




ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS QUE EMPLEAN LOS DOCENTES AL MANEJAR LAS CONDUCTAS AGRESIVAS

**PS. GEOCONDA DE LOS ÁNGELES MOTA RODRÍGUEZ. MGS.
LCDA. NORMA NARCISA GARCÉS GARCÉS
PS. MIRIAM MARITZA MORAN RODRIGO. MGS.**



**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
QUE EMPLEAN LOS DOCENTES AL MANEJAR
LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
PRIMERA EDICIÓN**

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
QUE EMPLEAN LOS DOCENTES AL MANEJAR LAS CONDUCTAS
AGRESIVAS

Autores

Ps. GEOCONDA DE LOS ÁNGELES MOTA RODRÍGUEZ. Mgs.
Lcda. NORMA NARCISA GARCES GARCES
Ps. MIRIAM MARITZA MORAN RODRIGO. Mgs.

PRIMERA EDICIÓN
julio 2017

Libro sometido a revisión de pares académicos.



Edición
Diagramación
Diseño
Publicación

Maquetación.

Grupo Compás

Cámara Ecuatoriana del Libro - ISBN-E: 978-9942-760-79-1

Guayaquil - Ecuador

Prólogo

Las autoras presentan un trabajo profundo en sus áreas de conocimiento, convirtiendo este texto en un aporte relevante para la educación, el libro al estar escrito mediante un estudio de caso muestra una realidad palpante para los involucrados, permitiendo que los lectores se involucren y comparen su proceso con el de la institución.

Este libro tiene como objetivo fundamental caracterizar las estrategias metodológicas que emplearon los docentes de Sexto y Séptimo Grado de la Escuela de Educación Básica Fiscal "Jorge Villegas Serrano" frente a las conductas agresivas de sus estudiantes, todo ello enmarcado dentro del Buen Vivir, política de estado en la que se encuentra inmersa toda la comunidad educativa ecuatoriana. El abordaje de la problemática se realizó desde una perspectiva metodológica esencialmente cualitativa, de alcance descriptiva y por medio del estudio de diez casos, se pretendió conocer más de cerca la forma cómo el docente enfrentó las situaciones de agresividad que se manifestaron en el salón de clases. El escenario fue una escuela urbano-marginal de la Cooperativa Mélida Zalamea de Toral ubicada en el sector de Las Malvinas, al sur de la ciudad de Guayaquil. Se empleó el método fenomenológico, y el método empírico, utilizando como parte de la instrumentación dos registros de observación, registros anecdóticos, entrevistas semi-estructuradas, una adaptación a una escala de agresividad y dos composiciones.

Como producto del estudio realizado se obtuvo información compatible con el empleo de estrategias metodológicas que involucraban recursos técnicos tradicionales e innovadores en el afrontamiento de los eventos de agresividad infantil. Así mismo se evidenció la asunción del rol mediador por parte de la mayoría de los docentes, aunque no se lo realizaba en niveles altos frente a situaciones de agresividad física, fenómeno que prevaleció entre los casos de estudiantes explorados.

índice

MARCO TEÓRICO	6
¿Qué son las estrategias metodológicas?	13
Enfoque conductista.....	15
Del conductismo al constructivismo	18
Enfoque histórico-cultural	23
La gestión docente	27
Roles de actuación del docente en la intervención educativa de casos de agresividad infantil.....	27
El papel del docente mediador	29
Actitudes	31
Tipos de actitudes	31
Actitud de señalamiento y amenazas	31
Actitud excluyente y discriminatoria	32
Actitud de gritón y sermoneo.....	33
Actitud mediadora y de negociación.....	33
¿Qué son conductas agresivas?	34
Diversos enfoques teóricos sobre la agresividad infantil.....	36
Teorías activas o innatistas	36
Teorías reactivas o ambientales	38
Análisis de la teoría del aprendizaje social de agresión.....	38
Adquisición de los modos agresivos de conducta.....	41
Tipos de agresividad	42
Situación problemática	46
Tipo de investigación.....	48
Estrategias metodológicas.....	48
Dimensión cognitiva	49
Recursos técnicos tradicionales	49
Recursos técnicos innovadores	49
Rol adecuado de actuación docente:	50
Rol mediador.....	50
Roles inadecuados de actuación docente:	51
Rol sumiso	51
Rol autoritario	52
Actitudes docentes	52
Conductas agresivas.....	52
Agresividad directa verbal	52
Agresividad directa física:	53
Agresividad relacional	53
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	55
Análisis de resultados de los casos de docentes.....	55
Discusión e integración de resultados.....	97
Referencias bibliográficas.....	104

INTRODUCCIÓN

Uno de los más graves problemas que tiene la educación en nuestros días es que en forma progresiva los docentes cada vez menos pueden atender los casos de la agresividad infantil con asertividad y eficacia; se les está escapando de las manos el control de la situación y lo que es peor aún, existe una actitud de conformismo y pasividad ante tal caótica situación, en muchos casos.

Resulta importante señalar que los índices de violencia infantil en escuelas y colegios de la comunidad local, nacional, incluso a nivel mundial siguen en aumento, así lo revelan múltiples investigaciones referidas en este trabajo.

No se cuenta con información que exprese la existencia de un lugar exento de esta problemática, la que continúa con niveles alarmantes; tal es el caso de llegar a registrarse la pérdida de vidas humanas como cúspide de esta pirámide; y, en sus caras laterales se visualizan claramente diferentes factores que coadyuvan al fortalecimiento de este fenómeno psico-social entre los que se señalan: hogares disfuncionales, deterioro de relaciones interpersonales, inadecuados modelamientos en épocas vitales del ser humano, inseguros vínculos afectivos provocando bajos autoconceptos en los actores involucrados, impacto negativo de las redes sociales en los chicos, proliferación de pandillas juveniles, aumento del consumo de estupefacientes en escuelas y colegios y en fin, innumerables situaciones que pueden dar lugar al desencadenamiento de la agresividad física, verbal y relacional en los centros educacionales.

Mas, el objeto fundamental de este estudio no se vislumbra en lo anteriormente mencionado, sino que está focalizado a lo que para la

autora está en la base de toda esta pirámide, como es la gran influencia que tiene el docente en todo el fenómeno, visualizando en primer plano la aplicación de sus estrategias metodológicas al manejar la agresividad infantil

La comunidad educativa de la Escuela de Educación Básica Fiscal “Jorge Villegas Serrano”, no es la excepción. A diario padres, maestros y demás actores educativos refieren gran cantidad de casos en donde golpes, amenazas, insultos y demás indicadores de una alta e intensa agresividad, resultan experiencias cotidianas.

