismo gracias a la interacción con las personas que le rodean. Esta percepción se realiza en tanto el niño puede comenzar a distinguir entre un yo y un no-yo.

No encontramos una definición satisfactoria sobre autopercepción, por lo que nos dimos a la tarea de buscar definiciones que nos ayuden a comprender sobre el mismo, por lo tanto presentamos las siguientes:

Definición de autoconcepto:

Es un constructo, al igual que la identidad somos diferentes en función del grupo donde estamos (por ej: en el trabajo, en la escuela, con los amigos...) en función del rol... (<http://www.psicoactiva.com/estudio/identidad.doc>)

Otra definición que nos enriquece es la siguiente:

El autoconocimiento se perfecciona por medio de un proceso de experiencia personal y recibe la influencia de personas cercanas; la autoevaluación se favorece con la evaluación hecha por otras personas significativas. Este proceso permite el crecimiento, la actualización constante del autoconocimiento y la percepción de uno mismo como un ser semejante a otros, pero a la vez único y distinto a los demás. Es decir, contribuye a la definición de la propia identidad. (Pereira 1988:13)

Por lo tanto, el <<yo>> del niño se constituye en forma evolutiva. Es decir, va construyendo y elaborando el conocimiento de sí mismo en las primeras etapas de su vida, ya que modela y modifica esta idea al compartir con los demás intercambiando experiencias.

Es importante tomar en cuenta la opinión de Hidalgo y Palacios (1999) acerca de autoconcepto:

Tiene que ver con la imagen que tenemos de nosotros mismos y se refiere al conjunto de características o atributos que utilizamos para definirnos como individuos y para diferenciarnos de los demás. El autoconcepto se relaciona con los aspectos cognitivos del sistema del yo e integra el conocimiento que cada persona tiene de sí mismo como ser único. Se trata de un conocimiento que no está presente en el momento del nacimiento, sino que es el resultado de un proceso activo de construcción por parte del sujeto a lo largo de todo su desarrollo. (Palacios, Marchesi y Coll 1999:263)

### Concepto de autoimagen:

Se entiende por autoimagen a la representación que un sujeto tiene de sí mismo. Normalmente lleva asociada un juicio de valor positivo o negativo (como por ejemplo agradable, desagradable, bonito, feo, etc.) y está íntimamente relacionada a la imagen corporal y al autoconcepto; de tal manera que se les puede considerar sinónimos. ([www.mipediatra.commx/infantil/adolescente-fem.html](http://www.mipediatra.commx/infantil/adolescente-fem.html))

Uno de los exponentes principales acerca de este tema es Jean Piaget (1978), quien considera que el niño adquiere una conciencia de sí mismo cuando éste llega a conocer la existencia de su subjetividad. Para que esto ocurra, primero debe darse una diferenciación o disociación entre: **su exterior**, que es la realidad en que se encuentra y que incluye a los otros y los demás elementos u objetos, y **su interior**, que está constituido por sus acciones, voluntades, afectos o deseos, y que son fruto de su propia construcción.

Además, Piaget considera que la conciencia de sí mismo “está constituida ante todo por el sentimiento de originalidad de las voluntades, de los deseos, de los afectos, etc.” (Piaget, J., 1978: 116). También consideramos la siguiente apreciación:

La conciencia del yo es el producto de una disociación de lo real y no de una intuición primitiva, y como esta disociación se debe a factores sociales, es decir, a la diferenciación de los puntos de vista de los demás y del punto de vista propio. (Piaget 1978:119)

Al hablar de intuición primitiva, se refiere a una intuición o una percepción ocurrida cuando el niño aún es muy pequeño, como cuando es un recién nacido y percibe erróneamente que su madre es parte de sí mismo y que al sentir hambre, él mismo es quien se sule de alimento y acaba con la sensación desagradable.

Cuando el niño llega a diferenciarse o percibirse como un ser distinto de los demás, es porque ocurre algún suceso que se lo evidencia y a raíz de esto se da cuenta que los demás no sienten lo mismo que él, ni saben lo que él piensa o desea, ni lo que los otros vivencian se puede atribuir como vivencia propia. Este

suceso se vive como decepcionante, pero es el origen de la subjetividad, del fin de la indiferenciación y a partir de aquí, el individuo puede tener una autopercepción.

Dentro del modelo de la Gestalt, se cree que el individuo se autopercibe cuando ya ha pasado por una fase de desarrollo de la personalidad, a la que llaman “estadio social” donde el niño percibe la existencia de los otros en su interrelación con ellos y con ello logra entrar en la fase del “estadio psicofísico”, al cual se refiere Castanedo de la siguiente manera:

Se caracteriza por la toma de conciencia de la existencia de uno mismo. En ese momento el niño responde al mundo, en gran parte psicológicamente, con una mayor conciencia y diferenciación. (Castanedo 1983:68)

Además consideran que:

El estadio psicofísico caracterizado por la toma de conciencia de la propia persona (uno mismo), se describe en términos de la personalidad y se divide en tres componentes: el *self*, la imagen del *self*, y el ser. Estos tres componentes representan la construcción tripartita conocida como la personalidad. (Castanedo 1983:69)

El self es el yo, la imagen del self es la imagen ideal que se desea del yo y el ser su actividad o su quehacer.

Bee y Mitchel (1987:202), con respecto al concepto de sí mismo señalan que para el infante, el primer paso en el desarrollo del concepto de sí mismo debe ser por tanto el entender que él es una entidad separada y distinta. Además, agregan la “idea amplia de sí mismo que incluye el sí mismo existencial, el sí mismo categórico y la autoestima”. (Bee y Mitchel 1987:233).

Al mencionar un “sí mismo existencial”, se refieren a la percepción del niño de que el existe como ser distinto y separado de su madre. El “ser categórico” es cuando se hacen referencias, por medio de categorías, acerca de uno mismo. Y se conoce como autoestima a la autovaloración o el concepto positivo o negativo del concepto de uno mismo.

Retomando a Palacios y Hidalgo (1999:361), tenemos que la autoestima es “la evaluación de sí mismo, es decir, cómo valora cada persona sus propias capacidades y competencias”.

Podemos observar que entre las diferentes visiones de autopercepción, se hallan puntos semejantes que se mencionan a continuación:

- La construye el individuo cuando éste logra diferenciarse de los demás y por consiguiente se percibe a sí mismo.
- Se forma tanto de lo que percibe el individuo como de lo que interpreta de cómo lo perciben los otros.
- Una vez formada, se va actualizando a lo largo de la vida con la constante interacción con su entorno.
- Se exterioriza por medio de expresiones, acciones, sentimientos, expectativas o actitudes positivas o negativas, o por la categorización que se haga de sí mismo, donde el individuo se percibe como un ser diferenciado o no fusionado con su entorno.

Después de lo abordado en los planteamientos expuestos acerca de la autopercepción, construimos nuestra propia concepción:

**Es la imagen mental que ha formado el sujeto de sí mismo en interacción con su entorno en las dimensiones: físico corporal, psicológica y social, que le permite diferenciarse de los otros y a partir de esa diferenciación definirse a sí mismo. Cambia con las diferentes experiencias que va teniendo el sujeto en las primeras etapas de su vida. En esta construcción se incluyen las expectativas, percepciones, actitudes y valoraciones con las que el individuo se juzga a sí mismo.**

De la definición anterior podemos sustraer las siguientes características:

- La autopercepción se construye en las primeras etapas de la vida.

- Es un proceso de construcción del individuo que se da en dos partes: primero se da una diferenciación con respecto a los demás y posteriormente se puede realizar la diferenciación del sujeto.
- Se va desarrollando y cambiando con el tiempo y continúa haciéndolo a lo largo de la vida.
- Implica diferentes dimensiones como: físico o corporal, psicológico, social y emocional.
- Un elemento importante para la construcción de la autopercepción es cómo me perciben los demás.
- Es una construcción que abarca variedad de elementos: ideas o percepciones intrínsecas y extrínsecas, positivas o negativas.

## **2.5 Categorías emergentes**

Como lo señalamos anteriormente, durante la recolección y análisis de los datos emergieron los temas de género y relaciones vinculares que originalmente no estaban incluidos en los objetivos de este trabajo. Por ello, integramos al marco teórico las categorías de análisis emergentes correspondientes a dichos temas, las cuales nos sirvieron de referencia para la realización de nuestro análisis.

### **2.5.1 Género**

El género es definido por la Defensoría de los Habitantes como "las diferencias sociales, culturales y psicológicas entre los hombres y las mujeres" (Defensoría de los Habitantes, 2001:18). Estas diferencias se construyen con elementos provenientes de experiencias, aspectos imaginarios, fantasías, afectos, pensamientos, diferencias, semejanzas, discursos, expresiones, entre otras, que tiene el sujeto durante sus primeros años de vida. También influyen las preconcepciones que hayan tenido los que le rodean, ya que éstas habrán

formado su propia idea de lo que es "aceptable" o "no aceptable" dentro de su cultura.

Goñi y Rivera (1998:16) agregan que el género es un proceso que se va construyendo a lo largo de nuestra historia de vida, el cual sufre cambios, pues, no es estático en nosotros(-as)

Estas mismas diferencias se llegan a plasmar en lo que se llama identidad de género, definida por Goñi y Rivera como "la síntesis de la historia del sujeto" y a la vez "una experiencia de la subjetividad" ( Goñi y Rivera, 1998: 17).

De la anterior podemos extraer que:

- Todas las diferencias que no sean biológicas o físicas, se refieren al género.
- Es un proceso que comienza desde antes de la concepción y se prolonga durante toda su vida.

De acuerdo con el razonamiento anterior, existen diferencias creadas por la cultura que llegan a ser aceptadas como verdades por la sociedad y son internalizadas por los sujetos.

El contexto en que vivimos ha desarrollado, dentro de su cotidianidad, formas de discriminación de género, muchas de las cuales han llegado a reproducirse por medio de creencias, generación tras generación, a pesar de los aportes y esfuerzos de los muchos movimientos contemporáneos feministas y de otra índole a nivel internacional.

Existen básicamente dos formas de expresar estas diferencias de género: una es de manera sutil o indirecta, y otra directa o explícita.

Dentro de las formas sutiles, en el ámbito escolar se ha encontrado una marcada tendencia dentro de la literatura infantil a representar los personajes masculinos como con mayores probabilidades de destacar, pues se les atribuyen papeles donde son activos, toman decisiones y resuelven problemas; mientras que los personajes femeninos son presentados como pasivos, dependientes e inefectivos o dedicados a labores rutinarias y domésticas.

Lo anterior se denota en cuentos infantiles como “La bella durmiente”, “Blanca Nieves”, o “Caperucita Roja”, donde los personajes femeninos son víctimas de hechizos o fieras y llegan a ser rescatadas por personajes masculinos. En el caso de los primeros dos cuentos mencionados, los personajes femeninos con más acción, resultan ser mujeres hechiceras, con características negativas como lo son la envidia, la maldad y el egoísmo.

Asimismo, los libros de lectura inicial utilizados en la educación primaria afirman la reproducción genérica de la cultura social, claro ejemplo de ello es el libro “Paco y Lola” utilizado aún por algunos educadores. En “Los Cuentos de mi Tía Panchita”, encontramos algunos patrones genéricos como en los personajes de Tío Conejo y de Tío Coyote, los cuales se caracterizan por su audacia, tenacidad, y su facilidad para resolver cualquier obstáculo que se les interponga.

Consideramos lo que señalan Good y Brophy (1996) con respecto a la atención que reciben los estudiantes varones por parte de los docentes dentro del salón de clases:

Los muchachos son más propensos a portarse mal en el salón de clases que las muchachas, así que los profesores los critican o castigan con mayor frecuencia, e inician interacciones con ellos más a menudo para darles instrucciones procesales, revisar su progreso en los trabajos o supervisar y controlar en forma general sus actividades... también es mayor la probabilidad de que los profesores les pregunten a los hombres más que a las mujeres durante las lecciones y también es más probable que ellos griten las respuestas sin que el profesor se las pida, aumentando así sus oportunidades de responder. (Good y Brophy ,1996: 485).

Good y Brophy hacen referencia a un estudio realizado por Sadker y Sadker, datado de 1986, donde se identificaron diferencias basadas en el género, en relación con la forma de participar en la conversación social y que según estos investigadores influyen en la sociedad y son transferidos al salón de clases. Las diferencias encontradas fueron las siguientes:










1. Los hombres hablan más a menudo y con frecuencia interrumpen a las mujeres.

2. Los escuchas parecen poner más atención a los hablantes hombres, aun cuando los hablantes mujeres usen estilos similares y marquen puntos similares.
3. Las mujeres participan de manera menos activa en la conversación pero observan y escuchan más de manera pasiva.
4. Las mujeres con frecuencia transforman las oraciones declarativas en oraciones más tentativas (“Éste es un buen restaurante, ¿no es así?”) que pueden limitar su capacidad para influir en los demás. (Good y Brophy,1996:485).

Los autores han encontrado investigaciones en las cuales establecen que la sociedad estimula la asertividad y la independencia de los hombres y, por el contrario, la dependencia o inhibición en las mujeres.

Las diferencias de género han provocado que, los hombres histórica y culturalmente contaran con más privilegios y ventajas que las mujeres.

A los hombres, por lo general, se les atribuyen características como las siguientes:

-  Superioridad
-  Independencia
-  Racionalidad
-  Inteligencia
-  Mando
-  Agresividad
-  Posibilidad de tener más parejas
-  Capacidad para dirigir y tomar decisiones
-  Son creativos



Desempeño de trabajos elitistas o que requieren mucha fuerza



Proveedores de valores y riquezas



Tutores de sus hijos y su pareja

En una sociedad donde prevalece el patriarcado, se depositan en la mujer características tales como:



Femenina



Dulce



Débil



Suave



Dócil



Pasiva



Sentimental



Incapacitada intelectualmente



Poco creativas



Incapacidad para dirigir



Ama de casa



La maternidad es su misión fundamental en la vida



Estar al cuidado de otras personas

De acuerdo con lo anterior, culturalmente se ha establecido lo que "es propio e impropio" de una mujer y lo que "es propio e impropio" en un hombre, lo que proporciona patrones femeninos y patrones masculinos a los que hay que

acoplarse para ser aceptados dentro de una sociedad y comportarse según ésta lo determine.

Con respecto a lo anterior, creemos importante mencionar que el género se comienza a construir a partir de la familia de origen, por tanto:

Desde que nacemos se nos va condicionando, de acuerdo con lo que la sociedad ha determinado que corresponde a nuestro sexo. Si somos niñas se nos inculcan actitudes y destrezas "de niñas", lo mismo se hace con los niños. Se les da todo un entrenamiento que garantice que llegarán a ser "hombres". (Ferro, en Goñi y Rivera, 1998:22)

También Good y Brophy (1996) señalan que las diferencias de género que se han podido comprobar científicamente no son tan notables como para apoyarse en ellas y sustentar dichas tendencias culturales.

En consecuencia, afirmamos que la cultura ha creado una serie de mitos con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, con el fin de depositar los diversos roles que se supone deben de seguir según su género. Asimismo, cabe la posibilidad de que el desempeño de las docentes en estudio refleje la apropiación inconsciente de esta cultura, aceptando los estereotipos impuestos por nuestra sociedad.

### **2.5.2 Relaciones vinculares**

En este apartado se exponen diferentes visiones acerca de las relaciones vinculares en el aula a la luz del problema en estudio. Asimismo, se describe la teoría del vínculo de Enrique Pichon-Rivière (1979), quien considera que para comprender la dinámica dialéctica de las relaciones, es necesario considerar a la persona como una totalidad, que integra dialécticamente tres áreas: la mente, el cuerpo y el mundo exterior. Pichon-Rivière concibe el vínculo como:

Estructura dinámica en continuo movimiento que engloba tanto al sujeto como al objeto, teniendo esta estructura características

consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas (Pichon-Rivière 1979:11)

En esta estructura están determinadas conductas que tienden a repetirse tanto en la relación interna como en la relación externa en dos campos psicológicos: el campo interno (psicoanálisis, que condiciona muchos aspectos externos y visibles de la conducta) y el campo externo (psicología social).

Pichón Rivière también señala que para comprender qué es el vínculo, se debe partir del análisis de las relaciones de objeto; es decir, se parte de la situación máxima de no diferenciación entre el niño (-a) - madre en los primeros días de vida. Se transita por la simbiosis que conduce un juego mutuo de depositaciones y, por lo tanto, dificultad para reconocer lo que es suyo propio, para llegar a la diferenciación entre sujeto y objeto.

Para él, el vínculo es siempre un vínculo social, en el cual se repite una historia de vínculos, cada uno de ellos con una significación particular. Todo vínculo se establece en función de otros vínculos históricamente determinados. A través de los mecanismos de proyección e introyección, se depositan objetos internos en otros, y se establecen con estos últimos vínculos "ficticios", se reviven vínculos primitivos y de esta manera se rectifican imágenes y se conoce la realidad.

Los vínculos internos y los vínculos externos se integran en un proceso permanente que configura una espiral dialéctica; se produce constantemente un pasaje de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. Es este proceso dialéctico lo que permite configurar la noción de límite entre el adentro y el afuera.

El concepto de vínculo incluye un sujeto, un objeto, la relación del sujeto frente al objeto y la relación del objeto frente al sujeto. Todos cumplen una función determinada que configura una estructura social integrada. El individuo es parte de un grupo, cuyas relaciones interpersonales están regidas por un interjuego permanente de roles asumidos y adjudicados. Esto da coherencia al grupo y a los vínculos dentro de él.

Se plantea que todo aprendizaje parte de un esquema referencial, el cual, en este proceso dialéctico, abre y cierra, analiza y sintetiza, se estanca y se transforma.

Todo observador es siempre participante y modificador, a su vez, del campo de observación. Podríamos decir que entre docente y alumno, o docente y grupo, se establece una relación dialéctica en la que el primero actúa sobre el segundo y este último a su vez actúa sobre el docente.

El estudiante puede, desde el vínculo establecido, depositar ciertos roles u objetos en el docente o en determinados contenidos. Es la nueva experiencia vincular desde lo individual y lo grupal, la que posibilitará su reincorporación como un nuevo aprendizaje, una nueva experiencia que será enriquecedora, a su vez, para posteriores experiencias.

Por otra parte, Biel y Godínez (1994:110-111), en el Marco de Referencia de su Tesis de Licenciatura “Características del vínculo profesor-alumno en undécimo año”, presentan una serie de aspectos del término vínculo, luego de revisar a varios autores (Spitz, Lorenzer, Pichon-Rivière).

A continuación citamos dichos aspectos:

Las relaciones vinculares responden a un proceso histórico.

- La forma en que nos vinculemos con el mundo de las personas y cosas está determinado por nuestras relaciones primarias.
- El vínculo es dialéctico, produce modificaciones tanto en el sujeto como en el objeto.
- Al vincularnos lo hacemos de acuerdo con nuestro mundo de significados, que a su vez se ve modificado en la interacción.
- No existe un tipo único de vínculo, sino que las relaciones que el sujeto establece con el mundo son mixtas, en la medida en que siempre emplea en forma simultánea diferentes estructuras vinculares.

Se dan diferentes tipos de vínculos entre las personas, unos favorecen el crecimiento y otros lo obstaculizan. El vínculo sano es aquel donde tanto el objeto

como el sujeto tienen una libre elección de objeto como resultado de una buena diferenciación de ambos.

De acuerdo con lo anterior, se destaca que el vínculo es la manera particular como un sujeto se relaciona con otros, lo cual está determinado sociocultural e históricamente. En esas relaciones interpersonales tiene lugar el aprendizaje, donde se adquiere un mundo de significados que nos permite desplazarnos por la vida. Así pues, las relaciones vinculares se dan con base en las representaciones subjetivas de los objetos con quienes nos vinculamos, las cuales están incorporadas en el sistema de creencias.

### **2.5.2.1 Relaciones vinculares en el salón de clase**

Un elemento que influye definitivamente en la construcción de conocimientos son las relaciones vinculares. En este sentido, necesariamente, se da la interacción entre docentes y estudiantes, cada uno con su propia historia, experiencias y significados, cuya dinámica dialéctica implica la transformación de ambos.

Sobre esta misma línea, es importante considerar algunos elementos que nos sirvieron para el análisis de los datos:

1. Procesos históricos de enseñanza-aprendizaje del sujeto y de la institución educativa que pertenecen a un ente superior como lo es el Ministerio de Educación Pública (MEP). Postic (1982) dice que como la clase es un microsistema social, se puede analizar de diferentes formas: por las estructuras internas y las correspondencias con la institución escolar, por las relaciones que el sistema mantiene con el exterior y su manera de repercutir en el interior y por su estructura de relaciones interindividuales.
2. Adjudicación de roles y encargos por parte de unos, y aceptación de algunos de esos roles o encargos por parte de otros. En las dinámicas de interacción hay roles que son dados o adjudicados. Unos son asumidos por cuenta propia y otros son dados por otros. Por otra parte, hay otros encargos que a veces no están implícitos en el rol. Por ejemplo, hay un rol de docente: "dar clase". Hay otros encargos como afectivos, de seguridad, de poder, de atención, etc.

3. Asimismo, por los procesos de interacción, cada estudiante mide la importancia que los demás le conceden en un determinado rol, en una situación particular. Si un estudiante es estimado dotado o lento, normal o neurótico, tiene un status en el seno del grupo. Dado sus status y las expectativas del rol con respecto a él, se establecerán entre él y los demás, medios específicos de comunicación.
4. Posiciones de sumisión y poder. Las relaciones dadas en el aula reproducen la jerarquía que se establece a nivel social. Para Biel y Godínez (1994:127), el educador es visto como el representante de la sociedad, por lo que asume su rol de autoridad en forma legítima e incuestionable. Éste no sólo tiene superioridad por su posición de poder, sino también porque se dirige a una población sugestionable supeditada a una posición de pasividad (Biel y Godínez 1994:127).

Así pues, en las relaciones donde en las que se fomenta la sumisión de unos y el poder de otros que evalúan lo correcto e incorrecto, perjudican la reciprocidad del vínculo, lo que a menudo impide que se dé un proceso real de construcción de conocimientos.

Ahora bien, con base en los fundamentos teóricos acerca de las relaciones vinculares en el aula y específicamente del vínculo, a continuación presentamos la definición construida por el grupo de investigadoras:

**Las relaciones vinculares en el contexto escolar son las diferentes formas como los sujetos logran establecer una dinámica dialéctica con otros, que promueve la asignación de roles y encargos, lo cual responde a un proceso histórico determinado, en primera instancia, por las primeras relaciones de los estudiantes y las docentes, y posteriormente por las estructuras socioculturales del centro educativo, donde se generan transformaciones de los sistemas de creencias de los sujetos, las cuales pueden permitir la construcción de nuevos significados, o favorecer u obstaculizar el desarrollo del individuo.**

De la definición anterior podemos sustraer las siguientes características:

1. Son diversas las formas como los estudiantes y las docentes se vinculan con las demás personas.
2. Las relaciones vinculares se construyen en las primeras relaciones; sin embargo, se transforman, construyen y reconstruyen constantemente según las relaciones que establecen los estudiantes consigo mismos, con sus iguales, con sus docentes y con otras personas fuera o dentro del entorno escolar.
3. El sistema de creencias de cada sujeto interviene en la relación vincular, la cual es dialéctica y genera transformaciones recíprocas que afectan el desarrollo del otro.
4. Las relaciones vinculares en el contexto educativo generan la asignación de roles y encargos que son adjudicados o asumidos por los sujetos.

## **Capítulo 3**

### ***Marco metodológico***

## **Capítulo 3. Marco metodológico**

En este capítulo se detalla el tipo de investigación sobre el cual se basa este estudio, además de la forma como pudimos tener acceso a la información. También se hace una descripción del escenario y la conformación de los sujetos participantes en el trabajo. Además, se describen minuciosamente los instrumentos utilizados para la recolección de los datos y las estrategias en que se fundamenta el análisis.

### **3.1 Tipo de investigación**

El enfoque con el cual abordaremos nuestra investigación y de acuerdo con la situación-problema que deseamos indagar, se enmarca en una perspectiva etnográfica y hermenéutica de la investigación cualitativa.

La estrategia etnográfica permite mayor flexibilidad para comprender las características de los sujetos y su contexto de realización, ya que se interesa por describir y analizar culturas y comunidades, para explicar las creencias y prácticas del grupo investigado.

La hermenéutica, por su parte, permite interpretar los datos, a la luz de un contexto histórico y social. En la interpretación se revelaron los modos de comportamiento a través de las interacciones entre las personas y mediante el uso del lenguaje y la observación.

Lizano (s.d.b.) manifiesta que el término investigación cualitativa agrupa una serie de estrategias con algunas características en común, por ejemplo, la descripción, no solo de sujetos sino también de todo su contexto, el interés por entender la conducta de los sujetos en su propio marco de referencia, la forma de recolección de la información, que se hace por medio de un contacto cara a cara con la gente y en su propio medio. Esto permite al investigador saber “que piensa la gente y como llegaron a desarrollar las creencias y perspectivas que sostienen”.

De acuerdo con Taylor y Bodgan (1992), las características adjudicadas a la investigación cualitativa son las siguientes:

- Es una investigación inductiva y flexible, ya que desarrolla conceptos y comprensiones que parten de los datos obtenidos.
- En este tipo de investigación el investigador analiza el escenario y a las personas desde una perspectiva holística: las personas, el escenario y los grupos en estudio se consideran como un todo.
- Los investigadores cualitativos transforman y son transformados por el mismo proceso investigativo.
- La investigación cualitativa trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Trata de experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven el entorno que les rodea, por lo que el investigador cualitativo se inserta en el mundo del otro, y siente y piensa de forma tal que su interpretación es permeada en el mismo proceso investigativo.
- Para el investigador cualitativo, las cosas son vistas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez, por lo que suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- En la investigación cualitativa, todas las perspectivas son valiosas. No se buscan verdades ni se pretenden análisis moralistas.
- Los métodos cualitativos son humanistas. Los actos y las palabras de la gente son estudiados para conocer a las personas y para experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
- La investigación cualitativa es un arte, ya que el investigador es un artífice. El científico social cualitativo es alentado a crear su propio método, siguiendo lineamientos orientadores.
- Describe, explica interpreta la situación en que se desarrolla el acontecimiento.
- La persona es un sujeto interactivo que comparte significados.

- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico, ya que el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias. “Mientras que los investigadores cualitativos subrayan la validez, los cuantitativos hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación social” (Deutscher 1973:41)

Nos concentramos en la coherencia sin preocuparnos mucho de si estamos en lo correcto o no. Como consecuencia, tal vez hayamos aprendido una enormidad sobre la manera de seguir un curso incorrecto con un máximo de precisión.

Presentamos en el Cuadro 5 las principales diferencias en cuanto al diseño utilizado en la investigación cualitativa frente al de la investigación cuantitativa. Es importante presentar esta confrontación con el fin de demostrar la pertinencia de un abordaje cualitativo en la investigación psicopedagógica. De igual modo que en el Capítulo 2 presentamos un bosquejo de las principales teorías de aprendizaje, consideramos conveniente que este informe sirva de instrumento de consulta para posteriores investigaciones.

Como se señaló al inicio de este apartado, nuestra investigación se enmarca en una perspectiva etnográfica de la investigación cualitativa. Lo primordial en esta perspectiva es la cultura, entendida como todo aquello que los humanos aprenden y que se plasma en patrones de conducta (estructura fenómenos o sistemas mentales que rigen las decisiones). La etnografía escolar pretende escribir, explicar e interpretar la cultura de la escuela y por extensión la cultura que la rodea o justifica.

Se parte de la idea de que la escuela es un espacio educativo de transmisión cultural; actúa como agente de cultura, transmitiendo un conjunto complejo de actitudes, valores, comportamientos, expectativas y creencias. Por tanto, el docente es un agente cultural activo, inmerso en una determinada cultura que incluye valores, estrategias motivacionales, metas, imágenes de sí mismo, relaciones con la autoridad y con los iguales, entre otros. (Colás 1998)

**Cuadro 5. Principales diferencias entre el diseño del enfoque cualitativo y del cuantitativo.**

Enfoque cualitativo	Enfoque cuantitativo
<p><i>Diseño estratégico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una tarea, entre otras, siendo todas responsables y lineales, cada una es susceptible a transformaciones, revisiones y cuestionamientos.</li> <li>• Nos encontramos en un punto partícipe: Iniciar la partida es uno de los tantos momentos del juego, donde es difícil designar algunos de entre ellos como decisivo.</li> <li>• Requiere de un carácter táctico y de naturaleza estratégica.</li> <li>• Todo es determinado por el objetivo final, los objetivos marcan el proceso de investigación.</li> <li>• Pretende la determinación dialéctica del sentido mediante la operación desentrañar significados relacionados con los objetivos.</li> <li>• El diseño es abierto en cuanto a la selección de participantes en la producción del contexto situacional como en la interpretación y análisis.</li> <li>• El investigador es el lugar en donde la información se convierte en significación dado que la unidad del proceso de investigación no está ni en la teoría ni en la técnica sino en el investigador.</li> <li>• Se caracteriza por la invención, por dar cabida siempre a lo inesperado, ya que es técnica de la investigación que se aplica a una realidad cambiante.</li> </ul>	<p><i>Diseño táctico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serie de pasos sucesivos siendo cada uno responsable del siguiente, esta forma estipula que el punto arbitrario de partida prefigura el punto de llegada, es decir, en el primero se encuentra formulado ya el último.</li> <li>• Nos encontramos ante un privilegio: en el movimiento de salida se define toda la partida por lo que una mala elección de la variante condiciona todo el desarrollo ulterior.</li> <li>• Da cuenta de una corrección de la investigación en etapas, de una progresión cronológica, en donde las tareas por realizar siguiendo un orden preestablecido.</li> <li>• Destaca lo erróneo, se centraliza en la equivocación esto quiere decir que al equivocarse, afirmar o no una supuesta relación entre variables, define un conjunto de premisas de donde se extraen ciertas conclusiones.</li> <li>• Principios: opción de un criterio lógico entre las premisas y las conclusiones que constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas.</li> <li>• Gestiona las relaciones intemporales entre variables utilizando para ello la estadística descriptiva, predicativa y estrategias simétricas, teorías de juego o antisimétricas y cibernéticas.</li> <li>• Marca su desarrollo secuencial en las hipótesis iniciales y arbitrarias.</li> <li>• El diseño es cerrado, ya que la rutinización forma parte de su apuesta formal, pretendiendo ser reproducibles en todos sus extremos.</li> <li>• Tiene un modelo algorítmico admitiendo que la existencia de una serie de instrucciones no equivocadas son susceptibles de ser formuladas, transmitidas y seguidas correctamente.</li> <li>• Su transmisión de conocimiento no es directamente controlable.</li> </ul>

**Fuente:** Delgado y Gutiérrez (1973:233 y 258).

### **3.2 Acceso a la información**

Como se mencionó antes, la escuela donde se desarrolló la investigación se encuentra dentro del ámbito de influencia geográfica de la Universidad Nacional (UNA), lo cual fue en primera instancia uno de los aspectos considerados para su elección, de manera que esta labor investigativa beneficie a la comunidad herediana.

El acceso a la información implicó un proceso que atravesó por los siguientes eventos.