El tema de este trabajo surgió entonces como una necesidad sentida y manifestada por esta población de 706 estudiantes y de 25 docentes que laboran tanto en la jornada matutina y vespertina, en la búsqueda de alternativas de solución, por lo que se pretendió como punto de partida, en un primer paso caracterizar dichas estrategias.

La autora, desde una mirada cualitativa y con la presentación del estudio de diez casos en los que se incluyó a 5 docentes y 5 estudiantes, se propuso adentrarse un poco más, subir un nuevo peldaño, y escalar lo más que se pudo en esta pirámide complicada, como es el tema de la gran influencia educativa que el docente tuvo en esta dinámica para afrontar los casos de dicha agresividad directa física, directa verbal y agresividad relacional de los estudiantes que agreden, que hacen daño al otro y que violentan la calma hasta del ser más pasivo y reflexivo.

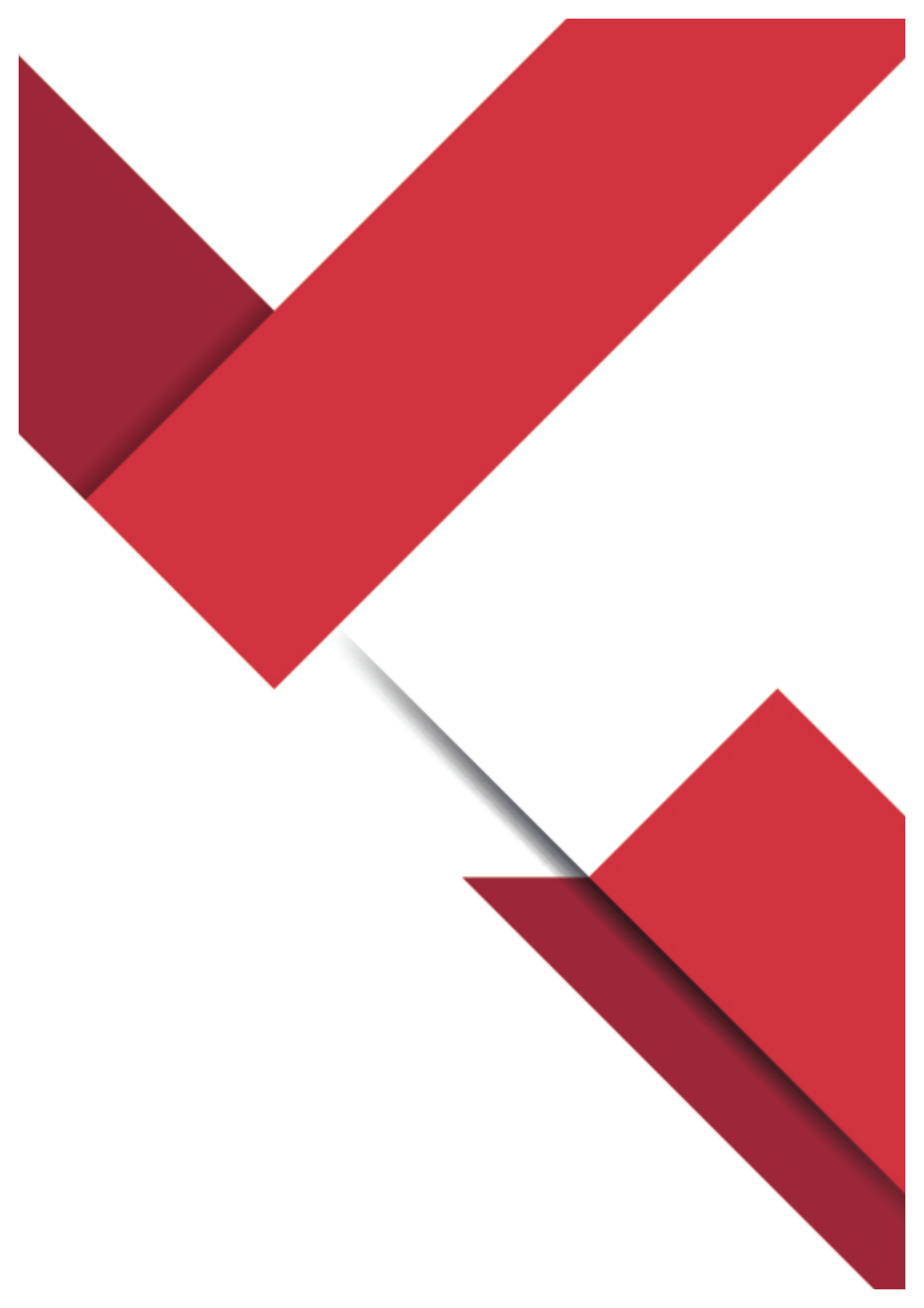
Cuán importante y necesario fue reconocer todos aquellos sustentos teóricos y metodológicos que explicaron e indicaron la forma de actuar del docente, de su proceder, de su transitar; desde su metodología, desde sus estilos, desde su rol de conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Explorando también su área

cognitiva en relación a lo que conoce o desconoce de la temática de la agresividad estudiantil.

Fue interesante desenredar esta problemática que a diario se vivencia en miles de centros educativos, pero que hoy, se investigó por primera vez en la historicidad de esta institución educativa.

Entender y conocer cómo se llevó a cabo esta dinámica, caracterizando las estrategias aplicadas por parte del docente y las conductas generadas en sus estudiantes agresivos, fue uno de los propósitos en este estudio en el marco de la psicología educativa: analizar los diálogos empáticos, los vínculos afectivos, los aprendizajes cooperativos, los acuerdos y compromisos consensuados, los grados de apertura que tuvo el colectivo docente analizado, sus interacciones en dichas relaciones con sus estudiantes; observar las habilidades sociales de los sujetos implicados, sus acciones y reacciones, lo cual es parte del proceso metodológico que rige esta investigación, que sirvió, además y de forma implícita para establecer ciertas correlaciones entre los muchos roles y actitudes que rigieron el comportamiento de los docentes en la aplicación de sus propias estrategias metodológicas.

Desde el punto de vista práctico, este estudio exploratorio y descriptivo, ayudó a encauzar, por primera vez en la vida de esta comunidad educativa urbano-marginal, información que viabilice una actitud potenciadora del desarrollo de todos los actores educativos para poder en el futuro diseñar intervenciones, desde una óptica más optimista, profesional y sensibilizada, esta problemática social y psicológica en intervenciones subsecuentes, considerando el respeto a las diferencias individuales así como valores entre los que se señala a la tolerancia en el ejercicio cotidiano del quehacer en el proceso de aprendizaje.



MARCO TEÓRICO

Al revisar las distintas aproximaciones al estudio de las estrategias metodológicas y de la agresividad infantil, a través de los hechos y evidencias, así como de estudios efectuados en una línea cronológica amplia y profunda, se pudo corroborar una vez más la existencia de resultados obtenidos mediante investigaciones empíricas y científicas.