- a. El 26 de noviembre del 2001 el profesor tutor efectuó un primer acercamiento con la escuela. Se entrevistó con la Sra. Xinia Vargas, Directora, a quien le presentó el proyecto de investigación. Doña Xinia manifestó en esta oportunidad que le interesaba el tema y que estaba en entera disposición para colaborar.
- b. El día miércoles 28 de noviembre del 2001, se aprovechó la reunión del personal docente para presentar el proyecto y fue ahí donde dos docentes se ofrecieron generosamente a participar.
- c. El 14 de marzo del 2002 todo el equipo de investigación visitamos a la Sra. Directora y las docentes en la escuela. Aprovechamos para hacer un recorrido general por las instalaciones.
- d. Durante los meses de abril, mayo y junio, se dieron múltiples encuentros semanales de cada equipo con una docente y los niños designados por ella para llevar a cabo la recolección de los datos.

### **3.3 Descripción del escenario**

La Escuela San José es una institución pública, situada en una área de atención prioritaria en el cantón de San Rafael, distrito San Josecito, conocido como el Bajo de los Molinos. Se halla en uno de los límites de San Rafael con la ciudad de Heredia, es decir, el cantón central de la provincia.

### **3.4 Selección de los participantes**

Los participantes en la investigación pertenecen a dos grupos: por un lado, las docentes de primer ciclo. Una imparte segundo grado y otra tercer grado. Ambas no fueron seleccionadas, sino que ellas mismas se ofrecieron a participar en este proceso como ya se indicó anteriormente.

Por otro lado, los siete niños y una niña fueron seleccionados por las mismas docentes de su propio grupo al final de la primera entrevista. Las edades de los estudiantes oscilan entre ocho y diez años.

En sintonía con lo anterior, los criterios que se usaron para los participantes fueron: en el caso de los docentes, que desearan participar en el proyecto de investigación y que ellas mismas se comprometieran a concluir el proceso, lo cual aceptaron de buena manera. Mientras que en el caso de los niños y niñas el criterio fue a los que la docente identificara con problemas disciplinarios.

El número de docentes y de niños está de acuerdo con los criterios de una investigación cualitativa donde lo que prevalece es el interés de poder “comprender el significado de los eventos y las interacciones que tiene para las personas en situaciones particulares” (Lizano y Torres 1996:46), lo que implica mayor profundidad considerando el contexto y personas específicas de este proceso. Por lo tanto, no interesa globalizar o generalizar los datos obtenidos de la investigación para la mayoría de docentes y de niños de condiciones similares.

### **3.5 Técnicas e instrumentos**

A continuación presentamos las técnicas e instrumentos que nos permitieron recoger los datos para el análisis del problema de esta investigación. Se utilizaron dos procedimientos: el interrogativo y la observación, dirigido tanto a las docentes como a los niños y niña en estudio.

#### **3.5.1 Procedimiento interrogativo para docentes**

Las técnicas e instrumentos utilizados en el estudio de las docentes fueron: la entrevista semiestructurada, la metáfora y las frases incompletas.

### **3.5.1.1 Entrevista semiestructurada**

- Teoría del procedimiento de la entrevista semiestructurada

Entendemos por entrevista cualitativa semiestructurada los encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, en los que se utiliza una guía de preguntas establecidas por el investigador, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. Asimismo, la guía de solicitudes presentadas al informante permite la aclaración, ampliación y rectificación de las respuestas en vista de que las preguntas no son totalmente abiertas ni cerradas.

- Actitud del investigador

- ☞ Es el encargado de recolectar datos.

- ☞ Debe ser capaz de motivar y dar confianza para que los entrevistados respondan libremente.

- ☞ Las preguntas deben ser ágiles y flexibles.

- ☞ Debe tomar en cuenta el tiempo disponible para la entrevista.

- ☞ Debe considerar los tres niveles del discurso.

- El contrato comunicativo: la entrevista resulta ser una constante interacción entre el investigador y la persona que es entrevistada.

- Interacción verbal: la entrevista se convierte en un diálogo entre los participantes, de tal manera que no es necesario estar atado a un cuestionario o preguntas preestablecidas, más bien las interrogaciones deben ir apareciendo espontáneamente.

- El contexto social y la construcción del sentido: la entrevista tiene que estar de acuerdo con el nivel social y educativo del entrevistado.

- Objetivos de la entrevista semiestructurada.

- ☞ Obtener un panorama general sobre lo que considera el docente como disciplina.

- ☞ Identificar a los alumnos que presentan problemas de indisciplina.
- Procedimiento de la entrevista
  - ☞ Informar a la docente el día y la hora de la entrevista.
  - ☞ Elegir un ambiente apropiado para su realización.
  - ☞ Tomar apuntes al final del proceso a manera de relato.
  - ☞ Realizar la entrevista de forma que las preguntas generen el diálogo con la entrevistada. La conversación giró entorno a interrogantes relacionadas con sus impresiones acerca de la institución, la organización, evaluación y planeamiento por niveles, el reglamento interno y la disciplina e indisciplina. Además, dieron cuatro nombres de estudiantes que consideraron que presentan “problemas de disciplina” (Ver Guía de entrevista en Anexo 1).
  - ☞ Luego de terminada la entrevista, se le pidió a la docente que suministrara datos específicos de cada uno de los cuatro estudiantes mencionados, para lo cual se utilizó el instrumento construido en esta investigación para tal fin (ver Anexo 1).
- Análisis de la entrevista
- Conclusiones

### **3.5.1.2 Metáfora**

- Teoría del procedimiento de la metáfora

Desde una visión literaria, la metáfora es una comparación entre dos elementos donde se prescinde del elemento comparativo. En una investigación cualitativa, permite establecer comparaciones entre el discurso de una persona y la realidad que esta misma persona percibe. Según Abarca y Quesada (1997), la metáfora tiene algunas características, entre ellas:

- ☞ Sirven para comunicar los resultados de trabajo en clase y sus diferentes dimensiones afectivas.

- ☞ Son un medio para acercarse a la realidad y a las demandas de los individuos.
- ☞ Es un excelente medio para describir la actividad mental, función que es muy difícil de demostrar por otro medio.
- ☞ Le permite a los docentes expresar con mayor claridad sus experiencias con los alumnos.

De acuerdo con Abarca y Quesada (1997), en el proceso de la metáfora debe considerarse lo siguiente:

- ☞ Valorar la importancia de la metáfora en una situación concreta.
- ☞ Reconocer los presupuestos teóricos de la metáfora.
- ☞ Identificar cuáles presupuestos teóricos pueden aplicarse en la práctica docente.
- ☞ El docente determina la validez del análisis de su metáfora.
- ☞ El docente podrá cambiar o modificar su metáfora.
- ☞ Identificar las tareas teóricas y metodológicas que deben sustentar la nueva metáfora.

- Objetivo de la metáfora

Analizar de una forma simbólica la visión del docente acerca de los niños identificados con problemas de indisciplina.

- Procedimiento de la metáfora

Este procedimiento se llevó a cabo básicamente en dos momentos: uno de construcción de la metáfora y otro de análisis conjunto del mismo, que puede culminar con la modificación de la primera construcción. Los pasos fueron los siguientes:

- ☞ Buscar un ambiente propicio para la realización de la metáfora, donde estuvieran presentes solamente una investigadora y la docente de interés.
- ☞ Hacer un encuadre del procedimiento de la metáfora que incluyó el tratamiento puramente investigativo y de absoluta confidencialidad que se

le daría a la información proporcionada por las docentes, así como el agradecimiento por la colaboración brindada (ver Anexo 2).

- ☞ Se verificó que la docente tuviera claro lo que debe construir por medio de este procedimiento y que su concepto de metáfora sea el correcto.
- ☞ Se le solicita redactar la metáfora acerca del tema expuesto en una hoja en blanco con la investigadora presente.
- ☞ Luego de una revisión minuciosa por parte de las investigadoras, se realizó un análisis de la metáfora entre la investigadora y la docente para una interpretación acertada.
- ☞ Se le dio la opción de modificarla si lo deseaba.

- Análisis de la metáfora
- Conclusión

### **3.5.1.3 Frases incompletas**

- Teoría de frases incompletas

Las frases incompletas son oraciones que el sujeto de estudio debe completar según lo que considere o crea en ese momento. Se trata de un instrumento proyectivo, es decir, ayuda a que los sujetos de estudio exterioricen sus creencias en el momento de la aplicación del instrumento.

Los resultados que se obtienen a través de las frases incompletas, únicamente tienen validez temporal para el momento en que fueron recogidos, ya que el individuo responde de acuerdo con el estado mental que tenga en ese momento y puede cambiar de parecer según lo que vivencie.

Las frases incompletas se elaboraron en función de una o varias temáticas específicas, por lo que deben ser analizadas dentro de otro contexto y derivar de ellas los presupuestos teóricos desde donde sean construidas las respuestas, por lo que pueden ser utilizadas para triangular la información recogida por otros instrumentos o como punto de partida en la elaboración y posterior indagación con otros instrumentos.

- Objetivo de las frases incompletas  
Extraer de una forma indirecta las creencias de la docente con respecto a la temática de la disciplina y la indisciplina.
- Procedimiento de frases incompletas
- Elaborar frases incompletas de acuerdo con las temáticas que se desean indagar (ver instrumento en Anexo 4).
- Hacer un encuadre del trabajo por realizar.
- Solicitar permiso para hacer uso de la grabadora.
- Pedirle a la maestra que complete las frases con la primera idea que se le ocurra.

El instrumento contempla diferentes ítemes, a saber:

*Ítemes sobre el lugar de trabajo 9 (5 negativos - 4 positivos)*

- a. La escuela es
- b. Mi lugar de trabajo es
- c. El lugar donde laboro es
- d. Mi centro educativo es
- e. Mi institución no es
- f. La escuela no es
- g. Mi lugar de trabajo no es
- h. El lugar donde laboro no es
- i. Mi centro educativo no es

*Ítemes sobre lo que piensa de las niñas y los niños 8 (4 de niñas-4 de niños neutros)*

- j. Los varones
- k. Las niñas
- l. Los hombres del aula son

- m. Los niños del aula son
- n. El género masculino se comporta
- o. Las mujeres de su aula son
- p. Las niñas de su aula son
- q. El género femenino se comporta

*Ítemes sobre lo que gusta y no le gusta de los alumnos 6 (3 positivas-3 negativas)*

- r. No me gusta cuando los alumnos me
- s. Me molesta cuando los alumnos me
- t. Me gustaría que los estudiantes fueran
- u. De mis alumnos espero
- v. No esperararía que mis alumnos

*Ítemes sobre la disciplina y la indisciplina 11 (4 negativas-7 positivas)*

- w. En mi aula la disciplina
- x. La indisciplina en el aula
- y. Un niño disciplinado se caracteriza por
- z. En el aula los niños y las niñas
- aa. A los alumnos indisciplinados los considero
- bb. Creo que la disciplina se logra
- cc. La disciplina es
- dd. La disciplina se ve reflejada en el aula cuando
- ee. La ausencia de disciplina se evidencia cuando
- ff. La indisciplina es
- gg. Resumo lo que es la disciplina

*Ítemes sobre la relación docente-alumnos: 4 (positivos 2-negativos 2)*

- hh. Los docentes no

- ii. Mi relación con los estudiantes es
- jj. Para mis alumnos yo soy
- kk. Mis alumnos no piensan que yo
- ll. Mis alumnos me

*Ítemes sobre lo que le satisface o no en la escuela: 6 (positivos 3-negativos3)*

- ll. Un día lindo en la escuela es cuando
- mm. Pienso que pasé un mal día en la escuela cuando
- ññ. Me gustaría que todos los días en mi escuela
- nn. Creo que no fue un buen día en la escuela cuando
- oo. Me siento mal cuando termino las clases y
- pp. Me siento satisfecha cuando en la escuela

- Análisis del contenido de las respuestas de las frases incompletas.
- Validación de las frases incompletas.
- Instrumento.

### **3.5.2 Procedimiento de observación a docentes**

- Teoría del procedimiento de la observación

La observación no participante permitió indagar las características y comportamientos de los sujetos que son investigados, sin que éstos se sientan presionados o controlados en su forma de comportarse. Al iniciar un proceso de observación, las investigadoras tomamos en cuenta:

- ☞ Delimitar el objeto de investigación.
- ☞ Crear un ambiente de cordialidad con los informantes.
- ☞ No caer en la rutina.

- ☞ Delimitar el tiempo de la observación el cual, no debe ser mayor de una hora.
- ☞ Prestar atención a todas las conductas observadas.
- ☞ Observar a los informantes en su ambiente natural.
- ☞ Prestar ayuda a los informantes.
- ☞ No dar a conocer exactamente el objeto de la investigación.
- ☞ Identificar las formas de comunicación de los informantes para poder conocerlos mejor.

Con lo anterior nos aseguramos de que los hechos observados son similares a los que ocurren cuando el investigador no está presente; además, el investigador no se involucra demasiado y así no pierde su calidad de observador.

Este tipo de investigación es conocido también como observación sistemática, ya que se observa todo lo que ocurre alrededor de un tema que interesa al investigador. La observación sistemática es posible cuando se tiene claro lo que perseguimos; para esto deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- ☞ El rumbo de la investigación.
  - ☞ El problema que se quiere estudiar.
- **Objetivos de la observación**
    - ☞ Indagar el desempeño de la docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clase, así como la dinámica imperante.
    - ☞ Percibir el tipo y calidad de la interacción entre docente – estudiante, estudiante – estudiante dentro del salón de clase y fuera de ella, específicamente en el recreo.
    - ☞ Establecer la influencia de la indisciplina en el trabajo de los niños.
    - ☞ Describir la actitud de la educadora con los niños indisciplinados.

- Procedimiento de la observación
  - ☞ Hacer un encuadre del trabajo a realizar (Ver Guía de observación en Anexo 3).
  - ☞ Ubicarse en un lugar apropiado para observar detalles.
  - ☞ No ser distractor para los observados.
  - ☞ Tomar apuntes de los aspectos más relevantes.
  - ☞ Elaborar un relato acerca de lo observado.
- Análisis de lo observado.
- Conclusiones de la observación
- Validación de lo observado

### **3.5.3 Procedimiento interrogativo para los estudiantes**

Las técnicas e instrumentos utilizados para el estudio de los niños y niña en estudio fueron: técnica del dibujo de la familia, técnica del dibujo de la figura humana (de la maestra y de mismo niño), juego de las caritas, técnica indagación de la autopercepción infantil.

#### **3.5.3.1 Técnica dibujo de la familia**

- Teoría de la técnica del dibujo de la familia

Considérense las ventajas de este instrumento según Porot (en El Test del Dibujo de Familia 1967:17):

La simple observación y un estudio detallado del dibujo permiten conocer, sin que el niño lo advierta, los sentimientos reales que experimenta hacia los suyos y la situación en que se coloca a sí mismo dentro de la familia, en una palabra, conocer a la familia del niño tal como él se la representa, lo que es más importante que saber cómo es realmente.

En la interpretación y análisis del dibujo, se abarcaron dos áreas: la forma y el contenido.

En relación con la forma, se consideraron los trazos, la amplitud, ubicación en la hoja, conformidad del color, análisis de las partes del cuerpo.

En las estructuras de contenido, Porot (en El Test del Dibujo de Familia 1967) insiste en que el personaje dibujado primeramente es casi siempre el más importante ante los ojos del niño, por lo que se observó detenidamente el orden en que va apareciendo cada uno de los personajes que el niño dibujó.

Asimismo, es indispensable anotar en la hoja de dibujo la composición de la verdadera familia, pues es posible que el niño dibuje una familia inventada, “lo cual tiene gran importancia y toda omisión o deformación de un personaje es reveladora de un problema”. (Test del Dibujo de Familia 1967:23)

Además, será necesario retomar algunas nociones del psicoanálisis que nos permitan examinar señales de modos de vida, conformación, posibles agresiones e identificación del agresor (-a), culpabilidad, angustia, sentimientos, desvalorización del niño o de algún otro miembro de la familia, identificación de defensa, relación de distancia, símbolos animales. Para este análisis, tomamos como base el Test del Dibujo de Familia (1967)

- Objetivo de la técnica del dibujo de la familia

El objetivo de aplicar esta técnica es determinar la visión de los estudiantes acerca de su familia, así como conocer su entorno familiar, apoyos que recibe, vínculos socioafectivos entre los miembros que conforman su grupo familiar, entre otros. Se pretende recolectar información que permita inferir cómo percibe el estudiante a su familia y cómo se siente al formar parte de ésta.

- Procedimiento de la técnica del dibujo de la familia

- ☞ Se le invitó al niño a colaborar con la investigadora.

- ☞ Se le generó un ambiente agradable.

- ☞ Se le presentaron los instrumentos que utilizará para la elaboración del dibujo. (Véase Anexo 5)

- ☞ Se le proporcionó al niño una hoja blanca con lápices de color, borrador, tajador.

- ☞ Se le solicitó que dibujara en esa hoja a su familia.
- ☞ Se observó con detenimiento el avance del dibujo que realizaba el niño y luego se tomó nota del orden de aparición de cada uno de los elementos del dibujo.

- Análisis del dibujo

Se observaron los siguientes aspectos (Véase Anexo 6):

- ☞ Estados de ánimo.
- ☞ Afectos y sentimientos.
- ☞ Significatividad de las personas.
- ☞ Acciones.
- ☞ Roles.

- Validación

Luego del análisis del dibujo, además de confirmar los aspectos anteriores, es importante primero realizar las siguientes preguntas al niño:

- ☞ ¿Estás contento con el dibujo?
- ☞ Si tuvieras que modificar algo del dibujo, ¿qué le cambiarías? ¿Le quitarías algo? ¿Por qué?

Posteriormente se continuó conversando con el niño acerca de aquellos aspectos detectados en el análisis.

### **3.5.3.2 Técnica del dibujo de la figura humana de la maestra**

- Teoría de la técnica del dibujo de la figura humana

En consonancia con el fundamento teórico del apartado anterior, se tomaron en cuenta la proporción, la perspectiva y detalles generales que brinden información acerca de la maestra dentro del contexto de su funcionamiento.

- Objetivo de la técnica del dibujo de la figura humana

El objetivo de esta técnica fue percibir la visión que tienen él o la estudiante acerca de sí mismo y de su maestra por medio de un dibujo. Las relaciones de proporción expresadas revelaron los valores y juicios que asigna a la maestra en el entorno escolar.

- Procedimiento de la técnica del dibujo de la figura humana

- ☞ Se le invitó al niño a colaborar con la investigadora.
- ☞ Se le generó un ambiente agradable.
- ☞ Se le presentaron los instrumentos que utilizará para la elaboración del dibujo. (Véase Anexo 7).
- ☞ Se le proporcionó al niño una hoja blanca con lápices de color, borrador y un tajador.
- ☞ Se le solicitó que dibujara en esa hoja a su maestra en el entorno escolar.
- ☞ En otro momento se le solicita dibujar una figura humana (usualmente se dibujan ellos o ellas mismas).
- ☞ Se observó con detenimiento el avance del dibujo que realizó el niño y luego se tomó nota del orden de aparición de cada uno de los elementos del dibujo.

- Análisis del dibujo de la figura humana

Al igual que en el dibujo de la familia, se tomaron en cuenta la imagen dibujada, la forma del dibujo, el color, tamaño, entre otros:

En general, un detalle más grande que el tamaño promedio (comparado con otros detalles dibujados por el sujeto) implica preocupación en relación con lo que el detalle simboliza para el sujeto. Un detalle de menor tamaño que el promedio generalmente implica rechazo o el deseo de rechazar lo que el detalle simboliza para el sujeto (Buck y Warren 1995: 36)

En relación con la perspectiva, es fundamental observar la delimitación de las relaciones espaciales entre el niño y la maestra, grados de comparación, ubicación del dibujo en la hoja (horizontal, vertical, central), rotación de la hoja,

cuadrantes de la página, bordes de la hoja, postura, movimiento, consistencia). Para la interpretación, se tomará como base el referente teórico de Buck y Warren (1995: 35-40). Véase el Anexo 8.

El interrogatorio posterior nos servirá para aclarar aspectos acerca de los cuales existan dudas o para confirmar los datos hallados. Esto nos permitirá indagar sobre los sentimientos, necesidades, metas y actitudes a través de la descripción verbal y los comentarios acerca de su dibujo.

- Validación

Posterior al análisis del dibujo, se confirmaron algunos aspectos con el niño como los siguientes:

☞ ¿Estás contento con el dibujo?

☞ Si tuvieras que modificar algo del dibujo, ¿qué le cambiarías? ¿Le quitarías algo? ¿Por qué?

Luego se continuó conversando con el niño acerca de aquellos aspectos detectados en el análisis.

### **3.5.3.3 Técnica juego de caritas**

- Teoría de la técnica juego de caritas







La técnica permite percibir el sentir del alumno en diferentes momentos tanto dentro como fuera de la clase en interacción con la maestra y compañeros, en relación con diferentes actividades propias del ambiente escolar, así como los sentimientos que experimentan en estas interacciones.

- Objetivo de la técnica juego de caritas

El objetivo es indagar cómo se siente el o la estudiante en diferentes situaciones dentro del entorno escolar, mediante la selección que realice ante el interrogatorio del investigador.

- Procedimiento de la técnica juego de caritas

- ☞ Se le presentó a cada niño seleccionado un material con ocho caritas que expresan diferentes estados de ánimo. Asimismo, se les presentaron oralmente diferentes escenarios ante los cuales el niño seleccionó la carita que reflejaría su estado de ánimo con respecto a cada escenario.
- ☞ Se tomó como base la siguiente guía (ver Anexo 11):
  - Se muestran las caritas.

Asustado	Feliz	Enojado	Triste	Bostezo	Preocupado
					

- Se identifica cada carita con un estado de ánimo (Anexos del 13 al 18).
  - Se muestran los diferentes escenarios en los que se ubicarán las caritas (Ver instrumento en el Anexo 11):
    - Ambiente dentro del aula.
    - Ambiente fuera del aula (actos cívicos, recreos, giras, entre otros).
    - Estados de ánimo que provocan las asignaturas.
    - Estados de ánimo con respecto a los exámenes.
- Validación

Se confirmaron los datos hallados y se procedió a un sutil interrogatorio de acuerdo con las interpretaciones de la investigadora. Entran aquí preguntas del estilo: ¿Por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo? Otras más generales arrojaron datos más convincentes de los sentimientos del niño con respecto a su cotidianidad escolar.

#### 3.5.3.4 Técnica de indagación de la autopercepción

- Teoría del procedimiento interrogativo de indagación de la autopercepción

Este procedimiento fue construido por el equipo del Seminario de Graduación dirigida a niños y hasta adolescentes (Anexo24), que forma parte de los llamados “procesos interrogativos” y está conformado por una serie de ítemes, donde se pretendió indagar acerca de su:

- ☞ Estado emocional.
- ☞ Autoestima.
- ☞ Capacidad para relacionarse con sus iguales y con su docente.
- ☞ Visión de su personalidad.
- ☞ Percepción de sus actos.

Se realizó de forma dirigida, con el fin de disminuir el tiempo del proceso interrogativo, lo que a su vez nos aseguró la recolección adecuada de los datos en caso de que el niño o niña no supiera leer aún, o presentara dificultades como lectura lenta o falta de comprensión lectora.

- Objetivo del procedimiento de autopercepción

Indagar mediante varios ítems la imagen mental que ha formado el sujeto de sí mismo, en interacción con su entorno, específicamente con respecto a su estado emocional, autoestima, capacidad para relacionarse, visión de su personalidad y percepción de sus actos.

- Procedimiento del instrumento de autopercepción de los niños en estudio

Se realizó de forma dirigida, es decir, la investigadora leyó los ítemes uno a uno, dando tiempo para que el niño o niña pensara su respuesta. Luego, él o ella marcó por sí mismo(-a) la respuesta “sí” o “no”, según lo consideró, hasta completar la totalidad de los ítemes. En caso de que el niño manifestara alguna respuesta que indicara autopercepción negativa, el investigador posteriormente indagaría a profundidad con el niño acerca de los ítemes que se consideren necesarios.

- Análisis de los datos recabados.

- Conclusiones de los datos acerca de la autopercepción de los niños en estudio

- Validación de los datos de la autopercepción de los niños en estudio

### **3.5.4 Procedimiento de observación a estudiantes**

En el procedimiento de observación a estudiantes, se delimitaron las zonas donde se desenvuelven los niños: durante el recreo y en el salón de clases. También se utilizó la técnica de revisión documental de cuadernos, libreta de comunicaciones al hogar, boletas de observación de conducta y se diseñó un pequeño expediente personal.

#### **3.5.4.1 Técnica de observación de los niños durante el recreo**

- Teoría de la técnica de observación de los niños durante el recreo

Con base en el fundamento teórico acerca de la observación, presentado en los instrumentos relativos a las docentes, observamos todo lo que nos permitiera investigar el problema en estudio, de manera que dispongamos de una variedad de información para las interpretaciones e inferencias que se requieran.

- Objetivo de la técnica de observación de los niños durante el recreo

El objetivo de esta técnica es indagar el comportamiento del estudiante en un ambiente informal fuera del aula y las interacciones con otros niños y maestros.

- Procedimiento de la técnica de observación de los niños durante el recreo

Se indagó con la maestra el lugar que frecuentan los niños sujetos de esta investigación, con el fin de focalizarlos durante el recreo.

Se observaron las acciones, roles e interacciones de cada estudiante con otros estudiantes, docentes, personal administrativos y de mantenimiento, entre otros.

Asimismo, se consultó con la maestra, los “amigos” con los que acostumbra relacionarse a jugar, para ubicarnos mejor en el recreo. También se observaron las interrelaciones con otros docentes, la directora o con la maestra de clase.

- Análisis de la técnica de observación de los niños durante el recreo

Para la interpretación de la observación de cada niño en el recreo, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- ☞ Ambiente general del recreo.
- ☞ Interacción alumno- alumno.
- ☞ Relación docente- alumno.
- ☞ Actitud ante las diferentes situaciones durante el recreo.
- ☞ Tipos de juego.
- ☞ Relaciones de poder.
- ☞ Relaciones de género.

- Validación

Se confirmaron los datos obtenidos según lo permitió la observación.

#### **3.5.4.2 Técnica de observación de los niños durante en el salón de clases**

- Ver la teoría de la técnica de observación en el apartado anterior.
- Objetivo de la técnica de observación de los niños durante el tiempo de permanencia en el salón de clases

El objetivo de esta técnica fue indagar el comportamiento del estudiante en un ambiente formal dentro del aula y las interacciones con otros niños y maestros.

- Procedimiento de la técnica de observación de los niños durante el recreo

Se observaron las acciones, roles e interacciones de cada estudiante con otros estudiantes y docentes.

- Análisis de la técnica de observación de los niños durante el tiempo dentro del salón de clases.

Para la interpretación de la observación de cada niño durante el tiempo en el salón de clases, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos

- ☞ Ambiente general de aula.

- ☞ Interacción alumno-alumno.
  - ☞ Relación docente-alumno.
  - ☞ Actitud ante las diferentes situaciones en el contexto de aula.
  - ☞ Actividades realizadas
  - ☞ Relaciones de poder.
  - ☞ Relaciones de género.
- Validación
- Se confirmaron los datos obtenidos según lo permitió la observación.

#### **3.5.4.3 Técnica de revisión documental de cuadernos, libreta de comunicaciones al hogar, boletas de observación de conducta**

- Teoría de la técnica de revisión documental
- Con base en el principio de observación, donde las palabras y las acciones de las personas pueden ser comprendidas si se examinan en el contexto donde que fueron producidas, se observó cada una de las palabras impresas en documentos de intercambio hogar-escuela, con el fin de descubrir comentarios (o la ausencia de éstos) realizados en respuesta a las reacciones del quehacer educativo.
- Objetivo teoría de la técnica de revisión documental
- El objetivo de esta técnica fue observar el tratamiento que se hace de la libreta de comunicaciones, mediante los diferentes instrumentos de que dispone la institución y la maestra en particular para consignar el comportamiento de los estudiantes. Se pretendió, además, conocer cómo visualiza el docente las bondades, y faltas del estudiante (leves, graves, muy graves y gravísimas), los motivos de sanciones disciplinarias y las sanciones por sí mismas. Se trató de

hallar palabras claves, cuyos significados nos permitieran inferir el sistema de creencias con respecto a las faltas.

- **Análisis de la revisión documental**

Para el análisis de los documentos mencionados anteriormente, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos (ver Guía de observación en el Anexo 20):

- ☞ Frecuencia de boletas.
- ☞ Tipo de faltas.
- ☞ Razones o motivo.
- ☞ Reacción del hogar (justificación – información – recibido).
- ☞ Análisis del discurso de los mensajes (de la maestra y del hogar)
- ☞ ¿Quién firma los mensajes al hogar?

#### **3.5.4.4 Diseño de pequeño expediente personal**

- **Teoría de la técnica del diseño de expediente personal**

En la investigación cualitativa fue necesario contar con información previa que nos permitiera conocer el contexto básico en el que se desarrollan los niños sujetos de este estudio, con el fin de disponer de más elementos para interpretar acertadamente el apoyo que recibe el niño en relación con las faltas que se le atribuyen como problemas disciplinarios.

- **Objetivo la técnica del diseño de expediente personal**

La confección de un pequeño expediente por estudiante nos permitió conocer aspectos relacionados con su historia familiar, estado de salud, condición social, debilidades, fortalezas, entre otros aspectos (véanse los anexos 21 y 22), con el fin de contextualizar los sujetos en estudio.

### **3.6 Estrategias de análisis**

Para el análisis de los datos obtenidos por medio de los instrumentos, en primera instancia determinamos algunas categorías que nos permitieran un sistematización de los datos. Ésta se logró gracias a la elaboración de matrices,

una que consignó los datos más significativos por parte de las docentes y la otra matriz con los datos de los estudiantes en estudio. En las categorías se distinguen los datos que se obtuvieron del discurso formal y aquellos que proporcionaron los instrumentos como la metáfora, frases incompletas, o dibujos. La matriz permitió triangular datos que se obtuvieron con instrumentos distintos o que provenían de personas diferentes.

En un segundo momento se determinó cuáles eran los datos que por el poder explicativo que tenían debían de resaltarse y que se constituyen la base para el análisis propiamente dicho.

Debidamente consignados los hallazgos más significativos, se realizó el análisis de dos formas. Una fue determinar la razón de ser de los datos de acuerdo con el referente teórico, con el fin de responder a las preguntas significativas que guiaron la investigación. En la otra se determinó la importancia del proceso de enseñanza–aprendizaje para el quehacer psicopedagógico y, por ende, para el propio sistema de creencias de las investigadoras.

## **Capítulo 4**

### ***Análisis interpretativo***

## **Capítulo 4. Análisis interpretativo**

### **4.1 Consideraciones generales**

A continuación presentamos todos los hallazgos en forma de cuadros, los cuales hemos denominado matrices. De ahí extrajimos los más significativos que se presentan posteriormente.

La primera matriz se refiere a los datos recopilados en el análisis de la maestra código A y los estudiantes que ella nombró como indisciplinados. Luego mostramos la matriz de la maestra B y los estudiantes correspondientes.

En relación con las maestras, la matriz se divide en:

- ☞ Definición de disciplina e indiciplina desde el discurso formal (entrevistas) y el discurso informal (observaciones).
- ☞ Datos recogidos en las observaciones según los diferentes instrumentos.
- ☞ Relación con sus estudiantes.
- ☞ Detalles de su rol.

Cada uno de los datos tiene el referente numérico del instrumento que se utilizó en la indagación, a saber:

1. Dibujo de la familia.
2. Dibujo de la maestra.
3. Técnica del juego de las caritas.
4. Técnica de observación de recreo.
5. Técnica de revisión documental de cuadernos, libreta de comunicaciones al hogar, boletas, entre otros.
6. Diseño del pequeño expediente personal.
7. Entrevista en semiestructurada.
8. Metáfora.
9. Frases incompletas.
10. Técnica de observación de aula.

Cuadro 6. Datos recopilados de la maestra código A.

Disciplina		Observaciones	Relación con los estudiantes	Detalles de su rol	
Discurso formal	Discurso informal				
<p><b>Disciplina</b> Es normal. Termina sus trabajos. Tiene buena conducta. Trabaja ordenadamente. Quieto. Es regular. Es buena.(9)</p>	<p><b>Indisciplina</b> Son inquietos. Cometen faltas. Hay mala conducta (9)  Niño inquieto. Niño inquieto no quiere decir indisciplinado. Rebaja no más de 5 puntos en la disciplina. Indisciplina conducta aprendida del hogar (7)  Escuela de atención prioritaria. Escasos recursos con niños. Desintegración, agresión sin excluir a ninguno (7)</p>	<p>Lugar de trabajo es agradable, pero no elegante. Es especial y bonito (9) Los niños son inquietos, responsables y se comportan. Las niñas son dóciles, se comportan, cariñosas y especiales (9) Lo que les gusta y no les gusta de los alumnos: esperan lo mejor de ellos. Les agrada que fueran responsables. No les gusta cuando desobedecen, hacen desorden, dan mala conducta y son indisciplinados. Los padres no les enseñan límites (9). Los niños están presionados en el hogar. Dicen que los niños son indisciplinados, son corderillos “porque salen al monte y brincan”. El monte puede ser la escuela. Este monte se caracteriza por ser un lugar como “un campo abierto, con flores y árboles con mucha libertad” (8)</p>	<p><b>Todos los instrumentos.</b> Le preocupan todo tipo de instrumentos que se le presentaron. Presenta mucha ansiedad ante cada instrumento. Cambia respuestas, se le deben repetir preguntas 2 o 3 veces. Inseguridad al contestar.  Visión de las investigadoras: se visualizan como autosuficientes. Asigna el tipo de juego que deben tener todos los niños. Disciplina deben quedarse sentados en el pupitre sin levantarse.(7)</p>	<p>Los docentes no son positivos, ni estrictos. La relación con los estudiantes es buena. Se considera la segunda mamá. Los alumnos la estiman y no le consideran negativa (9)  No les ayuda a los estudiantes. Planeamiento utilizado(ya dado). Permisiva. No uso de materiales.(7)  Ella es la guía o pastora de los niños (8)</p>	<p>Lo que les satisface en el aula es cuando se realizan las actividades bien. Que todo estuviera bien. Cuando los niños trabajan. Cuando realizan su planeamiento. Lo que les insatisface en el aula es cuando no se cumple con los objetivos. Que los niños no trabajen. Cuando no hay control. Les interesa el control (9)  Planea según las necesidades de su grupo. Establece los materiales por utilizar necesarios para el grupo.</p>

Disciplina			Observaciones	Relación con los estudiantes	Detalles de su rol
<p>Forma de comportarse, normas de conducta, actitudes para el estudio. Hábitos (orden de trabajo) Difícil de lograr (7) Quietud. Obediencia. Normal. Docilidad (características que poseen las niñas) (8)</p>	<p>Inquietud: saltan Corderitos que saltan, “andan de un lugar para otro”. Problema de disciplina focalizado en el género masculino: “los varones son los inquietos”. El origen de la inquietud (8) “está en el hogar, porque tal vez están muy presionados, les falta límites”. Inquietud viene del hogar.</p>	<p>Dice que siempre cumple con todo. No se siente cómoda en el aula por contaminación de ruido. Cuando los niños no vienen de especiales se portan bien. Compañeras no le toman en cuenta para trabajar. Son negativas en las actividades. Más fácil hablar de indisciplina que de disciplina.(7) Obediencia La indisciplina es una conducta que ha sido propiciada por los estímulos del hogar a que ha sido expuesto el sujeto. Ella desea cambiar el tipo de estímulo que recibe el niño, creando un ambiente distinto al hogar, sin presión, con libertad. Tienen una necesidad de ser libres, no ven que se están portando mal, sino que lo hacen de forma natural.</p>	<p>El control viene del exterior del niño. Se contradice o está confundida a querer ocultar el origen de la indisciplina en sus alumnos.(8)</p>		<p>Comprometida con su trabajo. A los niños les ayuda a salir adelante y que aprendan. Refuerza el aprendizaje (7)</p> <p>Se considera pastora o guía. Exceso de libertad en el aula. Es muy permisiva (8)</p>

**Cuadro 7. Datos recopilados de la maestra código B.**

Disciplina		Observaciones	Relación con los estudiantes	Detalles de su rol	
Discurso formal	Discurso informal				
<b>Disciplina</b>	<b>Indisciplina</b>	Dice que tiene mucha presión porque hay mucho papel que llenar.	Atenta a la posible valoración de los datos obtenidos. Observación informal B3: ubicado frente a la pizarra (“pegado”) para poder dar clase. Poco organizada y preparada para iniciar una prueba (10) Poco presta a atender las necesidades de B2 en el aula (10) Considera que los adultos arruinan la vida de los niños (8) En la clase no hay posibilidad de juego, no es divertida (10, 9)	Distante (10) Poco afectiva (10) Calculadora, ante observación (10) Considera que los niños y las niñas con buenos, pero que reciben poco cariño y atención en el hogar (9) Los problemas que presentan los niños no son su responsabilidad sino del hogar (9) La maestra considera que los estudiantes la perciben positivamente (9). Parte de que todos los niños son buenos y que los indisciplinados son rebeldes (9) Ante conflictos entre los estudiantes, la docente no reacciona para atender la situación, sino que la ve como parte de la cotidianidad (4)	Cumple con su planeamiento (7). Dice que trabaja sin presión pero en otro momento dice que hay mucho papel que llenar (7). No vigila durante el recreo (4) Enfatiza su labor sólo en el aula (7,4) Ligada al aula (7,4) Los docentes no juegan (9), lo que la distancia más de los alumnos. Constantes incoherencias en cuanto a su grado de satisfacción en la escuela (9) Considera el conflicto como negativo, no como una construcción para el crecimiento. Ella quisiera que no hubiera problemas (9) Manifiesta cansancio, mucho trabajo, pero gusto por lo que hace (7)
Orden y que los niños puedan trabajar bien en clase (9, 7) Orden, respeto (9)	No tengo niños indisciplinados, tengo niños inquietos, son retos (8, 1 y 2) Niños agredidos en el hogar Niño agresivo, que no respeta y maltrata a sus demás compañeros, que no pueda cumplir con las reglas construidas en clase que esta muy ligado con los problemas de hogar del niño que influyen en la escuela. (7) Desorden (9)				

**Cuadro 8. Síntesis de los datos recopilados de las maestras A y B.**

Visión de		Discurso formal	Discurso informal	Detalles de la obs.informal	Relación con estudiantes	Metáfora	Detalles de su rol
<p><b>Disciplina</b> Ambas: "quietud, hábitos, orden, actitudes para el estudio, cumplimiento de normas de conducta".</p> <p>Maestra A: "difícil de mantener".</p> <p>Maestra B: "orden para que todos puedan trabajar bien", "cumplir reglas", "orden" y "respeto por espacio verbal" Se construye en reglamento para el año.</p>	<p><b>Indisciplina</b> No existe, niega su existencia</p> <p>Niños no son indisciplinados, son "inquietos".</p> <p>Proviene o es influencia del hogar (falta de límites)</p> <p>Niños varones son mayormente señalados por las maestras como indisciplinados por ser "los inquietos", al contrario de las niñas, que según ellas son "dóciles".</p> <p>Maestra B: Niño indisciplinado "es un niño agresivo, que no respeta o maltrata a los demás niños, no cumple reglas, pero todo esto tiene mucha influencia de la casa". ( 7 )</p>	<p>Escuela de Atención Prioritaria: Niños de hogares con problemas de drogadicción desintegración familiar, prostitución , alcoholism o, abuso sexual, violencia intrafamiliar .</p>	<p>Maestra A: Niños inquietos: "es una necesidad de ser libres, no ven que se están <b>portando mal</b>, sino que lo hacen en forma natural".</p> <p>Maestra B: Niños indisciplinados son retos, rebeldes, agresivos.</p>	<p>Ambas: Trato distinto de niños en estudio: son aislados, ignorados y exhibidos por su maestra.</p> <p>Maestras desorganizadas: Maestra A: niños se pasan levantándose, gritando y jugando en clase.</p> <p>Maestra B: hace un examen y no lleva las hojas grapadas, pierde tiempo haciéndolo pupitre por pupitre.</p> <p>No reaccionan para resolver conflictos, dejan que los niños los resuelvan solos. ( 4, 10)</p>	<p>Niños son objetos, no sujetos de conocimiento.</p> <p>Ambas: dicen dar atención a los niños porque no lo reciben en el hogar ( DI) Ambas hablan de que aconsejan a los niños ( 9)</p> <p>Problemas que presentan los niños no son su responsabilidad sino del hogar. ( 7, D.I).</p> <p>Maestra A: Relaciones más cercanas con algunos niños y rechazo ante niños que no se comportan como ella esperaría (A1).</p> <p>Maestra B: indiferencia ante demostraciones afectuosas de una niña ( 4 )</p> <p>No reaccionan para resolver conflictos, dejan que los niños los resuelvan solos. ( 10, 4 )</p>	<p>Maestra A: Pastora, guía ( 8 ) La relación con los estudiantes es buena. Se considera la segunda mamá. Los alumnos la estiman y no la consideran negativa.</p> <p>Maestra B: Relación "buena" Destaca papel negativo de los adultos en la vida de los niños, diciendo: "Los Adultos a veces arruinamos la vida de los niños". En sus metáforas el adulto no se logra encontrar, da la impresión de que los niños sólo se tienen a sí mismos. ( 8 )</p>	<p>Ambas: Gusto por lo que hacen.</p> <p>Maestra A: Pastora, guía ( 8 )</p> <p>Maestra B: Docentes no juegan ( 9 ) Destaca papel negativo de los adultos en la vida de los niños, diciendo: "Los Adultos a veces arruinamos la vida de los niños". En sus metáforas el adulto no se logra encontrar, da la impresión de que los niños sólo se tienen a sí mismos. ( 8 )</p>

**Cuadro 9. Datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección para los estudiantes A1–A2–A3– A4.**

Cód	Adec. Curric. S/N	Referencias familiares (6)	Visión de la maestra (7)	Visión de sus actos	Relación con iguales	Relación con maestra	Relación académica
A1	N	Vive con su tía desde bebé y la considera su mamá La encargada lo describe como: Desobediente, hiperactivo, agresivo, intranquilo, dependiente, autoritario (6)	Con déficit atencional Se levanta constantemente en clase Inquieto, inmaduro Distraído  Maestra se queja de él delante de compañeros. Dice: “pobrecito, sacó buenas notas, pero es el único que no ha venido a recoger las notas” (Discurso informal)	Denota depresión conflicto con figuras de autoridad (1)	Pelea, discute Agresivo en rel. con iguales (4)  Compañeritos en todas las sesiones lo “acusar” con investigadoras sobre cosas que hace en la escuela.	(2) Relaciones distantes, frías. Enojo. Ansiedad tema familia  (10) A veces es ignorado por su maestra y tiene que halarle la blusa para que lo escuche y le dice “Niña, faltó yo” Amoroso en rel. con maestra  Observación informal: Maestra le da premios por portarse bien. Maestra se queja de él delante de compañeros.	(3) Participativo Inquieto, ansioso Quiere ser el primero en trabajar Le asusta la materia de música Le enoja: Religión, Estudios Sociales y las boletas. <b>Le preocupan las pruebas. (10)</b> Es participativo. No levanta la mano para participar. A veces es ignorado por su maestra y tiene que halarle la blusa para que lo escuche. Juega en el aula, camina de un lado a otro. Lo sientan cerca de la puerta. No termina trabajos de clase. Quebró por la mitad un lápiz de otro compañero para obtener dos lápices.
A2	N	Vive con sus padres. La encargada lo describe distraído, maduro,	Con déficit atencional Se levanta constantemente en clase. Inquieto	Inseguridad origen desconocido Rel. familiares	Agresivo Se relaciona con A1 y A3 en recreo (4)	(2) Relaciones distantes Figura poca autoridad Denota agresión por parte de maestra	Tarda en responder, inseguro(3) Quieto, calado Enojan: pruebas y

		disperso, inquieto ansioso, autoritario	Distraído	estrechas(1)			boletas Dice que le gusta participar. (10) Se levanta constantemente No trabaja, no participa
<b>A3</b>	S no signific.	Padres divorciados, vive con su mamá. Tiene amigo imaginario Le teme a la oscuridad Se obra en los pantalones La encargada lo describe desobediente, hiperactivo, intranquilo distraído, autoritario, inseguro	<b>Con déficit atencional</b> Falta de ubicación en espacio Acompañamiento de trabajadora social Se levanta constantemente. Inmaduro, tímido	Conflicto con figura de autoridad Ausencia de padre marcada Sospecha de abuso sexual(1)	Comparte en rel. con iguales en clase (1-4)  Agresivo en rel. con iguales <b>(4)</b>  Juegos bruscos grosero <b>(4)</b>	Relaciones distantes (2) Observación informal: Maestra demuestra cercanía con A3 se pasea por la escuela con él llevándolo de la mano después de clases.	Observador Desenvuelto Explica respuestas Le enojan boletas y tareas Le preocupa: leer en voz alta (3)  Participativo. Trabaja en clase Quieto(10)
<b>A4</b>	N	Vive con sus padres. La encargada lo describe desobediente, hiperactivo, distraído, autoritario, inseguro	Maestra refiere que: Tiene <b>déficit atencional</b> Es disperso, Distraído, maduro, tímido	Relaciones distantes (1)	No presenta problemas disciplinarios. Anda tranquilo Juega con los compañeros (4)	Relaciones distantes agresión (2)	Se levanta constantemente (11) Le enojan las pruebas y boletas. Fácil expresión No recibe religión Le enoja: Estudios sociales, dictados, Problemas matemáticos, Música porque el profesor grita, y pensar en la escuela preocupa: ciencias.. Le preocupa: ciencias Le asustan las boletas y las notas. No piensa en la Directora. (3)

**Cuadro 10. Datos obtenidos mediante los instrumentos de recolección para los estudiantes B1– B2 – B3 – B4.**

Cód.	Adecuación curricular	Familia	Visión de la maestra	Relación entre iguales	Percepción de sí mismos	Visión de sus actos	Relación con la maestra
<b>B1</b>	NO (6)	Es castigado por la familia. No tiene horarios en casa. Problema social: pobreza No tiene responsabilidades asignadas por la familia. El padre falleció. (1 y 5)	Rendimiento académico excelente. Tiene problemas de conducta. No se le han hecho boletas(en expedientes) No hay mensajes al hogar. Le hicieron una boleta pero no aparece en expediente. (5)	Solitario (4,10)	El se percibe como poco capaz para responder a lo escolar (3). (no tiene apoyo-en casa) (3, 5)	Considera que sus actos dicen la verdad pero que aun así no le creen. (5,3)	Lo percibe como una persona triste porque los estudiantes dan problemas (a maestras y especiales) (2)
<b>B2</b>	Sí (6)	Poco afecto en la familia. Problemas conyugales. Agresión hacia en niño. (1)	Niño agresivo. No trabaja en clase, interrumpe. No trae tareas ni cumple satisfactoriamente con trabajos extra clase.	Él es tímido (1,2,3,4,5)	Se percibe minimizado, desvalido, poco capaz, asustado, tímido, preocupado. (2,1)	Esta consciente de que sus actos no han sido buenos, pero dicen que han cambiado. Visión de disciplina: construcción grupal del reglamento y no seguir reglamento es ser indisciplinado.(3,4,y conversación con B2 mientras se realizaba la revisión documental)	La percibe como muy femenina (a diferencia de su madre) Con mucho poder (pero más positiva) en relación con el poder de su madre. No acude a ella con seguridad, sino con timidez. (2)
<b>B3</b>	No (6)	Buenos vínculos afectivos. Poder en su madre.	Inquietos, sociable, líder, agresivo, desobediente.	Líder, logra captar la atención de	Inseguro en lo académico. Le encanta pintar,	Preocupado por no dar el rendimiento solicitado. Está	Percibe a la maestra con rol paterno.

Cód.	Adecuación curricular	Familia	Visión de la maestra	Relación entre iguales	Percepción de sí mismos	Visión de sus actos	Relación con la maestra
<b>B3</b>		Fragilidad en los otros miembros. (1)	Trabaja poco en clase. Asiste a aula recurso. (5,7)	sus compañeros. Es querido por sus compañeros. (10,4)	dibujar, ciencias (actividades prácticas) (3)	consciente de que las actividades en público captar el interés, por lo que es feliz con esto. (3)	(2)
<b>B4</b>	Sí (6)	Cercanía familiar pero poco afecto hacia ella. (1)	Es inquieta (5,7)	Superior a los demás compañeros (4)	Autoestima, seguridad, superioridad, capacidad. Poder similar al de sus padres. (1,2,4)	Las acciones donde hay fracaso le generan aburrimiento, bostezo. Las boletas le dan tristeza. Le satisfacen todas las actividades del entorno escolar. (3)	Percibe a la maestra como cercana, protectora, importante en la escuela. (2)

## **4.2 Hallazgos más significativos sobre las docentes**

Después de un largo proceso investigativo, mediante el uso de diferentes técnicas como: la entrevista, frases incompletas, observación de aula, de recreo, la metáfora y la recolección de datos por medio del discurso informal, iniciamos la búsqueda de los hallazgos más significativos de nuestra investigación, con el fin de entramarlos para su posterior análisis.

### **4.2.1 Concepción de las docentes en el discurso formal**

Seguidamente presentamos la concepción de las docentes acerca de: disciplina- indisciplina, su rol y su visión de los discentes en estudio.

#### **a. Acerca de la disciplina - indisciplina**

##### *Existe una negación ante la palabra indisciplina*

Durante la entrevista formal, las maestras consideran que no existe la indisciplina dentro de su aula, sino que los niños son "inquietos".

La maestra A dice: "No hay niños indisciplinados, sino inquietos", "el que sea inquieto no quiere decir que sea indisciplinado, es naturaleza del niño ser así, pero algunos sobrepasan esta inquietud".

La maestra B dice: "No existe la indisciplina".

##### *Atribuyen la indisciplina de la escuela al hogar*

A pesar de que ambas docentes niegan la indisciplina, nos comentaron durante la entrevista que el comportamiento que tienen los estudiantes en clase es traído de su hogar.

Maestra A nos comenta: "Los problemas disciplinarios tienen su origen en el hogar, debido a la falta de límites". Estos problemas familiares no pasan desapercibidos por los niños, ya que considera que a raíz de ellos, los niños "tal vez están muy presionados".

La maestra B afirma que "los problemas familiares influyen en la escuela".

*La indisciplina dentro de la institución se manifiesta con acciones agresivas.*

Ambas maestras expresan "la dificultad de mantener la disciplina en la institución, ya que hay mucha agresividad".

Para la maestra A: "Los niños de la institución son muy agresivos, sobretodo en recreo. Se tratan a empujones, golpes, patadas e insultos". Además, considera que a los niños les gusta o ya es una conducta aprendida, debido a su ambiente.

Durante la clase se ponen de pie constantemente, les quitan los materiales a los compañeros para molestarlos y no tienen aseo en sus trabajos.

La maestra B resume: La indisciplina es sinónimo de "incumplir reglas". Asimismo, refiere que "un niño indisciplinado es agresivo, no respeta o maltrata a los demás niños, no puede cumplir las reglas. Todo esto tiene mucha influencia de la casa".

*La disciplina es orden, trabajo en clase, respeto, hábitos*

Durante la entrevista semiestructurada, la maestra A admite: "es una forma de comportarse, normas de conducta, actitudes para el estudio, hábitos (orden de trabajo)". La maestra B define a los niños disciplinados como "ordenados, que trabajen bien en clase, son respetuosos, dan espacio verbal a sus compañeros y pueden cumplir con las reglas del aula".

## **b. Acerca de su rol**

*Rol de la maestra: se centra en lo meramente académico*

A ambas maestras les gusta su trabajo y se esfuerzan por dar lo mejor para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Durante la entrevista semiestructurada, la maestra A dice que "ayuda a los niños a salir adelante y a que aprendan, refuerza el aprendizaje". Por otra parte, se considera como una segunda mamá y le gusta trabajar con los niños".

La maestra B dice que "tiene gusto por lo que hace en la escuela".

### **c. Acerca de los estudiantes en estudio**

Ambas maestras coinciden en que los niños son inquietos.

#### **4.2.2 Hallazgos más significativos sobre el sistema de creencias de las docentes**

Incluye: Discurso informal, metáfora, frases incompletas y contradicciones entre los actos y el discurso formal.

##### **a. Acerca de disciplina e indisciplina**

*Deposita la indisciplina del aula en los varones*

La maestra A adjudica los problemas disciplinarios a los varones, caracterizándolos como corderos saltarines en plena libertad. Al preguntarle ¿por qué corderillos?, ella responde: "Los varones son los inquietos, las niñas son más dóciles" Nos confirmó que en su clase, los indisciplinados son los varones.

*Los niños y la niña en estudio son considerados diferentes por las docentes*

Durante el análisis de la metáfora, ambas maestras consideran que los niños que tienen mal comportamiento sobresalen de los demás compañeros del grupo. Para la maestra A, estos niños son "corderillos saltarines en plena libertad". La maestra B dice que son "mariposas de colores", "fuentes de agua viva", y luego la cambia por "son estrellas brillantes en el firmamento".

Ambas maestras sugieren que los niños indisciplinados son diferentes. Si nos damos cuenta los corderillos son animales muy quietos que al saltar llaman la atención; además, no pueden dejar de diferenciarse de los otros. Y si notamos, en la metáfora de la maestra B, las mariposas cuando son muy hermosas, nadie las puede dejar de ver; una fuente de agua viva no puede pasar desapercibida, donde se encuentre, y una estrella brillante en el firmamento nos da a entender que los niños indisciplinados no pasan desapercibidos por su brillantez.

En esta última metáfora, los niños se presentan como objetos inanimados, que tienen una cualidad natural que las hace resaltar: son brillantes, están en el firmamento, en una noche oscura. Sin embargo, mientras más oscuro esté todo, el

brillo de las estrellas es más evidente.

*No existe la indisciplina*

Durante las frases incompletas, ambas maestras vuelven a confirmar que no existe la indisciplina en clase.

*La indisciplina de los niños viene del hogar*

En la técnica de frases incompletas, ambas maestras coinciden en que la indisciplina viene del hogar. La maestra A dice que la indisciplina "tiene su origen en el hogar debido a la falta de límites". En la metáfora menciona que los problemas familiares no pasan desapercibidos por los niños y que, a raíz de ellos, los niños "tal vez están muy presionados". La maestra B refiere que "los problemas que los niños presentan no son su responsabilidad, sino del hogar".

*La indisciplina se presenta cuando no hay control*

En las frases incompletas, la maestra A dice que la indisciplina de los estudiantes está relacionada con la falta de control. Ella responde a la frase "pienso que pasé un mal día en la escuela cuando no hay control, hay indisciplina". Además, cuando se le pregunta ¿Qué esperarías de los alumnos?, ella responde "que no den mala conducta, que no sean indisciplinados". Le molesta cuando los niños le "desobedecen" y "cuando hacen desorden".

La maestra B: dice que "no le gusta cuando no hacen caso" o la "molestan" y que no le gustaría que sus alumnos la "agredieran".

Los niños disciplinados se ajustan a las normas, hábitos y orden.

Ambas maestras, en frases incompletas, consideran que la disciplina es:

- Maestra A: "una forma de comportarse, con normas de conducta, actitudes para el estudio, hábitos, orden en el trabajo y normal. La ausencia de disciplina es cuando los niños "cometen faltas".
- La maestra B: "orden y que los niños puedan trabajar bien en clase, también es respeto". Además, dice que "le desagrada cuando no le hacen caso o la molestan".

## **b. Acerca de su rol**

### *El rol de las maestras es indiferente hacia los educandos*

Durante el análisis de la metáfora, la maestra A, al considerarse la guía del rebaño, da a entender que es ella quien da las instrucciones o indica al rebaño lo que deben hacer, los corderillos no toman las decisiones ni son consultados, no se consideran como emisores de comunicación de ideas, pensamientos ni sentimientos, sino receptores de órdenes. En esta concepción, no hay posibilidad de diálogo, los niños no son generadores de conocimiento, ni se asume que lo tengan. Se espera de ellos únicamente que atiendan instrucciones de la "pastora".

Si retomamos la última metáfora de la maestra B, "estrellas brillando en el firmamento", inferimos que los niños aquí son considerados como seres inertes, llegan a ser objetos sin conocimiento. Se puede decir que las estrellas no son capaces de razonar ni ser creativas, no se comunican y no poseen inteligencia. En consecuencia, podríamos deducir que para ambas maestras los niños son objetos dentro del proceso educativo.

Durante las frases incompletas, la maestra A nos dice que su papel lo asume como un rol de control, ella se preocupa porque "los niños trabajen, que estén quietos, y sentados en silencio". La maestra B dice que "los maestros no juegan". Además, ambas coinciden en que se sienten mal si termina el día y no cumplen con los objetivos y lo que tenían preparado.

## **c. Acerca de los estudiantes en estudio**

La maestra B, durante el discurso informal, opina "los adultos a veces arruinamos la vida de los niños" y lo confirma también en sus diferentes metáforas, pues en todas niega la existencia del adulto, como si los niños sólo se tuvieran a sí mismos.

En frases incompletas, la maestra A dice que los estudiantes la "estiman" y la maestra B opina que los alumnos le "hablan", creen que "es buena" y define su relación con ellos como "buena". En discurso informal, la maestra A dice que es la "segunda madre de los niños", lo que repite durante el análisis de la metáfora.

#### **d. Contradicciones entre el discurso y los actos de las docentes**

*No hay niños indisciplinados, sino inquietos.*

Durante el discurso informal, las maestras niegan la indisciplina y la atribuyen al hogar, pero comentan que los niños y niñas indisciplinados "son agresivos en el recreo, se ponen de pie durante la clase, les quitan el material a los compañeros para molestarlos, no tienen aseo en sus trabajos. Además, consideran que no cumplen con las reglas que se dan al principio de clases. Por lo anterior, consideramos que "inquieto" es sinónimo de indisciplina.

También es importante mencionar que para la maestra A los niños indisciplinados según su metáfora, son "corderillos que saltan alegremente", o sea, se le atribuye la metáfora a todos los alumnos y alumnas que presentan las características antes mencionadas. La observación de clase ratifica lo anterior.

*Si no hay control hay indisciplina*

Aunque nieguen la indisciplina en su aula, ambas maestras comentan que esta conducta se da cuando no tienen "control" en el aula o cuando no les "hacen caso". Durante las observaciones notamos que las maestras amenazan con boletas, para lograr control en el aula, aunque éstas no son utilizadas. Además, a pesar de que la maestra A pide que no griten, los sujetos no le hacen caso. La maestra B logra mantener a los niños bajo control, ya que éstos no se levantan de su asiento sin el permiso de ella. Pero este control no se logra si no es con la amenaza de la boleta o mediante castigos, como por ejemplo cuando sienta al niño B2 cerca de la pizarra, y en el caso de la maestra A, se da cuando separa al niño A1 y lo ubica cerca de la puerta, aislándolo de los demás.

*A las maestras les gusta su trabajo con el fin de lograr el aprendizaje.*

A ambas maestras les gusta ayudar a los niños a salir adelante, pero cuando se realizamos la observación en el aula, notamos que la maestra A caminaba por toda el aula y revisaba los trabajos de algunos niños y en especial los de las niñas, no así los trabajos de A1 y A2. Vimos cómo el niño A3 se tuvo que poner de pie para enseñarle a la maestra su trabajo.

*La maestra A dice que siempre cumple con el planeamiento*

Durante la entrevista formal, la maestra A dice que ella siempre realiza y cumple el planeamiento en clase. Sin embargo, durante la observación, la maestra luego de iniciada su clase una de las alumnas le dice "ya eso lo vimos". Por curiosidad revisamos los cuadernos de los niños y observamos que esa materia realmente ya había sido vista.

*Las docentes A y B denuncian que los niños reciben poca atención en el hogar*

Las docentes A y B denuncian que los niños reciben poca atención en el hogar (en discurso informal durante entrevista n°1 a maestra A y en discurso informal durante frases incompletas de la maestra B:), aunque por medio de la observación en el aula se puede extraer que ellas repiten el mismo patrón de relación en el aula. La atención que dan a los niños es sólo académica.

*Las maestras dicen que brindan atención a los niños y niñas y la maestra A se considera como la segunda madre de éstos*

Ambas maestras dicen tratar a las niñas y niños según sus necesidades. Durante la observación se notó que los niños y niñas denominados indisciplinados son tratados de forma diferente. Por ejemplo:

- El niño A1 se encuentra totalmente sólo a la par de la puerta.
- El niño A2 está sentado en el centro del aula, pero no lo toma en cuenta sabiendo que el niño no trabaja durante la clase.
- Los niños A3 y A4 están sentados atrás, sabiendo que A3 tiene adecuación no significativa, por lo que desde nuestro punto de vista, debería estar sentado adelante.
- La maestra B ubicó a uno de los niños en estudio junto a la pizarra.

### **4.2.3 Hallazgos más significativos acerca de la forma de interactuar de las docentes con los niños en estudio**

#### **a. No atienden a la demanda de atención y afecto de los niños**

Maestra A: Se denota la falta de atención en especial hacia el niño A1, quien manifiesta su necesidad de atención con las siguientes palabras: "niña, faltó yo". Ella relaciona que A1 no trabaja en clase con el hecho de que sus encargados no hayan recogido sus notas. Aquí se manifiesta que la maestra sabe o intuye lo que le está sucediendo al niño, pero aún así ignora este problema.

Maestra B: La falta de atención se demuestra claramente cuando durante la observación realizada un día de examen, uno de los niños (B2) expresa no tener lápiz para escribir y la maestra hace caso omiso del problema, aunque el niño, ante su llamada de atención "¡Trabaje!", le dice que no tiene lápiz. No es sino hasta varios minutos después de comenzado el examen que pregunta si alguien puede prestarle un lápiz, aunque es el niño el que termina resolviendo su problema (observación en el aula).

Para tratar de que los niños a los que se les atribuyen problemas disciplinarios trabajen en clase, los aíslan del resto de los niños, ubicándolos cerca de la puerta (maestra A) o junto a la pizarra (maestra B). Con esto no se está atendiendo a la demanda de atención de los niños, sino que se les está ignorando (observación informal).

La maestra A ubica al niño A1 cerca de la puerta separándolo de los demás compañeros (observación). La maestra ignora al mismo niño y éste logra participar oralmente porque hace un llamado pidiendo que se le tome en cuenta. Él dice "Niña, faltó yo" (observación en el aula), mientras que los otros niños participaron sin tener que pedirlo. En otra ocasión (discurso informal) la maestra expresa delante de sus alumnos "ya no soporto a A1, no quiero que me den más quejas de él porque se está portando mal y no trabaja en clase". También agrega que es el único que falta de que recojan las notas, a pesar de que obtuvo buenas notas.