Desde el siglo XVI, Comenio (1592-1670), pedagogo, sacerdote y filósofo checo, en la obra titulada "Pedagogía Magna (1630), planteó la propuesta humanista, de que se puede aprender y resolver los conflictos por la demostración de la verdad, la no violencia y el establecimiento de un proyecto educativo universal. Manifestaba que es mejor usar una sonrisa en vez de una vara para castigar. Desde aquella época, él ya habló del "aprender haciendo" restándole jerarquía al estudio memorístico y mecanicista. Brindando, al mismo tiempo, pautas bien fundamentadas acerca de los derechos a la educación de las clases más desprotegidas, de las diferencias individuales y hasta de pre-requisitos para poder aprender, no sólo en el área cognitiva, sino también desde los componentes afectivo y espiritual. Realmente, su pedagogía fue revolucionaria y universal.

Seguidamente, se encontró a Rousseau, conocido por el mundo entero con sus aportes literarios y filosóficos. En uno de ellos y desde la corriente educativa Escuela Nueva, recalca que "con una buena

educación basada en la autonomía, felicidad y la libertad se pueden formar futuros ciudadanos para los cuales la guerra no tenga ningún sentido”.

Un importante poeta hindú, Tagore, quien vivió de 1861 a 1941, funda en un paraje cercano a Calcuta “La Casa de la Paz”, creyendo que con una buena metodología educativa libre de violencia, se puede mejorar el mundo.

Otro significativo aporte fue la del filósofo, pedagogo y psicólogo norteamericano Dewey, J (1899) citado por Torres Solís, considerado por los conservadores de su época como el precursor inspirador de los reformadores partidarios de una enseñanza “centrada en el niño” plantea que “la escuela no debe reducirse a enseñar horrores de la guerra y evitar el odio entre los pueblos” sino que debe centrarse además en posturas y en actitudes cooperativas, lo que sería un emergente social para poder contrarrestar tanta agresividad a nivel local y mundial.

De igual forma, después de la segunda guerra mundial la UNESCO, luego de analizar los balances realizados por políticos, educadores y la sociedad en general, plantea la necesidad de mejorar las relaciones internacionales y a centrar la mirada en el sistema educativo como estrategia de solución, donde se plantee desde los salones de clases, la cooperación, la mediación y la resolución de conflictos.

En el libro “Educar a la pantera”, su autor Ignacio García Valiño (2010), ofrece profundos análisis de las vivencias que tuvo como psicólogo educativo con niños y adolescentes durante varias décadas y en múltiples centros educativos españoles, orientando al lector con valiosas estrategias metodológicas que pueden utilizar los docentes y no sólo eso, sino que contesta muchas interrogantes planteadas por familias enteras, escuelas colapsadas, juzgados de la niñez y adolescencia y demás profesionales interesados e involucrados en esta temática.

De forma multidisciplinaria, desde el análisis psicológico, psiquiátrico, pedagógico, neurocientífico, socioeducativo o judicial, y prestando atención a distintos escenarios que componen esta realidad cotidiana y esquivada (como la familia, la cultura y transmisión de valores, los medios de comunicación o íconos televisivos) ofrece una visión que desmonta tópicos y falsos mitos al tiempo que se enfrenta al desafío de estos niños, adolescentes y jóvenes en conflictos, que como manifiesta en su libro y con una visión completamente esperanzadora enfatiza que es posible corregir sus renglones torcidos, que sus destinos no están escritos, que la totalidad no existe: que se puede “educar a la pantera”.

En el texto antes mencionado se hacen valiosas referencias, como por ejemplo se dice que la agresividad según los expertos es uno de los problemas que más ha aumentado entre la población infantil durante los últimos años y no sólo eso, sino que hay un conformismo pasivo ante esta situación..

Según García - Valiño, Ignacio (2010: 21). “dejar las cosas como están para ver si evolucionan mejor, es una mala filosofía.” Se ha

demostrado en estudios longitudinales que los niños que hacia los dos años eran más agresivos, tendían a seguir siéndolo a los cinco, y que las manifestaciones agresivas que algunos niños muestran entre los tres y los diez años, son un predictor de sus inclinaciones antisociales más graves a lo largo de la vida (Henry et al., 1996; Hart et al., 1997; Newman et al., 1997; Trembaly, 2001 y 2003).

En otros estudios internacionales se señala que es posible identificar factores predictores de la violencia infantil. Entre ellos se describen factores socioeconómicos, familiares e individuales, tales como: la pobreza, falta de monitoreo parental, abandono, impulsividad, bajo rendimiento académico y violencia intrafamiliar (Krug et al., 2002 Heins, 2004).

Así también, se ha señalado que la falta de habilidades para el manejo de conflictos, el comportamiento agresivo y las dificultades de adaptación al sistema escolar en la infancia, son factores que predicen conductas de violencia y consumo de drogas en la pubertad (Florenzano, 1997; Kellam, Brown & Fleming, 1982; Kellam, Rebok, Lalango & Mayer, 1994; Mc Alister, 1998; Pérez, Fernández, De La Barra & Rodríguez, 2002; Pérez, Gubbins, Fernández & Rodríguez, 2001), lo que si bien es cierto no es la temática principal de esta investigación, sí tiene que ver mucho para su comprensión más generalizada.

Según la Encuesta de Salud de Cataluña (2006), efectuada con una muestra de 2200 de niños de cuatro a catorce años, y recogida en el informe monográfico “Trastornos del comportamiento en la infancia y la adolescencia”, del Observatorio FAROS, elaborado por profesionales de reconocido prestigio y coordinado por el Área de

Salud Mental del hospital Sant Joan de Déu, en Barcelona, la incidencia en la población del trastorno de conducta disocial, de aparición en la infancia o la adolescencia, es del 9 por ciento en niños y del 4,1 por ciento en niñas. Y, dada la variedad de síntomas, puede ser leve, moderado o grave.

En cuanto a la literatura latinoamericana se puede mencionar que en Colombia, igualmente existen numerosos escritos y programas cuyos propósitos están encaminados a la reducción de las conductas agresivas de los estudiantes en las escuelas, ejemplo de ellos “La solución del conflicto en el aula”, de Salm Randall, quien “plantea la necesidad de modificar y mejorar las actitudes y los valores de la autoestima, la confianza, la tolerancia, la diversidad, el respeto, la responsabilidad, la cooperación, y la participación” Otro hallazgo, “Estrategias pedagógicas para aminorar la violencia en la escuela”, de Lilia Rosa Londoño y otros, “plantean un proyecto educativo teórico práctico con miras a disminuir la violencia en las escuelas”.

Otro texto, “La Escuela Vacía”, de Rodrigo Parra Sandoval con base en la investigación, quedando como principal mensaje para el maestro “sobre la comprensión del vaciamiento de la función escolar, lo cual le permite reflexionar sobre la posible modificación de las actitudes y comportamientos que han paralizado la relación escuela-comunidad”. Y por último, el proyecto “La prevención temprana de la agresión” adoptado por la Alcaldía de Medellín 2002, donde se involucra el niño, la familia y los profesores.

En México, también se han reconocido varias aportaciones, entre las que se cita a la propuesta realizada por el Lcdo. Mario Alberto Vásquez Ramírez en su Manual “Programas de desarrollo social-afectivo para alumnos con problemas de conducta” en donde señala que uno de los tres obstáculos más significativos que dificultan el aprovechamiento y rendimiento escolar, es la presencia cada vez más frecuente e intensa de los problemas de disciplina o ajuste social, incluida la agresividad no sólo física y verbal, sino también la agresividad relacional, esto ocurre en todos los niveles de Educación Básica y más aún cuando el castigo, la exclusión o expulsión del salón de clases, la reprimenda verbal, la eliminación de beneficios o recluirlo en la dirección es el único recurso estratégico que utilizan los docentes para lograr adaptar al “estudiante agresivo”.

Así mismo se constató la producción científica a través de literatura cubana entre las que se cuenta por ejemplo la efectuada por la Dra. Lourdes Ibarra (2011) quien hace importantes aportaciones desde el enfoque psicosocial de la educación en el libro *Educación en la escuela, educar en la familia ¿realidad o utopía?* En el que brinda pautas bien fundamentadas sobre el rol que tiene el maestro dentro de la escuela, también habla sobre las estrategias metodológicas que tiene que utilizar el colectivo docente en cuanto a la resolución de conflictos, a la convivencia escolar en general y hasta menciona interesantes estudios sobre el “efecto Pígameón” que está estrechamente vinculado con lo que la autora deseó plasmar en este estudio.

De igual forma, otra autora cubana, la Dra. Gloria Fariñas (2012) destacó la misión del maestro como mediador del aprendizaje estratégico, refiere que éste debe darse por medio de la autorregulación y la auto-organización. Hace también un exhaustivo

llamado a las funciones docentes como parte importante de este proceso, pero destacando más el “rol del estudiante” acotando que es él, el principal artífice de su propio aprendizaje y haciendo énfasis en un pensamiento de Zinchenko (1990, p.20) que dice “yo no interiorizo lo ajeno, sino lo propio y eso lo tengo que crear”, pensamiento clave en su filosofía pedagógica. La cual empató justo con el enfoque histórico-social planteado como teoría clave en este estudio.

En nuestro país, las encuestas nacionales de salud que realiza el Ministerio de Salud Pública constataron de que el 22,1 por ciento de la población, entre los cuatro y los quince años, presenta riesgo de mala salud mental, y entre las patologías destacadas, se encuentran los trastornos de adaptación, que si bien es cierto, no es el tema central de esta investigación, sí está íntimamente relacionado con el objeto de estudio.

Otros datos ciertamente preocupantes reflejan que van en aumento las denuncias por agresiones de hijos a padres, una nueva forma de maltrato, obviamente no es que haya una epidemia de agresividad, pero sí es cierta su prevalencia, las estadísticas así lo demuestran.

Algo parecido acontece en escuelas fiscales y particulares ecuatorianas donde alumnos que agreden no sólo a sus coetáneos, sino de igual forma a ciertos profesores que no los llegan a satisfacer en sus errados requerimientos, y los que por su parte al mismo tiempo, no cuentan con herramientas a su alcance para contrarrestar

esta situación caótica y desafiante. Este hecho se lo puede ver a diario en todos los medios de comunicación televisados y escritos.

Los docentes y psicólogos que han venido trabajando en las escuelas de educación básica fiscal en el Ecuador se encuentran en el observatorio perfecto, pues están rodeados por niños y jóvenes en todas partes, están en el epicentro mismo de la problemática, donde se concentra diariamente la mayor parte de la población infantil y juvenil y son ellos los protagonistas reales, artífices directos y quienes observan tantos brotes de agresividad en su entorno natural, tal y cual como ocurren las cosas y tal y cual como ellos pueden o no, ayudar.

Por lo tanto, son ellos que con la aplicación de acertadas estrategias metodológicas pueden contribuir de manera significativa en la reducción de esta problemática de la agresividad infantil, la que como ya se ha visto en los estudios referidos se ha convertido en el “pan nuestro de cada día”; y, aunque si bien es cierto los docentes puedan tener quizá una buena predisposición, lamentablemente desconocen a profundidad sobre esta temática y es por esta razón que la autora quiso desenredar de alguna manera lo que están aplicando metodológicamente en esta comunidad educativa para manejar la agresividad infantil.

¿Qué son las estrategias metodológicas?

Según Nisbet Schuckermith (1987), “las estrategias metodológicas son procesos ejecutivos mediante los cuales se

eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender”.

La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernal (1990) “que los docentes comprendan la gramática mental de sus estudiantes derivada de los conocimientos previos y del conjunto de esas estrategias, guiones o planes utilizados por ellos para que los objetivos propuestos y metas esperadas sean exitosas en todo momento del quehacer educativo”.

Por su parte, Díaz Barriga (1998) define las estrategias metodológicas como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos. “Así las estrategias se diferencian de las técnicas en que éstas se pueden utilizar en forma mecánica o no consciente sin anteponer a su selección la definición de un propósito de aprendizaje. Las estrategias, en cambio, surgen de una reflexión acerca de cuánto, cómo y por qué utilizarlas”.

Anijovich, R, (2004) menciona que las estrategias pueden clasificarse de acuerdo con los distintos momentos del desarrollo de la unidad de enseñanza. Es así como podemos hablar de estrategias de inicio, desarrollo y cierre. Las demostraciones, las preguntas, los mapas conceptuales, la resolución de problemas y el estudio de casos son algunas de las estrategias que pueden ser utilizadas en cualquiera de las etapas mencionadas por parte de los docentes.

Para poder entender cómo funcionan y se dinamizan desde la gestión del docente, se revisaron varios enfoques que tratan de diferentes ángulos las estrategias utilizadas por el docente en el manejo de las conductas agresivas de sus estudiantes.

Enfoque conductista

Según Le Doux, (1999) durante gran parte de la mitad del siglo XX, la psicología y pedagogía estuvieron dominadas bajo la corriente de los conductistas, quienes concebían al estudiante como una “tabula rasa” a la que tenían que llenar o escribir conocimientos con una enseñanza mecanizada aplicando estrategias metodológicas muy tradicionales, poco productivas y con un alto contenido de actividades marcadas con estímulos-respuestas que convertían a los educandos en seres pasivos, condicionados, muy memorísticos, rígidos, poco críticos y limitados.