Maestra B: Ubica a un niño (B3) frente a la pizarra a manera de "castigo"

(observación informal).

## **b. Anulación de conflictos**

Maestra A: Uno de los niños causa un conflicto con su compañero al quebrar un lápiz en dos, con el fin de obtener así un lápiz para él. La maestra pasa desapercibido este hecho.

Maestra B: Uno de los niños no tenía lápiz para trabajar y a pesar de expresárselo a su maestra, ésta no hace nada para ayudarlo. Además, afirma que los adultos podemos perjudicar la vida de los niños. "Los adultos a veces arruinamos la vida de los niños". Los niños, para ella, son agredidos en el hogar".

### **4.3 Hallazgos significativos sobre la percepción de los niños y niñas a quienes se les atribuyen problemas disciplinarios**

Luego de haber utilizado los instrumentos interrogativos y de observación diseñados específicamente para conocer la percepción que tienen los niños de sí mismos y su imagen en relación con la maestra dentro de su entorno escolar, presentamos los datos más relevantes hallados en cada uno de estos instrumentos: dibujo de la figura humana, dibujo de la familia; dibujo de la maestra; juego de caritas; técnica de revisión documental de cuadernos, comunicaciones al hogar, boletas de observaciones de conducta; observación del recreo y aula.

#### **4.3.1 Sobre cómo se perciben a sí mismos**

El dibujo de sí mismo que realiza cada estudiante evidencia una autopercepción positiva generalizada en ambos grupos (A y B). La valoración que hacen de su propio comportamiento permite justificar la comodidad que sienten en el entorno escolar (evidenciado en la técnica de caritas). Podría suponerse que si perciben que sus actos son "malos", posiblemente no se sentirían felices en la Escuela.

Considérese el Cuadro 11, donde se muestran las frecuencias de la autopercepción de cada uno de los estudiantes en estudio. El cuadro presenta de

forma segregada los resultados por grupo según ejes temáticos: autoestima, estado emocional, capacidad para relacionarse con la maestra, capacidad de relación con la familia e iguales, percepción de sus actos, personalidad. Es importante señalar que los signos + y – no corresponden a las respuestas de sí o no. Más bien se refieren a si la autopercepción es positiva o negativa. Esta aclaración es necesaria pues algunas respuestas de “no” indican una autopercepción positiva.

**Cuadro 11. Frecuencia por ejes temáticos de autopercepción de los niños y niña en estudio, códigos A – B.**

	Autoest.		Estado emocional		Capacidad de relac. maestra		Capacidad de relac. maestra		Percepción de sus actos		Personalidad	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
1.	4	4										
2.	7	1										
3.					5	3						
4.			6	2								
5.	8	0										
6.											5	3
7.					4	4						
8.	3	5										
9.	8	0										
10.			6	2								
11.					8	0						
12.									7	1		
13.	8	0										
14.	6	2										
15.												
16.	8	0										
17.	6	2										
18.									7	1		
19.											7	1
20.	7	1										
21.	7	1										
22.	7	1										
23.			5	3								
24.									8	0		
25.									8	0		
26.												
27.	<b>E l i m i n a d a</b>											
28.	8	0										
29.	8	0										
30.									7	1		
31.	3	5										
32.			8	0								
33.			8	0								
34.					6	2						
35.					8	0						



Luego de la triangulación que se efectúa con los otros instrumentos, se observa que los niños manifiestan una necesidad de atención, afecto y protección en la escuela. Sin embargo, esta demanda no es satisfecha por las maestras, pues los niños manifiestan pocas posibilidades de acceso a ellas. En una ocasión, la maestra estaba realizando una actividad en el aula, en donde se requería la participación de todos los niños. Ella es indiferente al deseo de participación de A1. El niño, por su parte, le expresó varias veces “niña faltó yo”, incluso con voz fuerte. Pero eso no es suficiente, por lo que decide levantarse y tocar el brazo de la maestra para que ésta lo atienda. Se comprueba así la necesidad del niño, que no satisface la maestra (obs. aula).

Se logra visualizar la búsqueda constante de protección en la maestra que los niños le hacen. En algunos momentos en que han necesitado de la maestra A, ésta no brinda la atención a lo que pueda estar ocurriendo en su aula.

De igual manera, en un período de observación de aula, el niño B2 no traía un lápiz para trabajar. La docente no da importancia a la solicitud del niño. La necesidad fue ignorada o evadida.

El encargo es frustrado porque esa necesidad de protección no siempre es satisfecha, debido a la significativa distancia entre ambos sujetos: docente - alumno, la cual se agudiza con la presencia de las boletas y el poder que las docentes les atribuyen (dibujo de caritas, obs. de aula y en el dibujo de la maestra).

Por otra parte, fue posible hallar una demanda por parte de los niños de que sus problemas sean resueltos por sus maestras. En la observación de recreo se visualiza un conflicto en el que los docentes no participan, ni reaccionan o acuden a resolverlo, lo que comprueba la indefensión de los niños para la resolución de sus problemas. Por ejemplo, en esta observación de recreo, un niño de otro grupo le escupe en la cara a un niño de la maestra B. El niño B3 le dice que se calme y el otro le responde tanto verbal como físicamente. Los docentes no reaccionan ni se comprometen ante el conflicto y el niño B3 se disgusta, pero el problema queda ahí. En el discurso informal durante la observación del recreo

así como en la entrevista semiestructurada, la docente código B señala que la violencia se debe a los problemas sociales provenientes del hogar. Pareciera que no hay nada más que hacer, pues las acciones de los niños en los recreos son tomadas como “normales, lógicas”, ya que fueron construidas en los hogares y la escuela las asume como parte de la cotidianidad.

Es posible señalar que por carecer el recreo de vigilancia o supervisión por parte de las maestras, este espacio se constituye en un medio para liberarse. Por ejemplo, los niños A3 y A4 se comportan de una forma tranquila en el aula y en el recreo se juntan con A1 y A2 y sus juegos son violentos. Este ambiente de violencia es generalizado en los tipos de relaciones y juegos utilizados por la mayoría de los niños en la Escuela durante el recreo.

Los niños del grupo A y del grupo B se perciben felices en el entorno escolar, Esto se evidencia en el análisis que se efectúa en la técnica de caritas, donde los estudiantes seleccionan la carita “feliz” en la mayoría de los enunciados que les presentan las respectivas investigadoras. Obsérvese el Cuadro 13, en el que los datos presentados son significativos porque permiten inferir que la Escuela constituye un lugar de vital importancia para los niños, donde esperan satisfacer sus necesidades de afecto, atención y protección.

En ambos grupos se nota que a pesar de que los niños en estudio se encuentran cómodos con su maestra, compañeros y escuela, ellos se perciben distantes de sus maestras. Esto se nota en los dibujos de la maestra que realizan los niños, pues cuando se les pide a los niños que dibujen a su maestra se le dice que pueden incorporar en su dibujo otros elementos del aula.

**Cuadro 12. Frecuencias en técnica de caritas.**

<b>Código de niño</b>	<b>Asustado</b>	<b>Feliz</b>	<b>Enojado</b>	<b>Triste</b>	<b>Bostezo</b>	<b>Preocupado</b>
<b>A1</b>	7	3,4,6,9,10,13,14,15,16,17,19,21,22	1,8, 20		5,11	2,18
<b>A2</b>	18,20	1,2,3,5,6,7,8,9,10, 11, 12,13, 14, 15, 16,17, 19, 21, 22				
<b>A3</b>		1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13,15, 16, 17, 19,21, 22	14, 20	10		4, 18
<b>A4</b>	17, 20	4, 5, 6, 8, 9, 10,15, 18, 21, 22	1, 3, 7,13, 19	14, 16		
<b>B1</b>	7,12, 22	1, 5, 11, 13, 16	6,20	4, 15,17	3,8, 14,21	2, 9, 10, 18, 19
<b>B2</b>	2,7,11,13	1,3,5,6,9,12,14,16,17,18,19,21,22	4,15,20			10
<b>B3</b>	7,14,17,20	2,,4,5,6,8,12,15,19,21,22	13		1	3,9,10,11,16,18,
<b>B4</b>	17	4, 5, 6, 7, 8,10, 10, 12, 15,16, 18, 19,21,22	3, 13, 14	20, 2	1, 9, 11	

Llama la atención que sólo dos niños, B2 y B4, incorporan estudiantes dentro del aula. La ausencia de estudiantes en el aula permite inferir la lejanía de la maestra. B2 y B4 sí incorporan estudiantes, pero es interesante observar la poca cercanía entre estos estudiantes y sus maestras. Ellos perciben minimizados, pues al dibujarse o insertar a un estudiante en la misma hoja del dibujo de la maestra, evidencian una significativa diferencia de ambos. Reflejan en ellos minusvalía, debilidad, gran distancia en la asignación de roles (dibujo de la maestra B2, B4).

Fue posible observar que la mayoría de los niños perciben que son tratados de forma distinta a los demás compañeros. Por ejemplo, la maestra A en

varias ocasiones trata a algunos niños con mucha sutileza, pero no así a otros niños. En un caso se nota que la maestra llama la atención al niño A1 con voz un poco fuerte y a otros no contemplados en este estudio con voz leve les dice: “con ustedes hablo luego” (obs. aula). Así pues, los niños de ambas maestras (A y B) se sienten diferentes cuando en reiteradas ocasiones les llama la atención o se individualizan las acciones que deberían ser atribuidas a un grupo en general.

Lo anterior se evidencia en el dibujo de la maestra que realiza A4. Él dibuja a su maestra en una situación que él percibe como frecuente, pues de la boca de la maestra dibuja una burbuja en la que escribe de derecha a izquierda el nombre de un estudiante. Comenta el niño que esto ocurre frecuentemente, pues la maestra siempre está llamando a este compañero. (Dibujo de la maestra y discurso informal en la aplicación de esta técnica).

Asimismo, en una ocasión fue posible observar en el aula de la docente código A que todos los estudiantes hablaban en voz alta, existía cierto desorden pues algunos se levantaban y se reían. Sin embargo, la docente llama la atención sólo al niño A2 y no al resto del grupo.

Por otra parte, las maestras tienen adjudicado un poder, las boletas. Ellas tienen la posibilidad de aplicar las sanciones como parte de la normativa instituida en la clase. Por lo tanto, el discurso y los sentimientos así como las razones son minimizadas y en algunos casos anuladas, como en el caso del niño que señala mediante el discurso informal en la aplicación del juego de las caritas que, aunque diga la verdad, no le creen, dejando entrever que a otros sí le creen. Por ser el discurso, los pensamientos y los sentimientos propios de cada ser humano, forman parte de él mismo. En consecuencia, si el discurso es minimizado o anulado, el niño así también será.

Esta debilidad se confirma y se hace evidente con su percepción de amenazados por las boletas, pues ante el poder que se le adjudica a las boletas y las continuas amenazas que reciben de sus maestras, su minusvalía e indefensión logra arraigarse en su visión de estudiantes.

#### **4.3.2 Sobre el cómo perciben los estudiantes en estudio a sus docentes**

A continuación se presentan los hallazgos más significativos de acuerdo con el análisis efectuado en cada uno de los instrumentos.

Los niños perciben distantes a sus maestras ( A y B). Esta afirmación surge del análisis realizado en el dibujo de la maestra principalmente, triangulado con los demás instrumentos y el discurso informal expresado durante la aplicación de algún instrumento. Los niños B2 y B4 se dibujan lejos de la maestra en una posición lejana en el entorno de aula. Esta distancia se agudiza con otras acciones que fueron observadas por las investigadoras en el aula. Incluso, los gritos y enojos logran plasmarse en los dibujos. Por ejemplo, A4 dibuja a su maestra con una burbuja que sale de la boca, donde escribe con letra grande de derecha a izquierda *nitsugA* (Agustín), nombre de A1.

Es importante mencionar un caso que evidencia aún más esta lejanía y anulación con referencia a la maestra. En un dibujo de la maestra del grupo B, aparece también un niño sin brazos, sin pies, sin cara, muy pequeño en relación con la maestra y posicionado en la parte inferior de la hoja. Cuando se le pregunta quién es ese niño, contesta que es otro compañero, que es su mejor amigo. Señala que este niño está feliz porque pone atención a lo que la maestra está explicando. Dice que es Ciencias la materia que imparte la maestra. En el juego de las caritas, este niño señaló que se siente asustado en Ciencias. Por lo tanto, decir que es otro niño podría indicar que está proyectando sus miedos e inseguridades a otro niño.

Los niños perciben a sus maestras como una persona que pone él énfasis en la amenaza de la boleta. Fue posible hallar en los diversos instrumentos utilizados en esta investigación, la importancia adjudicada a las boletas como medida de sanción o correctiva. No obstante, no encontramos boletas en los expedientes ni mensajes alusivos a “indisciplina” en los cuadernos de los niños en estudio que nos permita confirmar la presencia física de las boletas.

La etiqueta asignada por la boleta es asumida como fundamento por las maestras para determinar que un niño es indisciplinado, ya que el discurso

informal que surge en el momento de aplicar la técnica de las caritas, un niño señala que “antes yo me portaba mal y me hacían muchas boletas”. De acuerdo con la revisión documental, no se encontraron boletas para este niño en esta escuela. Tampoco se observaron situaciones que logren relacionarse con la visión de indisciplina de su docente.

Los niños perciben a la maestra como la figura de autoridad por excelencia dentro del aula. Por el poder asignado e institucionalizado en la escuela, los niños perciben a la maestra como figura de autoridad por excelencia, superior, más grande, digna de admiración. De acuerdo con los instrumentos dibujo de la maestra, observación de aula, observación de recreo, la mayoría de los niños se perciben minimizados en relación con esta figura, la cual es visualizada como el máximo poder en el aula.

La mayoría de los dibujos de la maestra muestran agrandamiento de partes del cuerpo, principalmente de la cabeza, piernas y brazos. Sobre esta misma línea, B3 percibe a la maestra como “muy buena, estricta”. Esto lo señala en el discurso informal durante la aplicación de la técnica de caritas, cuando se le pregunta ¿por qué se siente feliz con la maestra?

Además, B3 la percibe como la figura de autoridad en la escuela, semejante al rol de padre en el hogar, pues al igual que éste, la dibuja con pantalones (dibujo de la familia). Esta autoridad es asignada con una percepción de agresividad y rigidez, excepto en B4.

Llama la atención el dibujo que hace B4 de la maestra. Ella la dibuja sonriente, con los brazos abiertos y levantados. B4 evidencia afecto que recibe de su maestra.

En general, todos los niños de ambos grupos manifiestan que se sienten felices con la maestra, de acuerdo con lo señalado en la técnica del juego de caritas. Esto permite inferir que los niños perciben a sus maestras como una figura que les puede generar sentimientos agradables.

En sintonía con lo anterior, puede afirmarse que los niños perciben a sus maestras como las personas que podrían satisfacer sus demandas de afecto. Los

dibujos muestran el deseo de alcanzar afecto por parte de las maestras. Esta demanda de afecto que les encargan es anulada o pasa inadvertida. En el intento por acercarse, la maestra impone barreras que no permiten ese acercamiento, debido principalmente a las amenazas (con boletas), poco afecto, marginación, pocas oportunidades de participación en clase, entre otros.

La falta de atención se logra evidenciar en los dibujos de la maestra realizados por los niños principalmente. Por ejemplo, A1 la dibuja con brazos muy cortos con respecto al tamaño del cuerpo, lo que expresa que esta figura no es percibida como muy afectuosa. Tampoco le dibuja ojos, lo que podría indicar, además, que el niño percibe que la mirada de su maestra no se posa en él.

En el caso del dibujo de la maestra que hace B2, se logra evidenciar el trato que percibe de ella. La dibuja y pinta con diversidad de colores y a los objetos que la rodean (pizarra y borrador). En la misma hoja dibuja un niño y lo pinta del mismo color (café) que la mesa y la silla. Esto podría evidenciar que este niño percibe que es tratado como objeto en la misma categoría que la mesa y la silla.

Es significativo considerar la problemática social que rodea a los niños en estudio. Gracias a la revisión de expedientes y de cuadernos, se logró observar carencia de atención, primeramente de los hogares, debido a múltiples situaciones (económicas, emocionales, sociales, entre otras).

En consecuencia, consideramos que esa demanda de afecto es asignada a las maestras como soporte emocional en el compartir diario con sus alumnos y el medio escolar en que se desenvuelven.

#### **4.4 Análisis de los datos**

Luego de haber presentado los hallazgos más significativos del proceso de investigación, seguidamente detallamos el análisis interpretativo de: a) visión de las maestras acerca del contexto escolar; b) la visión que tienen las docentes acerca de los sujetos en estudio; c) su rol como docentes; y d) el concepto de disciplina e indisciplina que poseen. Todo esto nos permite reconocer el origen de los problemas disciplinarios en el aula.

En primera instancia, es necesario contemplar la visión del contexto escolar que tienen las docentes en estudio. En reiteradas ocasiones, las docentes han manifestado que los problemas disciplinarios que presentan los sujetos en estudio provienen del contexto familiar y de las condiciones psicosociales y económicas donde se desarrollan. Aceptan como parte de la cotidianidad los actos de irrespeto a los docentes y compañeros de clase, conductas agresivas dentro y fuera del aula, el no seguir instrucciones, hacer caso omiso a las llamadas de atención, entre otros.

Ante esto, adjudican etiquetas de indisciplinados a los niños y a las niñas en el nivel institucional, las cuales fundamentan en la idea que ellas tienen acerca de la población de “escuela de atención prioritaria”. En diversas ocasiones, constatamos que las docentes consideran que la población que conforma esta escuela proviene de hogares con problemas de drogadicción, desintegración familiar, prostitución, alcoholismo, abuso sexual, violencia intrafamiliar, entre otros. Esto lo señalan argumentando que la escuela forma parte del Programa de Escuelas de Atención Prioritaria. Pareciera, entonces, que el solo hecho de pertenecer a una institución definida con base en estas características, asigna de forma automática esta etiqueta.

No obstante, el Programa para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación y Vida en las Comunidades Urbanas de Atención Prioritaria (PROMECUM) no incluye dentro de los perfiles de entrada de la población que asiste a este tipo de escuelas, características como las que las docentes atribuyen a sus estudiantes. Más bien, el PROMECUM establece según su misión que si no hay educación, no hay desarrollo. Pretende que en las comunidades con menor índice de desarrollo social, sea donde prioritariamente se mejoren la calidad y las oportunidades de educación para todos los niños y las niñas para potenciar el proceso integral del desarrollo humano y consecuentemente la condición económica y social de la comunidad educativa, en el mediano y largo plazos.

Este programa centra su importancia en el fortalecimiento de una educación de calidad, con una visión holística y un enfoque del desarrollo integral del ser humano solidario, crítico, autónomo y amante del saber. Su desarrollo curricular se

nutre de las fuentes filosóficas constructivista, racionalista y humanista a la vez, que permite educar y formar integralmente a los niños y las niñas, de tal modo que los capacite para forjar su propio desarrollo en lo económico, lo social y en lo cultural, haciendo eco a lo que plantea el Triángulo de la Solidaridad, como es la participación de la sociedad civil, los gobiernos locales y la empresa privada, para "integrar a los sectores más pobres de la sociedad costarricense a la corriente principal de desarrollo " Además, la política educativa Hacia el Siglo XXI establece "la educación enfrenta desde la perspectiva social, el reto de ser un instrumento eficaz para cerrar la brecha entre las clases sociales" (Circular 001-2 001 PROMECUM).

Para las docentes, la falta de límites y la carencia de apoyo en los hogares es motivo esencial para que se reproduzcan determinados patrones de conducta en el aula. Al tener ellas esta visión no se permiten ser mediadoras en la transformación de conductas de sus estudiantes.

Por otra parte, con respecto a la visión que tienen las docentes acerca de las niñas y los niños indisciplinados, llama la atención que de los ocho nombres dados por las docentes como niños indisciplinados, siete son varones.

La única niña que se nombró fue B4.

Esto nos invita a hacer una revisión de género, pues pareciera que para estas maestras la indisciplina está asociada con varones. Traemos a colación el problema de esta investigación, el cual nos cuestiona el sistema de creencias de las docentes acerca de los niños a quienes se les atribuyen problemas disciplinarios. Interesa aquí desplegar un análisis referente a la teoría de género que maneja la docente.

Socialmente se le han atribuido al varón conductas propias de su condición como: agresivos, rebeldes, contrario a dóciles, sumisos. Los significados arraigados social y culturalmente pareciera que se reproducen en la imagen que tienen las docentes de niños disciplinados e indisciplinados en el aulas.

Esto lo confirman Good y Brophy (1997:485) al señalar que los hombres son más agresivos que las mujeres mediante una amplia gama de situaciones.

Refieren a Sadker y Sadker (1986), quienes identifican diferencias de género en las formas de participar en la conversación social que se transfieren en el salón de clases. Entre estas diferencias, destacamos las siguientes:

- Los hombres hablan más a menudo y con frecuencia interrumpen a las mujeres.
- Los escuchas parecen poner más atención a los hablantes hombres, aun cuando las hablantes mujeres usen estilos similares y marquen puntos similares.
- Las mujeres participan de manera menos activa en la conversación, pero observan y escuchan más de manera pasiva.

Good y Brophy agregan que diferencias sutiles en el tratamiento del profesor podrían reforzar la asertividad e independencia en los muchachos y la dependencia o inhibición en las muchachas (1997:485).

Todas estas consideraciones nos permiten afirmar que las distinciones de género que efectúan las docentes surgen de su sistema de creencias, los cuales contribuyen, en primera instancia, a asignar los problemas disciplinarios más a los niños que a las niñas en estudio.

En relación con el único caso presentado por la maestra B respecto al género femenino, considérense los siguientes aspectos:

- Percibe de forma distinta a su maestra. Muestra significativa cercanía, afecto, cariño, buen trato para expresar la percepción de su maestra en todos los instrumentos utilizados.
- Manifiesta una autopercepción más positiva que la del resto de sus compañeros.
- Es respetada en los espacios de recreo por varones y niñas. Ella decide dónde jugar y sin pedir permiso se incluye en el grupo que desee.
- Es ubicada muy cerca del escritorio de la maestra.

- Recibe de su maestra atención individualizada y un trato diferente al de sus compañeros en la resolución de pruebas.

Con base en lo anterior, logramos inferir que la docente código B mantiene un trato significativamente diferente con B4. Si asumimos que es porque es mujer, ¿por qué razón considera que es indisciplinada? En las observaciones de aula, no vimos ningún comportamiento que nos incline a pensar que concuerda con la visión de indisciplina de la docente. Nunca vimos a B4 ponerse de pie, conversar con otros compañeros, no trabajar, jugar en clase, llegar tarde, entre otros. Durante el recreo, se comportó de forma similar a las acciones que regularmente se presentan en este espacio por la mayoría de los niños de la escuela y no sólo los del estudio.

Es interesante recordar aquí el evento que ocurre durante una observación de recreo cuando un niño escupe a B3 en la cara. Posteriormente la docente B comentó que este niño es hermano de B4 y señaló que su conducta es así porque proviene de un hogar donde hay muchos problemas familiares. Nos cuestionamos nuevamente si la percepción que tiene la maestra de indisciplina está argumentada en la conformación de los hogares de sus estudiantes. Si esto es así, B4 se le asigna una etiqueta de “indisciplinada”, según la maestra, por la problemática del hogar y no por los comportamientos de aula.

Encontramos incoherencias entre el discurso y los actos de la docente B. Por ser diferente el trato hacia B4, la percepción que la estudiante tiene hacia su maestra también varía, con respecto a la percepción que tienen los demás niños de su maestra.

Todo esto nos lleva a asentar que las distinciones de género que hacen las docentes, que se manifiestan en el tratamiento desigual de los niños y niña en estudio, inciden directamente en la percepción que estos tienen de sus maestras. Aquí sobresale el grado de insatisfacción del resto de los niños en estudio y sus consecuentes comportamientos que no calzan con las concepciones de niños disciplinados que tienen las docentes. Más bien creemos que dichas acciones responden al clamor de los niños porque sus necesidades sean satisfechas. Por

ello los niños no perciben que sus actos sean indisciplinados, sino más bien se sienten cómodos con su manera de comportarse.

Por otra parte, en el proceso investigativo pudimos observar un particular trato que reciben los niños en estudio por parte de sus docentes. Percibimos que los y las estudiantes solamente reciben información y su comportamiento depende de los que las maestras deseen. Además, estos niños y niña son aislados dentro del aula, no hay un clima de intercambio y los patrones que presentan son de conducta individual. Asimismo, inferimos que las docentes se consideran como quienes tienen la capacidad de interpretar y comprender la realidad y tomar las decisiones con respecto a sus estudiantes.

Esta visión que tienen las docentes de los niños en estudio, insertados en un contexto escolar de educación formal, nos permite indicar seguidamente cómo la teoría conductista de enseñanza-aprendizaje está instaurada en el sistema de creencias de las docentes.

Lo anterior se confirma en cuando las maestras consideran que sus estudiantes no son seres creativos. Recordemos aquí las metáforas que cada una de las docentes elabora. En el análisis inferimos la visión de las docentes acerca de la no creatividad en sus niños.

**Cuadro 13. Análisis de las metáforas elaboradas por las docentes A y B.**

Maestra A	Maestra B
<p>Ella es la guía, la pastora, una segunda mamá. Aquí se atribuye un papel donde es la que tienen el poder y el saber. Al hablar de corderillos, ella es la que decide el rumbo que seguirán sus corderillos. Además, la relación que existe entre un amo y sus corderos es de amo y animal.</p> <p>Ella es quien da las instrucciones o indica al rebaño lo que deben hacer. Los corderillos no toman decisiones ni son consultados, no se consideran como emisores de comunicación de ideas, pensamientos ni sentimientos; son receptores de órdenes.</p> <p>Esta concepción no da cabida para el diálogo, no se puede decir que exista comunicación.</p> <p>Los niños no aportan conocimiento, ni se asume que lo tengan. Se espera de ellos únicamente que atiendan instrucciones de la pastora.</p> <p>No llega ni siquiera a lo que se pueda llamar una concepción bancaria de la educación, porque las ovejas siempre serán acompañadas de su pastora y necesariamente no tienen que memorizar el camino, por ejemplo.</p> <p>Los niños son objetos depositarios de sus instrucciones y órdenes. Deben comportarse de acuerdo con éstas. No existe una relación dialéctica.</p>	<p>Ella no se ve presente en la metáfora, está ausente, como si los niños sólo se tuvieran a sí mismos (“estrellas que brillan en el firmamento”).</p> <p>Las estrellas lo único que transmiten es su energía lumínica y hasta calórica, no son capaces de razonar, ni ser creativas. No se comunican, no poseen inteligencia. Son lejanas. No pasan desapercibidas por su brillantez.</p> <p>Cuando hay mucha luz no se pueden observar. Siguiendo con la idea de la maestra, cuando casi no hay problemas, no es posible distinguir a estos niños. Un factor que hace resaltar a estos niños es la oscuridad, o sea la cantidad de problemas que giran a su alrededor, en su firmamento, y al parecer la maestra cree que los problemas de los niños son un aporte negativo de los adultos.</p> <p>Al ser seres inertes, los niños en esta metáfora llegan a ser objetos, depositarios de problemas y tal vez de conocimiento, aunque no podamos transmitir conocimientos a las estrellas ni esperar respuestas de ellas.</p> <p>No existe una relación dialéctica entre los niños y las maestras según la visión de éstas.</p>

También confirmamos que la teoría conductista de enseñanza-aprendizaje está instaurada en el sistema de creencias de las docentes cuando los niños en estudio son abordados mediante dinámicas de aprendizaje de estímulos en espera de respuestas determinadas. Cuando la respuesta esperada se da, se expresa la complacencia mediante recompensa. Este es el caso del niño A1, quien logra hacer aquello que la maestra le pide. Ella le obsequia unos marcadores de colores por demostrar una mejoría en su comportamiento. Cuando no se logran las respuestas esperadas, la docente utiliza como castigos asilar a los estudiantes, ignorarlos, evidenciarlos frente al grupo, entre otros.

Asimismo, la percepción que los niños tienen de sus maestras confirma lo anteriormente señalado. Recordemos el dibujo de la maestra que realiza B2. La dibuja y pinta con diversidad de colores y a los objetos que la rodea (pizarra y borrador). En la misma hoja dibuja un niño y lo pinta con el mismo color de la mesa y la silla (color café). Al mismo tiempo esto podría evidenciar que este niño percibe que es tratado como objeto en la misma categoría que la mesa y la silla. específicamente

No descubrimos en las maestras la posibilidad de diagnosticar, asentar juicios y tomar decisiones sobre la enseñanza. Desde el constructivismo, esto les permitiría explicar su función a partir de la idea de formar educandos pensantes. Para ello sería necesario que sus clases presenten un clima favorable para el desarrollo del aprendizaje. Debe existir un compromiso con normas compartidas, trabajar en forma conjunta y con un programa flexible a cambios de acuerdo con las necesidades de los estudiantes. Deben tener la capacidad de escoger los materiales que los y las estudiantes puedan conseguir de una forma clara y sencilla para el desarrollo del aprendizaje.

No obstante, en nuestra investigación observamos que en los procesos de enseñanza–aprendizaje implementados por las docentes en estudio, no se incluye el juego como una actividad que permite impulsar y reforzar su autonomía. El juego permite la exploración, el descubrimiento del entorno. De esta forma, sin apenas darse cuenta, el niño aprende y adquiere las nociones de espacio y tiempo, conoce y desarrolla su cuerpo y empieza a dar sentido a objetos, personas y situaciones

En sintonía con lo señalado, inferimos que la visión que tienen las docentes acerca de su rol se circunscribe a los siguientes aspectos:

- Ejercen el control.
- Mantienen el orden.
- Guían a sus estudiantes.
- Determinan las normas y hábitos de sus estudiantes.
- Cumplen con los lineamientos de la institución.

Se desprende de esta visión de las docentes acerca de su rol, una concepción de aprendizaje en la que nuevamente el adulto es el poseedor del conocimiento y es quien tiene la capacidad de depositarlo en los individuos, objetos. Por lo tanto, podría suponerse que sin su presencia, es difícil que los niños puedan desempeñarse de forma independiente, autorregulada y autocontrolada.

Aquí es pertinente retomar la teoría de aprendizaje de Vigotsky, en la que se plantea que el *control* es la capacidad del niño pequeño de obedecer o cumplir lo que el adulto le pide. Por *autocontrol* se entiende cuando el niño cumple y responde a una orden o pedido en ausencia del adulto. Esto es, el niño cumple y responde a un tutor internalizado. En cuanto a *autorregulación*, Vigotsky la define como la capacidad de proyectar, orientar y supervisar su conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias (Díaz *et.al.* 1993:35, 156-158).

Así pues, de acuerdo con la visión de las docentes acerca de su rol, inferimos que las maestras mantienen una concepción de aprendizaje donde ellas son las que proponen el conocimiento, controlan las formas de comportamiento de sus estudiantes, son las que dirigen el rumbo al conocimiento.

Esto se demuestra cuando una docente, durante el análisis de la metáfora, se considera "pastora" y hasta "una segunda mamá" de sus alumnos; la otra, en frases incompletas, señala que es la "consejera" de sus estudiantes.

Sobre esta misma línea, si el rol de las docentes, desde su visión, es dirigir a los estudiantes, suponemos que se requiere cierto acercamiento. Entonces nos cuestionamos por qué razón los estudiantes las perciben distantes. Más adelante, nos referiremos a esta distancia.