El Dr. Roberto Corral Ruso, en su libro Epistemología e Investigación de la Psicología Educativa (2011) hace acotaciones muy importantes sobre este enfoque catalogado como la “Primera Gran Fuerza de la Psicología”, mencionando que para muchos la principal contribución de Thorndike, uno de sus máximos exponentes, tiene que ver con la llamada Ley del efecto, que no es más que una hipótesis o conjetura acerca de los tipos de eventos que originan el aprendizaje, en ella las recompensas y las no recompensas se proponen como mecanismos para la selección de las respuestas más adaptativas.

Para ejemplificar este enunciado, la autora enfatiza lo que un conductista ortodoxo, John Watson (1930), dijo en una de las frases más conocidas en el ámbito psicológico:

“...me dan una docena de niños saludables, bien formados, y mi propio mundo específico para llevarlos a él, y yo garantizaré, que tomando cualquiera al azar y entrenándolo, él puede devenir cualquier tipo de especialista que yo quiera seleccionar –un doctor, un abogado, un artista, un mercader e incluso un vago o un ladrón– sin importar sus talentos, tendencias, habilidades, vocaciones o la raza de sus ancestros”.

Posición conductista que poco tiene que ver ahora en estos actuales tiempos en que ya se ha abierto un nuevo abanico de posibilidades en el manejo estratégico de la agresividad infantil por parte de los docentes.

Seguidamente, el “condicionamiento instrumental u operante” de Skinner, da por sentado, que una vez determinada la conducta que se pretende configurar, y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las respuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable, porque el medio está científicamente organizado para producirlo.

La concepción skinneriana del aprendizaje, partiendo de la asociación de estímulos iniciales, intentan condicionar respuestas operantes en el sujeto y sostenerlas en el tiempo, a partir de diversas técnicas que el maestro utiliza como incentivos o reforzadores positivos para que sus estudiantes agresivos se desaprendan de todo ese torrencial agresivo que llevan dentro; lo que los limitaría en la mayoría de los casos a actuar sólo por un desmedido interés material como por ejemplo, por una nota, por una carta de

felicitación, por una mención de honor o simplemente por su afecto o aceptación.

Como menciona Nancy Falières y Marcela Antolín (2004), los refuerzos son estímulos post-respuesta y, según sus efectos, pueden ser positivos o negativos. También pueden diferenciarse atendiendo a la frecuencia con que serían administrados por el docente. En este caso, se habla de reforzamiento continuo o intermitente.

Según sus efectos, los reforzadores pueden ser:

- Reforzadores positivos: fortalecen la respuesta anterior. Estimulan la adquisición y permanencia de las conductas aprendidas y deseadas.
- Reforzadores negativos: aumentan la probabilidad de que el sujeto suprima la respuesta anterior, es decir, las conductas aprendidas pero no deseadas.

Los reforzadores según la frecuencia con los que se los administra son:

- Reforzamiento continuo: siempre que aparece la conducta deseada se la refuerza positivamente.

- Reforzamiento intermitente: el reforzamiento se administra cada determinado número de respuestas.

Los reforzadores, desde este enfoque conductista, son el principal instrumento para la modificación de la conducta agresiva en otra conducta con menos grado de agresividad y siguen siendo importantes aún mucho tiempo después de que un organismo ha aprendido algo. Son necesarios para conservar la intensidad de ese nuevo comportamiento libre de agresión.

La autora se preguntó si acaso se podrá escoger las mejores estrategias con muchos reforzadores y dosificarlas para niños agresivos y por obra de magia, desaparecerán al cabo de un período de entrenamiento, sin que ellos hayan tomado conciencia plena e interiorizado constructivamente lo que estaban haciendo.

Interrogante clave, para poder lograr analizar ahora con la mirada del constructivismo, otra forma de direccionar las estrategias metodológicas de los docentes.

Del conductismo al constructivismo

¿Conductismo versus constructivismo? ¿Antagonismo o no? ¿Se podrán complementar o ayudar, quizá? Eso es decisión de cada lector, de cada estilo, de cada uno de los docentes que tratan a diario la agresividad infantil.

Lo que no es cuestionable e indudable es el aporte que como ya se analizó anteriormente tuvo por muchas décadas el enfoque

conductista en la educación del siglo XX tanto en el Ecuador como en toda América y hasta en Europa alrededor de los años 30 en donde llegó a su máximo apogeo.

Tanto así, que muchos maestros actuales tienen rezagos significativos de esta corriente que los sedujo y los formó con sus interesantes teorías asociadas ya mencionadas en los párrafos anteriores como son el “condicionamiento clásico”, “condicionamiento operante”, “corrientes neoconductistas”, etc. en donde se hace alusión a tantas categorías como estímulo-respuesta, reforzadores positivos-negativos, que en palabras más cercanas a los docentes serían recompensas e incentivos, lo que a través del tiempo y espacio ha marcado la vida de familias enteras y de instituciones educativas con sus condicionamientos tan establecidos y los que han provocado dogmas fuertes de romper, aprendizajes difíciles de desaprender y de esquemas mentales tan arraigados que con este enfoque conductista, ha costado el doble de esfuerzo en la desaprensión ya a largo plazo de conductas agresivas, como así lo demuestra la experiencia de centenares de docentes que tratan a diario con estudiantes muy agresivos y quienes solamente responden mecánicamente en muchas ocasiones, con esta aplicación desmedida a veces, de recompensas o castigos, de estímulos operantes que lamentablemente, consiguen y llenan expectativas del docente en una forma fragmentada y a corto plazo aplicándola de una forma emergente para salir del apuro inmediato ante los constantes e intensos disparos de agresividad que tiene que lidiar en su diario vivir en sus aulas escolares.

Ya muy alejado del conductismo y desde otra perspectiva, el norteamericano John Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey, 1899). Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa”– que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1899).

El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le incumbe la tarea de utilizar esta “materia prima” orientando las actividades hacia “resultados positivos” (Mayhew y Edwards, 1966). Lo que significa que los docentes, antes que reprimir, castigar o condicionar los comportamientos deseados con un enfoque conductista-mecanicista, primero tiene que conocer la gramática mental de sus estudiantes para que los nuevos comportamientos sean productos de aprendizajes significativos en donde ellos tengan un papel activo y constructor de su propio aprendizaje.

La actual visión “constructivista” del aprendizaje aporta otro carácter a la experiencia. Su fuente filosófica hay que buscarla en las ideas kantianas acerca del conocimiento (Carretero, 1993), específicamente en el uso que da del concepto “a priori” para demostrar que las categorías con las que comprendemos la realidad son impuestas por nosotros mismos (seres pensantes) y no extraídas

de ellas. Desde esta perspectiva, el conocimiento es siempre una interacción entre la información nueva con la que interactuamos y lo que ya sabíamos, y aprender significa construir los modelos (esquemas, estructuras...) con los que se puede interpretar dicha información.

Por otra parte, hay un marcado énfasis en resaltar el papel dinámico del sujeto para aprender de la experiencia, pues el aprendizaje no sólo depende de tener conocimientos previos a la experiencia dada (asimilación e términos de Piaget, 1969), que varían de acuerdo con las contingencias de refuerzo (Skinner, 1972); sino que lo definitorio es la activación de los procesos mediante los cuales esos conocimientos cambian (acomodación, según Piaget, 1969). Hay una reestructuración del conocimiento más que una sustitución.

Piaget, considerado por muchos como el “único auténtico constructivista”, da un gran aporte al considerar el conocimiento como proceso y no como estado, es decir, el conocimiento se obtiene en la acción, en esa inter-relación fecunda y constante, pues en la medida que el individuo interactúa con su entorno construye su propia experiencia, esto es, su propio conocimiento.

En general, en la teoría de Piaget, el equilibrio de las estructuras cognoscitivas debe entenderse como una compensación de las perturbaciones exteriores mediante actividades del sujeto que constituyen respuestas a dichas perturbaciones. Esta posición ha recibido el nombre de “constructivismo genético” (Sacristán y Pérez,

1994), pues considera que en realidad son las estructuras cognitivas los verdaderos mecanismos reguladores de la conducta a los que se subordina la influencia del medio.

En tal sentido Piaget consideró que son el resultado de procesos genéticos: no surgen en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas: “toda génesis parte de una estructura y desemboca en otra estructura”; toda estructura tiene una génesis” (Piaget, 1969). Por tanto, “no hay estructura innata: toda estructura es una construcción” (Piaget, 1969,).

Dicho de otro modo, Piaget se centra en cómo se construye el conocimiento partiendo de la interacción del sujeto con el medio, mientras que Vigotsky (autor del enfoque histórico-cultural y del cual está sustentada esta investigación) se centra en cómo el medio social permite una construcción interna, convirtiéndose como el “precursor” del Constructivismo Social, pues considera al estudiante como el producto resultante del proceso histórico y social donde está inmersa y donde el lenguaje tiene o desempeña un especialísimo “papel”. Para este investigador, el conocimiento proviene de la interacción del individuo con el medio, pero entendiendo este medio desde una perspectiva social y cultural y, no sólo, desde una perspectiva física, tal y como lo considera Piaget.

Ahora bien, a continuación se va a tratar más profundamente la teoría sociogenética de Vigotsky para poder explicar ampliamente el por qué la autora la escogió como el sustento teórico de su estudio.

Enfoque histórico-cultural

Para Vigotsky (1978), es en la cultura, como registro de los sistemas simbólicos socialmente creados, donde se encuentran los organizadores de la experiencia. Por tanto, se sostiene que la experiencia sí es relevante para los aprendizajes. Pero no cualquier experiencia constituye fuente de conocimiento, se habla de la experiencia como relación práctica y dinámica del hombre con el medio natural y social.

Es aquí entonces, donde el papel de las estrategias metodológicas que aplique el docente es crucial para el tratamiento de la agresividad de sus estudiantes, puesto que es él quien comparte con ellos muchas horas diarias en un entorno rico en experiencias, vivencias, acciones, reacciones, retroalimentaciones en ese interactuar constante y significativo totalmente natural, pudiendo lograr revertir toda esa agresividad en oportunidades de cambios de actitud y demostrar así todo ese buen potencial humano que son capaces de irradiar y proyectar sus estudiantes al momento de activarse esa “zona de desarrollo próximo”, de la que se trata posteriormente dentro de este enfoque teórico que sustenta esta investigación.

La perspectiva propuesta por enfoque Histórico-Cultural rescató la comprensión del hombre como ser social, y por tanto, la naturaleza social de todos los fenómenos y procesos que concurren en él. La posición de Vigotsky apunta a señalar que los aprendizajes no pueden darse al margen de las interacciones sociales. En vista de ello, las dinámicas ejecutadas por la relación docente-estudiantes,

estudiantes-estudiantes y estudiantes-padres con la orientación del docente cobran doblemente significación a la hora de orientar todas las interacciones desprendidas como producto de una acertada gestión docente dentro del quehacer educativo.

En la actualidad se plantea la tesis de localizar las competencias y habilidades humanas fuera de la mente de los individuos., lo que conlleva a decir que el conocimiento puede estar “distribuido”, es decir, el buen desempeño en una tarea depende de un equipo de individuos, es decir, entre todos, trabajando juntos, son capaces de ejecutar la tarea de una manera confiable (Scribner, 1986). En este postulado pueden encontrarse algunos de los fundamentos prácticos que sustentan la irrupción en la práctica pedagógica del denominado “aprendizaje cooperativo”. Y puesto de manifiesto en las aulas en donde se evidencia la agresividad infantil, se convierte en una estrategia fundamental para trabajar en conjunto, en equipo, todos unidos y compartiendo nuevas vivencias que generen aprendizajes significativos en cuanto al manejo del comportamiento agresivo.

Cabe resaltar, que para la explicación del desarrollo psíquico, Vigotsky identificó varias regularidades y conceptos de gran valor teórico y metodológico, como nos refiere el Dr. José Luis del Pino Calderón y la Lcda. Martha de las Nieves Más García (2012) en un artículo titulado “La orientación educativa y la facilitación del desarrollo en el contexto escolar”.

En dicho artículo, estos autores enfatizan varias conceptualizaciones, de las cuales la autora los consideró básicos para su estudio.

- “Ley genética fundamental del desarrollo. Según la misma todo proceso o cualidad psicológica aparece dos veces en su desarrollo; primero, en el plano interpsicológico, en las relaciones interpersonales, a través de la cooperación, en el trabajo educativo, en la interacción con el otro. Después en el plano intrapsicológico como adquisición interna.
- Ley dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo. Según esta ley cada momento del desarrollo se caracteriza por una peculiar combinación de factores internos y externos, que condicionan las vivencias que tiene el sujeto en ese período y los nuevos logros o desarrollos psicológicos de la etapa.
- Zona de desarrollo próximo. Se trata de la distancia entre lo que el sujeto puede hacer por sí mismo, de forma independiente y lo que solo puede hacer con la ayuda del otro y que representa sus potencialidades, o sea, aquellos que en un futuro cercano ya podrá realizar por sí mismo.
- Unidad de los procesos cognitivos y afectivos. Todo proceso psicológico y toda formación psicológica de la personalidad, incluyendo los aprendizajes, estrategias, agresiones, etc. contienen aspectos cognitivos y afectivos.