Por otra parte, es significativo considerar el pensamiento que exponen acerca del cumplimiento de sus deberes como docentes. En discurso formal (entrevista) plantean su agrado al laborar en una institución sin problemas, sin presión y llevar su planeamiento de forma adecuada. No obstante, en la cotidianidad se presentan eventos que interfieren con esa normalidad o ideal de

institución. Por ello, abordar los conflictos es enfrentarse a una presión. Para ellas, lo conveniente es devolverlos al hogar, de donde ellas creen que han surgido, y no asumirlos como parte de su rol.

Lo anterior nos dirige a evidenciar la concepción de disciplina-indisciplina que tienen las docentes. Recordemos que para ellas la disciplina equivale a "quietud, hábitos, orden, actitudes para el estudio, cumplimiento de normas de conducta". Todas estas características emanan de su rol de docente, según su propia visión.

Considérese la definición de los adjetivos inquieto y quieto que ofrece García-Pelayo (1972):

- Inquieto: Intranquilo, curiosidad inquieta. Desasosegado. Propenso, aficionado.
- Quieto: inmóvil, sin movimiento. Pacífico, sosegado, estarse quieto.

Según nuestra apreciación, no es posible que exista un niño o niña "quieto" o "quieta" que calce con la descripción de las docentes, que además de cumplir con las labores escolares, sigan las normas establecidas en clase como levantarse de su pupitre o no hablar con sus compañeros. Desde el constructivismo, el niño es por naturaleza investigador y que necesita de la interrelación para formar su propio criterio de las cosas, lo cual observamos que en diversas ocasiones de la investigación es coartado por los docentes. Al parecer, lo que ellas imaginan como "disciplinado" es un ser autómatas, quien no se interrelaciona con sus semejantes y que cumple estrictamente con un programa, al igual que un robot o una computadora.

Ambas coinciden con que la disciplina se logra aconsejando a los niños. Es decir, el adulto sería para ellas quien marca la pauta y el niño es el receptor de consejos, no un constructor de sus propios valores. Por lo tanto, el niño o niña solamente repetiría patrones sin que haya una asimilación que lleve implícito el aprendizaje significativo, únicamente con el fin de complacer las exigencias de las docentes, quienes evidencian mucho temor de no lograr la disciplina en el aula. También desde el constructivismo, la disciplina no se genera solamente

aconsejando, sino también mediante la reflexión, que posteriormente llevará al autocontrol.

En cuanto a la indisciplina, en un inicio ambas docentes evaden la posibilidad de tener a su cargo niños indisciplinados, pues no quieren darles esta designación. La ocultan bajo la palabra de "inquietos", probablemente por temor a que el término indisciplina refleje cierta responsabilidad de la maestra por un manejo inadecuado para mantener el ambiente de aula desde el ideal disciplinario que según su visión corresponde a su rol. Es decir, al fin y al cabo, los problemas disciplinarios son su responsabilidad y negarlos es la mejor alternativa para no comprometer su imagen. Así pues, de acuerdo con la visión que tienen las maestras, un niño indisciplinado en su aula responde al incumplimiento o inconsistencia de su rol como docentes.

Considérese la definición grupal que las investigadoras construimos acerca de disciplina:

**Es una concepción de forma de vida, definida por el sistema de creencias que ha construido el sujeto de acuerdo con las exigencias culturales de comportamiento lo cual pretende la convivencia armónica de los grupos sociales.**

Con base en esta definición, las docentes en estudio plasman en su rol una visión de niños disciplinados e indisciplinados que parte de su sistema de creencias. Sin embargo, no son concientes de que precisamente por visión de su rol incorporada, son ellas las que propician las actitudes de sus estudiantes. Ellos no son sujetos de reflexión de sus propios actos, por lo que es difícil lograr la convivencia armónica en la escuela como grupo social, según las exigencias culturales y de comportamiento.

Todo lo anterior nos permite determinar que los problemas disciplinarios son asignados por las docentes desde un sistema de creencias construido a lo largo de su historia, que determina la visión que tienen del entorno escolar, de sus estudiantes y del rol que éstos desempeñan. Asimismo, ese rol se despliega en una relación vincular caracterizada por un distanciamiento generado desde las docentes hacia los niños, ya que muchas de sus acciones dentro del aula son

discriminatorias, pues en ocasiones hasta aislan a los estudiantes del proceso de interacción que requiere el aprendizaje.

Es importante destacar que a pesar de esto, una de las maestras asume una postura de confianza que pareciera facilitar canales de comunicación donde los niños gozan de su cercanía. Sin embargo, no logramos visualizar aquella cercanía entre ella y sus estudiantes, lo que desvaloriza la importancia del vínculo en el proceso de construcción de conocimientos, que parte de las relaciones interpersonales, en la que sobresale la afectividad como aspecto constitutivo de todo ser humano y, por ende, inseparable de su proceso de aprendizaje.

Por ello, para que el sujeto aprenda, debe relacionarse con lo que el medio le ofrece, de tal manera que una condición importante para el aprendizaje sería el establecimiento de vínculos con sus significados. De esta interacción, se configura una estructura de relación interpersonal caracterizada un marco dinámico de acción que le permita a los sujetos desarrollarse.

El aula constituye un espacio donde se dan cita una serie de elementos que permiten el establecimiento de relaciones vinculares entre el educador y los educandos. Por lo tanto, la dinámica de aula es la reproducción de lo que sucede en su ámbito social. De esta manera, los objetivos y contenidos así como la forma como se da el proceso de enseñanza-aprendizaje responden a una estructura determinada, en la que se puede observar la reproducción de las relaciones de poder establecidas socialmente.

Asimismo, las relaciones vinculares poseen características cognitivas y afectivas producto de ese desarrollo socio-histórico de cada individuo. Además, los fines de la educación están determinados por la sociedad y tienen como objetivo adaptar al niño al ambiente social donde está destinado a vivir.

En consecuencia, las referencias culturales de la persona que enseña y la forma como se organiza la educación son selectivas, pues en general responden al mundo de significados de una clase determinada. En este sentido, estudios psicosociales concuerdan con la idea de que el intercambio educativo está basado en relaciones de poder, donde el docente ocupa un nivel jerárquico superior al del

alumno. Esto limita la reflexión, la posibilidad de un aprendizaje dialéctico, constructivista.

De la misma manera, la diferencia de niveles jerárquicos entre compañeros de aula dependerá de la posición que ocupe el niño dentro de la estructura de la clase. Esta estructura está sujeta a la visión del docente, por la representación que él tenga del estudiante, la cual tiene como referencia su sistema de creencias.

Considérese aquí la definición de sistema de creencias que elaboramos las investigadoras:

**El sistema de creencias es una construcción tanto individual como social, de sentimientos, experiencias, ideas e imágenes mediante procesos inconscientes primordialmente. Esta construcción sirve de referencia para definir y dirigir su práctica cotidiana a partir de lo que ha experimentado a lo largo de su vida. Así el sujeto realiza su propia elaboración, y es lo que determina el cómo actuar.**

Así pues, si el sistema de creencias se construye desde lo individual y lo social, en interacción con otros, entonces, nos preocupa el mensaje del patrón de interacción que podrían estar interpretando y construyendo los niños. Esto se confirma con el distanciamiento que los niños perciben de sus maestras, lo cual se evidencia en la serie de hallazgos presentados en el apartado anterior. Recordemos que este distanciamiento es reforzado cuando los niños perciben que:

- Sus necesidades no son satisfechas.
- Son tratados de forma distinta.
- Carecen de afecto, atención, cariño.
- Se sienten amenazados.

Estas percepciones de los niños acerca de sus maestras evidentemente son experiencias que servirán de punto de partida para elaborar y determinar su actuar futuro. Por lo tanto, nos preocupa que estas percepciones negativas permeen en el sistema de creencias de los niños, ya que lo experimentado a lo largo de sus vidas definirá sus acciones futuras.

Aquí es importante retomar la percepción que tienen los niños de sí mismos (ver cuadros autopercepción infantil), con el fin de hallar puntos de interés que nos permitan determinar si en alguna medida las experiencias escolares han inferido en su autopercepción:

- **En relación con ellos mismos**, muestran una autoestima positiva, emocionalmente son estables, se sienten felices con su apariencia física, son inteligentes, creen que van a ser personas importantes, se perciben como líderes, les gusta su forma de ser, sienten que son importantes para su familia, entre otros.
- **En interacción con otros**, llama la atención que de ocho, seis consideran que causan problemas en su familia, cinco quisieran ser diferentes, todos son conscientes de sus actos, seis se dan por vencidos fácilmente, todos perciben que cuando pasa algo consideran que es culpa de ellos.

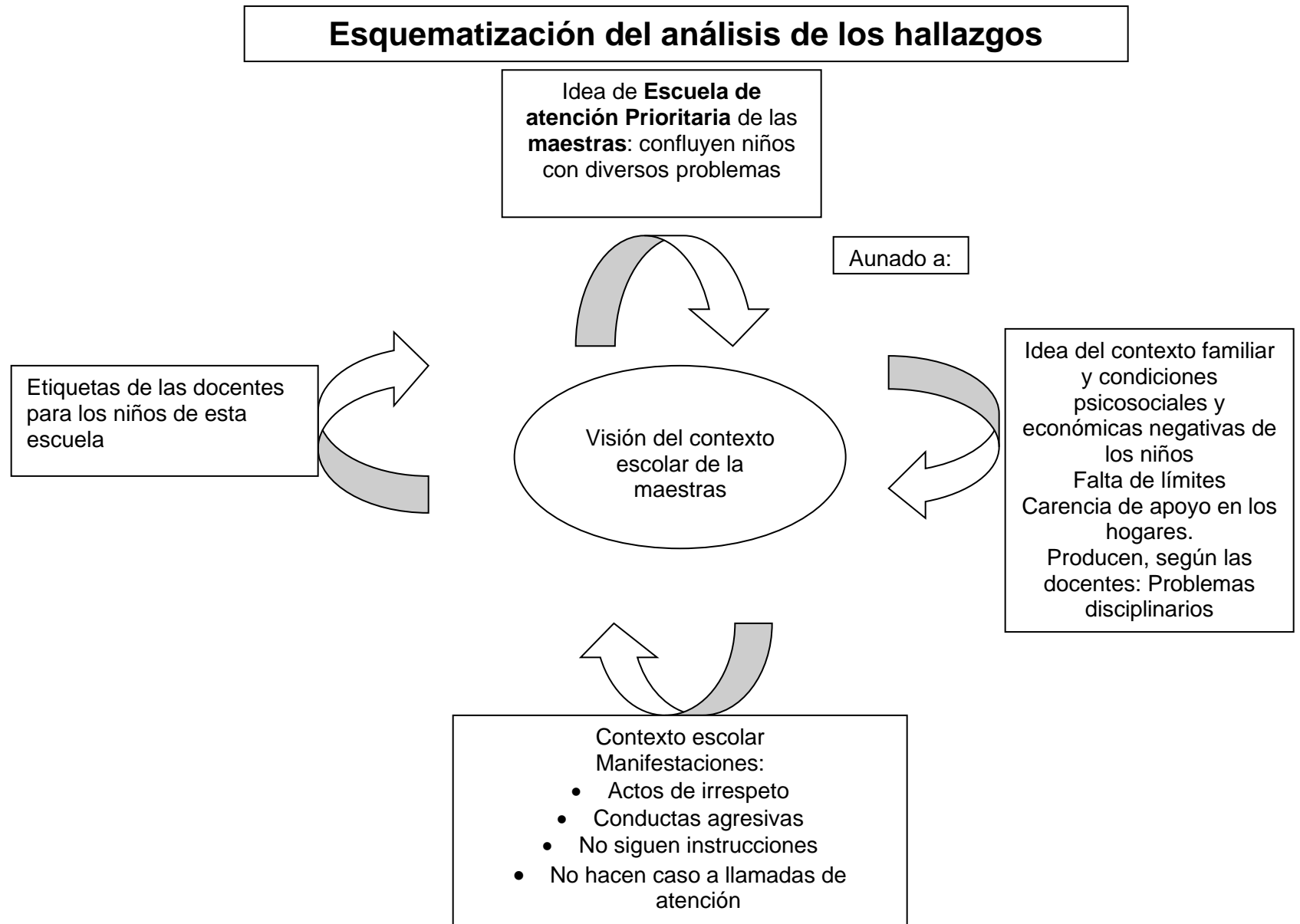
Estos puntos evidencian que los niños se perciben de forma positiva cuando se refieren a sí mismos, lo cual varía cuando se requiere la interacción con otras personas. Por ejemplo:

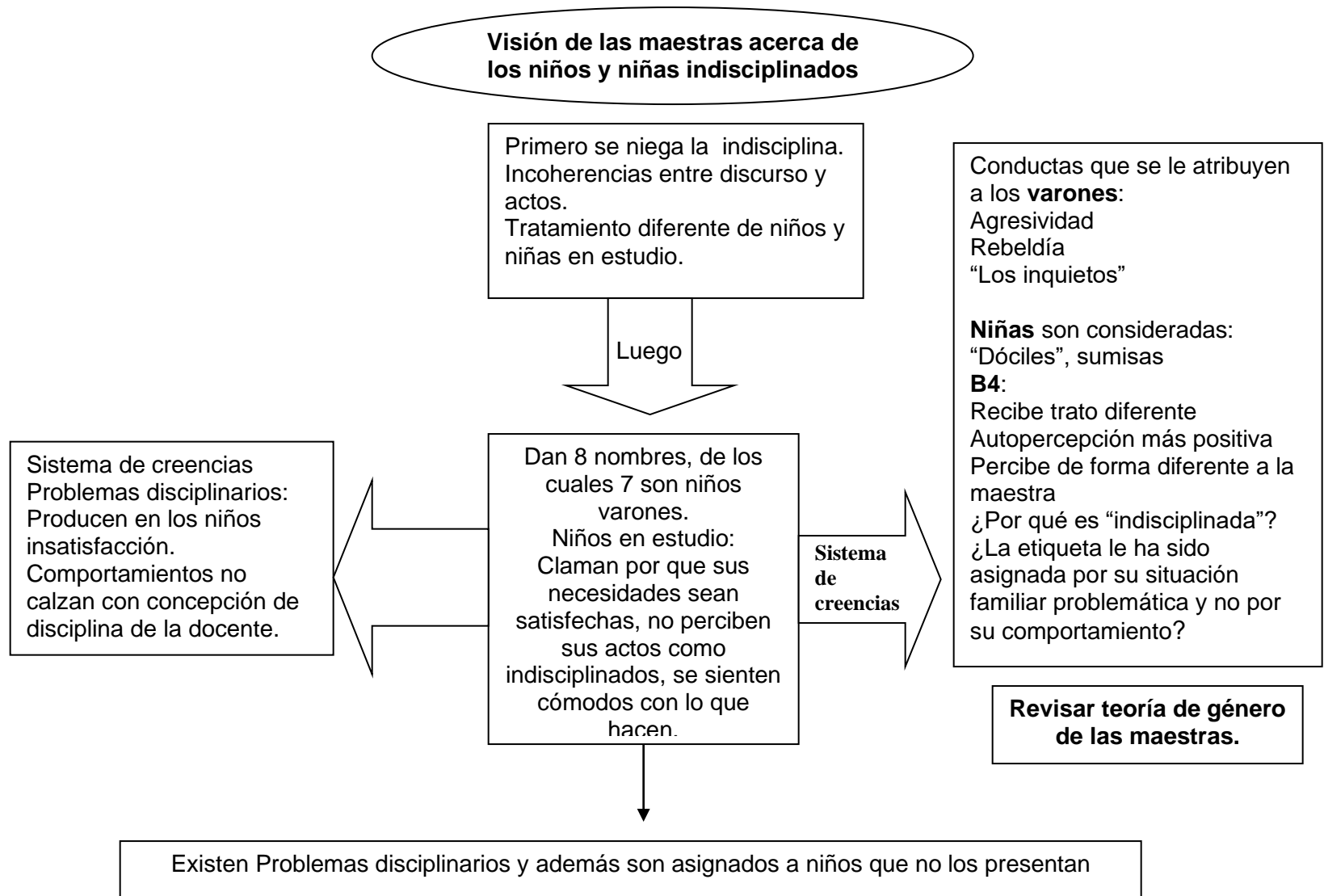
1. Todos los niños sienten que son importantes para su familia.
2. La mayoría de los niños (seis de ocho) consideran que causan problemas en su familia.

Los niños se perciben de forma negativa cuando consideran la opinión que los demás puedan tener de ellos. Esto nos hace suponer que el mensaje de interacción social que transmiten las docentes a los niños, desde su visión de niños indisciplinados, ha logrado modificar la autopercepción infantil de forma negativa.

Partiendo de esta premisa, podríamos hacer una proyección hacia el futuro: estos niños en el presente expresan una autopercepción negativa con respecto a su interacción con otros, y pueden llegar a aceptarla como una realidad que no puede transformarse

A continuación se despliega de forma de esquema la síntesis del análisis anteriormente presentado:





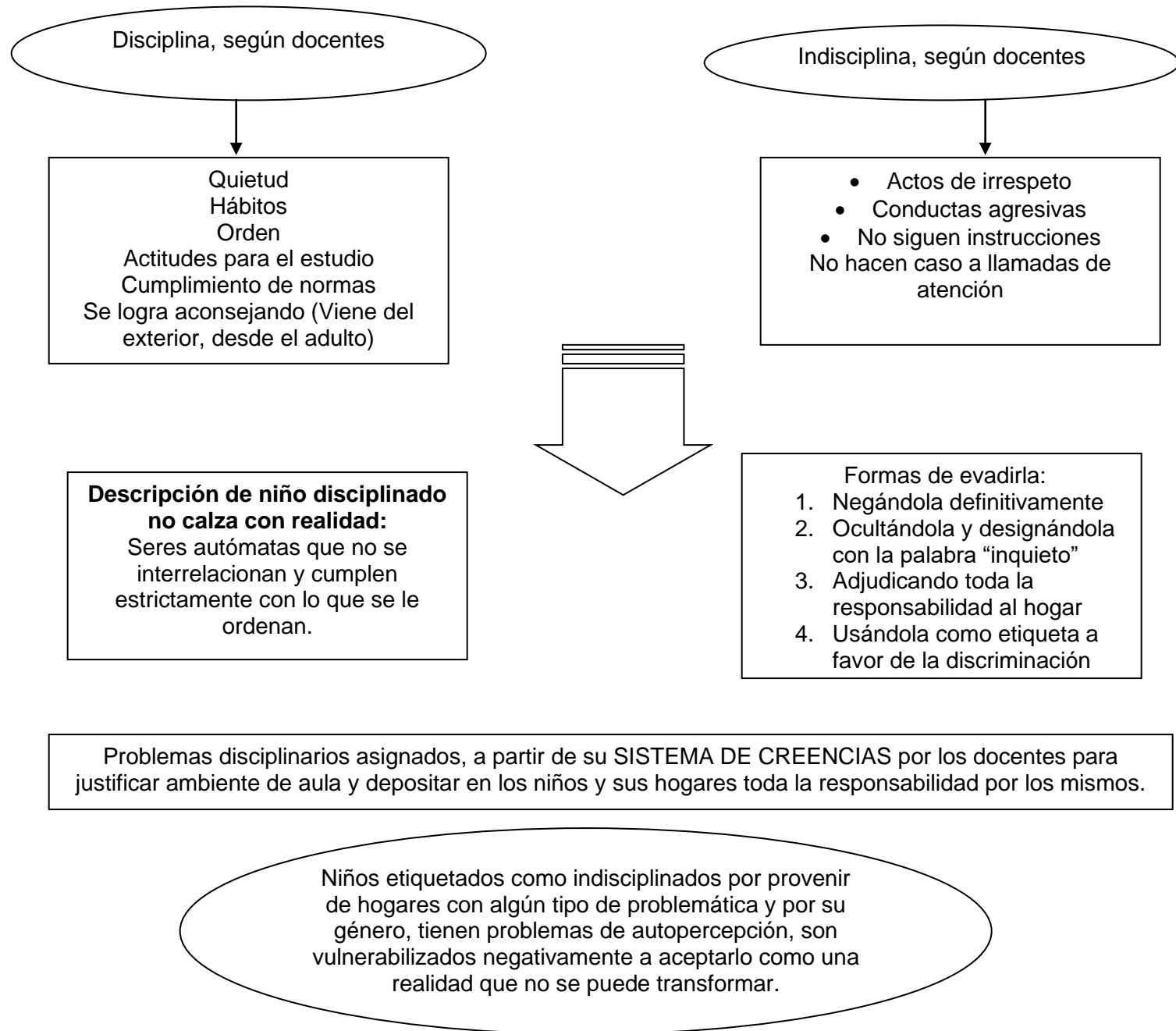
Trato que reciben los niños en estudio y sus compañeros de clase:

- Son considerados receptores de información y de consejos, repite patrones, sin asimilación, sin aprendizaje significativo, sin formar su propio criterio
- Complace al docente
- No son considerados seres creativos
- Son objetos, no sujetos para sus maestras
- Su comportamiento depende de lo que las maestras deseen
- Son aislados entre sí, no trabajan en equipo, no se permite intercambio y se propician los patrones de conducta individual.

Maestras/adultos:

- Maestras se consideran jerárquicamente superior a los niños y niñas
- Con poder de decisión, marca la pauta
- Consideran necesidades, motivaciones, valores, expectativas de los niños
- Limitan reflexión y posibilidad de aprendizaje dialéctico y constructivista
- Capacidad de interpretar y comprender
- Utilizan dinámica de estímulo-respuesta (Premian a niños por conductas que se consideran deseables y los castigan ignorándolos o aislándolos por conductas consideradas indeseables)
- Se basan en el control, sin ir más allá.
- Temor de no lograr disciplina: culpabilidad por manejo inadecuado, no mantiene su ideal disciplinario, evade su responsabilidad

Teoría conductista  
Niños considerados como objetos y relaciones distantes



## 4.5 Conclusiones

Las conclusiones a las que llegamos luego de todo el proceso de investigación, el cual giró en torno al problema acerca del sistema de creencias de las docentes sobre los niños y niña de primer ciclo de una escuela de atención prioritaria de la ciudad de Heredia, a quienes les atribuyen problemas disciplinarios, son las siguientes:

1. El **sistema de creencias** de las docentes, de acuerdo con nuestra definición, apuntamos que ha sido construido en el ámbito social e individual por medio de procesos inconscientes, a partir de las experiencias, sentimientos, ideas e imágenes que han vivenciado a lo largo de su propia historia.

En relación con lo anterior, las docentes poseen una elaboración personal que ha sufrido influencia de diferentes factores que van desde su vivencia familiar, su formación profesional, la cultura de su contexto más próximo, entre otros, lo cual permea y determina su práctica cotidiana, influye en la toma de decisiones, y en la forma de relacionarse con las personas, aunque a veces su discurso exprese lo contrario.

En este sentido, esa elaboración construida por las docentes incluye la visión que ellas poseen acerca del sistema laboral al que pertenecen (el Ministerio de Educación Pública). Ellas son portadoras de una ideología educativa institucionalizada social y políticamente en nuestro país, que ofrece los mecanismos de reforzamiento, mediante la nota de conducta insertada en el currículum de cada curso escolar.

La intención de develar este sistema de creencias en un contexto educativo, lleva consigo la reflexión y la generación de nuevas posibilidades para el proceso de cambio de ese sistema de creencias.

Como psicopedagogos, el indagar en el sistema de creencias de los sujetos en estudio, implicó la autoexploración y la reconstrucción de nuestro propio sistema de creencias. Todo lo anterior no se podría efectuar si no es a través del marco de una investigación cualitativa. Esto confirma una de las

características de este tipo de investigación a la que se refieren Taylor y Bogdan, la cual señala que tanto los investigadores como los participantes se transforman y son transformados por el proceso.

2. Afirmamos que se evidencia una particular **distinción de género** en la visión de las docentes acerca de los niños en estudio, debido a diversos factores, por ejemplo:

- De los ocho nombres dados por ellas, siete son varones y una es mujer.
- Consideran a los varones como niños inquietos, agresivos y rebeldes, además, ellos son ignorados y aislados ante diferentes situaciones conflictivas. Las mujeres, por el contrario, son consideradas como dóciles y sumisas, aun cuando ambos provienen del mismo contexto.
- La niña en estudio recibe un trato diferente, a pesar de que, según la maestra, no es inquieta y observamos que se comporta bien. Sin embargo, se le identifica con problemas disciplinarios debido a su situación familiar y no por sus comportamientos.

En consecuencia, hay una clara asignación de los problemas disciplinarios al género masculino. Esto nos permitió determinar que el sistema de creencias está influenciado por el discurso de género tradicional, el cual se sigue perpetuando en prácticas educativas de marginación por mitos y estereotipos.

A pesar de que el tema de género no estaba incluido dentro de los objetivos de nuestra investigación, consideramos importante señalar este hallazgo en el sentido de hacer un llamado a las docentes para que regularmente efectúen una autoexploración de sus prácticas educativas entorno al tema de género.

3. Sostenemos que, la **percepción** de los niños y niña en estudio se manifestó de la siguiente manera:

- Ante su maestra: carentes de afecto, atención y cariño, amenazados, tratados de forma distinta y con necesidades insatisfechas.

- Ante situaciones familiares: los causantes de problemas.
- De sí mismos: con una autoestima positiva, emocionalmente estables, felices con su apariencia física, inteligentes, a gusto con su forma de ser, valiosos para su familia y futuros adultos importantes.

Con base en lo anterior, podemos afirmar que los niños se perciben de forma negativa en relación con otros, en especial con los adultos, que son importantes fuentes en la construcción del sistema de creencias. Sin embargo, con respecto a ellos mismos curiosamente se perciben de forma positiva, lo que se puede asociar al fenómeno conocido como resiliencia. Este fenómeno consiste en que algunas personas, a pesar de las dificultades que llegan a experimentar en la vida son capaces de salir adelante y prosperar superando la adversidad. (<http://www.ucrania.galeon.com/resiliencia.htm>).

4. Reiteramos que por ser la institución donde realizamos la investigación un centro de atención prioritaria, las docentes asumen que las conductas de los niños y las niñas son producto de las **condiciones familiares** en las que se desenvuelven los estudiantes. Consideran que ellos carecen de límites y apoyo por parte de sus familiares, lo que según ellas de ahí se generan los problemas disciplinarios en el aula, los cuales se manifiestan en actos de irrespeto, conductas agresivas, no seguimiento de instrucciones y el caso omiso a las llamadas de atención. A consideración de las maestras, estas características las presentan los sujetos de estudio.

Por considerar las docentes que los alumnos en estudio “presentan problemas disciplinarios” provenientes del hogar, suponen pues que sus conductas se transfieren a la cotidianidad escolar.

Hacemos énfasis en que esta práctica debe ser revisada por los actores del proceso educativo, incluidos los padres de familia, docentes y los mismos estudiantes. El aula constituye un espacio donde se pueden generar los cambios pertinentes mediante la construcción y el intercambio dialéctico. Atribuir los problemas a otro contexto, en este caso el hogar, sencillamente

nos parece una salida fácil para no promover nuevas posibilidades ante las exigencias de la cotidianidad educativa.

Es importante generar espacios, dentro y fuera del aula, donde docentes y estudiantes puedan compartir e interrelacionarse afectivamente que a la vez permita una relación vincular significativa con sus estudiantes

5. Las docentes en estudio evaden el término indisciplina y opinan que los niños y la niña referidos por ellas no son indisciplinados sino **inquietos**. Por lo tanto, afirmamos que ellas disfrazan el término indisciplina con la palabra *inquieto*. Por ejemplo, al solicitarles los nombres de cuatro estudiantes indisciplinados que tienen dentro de su aula, inmediatamente las docentes identificaron a los niños que colaboraron en el estudio. Este ocultamiento de la indisciplina, obedece al temor de aceptar que dentro de sus aulas ellas son las responsables de lograr la motivación para que sus estudiantes alcancen el autocontrol y la autorregulación.

Esta visión que tienen las maestras acerca de los niños y niñas indisciplinados, manifiesta que no existe la indisciplina, lo que en alguna forma coincide con nuestra idea: de que en realidad se trata de diferentes perspectivas de disciplina, que se constituyen de acuerdo con el sistema de creencias de cada persona y el entorno donde se desenvuelven los niños.

Las maestras en estudio se consideran jerárquicamente superiores a los niños y niñas, con poder de decisión y de marcar las pautas, capaces de interpretar y comprender, y dueñas del saber y del control. En este sentido, los niños y las niñas son considerados como: receptores de información, pasivos, autómatas, no creativos, repetidores de patrones, objetos y no sujetos de aprendizaje, individualistas y merecedores de castigo.

Con base en esta visión se evidencia en su práctica diaria la teoría de aprendizaje conductista.

6. Encontramos que el **entorno del aula constituye una microcultura** donde confluyen diferentes perspectivas de la disciplina, según se hayan constituido con base en el sistema de creencias de cada sujeto.

Así pues, esta investigación logró determinar que los problemas disciplinarios de los niños en estudio son atribuidos por el sistema de creencias de las docentes.

De tal manera que si este marco se ha construido con elementos que parten de una visión que tiende a marginar, subestimar o etiquetar a algunas personas, este mismo sistema puede llegar a influir en el sistema de creencias de otras personas, quienes a su vez podrían tomar como base este mismo marco de referencia y así vivir y relacionarse con los demás de acuerdo con estas referencias negativas.

Nos surge la fuerte inquietud de qué tanto han influido estas percepciones de los niños en su proyección futura. Más aun, nos angustia considerar que el sistema de creencias es tan fuerte que a pesar de que esta investigación constituyó un inicio para la autorreflexión de las docentes, se requiere de un proceso más extenso para lograr cambios en ellas mismas y consecuentemente en sus estudiantes.

Por lo anterior, consideramos que es importante en la formación de las docentes incluir espacios, no sólo de información, sino que también se propicie la autoevaluación de su sistema de creencias, el cual determinará su práctica y la interacción con los niños y niñas.

No obstante, creemos que también se requiere de una buena disposición y apertura para la formación continua y la actualización de nuevas estrategias de enseñanza- aprendizaje, que logren motivar su quehacer y la oportunidad a nuevas experiencias. Si cada docente adquiere este compromiso y emprende un cambio de rumbo desde su práctica educativa individual, será posible configurar nuevas perspectivas para la educación costarricense.

Sobre esta misma línea, esperamos que los lectores sean invitados a indagar y explorar su propio sistema de creencias, con el fin de promover los cambios que favorezcan al mejoramiento de su propia calidad de vida y la de las personas que les rodean.

## **Capítulo 5**

### ***Evaluación del proceso del seminario***

## **Capítulo 5. Evaluación del proceso de seminario**

### **5.1 Como actividad académica**

De acuerdo con las disposiciones de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional con respecto a las políticas de Seminario de Graduación para optar por la Licenciatura en Psicopedagogía, el presente seminario como actividad académica, diseñada y evaluada para investigar y profundizar una problemática específica, nos permitió indagar en el sistema de creencias de las docentes sobre los niños y la niña de primer ciclo de una escuela urbano marginal de la ciudad de Heredia, a quienes les atribuyen problemas disciplinarios.

Mediante la sistematización de la labor investigativa, a partir del marco teórico y conceptual propuesto por las investigadoras, pudimos develar el sistema de creencias de las docentes y así comprender su práctica en relación con los problemas disciplinarios.