- El papel de las vivencias en la formación de la personalidad. La significación de las diferentes experiencias y acontecimientos que enfrenta el sujeto y el significado de todas las influencias de personas, grupos e instituciones dependerán de las vivencias que el sujeto tenga en las mismas, cómo afectaron su subjetividad y qué sentido le dieron a su vida cotidiana.
- Niveles de ayuda. Procura desde una concepción dinámica y desarrolladora del diagnóstico probar, evaluar, la capacidad de aprendizaje reservado, latente que tiene el sujeto, es decir, sus potencialidades y establecer la vía para una intervención desarrolladora”.

Vigotsky plantea: “El rasgo fundamental de la enseñanza es que ella crea la zona de desarrollo próximo, es decir, despierta y pone en movimiento en el niño toda una serie de procesos internos de desarrollo que en el momento dado son para él posibles sólo en las interrelaciones con los circundantes y en la colaboración con los compañeros, pero que, al recorrer el curso interno del desarrollo, se convierten posteriormente en logros internos del propio pequeño”.(Vigotsky, L. 1989 pág. 219)

Desde este enfoque, del Histórico-cultural, del cual está sustentada esta investigación, el docente al aplicar sus estrategias metodológicas cobra un papel de mediador, un agente activador de la zona de desarrollo próximo de todos sus estudiantes agresivos que con la ayuda del otro (sus coetáneos y docentes) y de las vivencias experimentadas en ese entorno enriquecedor, pueda potenciar y encauzar favorablemente toda esa agresividad, motivada y orientada además, con un buen “modelamiento”, categoría clave también para

poder entender cómo surge y se desarrolla la agresividad infantil y de la cual se la tratará más adelante con las importantes aportaciones de Albert Bandura con su teoría del “aprendizaje social de la agresión” que logra empatar en muchos aspectos con la teoría socio-cultural o histórico-cultural de Vigotsky.

Por lo tanto, ese aprendizaje social de la agresión, del cual Bandura es su máximo exponente, tiene mucho que ver con otra categoría muy importante para Vigotsky como es el de la vivencia.

L. Fernández (2011 página 72) en su libro Pensando en la personalidad refiere: “las influencias externas se transforman en fuerzas motrices del desarrollo en la medida en que se originan vivencias en el proceso de interacción del sujeto con la realidad”. Estas interacciones que el niño agresivo ha tenido desde su concepción hasta el momento en que se encuentra con sus docentes en la escuela, cobra una especial importancia cuando todas esas vivencias referidas por dichos autores, sean significativas y vitales en esos momentos cuando con la ayuda de su entorno puedan generar en él, otros comportamientos más adecuados y de esta forma puedan revertir lo negativo en positivo, es decir, haya una reconstrucción dentro de él que le sean valederas desde su rol de sujeto activo promotor de su propio aprendizaje social y se conviertan en parte de su desarrollo como ser humano íntegro.

La gestión docente

Roles de actuación del docente en la intervención educativa de casos de agresividad infantil

En su diario quehacer educativo, los docentes al tratar los casos de agresividad infantil en sus aulas suelen hacerlo con una cierta frecuencia y estos adoptan diversos roles. En este sentido, como

gestor de mediador de conflictos desempeña un papel trascendental y debe aprovechar al máximo estos episodios conflictivos de agresividad para convertirlo en oportunidades en donde todos aprendan de esas interacciones con su entorno y reconstruyan lo negativo en positivo, según la teoría en que se basa esta tesis.

Abarca, Marzo y Sala (2002) proponen ciertos roles de actuación que los docentes adoptan en la gestión de los conflictos y el manejo de la agresividad:

Rol sumiso

El docente no cuenta con suficientes habilidades para poder encauzar las conductas agresivas y no le queda otra salida que permitirle comportamientos inadecuados, en conclusión no logra controlar la agresividad ni resuelve a profundidad estos casos.

Rol pasivo

El docente no se involucra en ningún caso, demuestra cierta indiferencia, ignora la situación. Su papel es muy estático, poco dinamizador de conductas en sus alumnos.

Rol autoritario

El docente queriendo imponer la disciplina en el aula, le ordena a su alumno lo que tiene que realizar y el niño tiene que obedecer sin interiorizar racionalmente.

Esto no se recomienda, pues como manifiesta Gordon (2001) que cuando las reglas y políticas son impuestas a los alumnos por las autoridades adultas sin la participación de ellos, no tiene mayor efecto y hasta puede llegar a crear conflictos escolares entre ambas partes.

Rol juez

Los niños exponen uno por uno su posición y acción frente a los conflictos que ocasionaron la agresividad y luego dictamina culpables e inocentes.

Rol moralizante

El docente se dedica a dar un sermón a cada uno de los niños agresivos sobre lo positivo y negativo de su actuación personal tomando el niño una actitud sólo de escucha, el niño es pasivo.

Rol mediador

El docente adopta un papel objetivo neutralizando la situación, trata de canalizar las emociones negativas en positivas, así por ejemplo trata de convertir la ira en una autorreflexión, en un autoanálisis, esto es, mejorando y potenciando todas sus competencias emocionales.

El papel del docente mediador

El papel del docente mediador es definido por Touzard (1981) como una tercera parte que interviene en la facilitación de la comunicación y relaciones entre las partes. Desempeña una función activa en las discusiones o rencillas, haciendo sugerencias o propuestas e incluso formula recomendaciones con vistas a un acuerdo.

De acuerdo a Jares (2001: 160) los objetivos del mediador son los siguientes:

- Favorecer y estimular la comunicación entre las partes del conflicto, proceso que suele llevar consigo el control de las interacciones destructivas.
- Promover que ambas partes comprendan el conflicto de agresividad de forma global, y no solamente desde su perspectiva.
- Ayudar que ambas partes analicen las causas del conflicto, separando los intereses de los sentimientos y emociones.
- Favorecer la conversión de las diferencias en formas creativas de resolución de conflictos.
- Restablecer, siempre que sea posible, las posibles heridas emocionales que pueden existir entre las partes del conflicto.

A su vez, Peters (1995) afirma que las tres cualidades principales de un mediador eficaz deben primar:

1. Experiencia en la negociación, pues debe ser capaz de comprender rápidamente qué es lo que caracteriza a cada caso, y de comprender lo que está subyacente, las fuerzas relativas y las estrategias.
2. Objetividad: El mediador tiene que tener suficiente imaginación como para ponerse en el lugar de cada parte.
3. Imparcialidad: Para ganarse la confianza de ambas partes necesita imparcialidad, no mostrar tendencias hacia ninguno de los sujetos.

El docente al desarrollar el rol mediador, necesita proporcionar un clima enriquecedor y productivo para sus alumnos activando la zona de desarrollo próximo y que todos juntos, de forma cooperativa y reconstructiva logren potenciar sus habilidades sociales y canalizar toda la agresividad hacia formas más racionales de comportamiento.