La investigación cualitativa abrió un abanico de posibilidades para el análisis, pues permitió interpretar las experiencias de cada sujeto en estudio por medio de los instrumentos contruidos por las investigadoras y principalmente mediante el contacto personalizado con ellos, lo que favoreció la confianza y, por ende, el conocimiento de datos interesantes que ayudaron a diagnosticar el problema en estudio.

### **5.2 Como abordaje psicopedagógico**

La estrategia del seminario nos permitió trabajar en equipos interdisciplinarios, pues cada uno de las investigadoras proviene de diversas formaciones académicas y ámbitos de intervención diferentes. No obstante, el proceso de investigación permitió la confluencia de nuestros referentes previos y nos capacitó para continuar trabajando de forma interdisciplinaria y en equipo.

Como actividad académica, el trabajo mismo se convirtió en un abordaje psicopedagógico, pues nos permitió conocer una dinámica de consulta en equipo necesaria en la labor del psicopedagogo. Además, el referente teórico y el enfoque metodológico así como todas las herramientas fueron contruidas por las

investigadoras para resolver el problema de este estudio. Esto confirma la singularidad de este abordaje, de acuerdo con los principios de la investigación cualitativa, lo que lo hace un aporte único e irrepetible en el quehacer del profesional en psicopedagogía.

De esta manera, pudimos poner en práctica los conocimientos que la Licenciatura nos permitió adquirir y cumplir con la visión que se tiene en cuanto al abordaje de diversas situaciones que se presentan en los contextos escolares, aunque de una institución a otra pueden cambiar algunas características.

Este seminario de graduación permitió la construcción de conocimientos desde diferentes ángulos.

En primera instancia, para construir el conocimiento acerca del tema en estudio, fue necesario contextualizar a los sujetos. Los concebimos como seres sociales, históricos, críticos y capaces de actuar sobre la realidad e investigamos sus experiencias e interacciones sociales a partir de las cuales construimos nuestras propias visiones y experiencias en esta investigación. Así los instrumentos que diseñamos nos facilitaron contar con información para lograr contextualizar el problema en estudio.

La labor en equipo propició que el abordaje el problema en estudio fuera en consenso, pues se consideraron los aportes de cada una de las investigadoras.

En el proceso de investigación, evidentemente confluyeron nuestros sistemas de creencias con todas sus representaciones, visiones e imágenes de la realidad en estudio, lo cual permitió el enriquecimiento del aprendizaje y en ocasiones su reconstrucción, al descubrir el mundo de los sujetos en estudio, su cotidianidad con respecto a la adjudicación de los problemas disciplinarios, la percepción de los niños acerca de sus maestras y de su entorno escolar, autopercepción de los sujetos. Por lo tanto, afirmamos con certeza que nuestros propios sistemas de creencias fueron modificados.

### **5.3 Dinámica de organización**

Este Seminario de Graduación fue organizado de acuerdo con el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional.

El grupo estuvo integrado por seis estudiantes de la carrera en Psicopedagogía y el Director del seminario. Se trabajó rescatando y construyendo a partir de los conocimientos previos de cada una de las integrantes, para lo cual se invitaba a las compañeras a participar mediante la investigación, el trabajo de campo, la recolección de información, el aporte de ideas y la correspondiente redacción de documentos.

Se siguieron dos cronogramas de trabajo: uno para todo el seminario y otro para la intervención en la escuela donde se llevó a cabo la investigación. Ambos cronogramas fueron aprobados por todo el equipo.

Asimismo, el grupo fue dividido en un primer momento en dos subgrupos de tres integrantes. Los criterios para la conformación de los subgrupos fue conveniencia geográfica, pues tres compañeras residen en San José y las otras tres en Heredia, lo cual fue acertado.

A cada grupo se le brindaron funciones específicas durante la investigación. El trabajo se llevó a cabo en cuatro momentos, cuya dinámica permitió que todas las investigadoras conociéramos el avance del estudio en su totalidad:

- a) Cada equipo se encargó de traer al equipo los avances de la construcción de los marcos teórico y metodológico, y los sometía a una intensa reflexión con el fin de que la redacción manifestara el consenso de todas las integrantes.
- b) Asignamos códigos a las maestras y sus estudiantes. El grupo de San José se hizo cargo de iniciar la recolección de los datos de la maestra A y sus estudiantes y el grupo de Heredia, de la maestra B y sus estudiantes. Se pasaron todos los instrumentos necesarios para el análisis y posteriormente cada equipo realizaba una crónica de las experiencias y luego el análisis respectivo. Esto se llevó al equipo general para la respectiva discusión.

- c) El grupo de Heredia consignó todos los datos de ambas maestras y realizó la triangulación de todos los análisis previos. El grupo de San José efectuó el análisis de los ocho niños. En ambos casos se configuraron matrices que nos permitieron observar claramente la repetición de algunos datos interesantes que posteriormente nos permitirían abordar el problema en estudio. Todo esto se discutió en equipo y se realizaron los ajustes que el proceso de consulta ofrece.
- d) Para el análisis y las conclusiones a las que llegamos luego de todo el proceso investigativo, ambos grupos nuevamente se fusionaron en uno solo, mediante una intensa labor de equipo.

#### **5.4 Supervisión**

Durante todo el proceso, el director se reunió semanalmente con todo el equipo y revisó sus producciones. Brindó las recomendaciones para hacer las correcciones necesarias. En todo momento conoció la dinámica grupal en las reuniones semanales y en la visita que realizó a los subgrupos de trabajo. Cuando el equipo completo se reunía, aportaba las sugerencias necesarias para lograr los cambios que fueran pertinentes.

En el trabajo de los subgrupos, el director conoció las necesidades de intervención, aunque siempre permitió que los problemas que se generaron durante la investigación los resolviéramos nosotras mismas en un ambiente de mutuo respeto. Somos conscientes de las limitaciones y virtudes que cada una de nosotras poseemos y de las diferencias en cuanto a personalidad, talentos y aportes; al fin y al cabo, aprendimos a ser tolerantes ante la diversidad de sistemas de creencias que conforman este equipo de trabajo.

## **Capítulo 6**

### ***Referencias bibliográficas***

## **Capítulo 6. Referencias bibliográficas**

- ABARCA, S. (1992). Fundamentos de Pedagogía. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública (MEP).
- ABARCA, S. (1993) Psicología de la Educación. Serie Pedagogía. Costa Rica: CIPET.
- ABARCA, S. et al. (1995) Diseño curricular de la Licenciatura en Psicología. Heredia, Costa Rica: UNA.
- ABARCA, S. y QUESADA, M. (1997). Metáforas de los docentes acerca del aprendizaje: Del lenguaje simbólico a la práctica concreta. En: Antología: Estrategias de Intervención. Licenciatura en psicopedagogía. Costa Rica: Universidad Nacional.
- ALDEA E. TELECOMUNICACIONES, C.A. (2002). Sitio Web: <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/Tareas2.asp?which=1255>
- ALCÁZAR, J.A., (2002) Convivencia y disciplina escolar: El Gobierno de la Clase. Internet: <http://www.nalejandria.com/00/colab/convivencia.htm>.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; MARRODÁN, M.; OLIVÁN, M.; et al (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- BEE, H. y MITCHEL, S., (1987). El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida. México: Harla.
- BIEL Y GODÍNEZ (1994) Características del vínculo profesor-alumno en undécimo año. Tesis de Licenciatura. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- BUCK N. JOHN (1995) Manual y guía de interpretación de la técnica de dibujo proyectivo. México, D.F. y Bogotá: Editorial El Manual Moderno.
- CASTANEDO, C. (1983) Terapia Gestalt. Enfoque del aquí y el ahora. Costa Rica: Editorial Texto.
- DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES (2001). Hablemos sobre nuestros derechos. Proyecto Promoción y Divulgación de Derechos Humanos en Comunidades Costarricenses. Costa Rica: Defensoría de los Habitantes.

- DÍAZ, R.M., Neal, C.J. y Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. En: Vigotsky y la Educación. Compilación por Luis C. Moll. Argentina: AIQUE.
- ESPINOZA, E. y CHEVEZ, A. (2001). Circular N° 002-2001. Costa Rica, PROMECUM, MEP. Comunicación Personal.
- FONTANA, D. (2000). El control del comportamiento en el aula. España: Editorial Paidós.
- GALEÓN.COM. (2002). Resilencia. Sitio Web: <http://www.ucrania.galeon.com/resilencia.htm>.
- GEROVARD et.al. (1980). Problemas emocionales en el niño. Editorial Kerder.
- GIMENO, S. (1998). Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata.
- GOÑI, E. y RIVERA, K. (1998). El sistema de creencias sobre género en niños y niñas preescolares y su manifestación en el contexto escolar. Tesis de Grado para optar por el Título de Licenciatura en Psicopedagogía. Costa Rica: UNA.
- GOOD, T.L. y BROPHY, J. (1997). Psicología Educativa Contemporánea. México: Editorial McGraw-Hill.
- GUANG, E. (2002). Antología Teorías de aprendizaje, Licenciatura en Psicopedagogía. Costa Rica: Universidad Nacional.
- IICA. (1985). Redacción de Referencias Bibliográficas. Normas Oficiales del IICA. Costa Rica
- LIZANO, A. P. y TORRES, A.C. (1996). Antología de lecturas Investigación Cualitativa, Curso de Investigación Cualitativa. Licenciatura en Psicopedagogía. Costa Rica: Universidad Nacional.
- LÓPEZ, M.J. (2001). Evaluación psicopedagógica. España: Sitio Web: <http://www.psicopedagogia.com>.
- MÉNDEZ, Z. (1993). Aprendizaje y Cognición. Costa Rica: EUNED.
- MEP. (1999). Construyendo la disciplina en los espacios educativos. Costa Rica: MEP.

- MEP. (2001). El Proyecto de Apoyo al SIMED y una Propuesta de Escuela para el cambio: La Escuela Líder. Costa Rica: Editorial Editorama.
- MONEREO, C. y SOLÉ I. (coords.). (1999). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza Editorial.
- MUNGÍA, R. (2002). Sitio Web: [www.mipediatra.com.mx/infantil/adolescente-fem.html](http://www.mipediatra.com.mx/infantil/adolescente-fem.html)
- OCÉANO. (1998). Enciclopedia de la Psicología. España: Editorial Océano.
- PALACIOS, J. y HIDALGO, V. (1999). Desarrollo Psicológico entre los 6 y los 12 años. En: Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Compilación de Palacios, Marchesi y Coll. España: Alianza Editorial.
- PAPALIA, D. (1986). Psicología. Madrid: Editorial Mc. Grow Hill.
- PIAGET, J. (1978). La representación del mundo en el niño. España: Ediciones Morata.
- PEREIRA, M.T. (1988). Orientación Educativa. Costa Rica: Editorial EUNED.
- POLITZER, G. (1985). Cursos de filosofía. Mexico: Editores Mexicanos Unidos.
- PORTUONDO, J.A. (1983). Test Proyectivo de Karen Machover (La Figura Humana). España: Editorial Biblioteca Nueva.
- POSTIC, M. (1982) El Funcionamiento de la relación. En: La relación educativa. Narcea. S.A. Madrid, España.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1979), Teoría del vínculo. Nueva Visión: Buenos Aires, Argentina.
- PSICOACTIVA.COM. (2002). Sitio Web: [www.psicoactiva.com/estudio/identidad.doc](http://www.psicoactiva.com/estudio/identidad.doc)
- PROMECUM. (2001). Circular N°001-2001. Costa Rica: MEP. Comunicación Personal.
- REID y HESK. (2001). Dificultades de aprendizaje. Biblioteca de la educación especial. España: Editorial CEAC.
- SCHUNK, D.H. (1997). Teorías del aprendizaje. México: Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

SKINNER, B.F. (1987). Sobre el conductismo. España: Editorial Martínez Roca.

SULECIO, C. y URRUTIA, J. (1998). Ámbitos y formas de intervención del psicopedagogo. Análisis del sistema de creencias de los egresados de la Licenciatura en Psicopedagogía. Tesis de Grado. Costa Rica: Universidad Nacional.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Ediciones Paidós.

TEST DE LA FAMILIA. (1967). Traducción de Acacia Ibáñez. Ed. Kapeluz, S.A. Buenos Aires, Arg.

# ***Anexos***

## **Anexo 1**

### Guía de Entrevista con la docente

Por favor:

La información que nos proporcione será de gran utilidad para nuestra investigación.

Recuerde que toda la información que nos suministre será tratada con absoluta confidencialidad y sólo se utilizará con fines investigativos.

Muchas gracias por su valiosa atención y colaboración.

Código de la maestra: \_\_\_\_\_

1. ¿Cómo es la institución?
2. ¿Cuántas maestras trabajan en el mismo nivel?
3. ¿Todas trabajan con el mismo planeamiento?
4. ¿Cómo planean las pruebas?
5. ¿Cómo se siente en la institución?
6. ¿Qué cosa le gusta de la institución?
7. Si pudiera. ¿Qué cosas cambiaría de la institución?
8. ¿Conoce el reglamento interno de la institución?
9. ¿Cómo define la disciplina?
10. ¿Qué actitudes o comportamientos le sugieren que un alumno es disciplinado?
11. ¿Qué actitudes o comportamientos sugiere que posee un niño indisciplinado?
12. Mencione el nombre de 4 niños con problemas de disciplina?

Sírvase llenar una hoja de información acerca de cada uno de los 4 estudiantes mencionados.

## **Anexo 2**

### Metáfora

Por favor:

La información que nos proporcione será de gran utilidad para nuestra investigación.

Recuerde que toda la información que nos suministre será tratada con absoluta confidencialidad y sólo se utilizará con fines investigativos.

Muchas gracias por su valiosa atención y colaboración.

Construya una metáfora que permita expresarse sobre los niños indisciplinados.

### Anexo 3

Guía de observación de la docente

Fecha de la observación \_\_\_\_\_ Hora \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_.

Observador: \_\_\_\_\_.

Código de la Maestra: \_\_\_\_\_.

Registro # \_\_\_\_\_.

Centrada en: Docente en interacción con alumnos en al aula

<b>A observar:</b>	<b>Gama de opciones:</b>		
<b>Motivación de la educadora</b>	Inicio de la clase	Media clase	Final de la clase
<b>Material utilizado</b>	Aportado por la maestra	Aportado por los niños	Aportado por ambos
<b>Tiempo de realización de la actividad</b>	Actividad conjunta con la maestra	Actividad individual	Actividad en grupo entre los niños
<b>Mantiene disciplina</b>	<u>Usa:</u> Boletas Gritos Regaños Otros: _____ _____	Mantiene la atención con: Amenazas Ridiculiza a los estudiantes	

<b>Actitud de los niños en estudio</b>	Interés por la materia	Pérdida progresiva del interés	Eficacia de las intervenciones de la docente
<b>Disciplina de los niños en estudio</b>	Disciplina	Actitudes de: Respeto Se levantan Golpean Hablan en clase	Realizan sus trabajos  Molestan a sus compañeros  Ponen atención
<b>En relación con los alumnos observados</b>	Interacción alumnos-maestra 1 2 3 4		Interacción alumnos con alumnos
<b>Actitud de la profesora</b>	Ambiente de la clase	Control del grupo:	
<b>Análisis de los trabajos de los alumnos</b>	Revisión de trabajos	Materiales usados	Evaluación y tipo de corrección

## **Anexo 4**

### **Frases incompletas**

Consigna:

Por favor:

La información que nos proporcione será de gran utilidad para nuestra investigación.

Recuerde que toda la información que nos suministre será tratada con absoluta confidencialidad y sólo se utilizará con fines investigativos.

Muchas gracias por su valiosa atención y colaboración.

Instrumento

1. La escuela es (1)a
2. Los varones (10)b
3. No me gusta cuando los alumnos me (18)c
4. Las niñas (11)b
5. Los docentes no (34)d
6. El lugar donde laboro no es (8)a
7. A los alumnos indisciplinados los considero (27)e
8. En mi aula la disciplina (23)e
9. Me siento satisfecha cuando en la escuela (44)f
10. Mi lugar de trabajo es (2)a
11. Los hombres del aula son (12)b
12. Me molesta cuando los alumnos me (19)c
13. La indisciplina en el aula (24)e
14. Mi lugar de trabajo no es (7)a
15. En el aula los niños y las niñas (26)e
16. Mi relación con los estudiantes es (35)d
17. Mi institución no es (5)a
18. Me siento mal cuando termino las clases y (43)f

19. Un niño disciplinado se caracteriza por (25)e
20. La escuela no es (6)a
21. El género femenino se comporta (17)b
22. Para mis alumnos yo soy (36)d
23. Los niños del aula son (13)b
24. Pienso que pasé un mal día en la escuela cuando (40)f
25. Me gustaría que los estudiantes fueran (20)c
26. Mi centro educativo es (4)a
27. Las mujeres de mi aula son (15)b
28. Mi centro educativo no es (9)a
29. De mis alumnos espero (21)c
30. Creo que la disciplina se logra (28)e
31. La disciplina es (29)e
32. Mis alumnos no piensan que yo (37)d
33. Las niñas de mi aula son (16)b
34. El lugar donde laboro es (3)a
35. La disciplina se ve reflejada en el aula cuando (30)e
36. Mis alumnos me (38)d
37. Me gustaría que todos los días en mi escuela (41)f
38. El género masculino se comporta (14)b
39. La ausencia de disciplina se evidencia cuando (31)e
40. Creo que no fue un buen día en la escuela cuando (42)f
41. La indisciplina es (32)e
42. No esperarí que mis alumnos (22)c
43. Resumo lo que es la disciplina en (33)e
44. Un día lindo en la escuela es cuando (39)f

## **Anexo 5**

### **Guía para el dibujo de la familia**

Instrucciones para el facilitador:

1. Se le invita al niño a colaborar con la investigadora.
2. Se le genera un ambiente agradable, seguro, sin distractores.
3. Se le presentan los instrumentos que utilizará para la elaboración del dibujo.
4. Se le proporciona al niño una hoja blanca con lápices de color, borrador, tajador.
5. Se le solicita que dibuje en esa hoja a su familia.
6. Se observa con detenimiento el avance del dibujo que realiza el niño y luego se toma nota del orden de aparición de cada uno de los elementos del dibujo.
7. Se analizan los datos obtenidos y se elaboran conclusiones.

## **Anexo 6**

### **Guía para el análisis del dibujo de la familia**

Facilitador: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

- Estados de ánimo:

---

---

---

---

- Afectos y sentimientos:

---

---

---

---

- Significatividad de las personas:

---

---

---

---

- Acciones:

---

---

---

---

- Roles:

---

---

## **Anexo 7**

### **Guía para el dibujo de la maestra**

Instrucciones para el facilitador:

2. Se le invita al niño a colaborar con la investigadora.
3. Se le genera un ambiente agradable, seguro y libre de distractores.
4. Se le presentan los instrumentos que utilizará para la elaboración del dibujo.
5. Se le proporciona al niño una hoja blanca con lápices de color, borrador, tajador.
6. Se le solicita que dibuje en esa hoja a su maestra en el entorno escolar.
7. Se observa con detenimiento el avance del dibujo que realiza el niño y luego se toma nota del orden de aparición de cada uno de los elementos del dibujo.
8. Se analizan los datos obtenidos y se elaboran conclusiones.

## Anexo 8

### Guía para el análisis del dibujo de la maestra

Facilitador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

#### Aspectos formales

- Trazo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ -  
\_\_\_\_\_

- Amplitud:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Ubicación:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Colores

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Partes del cuerpo:

- Ojos \_\_\_\_\_  
- Nariz \_\_\_\_\_  
- Boca \_\_\_\_\_  
- Orejas \_\_\_\_\_  
- Cuello \_\_\_\_\_  
- Dedos (mano) \_\_\_\_\_  
- Brazos \_\_\_\_\_  
- Piernas \_\_\_\_\_  
- Pies \_\_\_\_\_

#### Aspectos de contenido

Roles \_\_\_\_\_

Sentimientos \_\_\_\_\_

## **Anexo 9**

### **Guía para el dibujo de figura humana**

Instrucciones para el facilitador:

1. Se le invita al niño a colaborar con la investigadora.
2. Se le genera un ambiente agradable, seguro y libre de distractores.
3. Se le presentan los instrumentos que utilizará para la elaboración del dibujo.
4. Se le proporciona al niño una hoja blanca con lápices de color, borrador, tajador.
5. Se le solicita que dibuje en esa hoja a su maestra en el entorno escolar.
6. Se observa con detenimiento el avance del dibujo que realiza el niño y luego se toma nota del orden de aparición de cada uno de los elementos del dibujo.
7. Se analizan los datos obtenidos y se elaboran conclusiones.

## Anexo 10

### Guía para el análisis del dibujo de la figura humana

Facilitador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

#### Aspectos formales

- Trazo

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ -  
\_\_\_\_\_

- Amplitud:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Ubicación:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- Colores

\_\_\_\_\_

- Partes del cuerpo:

- Ojos \_\_\_\_\_  
- Nariz \_\_\_\_\_  
- Boca \_\_\_\_\_  
- Orejas \_\_\_\_\_  
- Cuello \_\_\_\_\_  
- Dedos (mano) \_\_\_\_\_  
- Brazos \_\_\_\_\_  
- Piernas \_\_\_\_\_  
- Pies \_\_\_\_\_

#### Aspectos de contenido

Roles \_\_\_\_\_

Sentimientos \_\_\_\_\_

## **Anexo 11**

### **Guía para Juego de Caritas**

- 1) Se muestran las caritas al estudiante.
- 2) Se identifica cada carita con un estado de ánimo.
- 3) Se muestran oralmente los diferentes escenarios en los que se ubicarán las caritas:
  - a) Ambiente dentro del aula.
  - b) Ambiente fuera del aula (actos cívicos, recreos, giras, entre otros).
  - c) Estados de ánimo que provocan las asignaturas.
  - d) Estados de ánimo con respecto a los exámenes.
- 4) Se le realizan diversas preguntas acerca de su estado de ánimo en cada uno de los escenarios.
- 5) El estudiante escoge la carita que identifica su estado de ánimo con respecto al escenario presentado.
- 6) Se recogen los datos obtenidos en cada una de las preguntas.
- 7) Se analizan los datos y se elaboran conclusiones.

## Anexo 12

### Guía para el análisis de Juego de Caritas

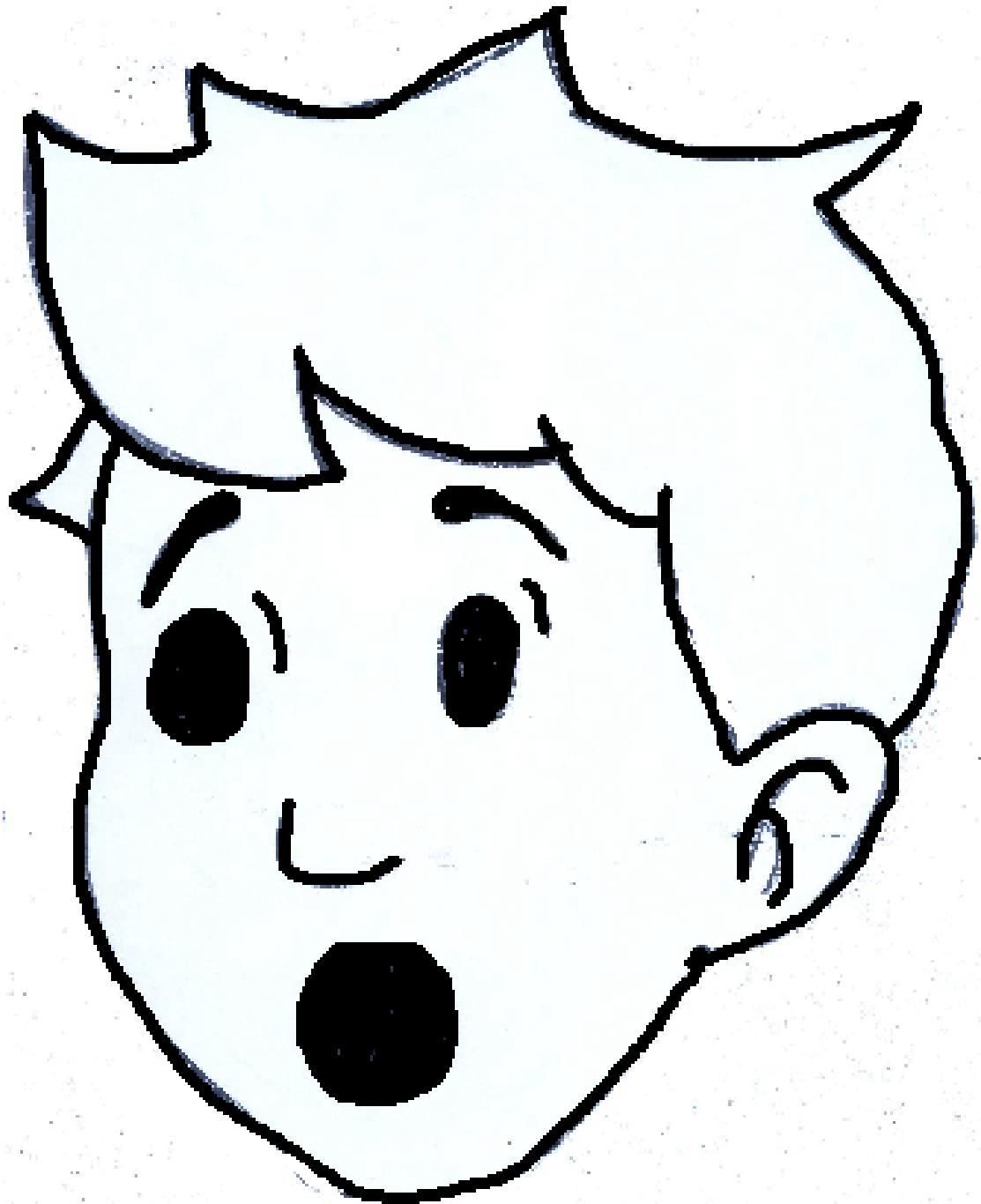
Facilitador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

<b>Estados de ánimo</b>	<b>N° de items</b>	<b>Observaciones cualitativas</b>
Asustado		
Feliz		
Enojado		
Triste		
Bostezo		
Preocupado		

Interpretación:

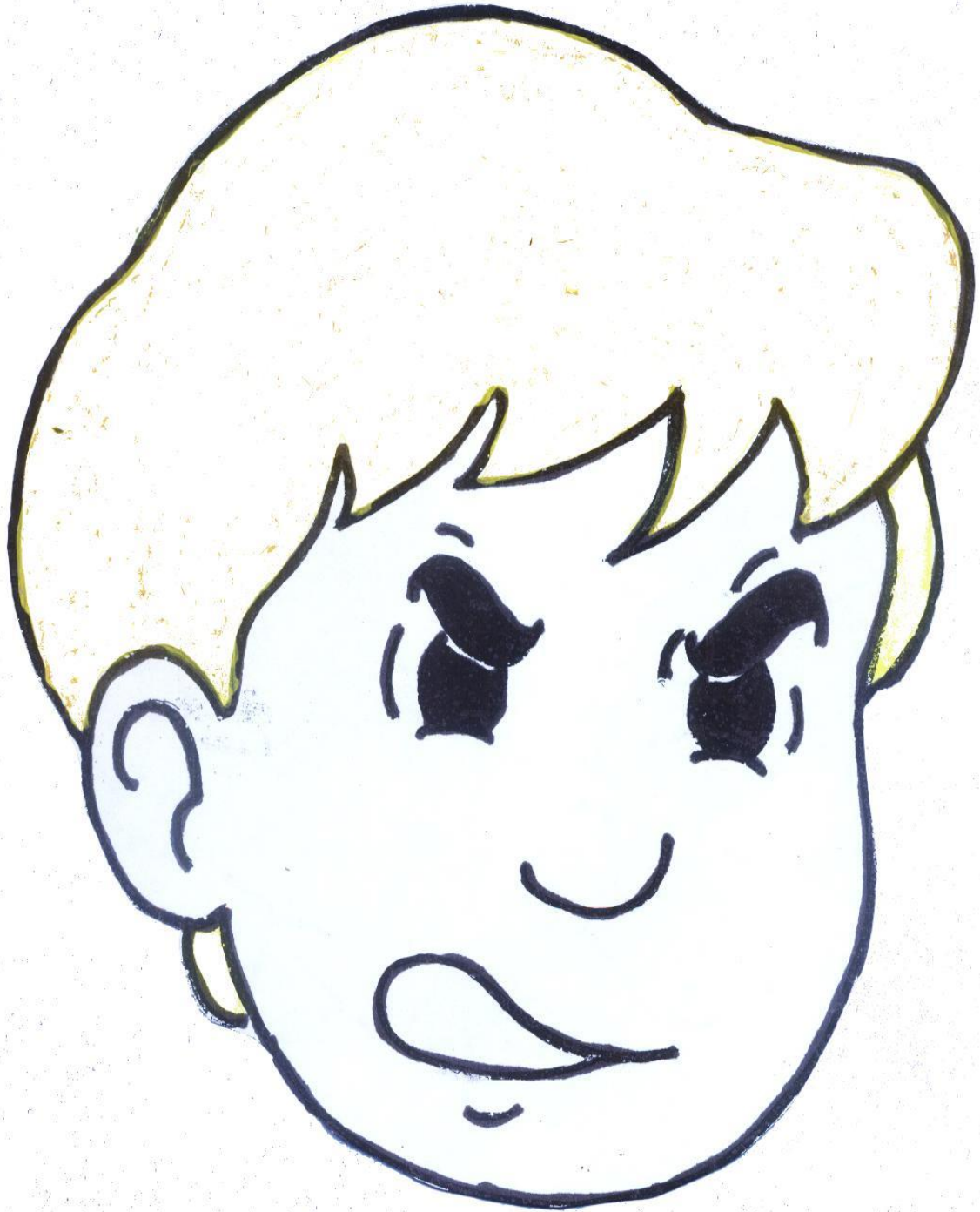
**Anexo 13**



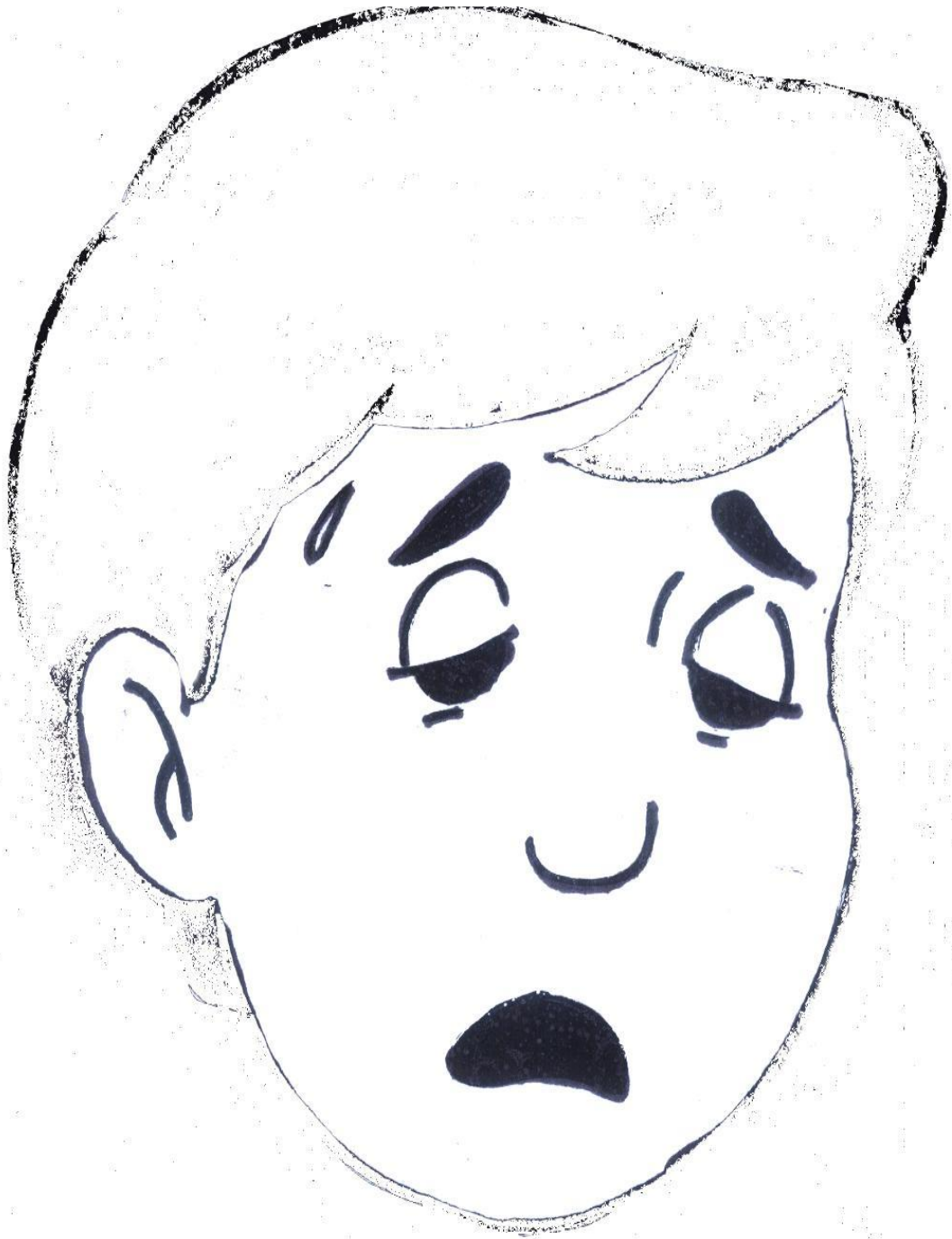
**Anexo 14**



**Anexo 15**



**Anexo 16**



**Anexo 17**













































**Anexo 18**





























































































## Anexo 19

### Instrucciones para el facilitador

Plantee oralmente las siguientes frases al niño o niña. Marque de forma sutil la carita que el niño o niña selecciona.

	Frase	Asustado	Feliz	Enojado	Triste	Bostezo	Preocupado
1	Estudios Sociales hace que te sintás						
2	Ciencias hace que te sintás						
3	Cuando la maestra te hace dictados, te sentís						
4	Cuando lees en voz alta, te sentís						
5	Cuando dibujás, te sentís						
6	Cuando pintás, hace que te sintás						
7	Música hace que te sintás						

8	Religión hace que te sintás						
9	Hacer sumas hace que te sintás						
10	Hacer restas hace que te sintás						
11	Hacer multiplicacion es hace que te sintás						
12	Hacer divisiones hace que te sintás						
13	Resolver problemas hace que te sintás						
14	Hacer tareas hace que te sintás						
15	Tener que participar en clase hace que te sintás						

16	En los actos cívicos, te sentís						
17	Cuando se entregan las notas, te sentís						
18	Tener que hacer exámenes hace que te sintás						
19	Cuando estás en casa y pensás en tu escuela, hace que te sintás						
20	Cuando te hacen boletas, ¿cómo te sentís?						
21	Cuando pensás en tu maestra, te sentís						
22	Cuando pensás en tu directora, te sentís						

## Anexo 20

### Guía para el análisis revisión documental

Facilitador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

1. Se le solicita a la maestra los siguientes documentos:

- a) Libreta de comunicaciones.
- b) Expediente del niño.
- c) Boletas de observación de conducta.
- d) Algún cuaderno del niño.

2. Se analizan en cada uno de los documentos anteriores los siguientes aspectos:

Historial educativo

---

---

---

---

---

Frecuencia de boletas.

---

---

Razones o motivo:

---

---

Respuesta del hogar: (justificación – información – recibido ).

---

---

Análisis del discurso de los mensajes:

---

---

¿Quién firma los mensajes al hogar?

---

---

## **Anexo 21**

### **Guía para completar el expediente de información general del estudiante**

Facilitador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del niño: \_\_\_\_\_

Se le solicita a la maestra su colaboración para completar el pequeño expediente que permitirá obtener información básica del estudiante. Asimismo, el expediente de la institución ayudará a complementar la información facilitada por la docente.

## Anexo 22

### Información general del estudiante

Fecha: \_\_\_\_\_.

Nombre: \_\_\_\_\_ Nivel que cursa: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_.

Número de años que tiene el estudiante en esta institución: \_\_\_\_\_

Lugar de  
residencia \_\_\_\_\_.

Ocupación de la madre: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_.

Ocupación del padre: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_.

¿Con quién vive el estudiante en tiempo lectivo:

\_\_\_\_\_.

¿Quién da apoyo académico al estudiante?

\_\_\_\_\_.

¿Quién pasa la mayor parte del tiempo con el estudiante?

\_\_\_\_\_.

¿Ha repetido el estudiante algún año académico?: Sí \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

¿Presenta el estudiante algún diagnóstico de

	No	Sí	Tipo
Problemas de aprendizaje			
Déficit atencional			
Problemas emocionales			
Otros (enfermedades)			

¿Ha recibido el estudiante adecuaciones curriculares? Sí: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

Tipo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Anexo 23**

### **Guía para la observación de los niños durante el recreo**

1. Se indagará con la maestra el lugar que frecuentan los niños sujetos de esta investigación, con el fin de focalizarlos durante el recreo.
2. Se observarán las acciones, roles e interacciones de cada estudiante con otros estudiantes, docentes, personal administrativos y de mantenimiento, entre otros.
3. , Asimismo, se consultará con la maestra, los “ amigos” con los que acostumbra relacionarse a jugar, para ubicarnos mejor en el recreo. También se observarán las interrelaciones con otros docentes, la directora o con la maestra de clase.

### **Análisis de la técnica de observación de los niños durante el recreo**

Para la interpretación de la observación de cada niño en el recreo, se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:

- ☞ Ambiente general del recreo.
- ☞ Interacción alumno- alumno.
- ☞ Relación docente- alumno.
- ☞ Actitud ante las diferentes situaciones durante el recreo.
- ☞ Tipos de juego.
- ☞ Relaciones de poder.
- ☞ Relaciones de género.

## Anexo 24

### Instrumento para detectar la autopercepción de los niños.

Escuela \_\_\_\_\_ Nombre \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_  
Edad \_\_\_\_\_

1. Tus compañeros y compañeras se ríen de vos.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
2. Eres un niño o niña feliz.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
3. Te cuesta mucho hacer amigos y amigas.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
4. A veces te sientes triste.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
5. Eres inteligente.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
6. Sos tímido o tímida.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
7. Te pones nervioso o nerviosa cuando la maestra te pregunta algo.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
8. Te preocupa tu apariencia física.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
9. Cuando crezcas vas a ser una persona importante.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
10. Te preocupa mucho cuando tenés exámenes.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
11. Tenés amigos en la escuela.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
12. Te portás bien en la escuela.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
13. Generalmente cuando pasa algo es culpa tuya.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
14. Le causás muchos problemas a tu familia.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
15. Sos fuerte.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
16. Sos importante en tu familia.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
17. Te das por vencido o vencida fácilmente.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
18. Trabajás bien en la escuela.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
19. Sos lento o lenta para terminar los trabajos del aula.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
20. Sos importante en la clase.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
21. Tenés ojos bonitos.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
22. Podés exponer bien ante toda la clase.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
23. En la escuela te gusta soñar despierto.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
24. Te metes en muchos problemas.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
25. Sos obediente en la clase.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
39. Todo te sale mal.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

26. Te preocupas mucho.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
27. Te gusta mucho tu forma de ser.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
28. Tienes el cabello bonito.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
29. En la escuela te ofreces de voluntario (a).  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
30. Desearías ser diferente.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
31. Siempre duermes bien.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
32. Odias la escuela.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
33. En los juegos te escogen de último.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
34. Tus compañeros creen que tenés buenas ideas.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
35. La mayor parte del tiempo te sientes tonto (a).  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
36. Peleas mucho.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
37. Tu familia está decepcionada (a) de ti.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
38. Te sientes querido (a) por tu familia.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
40. Sos líder en los juegos y deportes.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
41. En los deportes y juegos te gusta más ver que jugar.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
42. Se te olvida lo que aprendes.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
43. Te gusta leer.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
44. Prefieres trabajar solo que en grupo.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
45. Quieres mucho a tus hermanos y hermanas.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
46. Te gusta tu cuerpo.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
47. A veces sientes miedo.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
48. Sos diferente a otros niños y niñas.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
49. Lloras con facilidad.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
50. Sos buen niño (a).  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
51. Te sientes querido (a) por tu maestra.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_
52. Tienes una cara agradable.  
Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

## **Anexo 25**

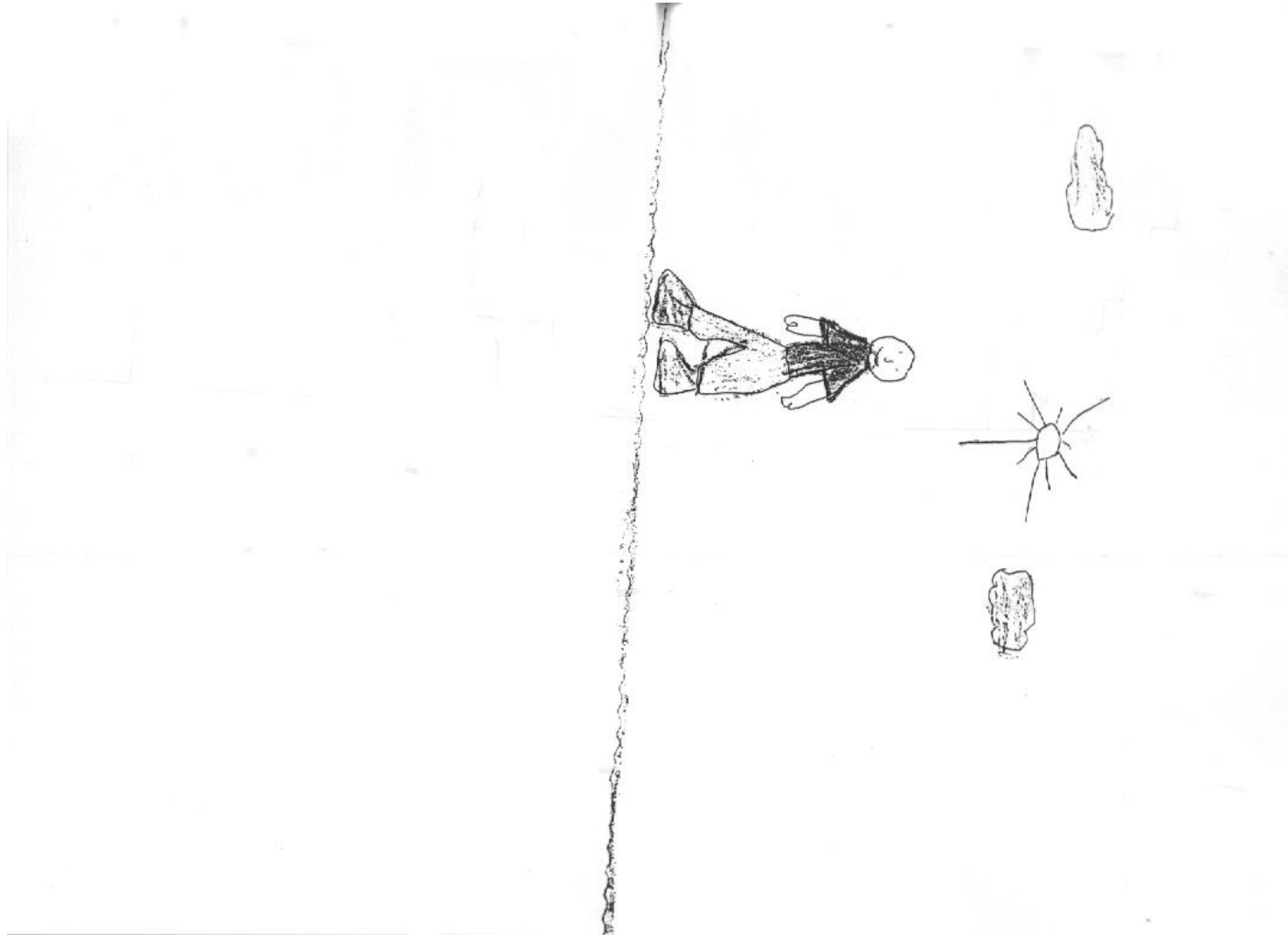
### **Dibujos elaborados por los niños en estudio**

- Figura humana
- Familia
- Maestra

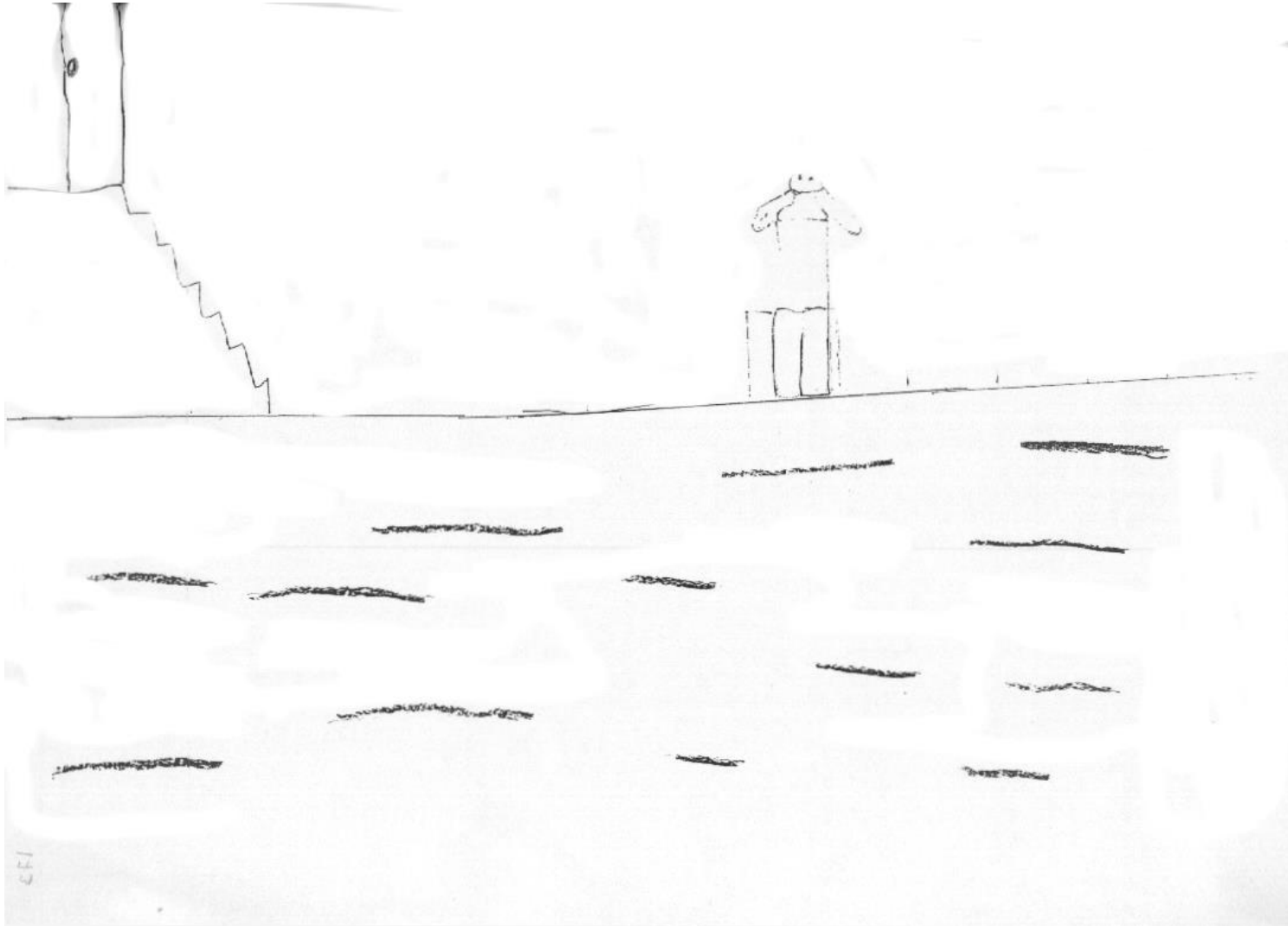
#### **Nota:**

Las imágenes se encuentran reducidas con respecto a su tamaño original, ya que primero pasaron por el proceso de escaneado y posteriormente se insertaron en formato de Word, con los márgenes que requiere el texto, por lo que no corresponden al tamaño real.

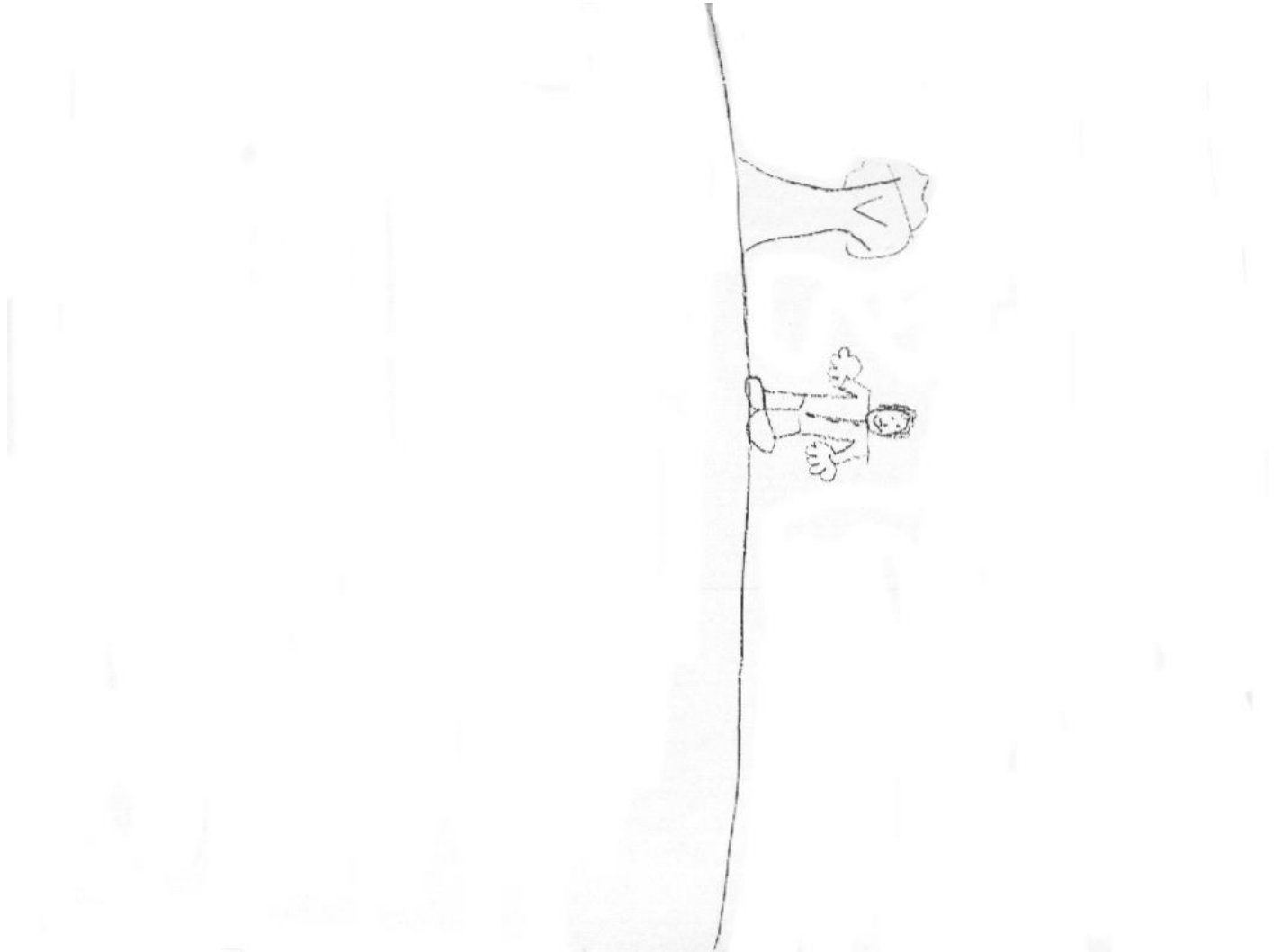
Dibujo Figura Humana: A1



Dibujo Figura Humana: A2



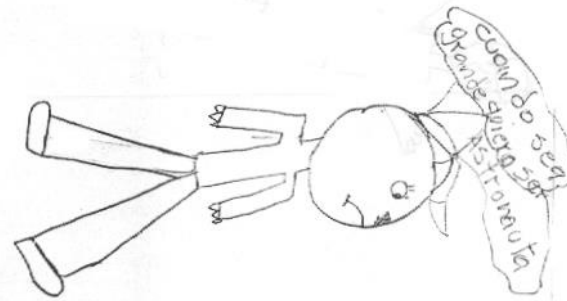
Dibujo Figura Humana: A3



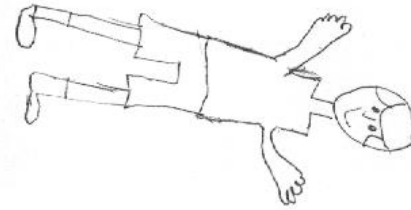
Dibujo Figura Humana: A4



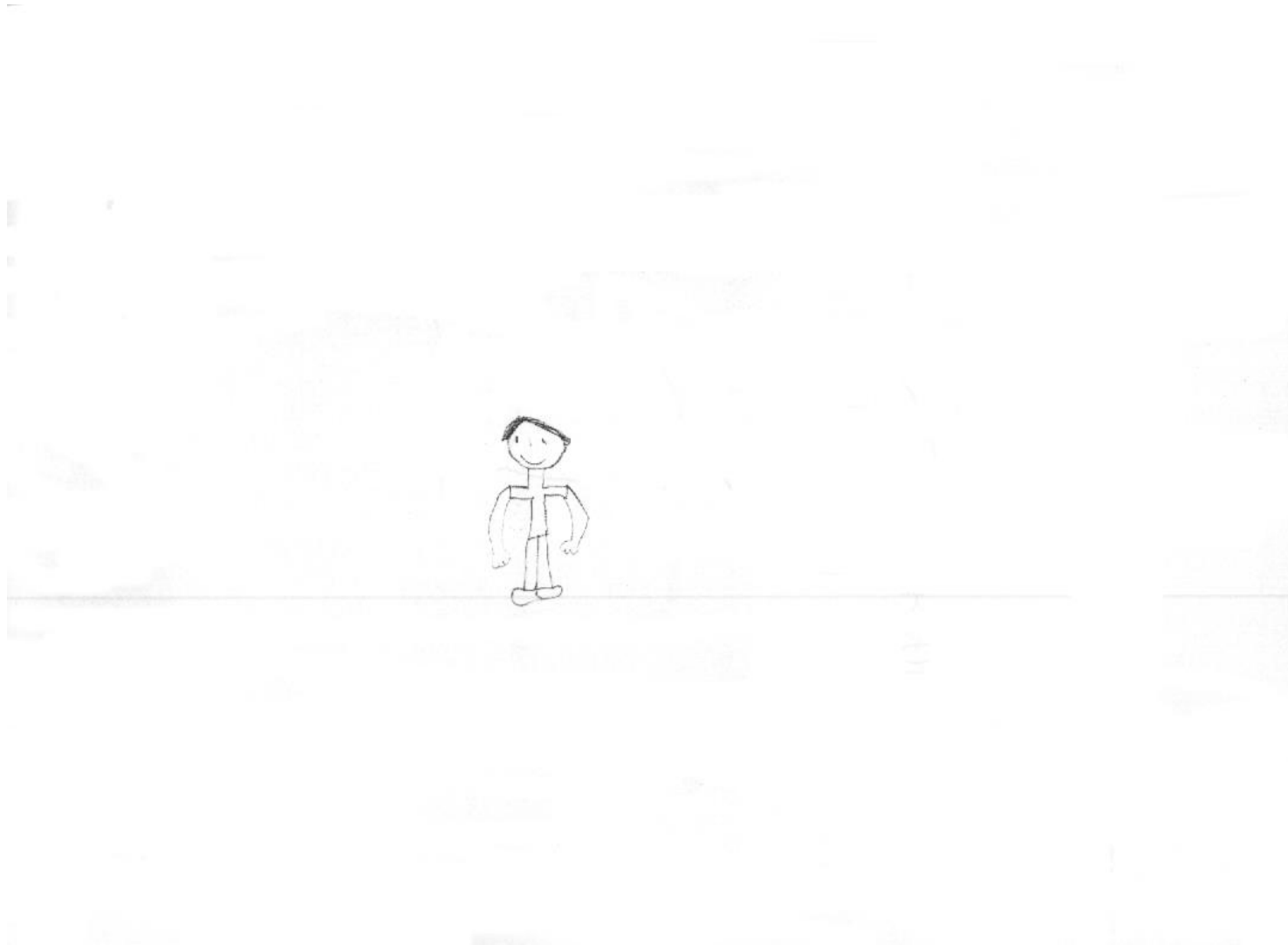
Dibujo Figura Humana: B1



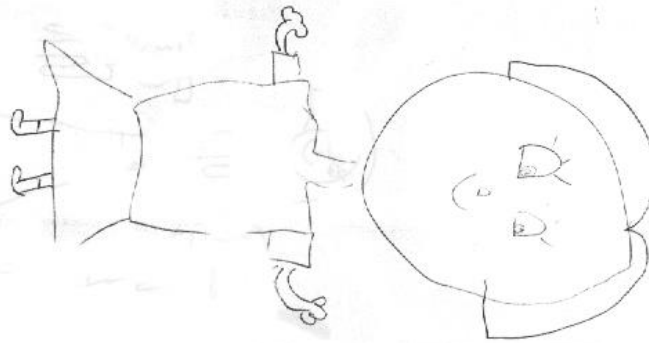
Dibujo Figura Humana: B2



Dibujo Figura Humana: B3



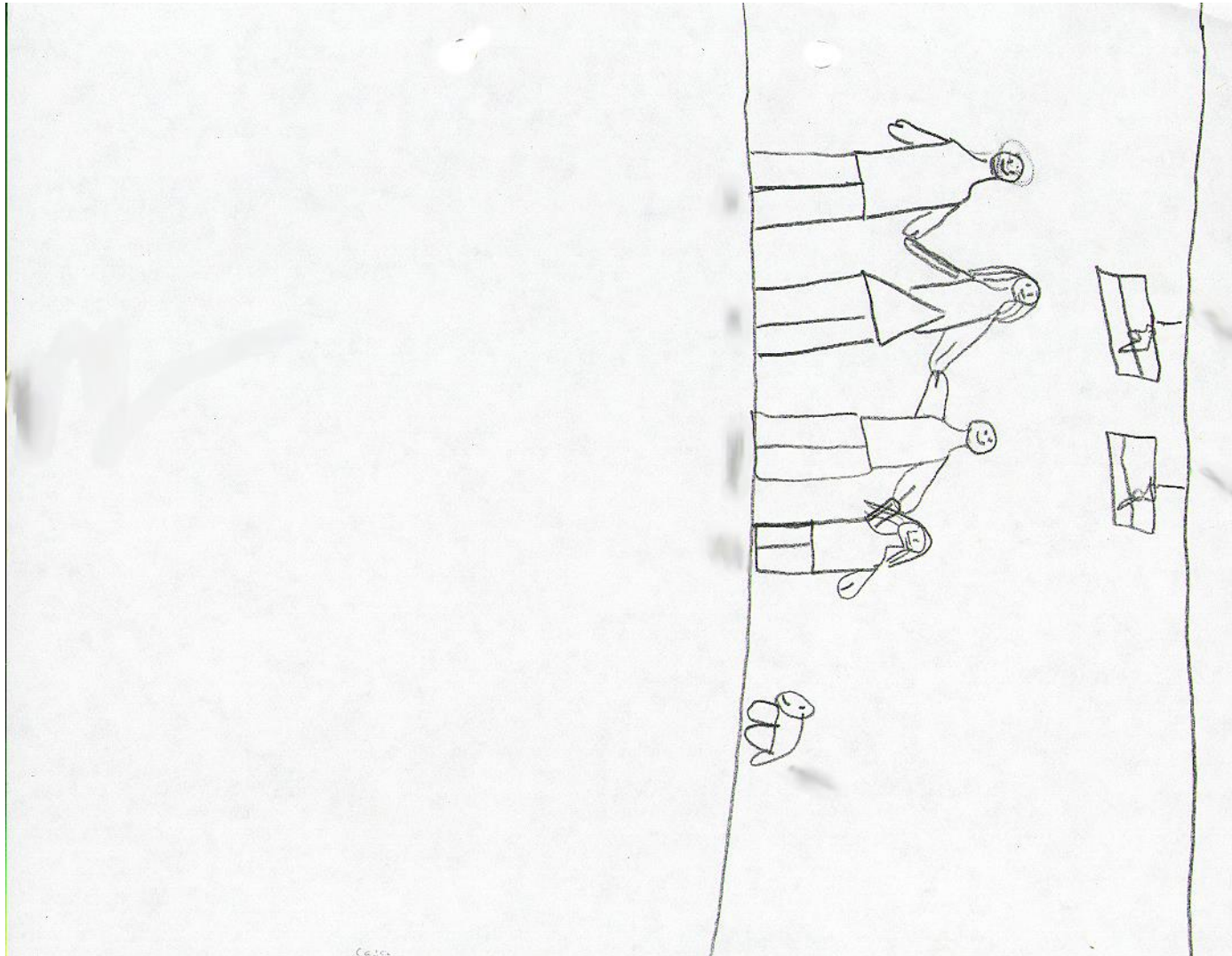
Dibujo Figura Humana: B4



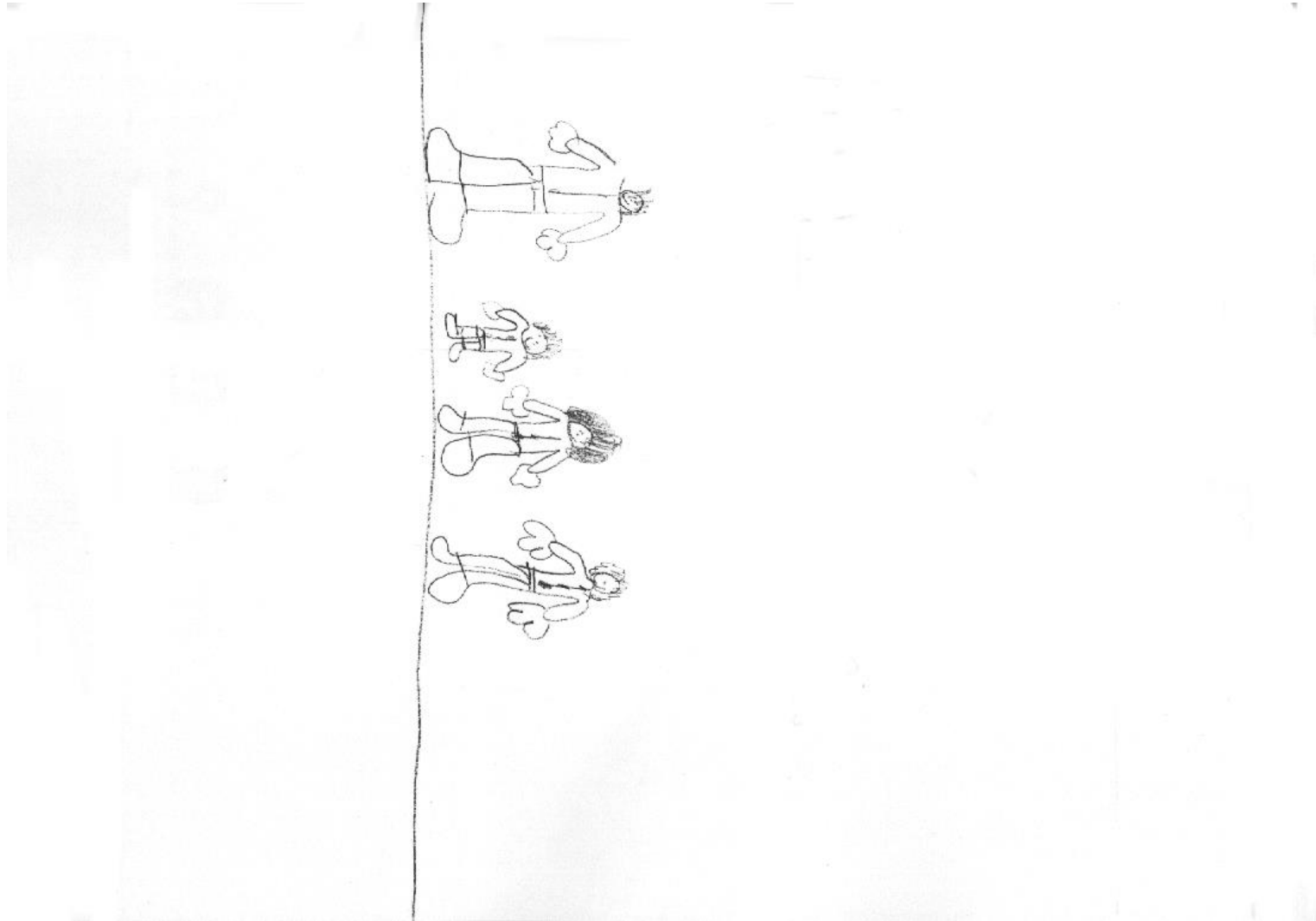
Dibujo Familia: A1



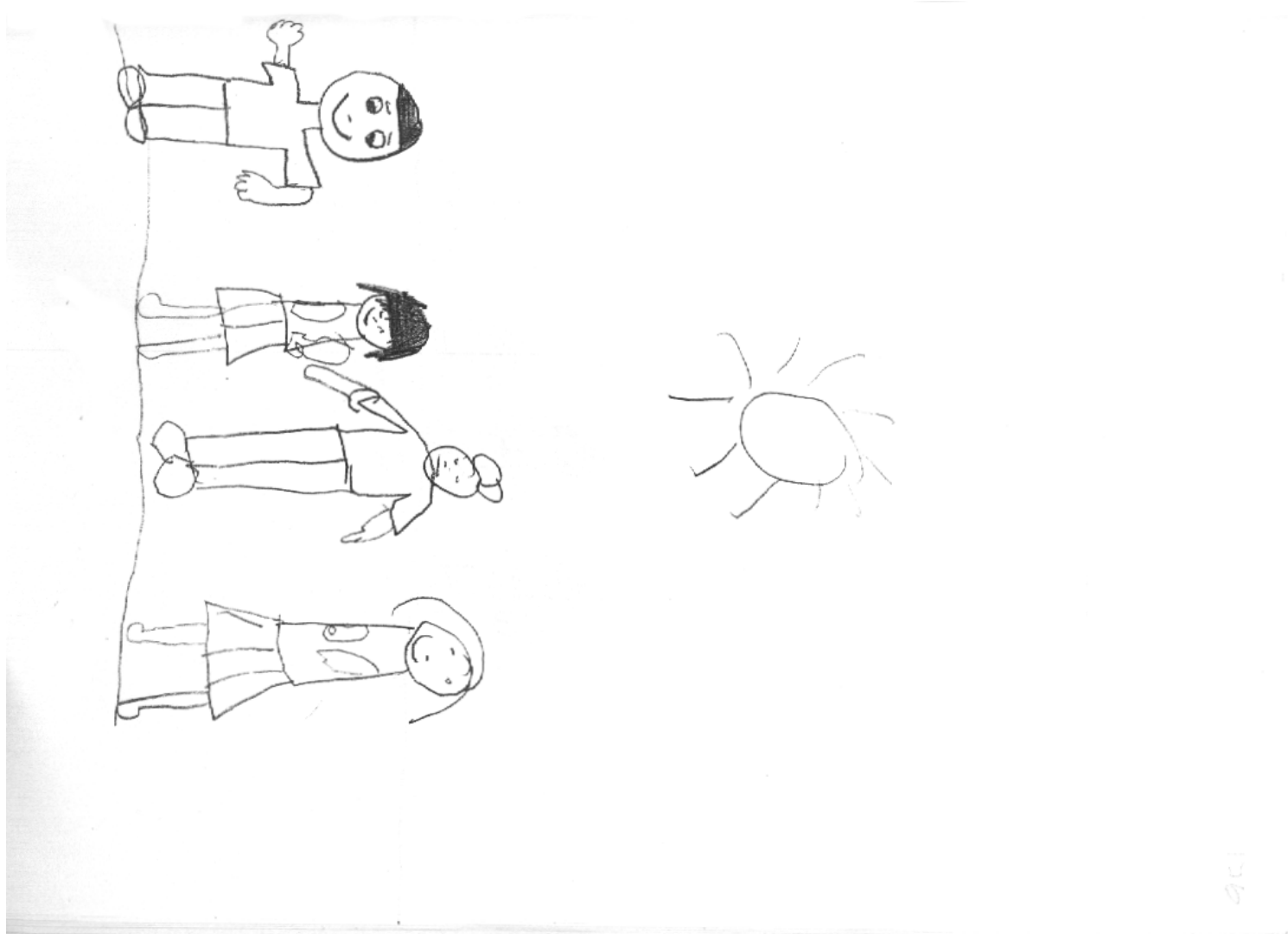
Dibujo Familia: A2



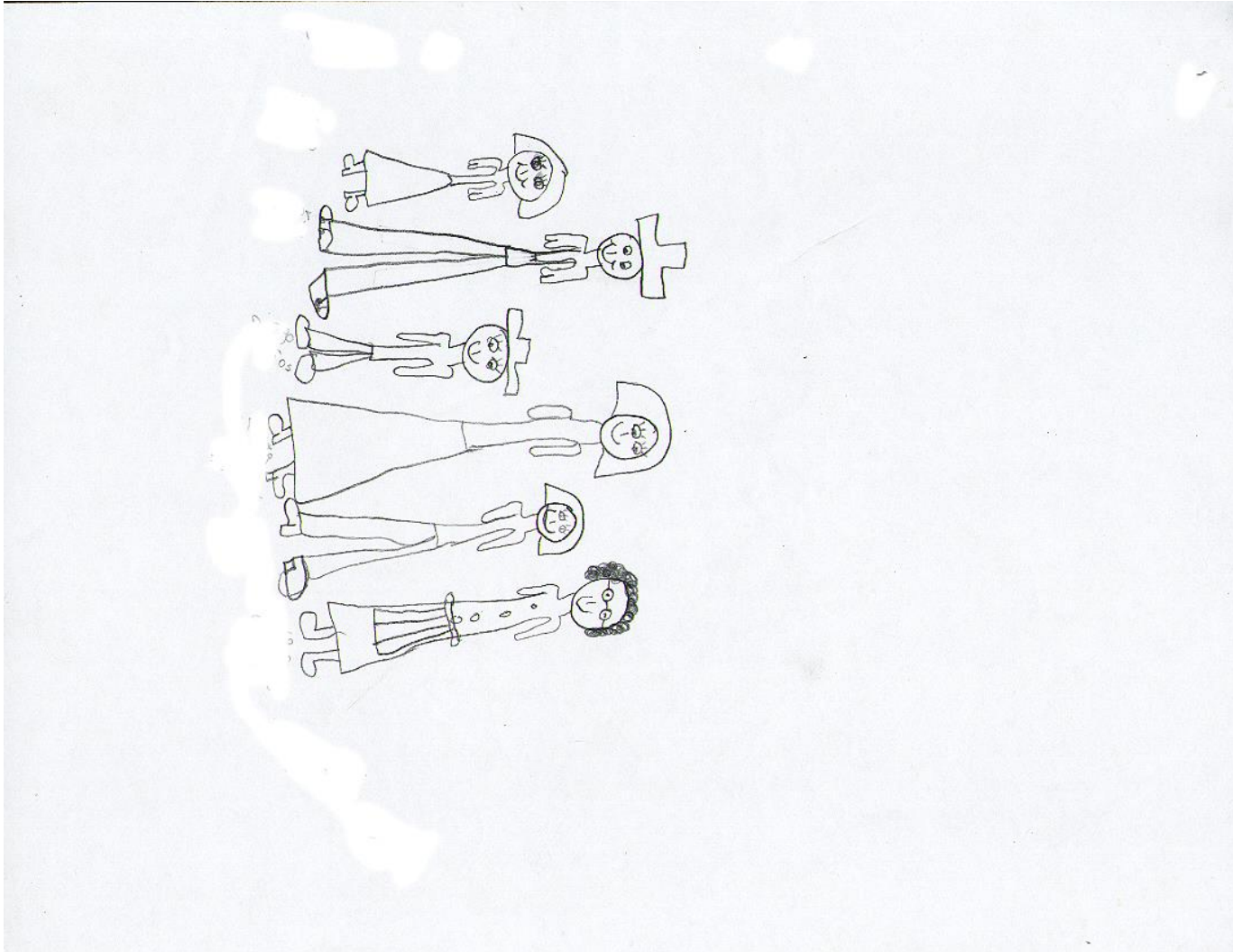
Dibujo Familia: A3



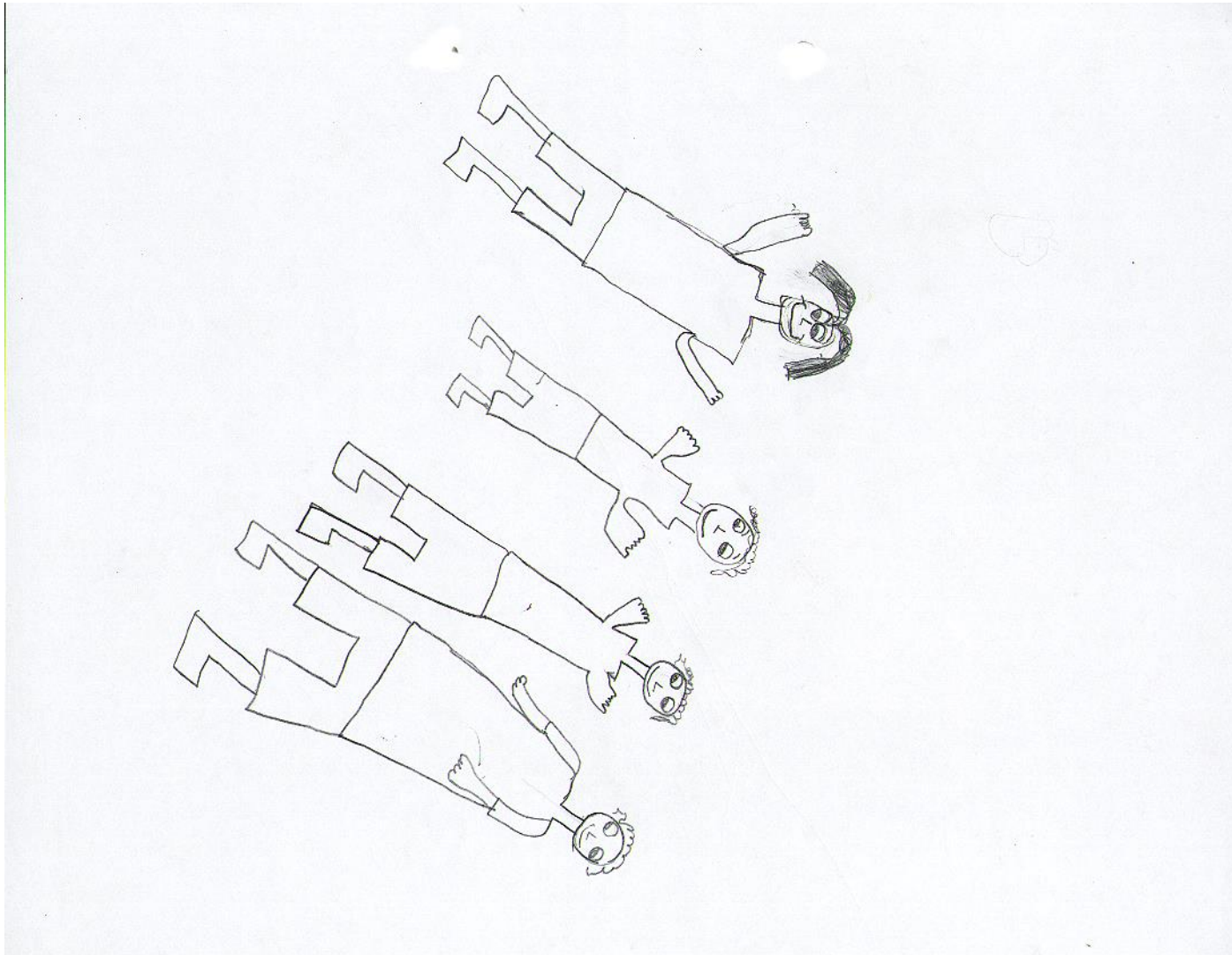
Dibujo Familia: A4



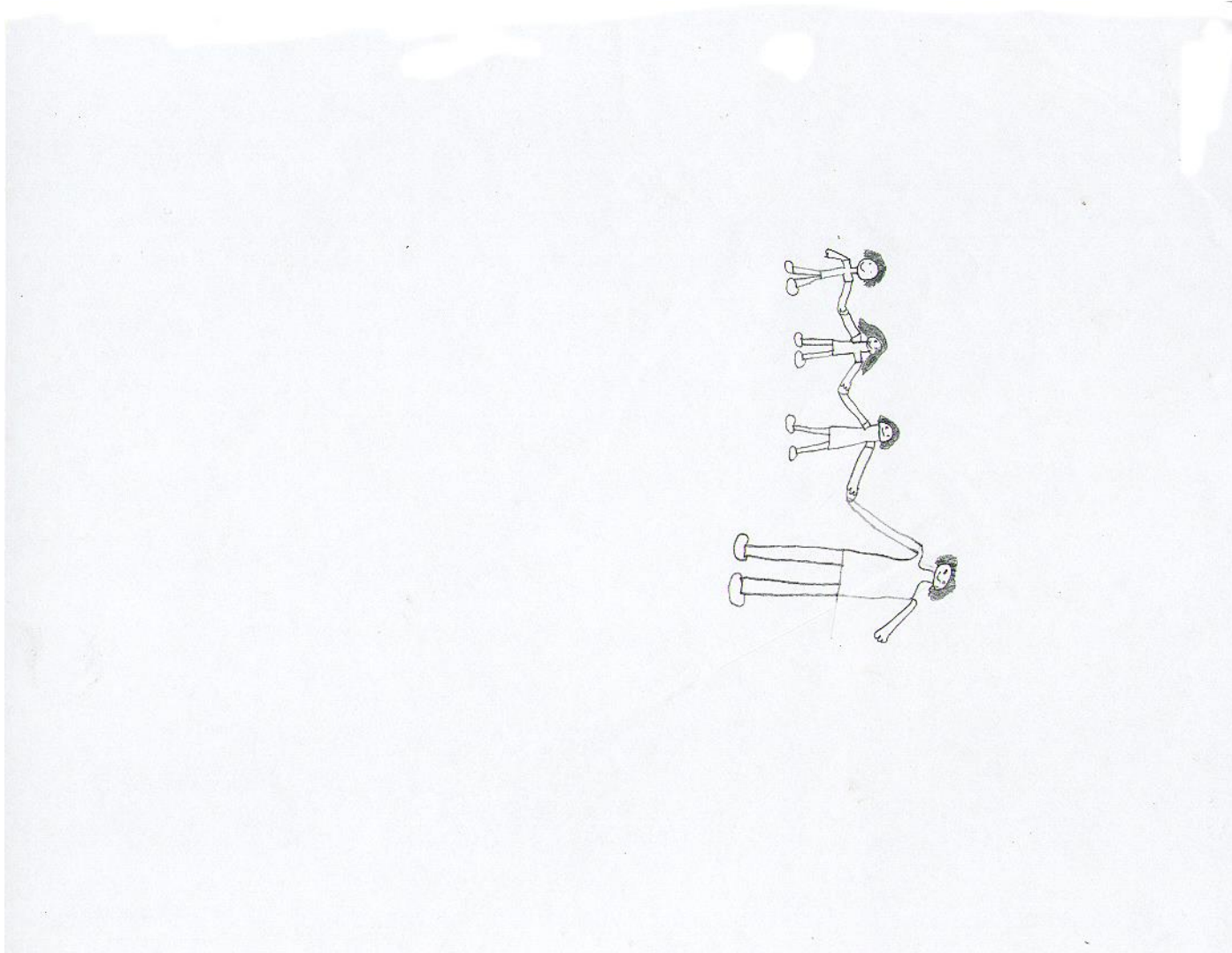
Dibujo Familia: B1



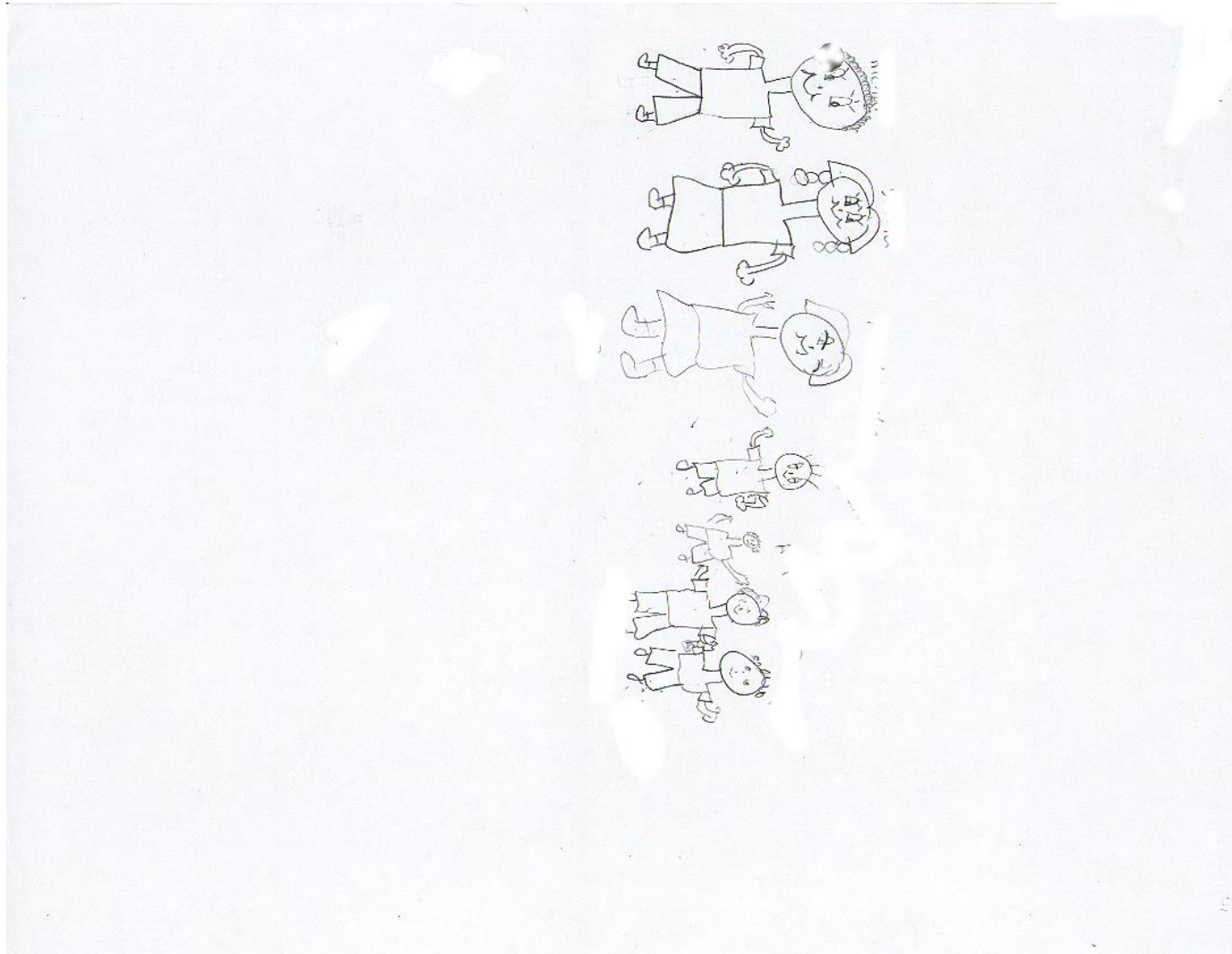
Dibujo Familia: B2



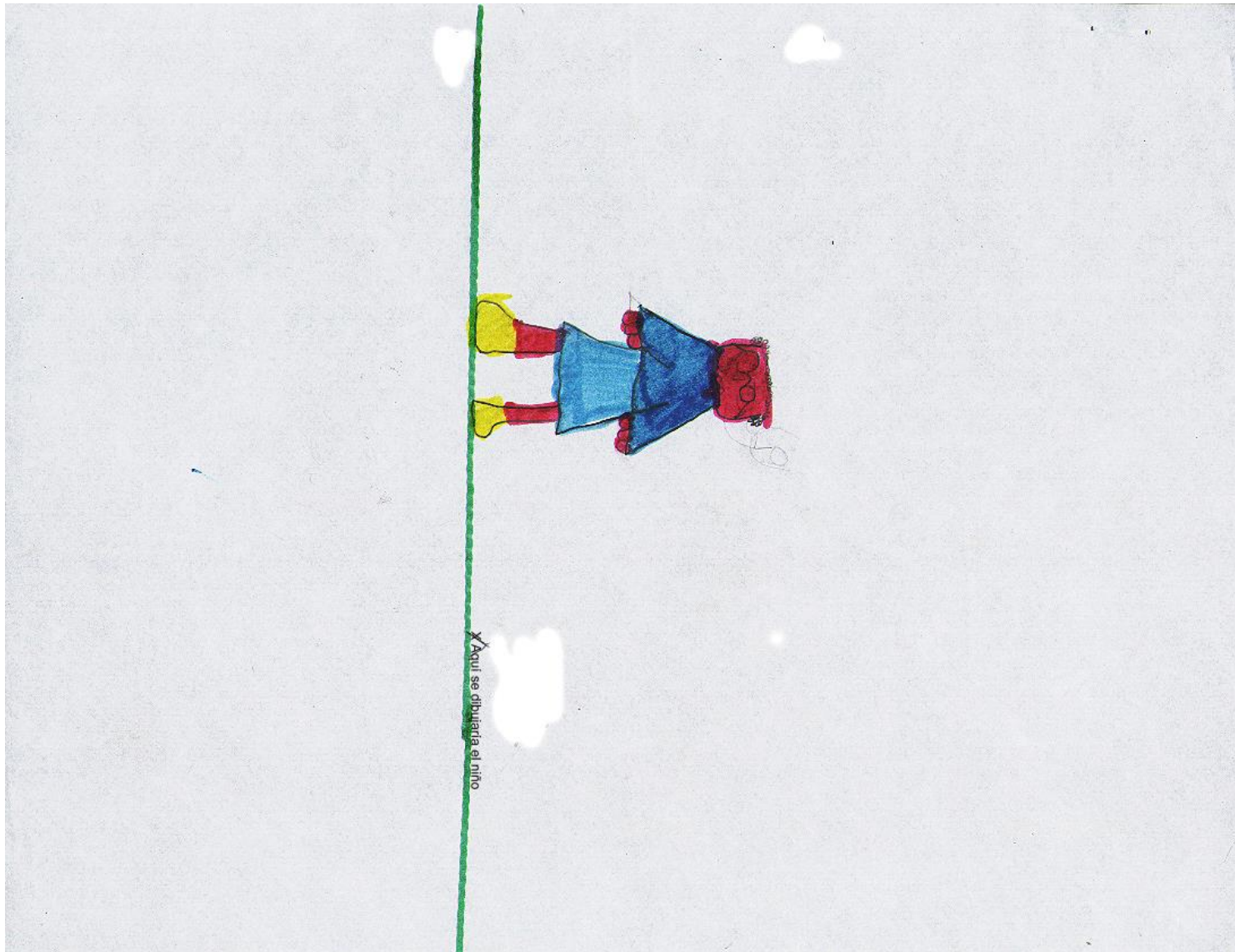
Dibujo Familia: B3



Dibujo Familia: B4



Dibujo Maestra: A1

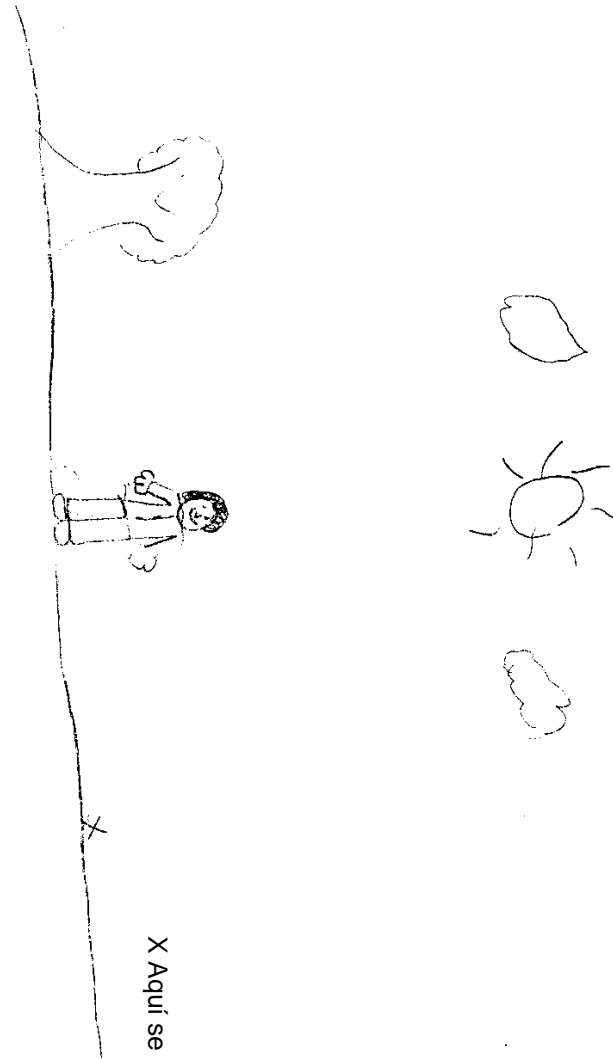


X Aquí se dibujaría al niño

Dibujo Maestra: A2



Dibujo Maestra: A3



X Aquí se dibujaría el niño

Dibujo Maestra: A4



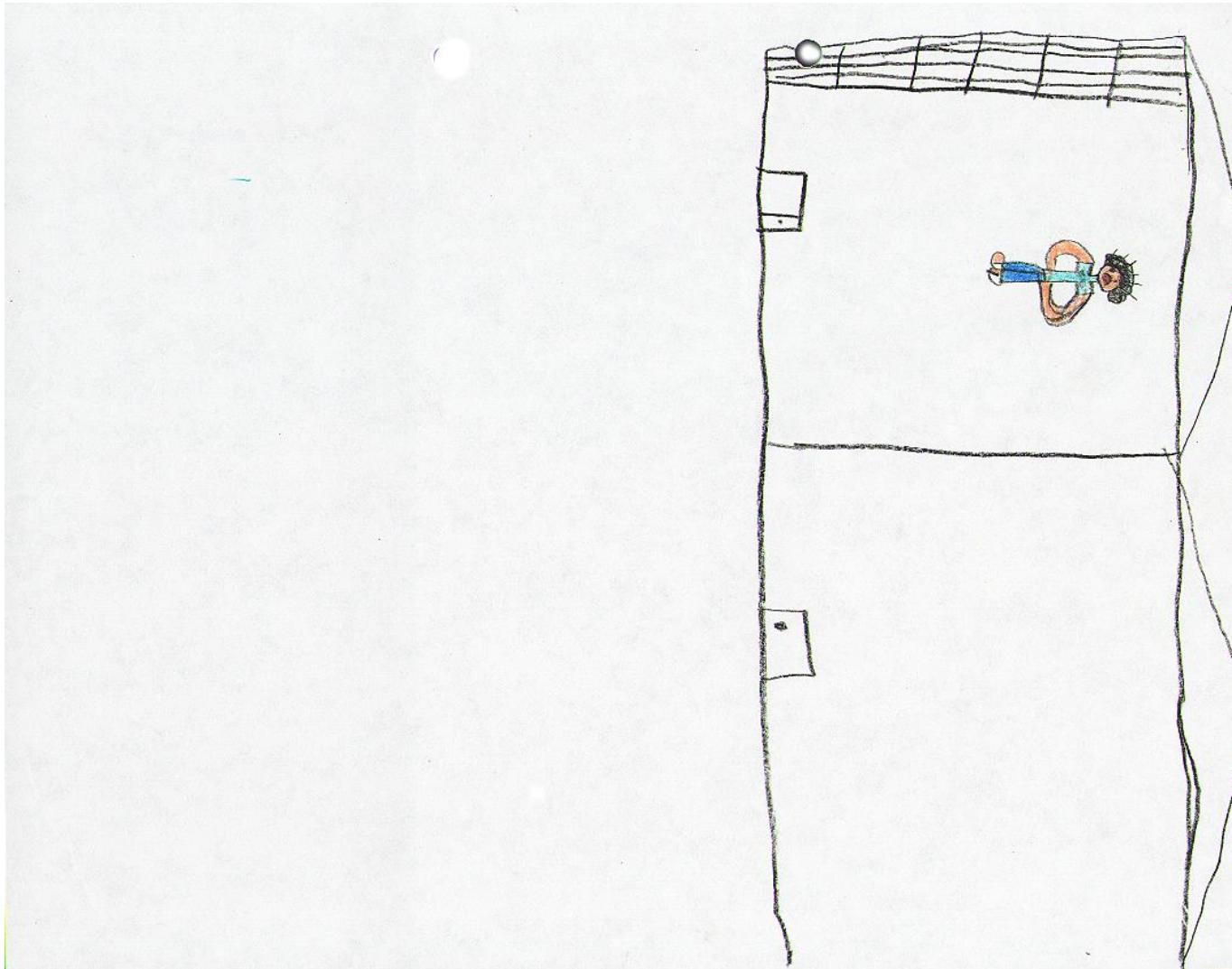
Dibujo Maestra: B1



Dibujo Maestra: B2



Dibujo Maestra: B3



Dibujo Maestra: B4