Actitudes

Las actitudes docentes son todas las formas de actuación y todo el comportamiento como tal que el docente adopta en su diario quehacer educativo. Son esas respuestas cognitivas y emocionales que demuestran sus predisposiciones, su obrar, su forma de pensar y sentir, en este caso, ante los brotes de agresividad.

Tipos de actitudes

Actitud de señalamiento y amenazas

Este tipo de actitud docente se da cuando éste repite una y otra vez los errores y defectos en que incurren sus estudiantes, los hacen sentir culpables, así por ejemplo: “usted niño, siempre haciendo lo mismo, qué molesto que es, todos los días dándome problemas, es que acaso no se cansa de ser malcriado y agresivo con sus compañeros a cada rato?...ya lo voy a reportar a la dirección y a llamar a su representante.”

Este tipo de actitud en vez de lograr que disminuya la conducta agresiva, tiene el efecto contrario, las conductas negativas tienden a ocurrir con más frecuencia. Así como plantea Gordon: “la crítica, la evaluación negativa y otras formas de señalar las debilidades, tienden a inhibir en vez de lograr un cambio en el niño”

Además, cuando el niño es muy amenazado con la imposición de muchos castigos como bajarles la nota, quitarles el recreo o citar a la

mamá, obedecen por resultados numéricos o por temores a los padres o a las autoridades, pero no por propia convicción de querer cambiar lo negativo en una conducta más positiva y así lograr un aprendizaje significativo a nivel cognitivo, motriz o social.

Actitud excluyente y discriminatoria

Esta actitud del docente se da por ejemplo cuando saca del salón de clases a sus estudiantes que han presentado conductas inadecuadas o agresivas, lo que en muchas ocasiones, se convierten en premios para estos chicos que lo único que querían es justo salir y cambiar de ambiente de forma consciente o inconsciente.

Según Gordon los chicos después de un buen tiempo de trabajo intelectual, necesitan un tiempo individual para ellos, para estar solos y poder bajar esa tensión y nerviosismo y así recuperar las energías perdidas para que se reestablezcan y se preparen para los futuros períodos de clase.

Si bien es cierto, esta actitud no es del todo negativa, sí debería realizársela con objetivos más constructivistas y no de una forma solamente sancionadora porque podría caer en la rutina y los efectos en los aprendizajes significativos de los chicos, se estarían desviando.

Actitud de gritón y sermoneo

Esta actitud se hace evidente cuando el docente para poder controlar la disciplina de sus estudiantes eleva la voz en forma exagerada (gritón) lo que generalmente va acompañado de mucha gesticulación también exagerada. Esta actitud puede ocasionar en algunos estudiantes miedo y deseos de no escuchar a su maestro.

Por otro lado, en el sermoneo, el docente tiende a hablar sobre un tema un tiempo muy largo dando criterios o conceptualizaciones que si bien es cierto, son escuchados con mucha atención por algunos estudiantes, no ocurre lo mismo en aquellos que justamente presentan conductas agresivas o inadecuadas porque ya están cansados de escuchar esos sermones o discursos en forma reiterativa. Gordon manifiesta que a pesar de que el sermón es un derecho legítimo del docente, ha sido considerado como un método ineficaz.

Es recomendable no abusar de sermones, puesto que muchas veces los estudiantes se sienten atacados con muchas críticas destructivas y denigrantes reaccionando con mucha rebeldía negándose a cumplir las normas establecidas y además, ya no quieren escuchar esa misma canción todos los días.

Actitud mediadora y de negociación

Esta actitud consiste en que el docente con mucha objetividad, neutralidad, con diálogos empáticos y aprendizajes cooperativos logra resolver o afrontar los conflictos escolares por medio de la mediación, es decir, escucha con gran apertura a ambas partes y

todos juntos llegan a acuerdos y compromisos que no son impuestos por ninguna de las partes involucradas y ni siquiera por la docente y autoridad, sino por consenso.

Si se los puede escribir (los acuerdos y compromisos), es mucho mejor porque eso ayuda a recordarlos cuando nuevamente se presenten otros tipos de conflictos generados por ellos mismos.

Esta actitud de mediadora y de negociación permite la optimización de unas buenas relaciones personales y el restablecimiento de un ambiente de paz y armonía, ya que, cuando son analizadas, consultadas e intervenidas las situaciones problémicas entre los mismos involucrados tiene una gran significación y resignificación para cada uno de los entes involucrados, pues ellos han contribuído de manera participadora y activa en las resoluciones de sus mismos conflictos.

¿Qué son conductas agresivas?

Al analizar el tema de las conductas agresivas y más particularmente, el de la agresividad infantil es pertinente, antes de entrar en las necesarias definiciones sobre esta temática, comenzar con una caracterización de estos chicos agresivos dada por García, I. (2010) en su libro “Educar a la pantera”

“...estos niños son emocionalmente vulnerables, en el sentido de que tienen un umbral bajo para soportar cualquier malestar, irritándose cada vez con mayor

frecuencia, por más cosas. Una vez que se sienten molestos, su pensamiento se confunde, de manera que ven los actos benignos como hostiles y entonces caen en su viejo hábito de reaccionar con golpes...”

Partiendo de la experiencia misma, la de la vida, la del observatorio, muchos estudiosos del tema han logrado definir de diferentes formas los fenómenos agresivos:

Serrano (2000) indica que las conductas agresivas son un modo de actuar de una persona que refleja su incomodidad, su insatisfacción, y muchos otros sentimientos que en su mayoría son mal canalizados o mal aprendidos, ya que las reacciones ante lo que no les gusta en la mayoría de las ocasiones son desproporcionadas con respecto al problema original, esta desproporción es como ver las cosas en una magnitud demasiado alta como para solucionarlos y la respuesta inmediata se traduce en golpes, amenazas, insultos y demás conductas agresivas que buscan el castigo de la otra persona.

Por otro lado, la conducta agresiva se la ha definido como el daño intencional a otras personas, lo central aquí es la intención o el propósito de lastimar, quedando fuera de la definición el daño accidental.

Hanke, Huber y Mandel (1999) plantean que a un alumno se le considere agresivo cuando manifiesta agresiones frecuentes y en diversas ocasiones, teniendo en cuenta que: “Los comportamientos

agresivos son múltiples y variados, abarcan desde la guerra y los crímenes de violencia hasta sutiles y agudas indirectas verbales. Brutal, cruel, sádico, ruin, hostil y alevoso, son algunos de los conceptos con que han descrito los distintos matices del comportamiento agresivo”.

Diversos enfoques teóricos sobre la agresividad infantil

La agresividad infantil ha sido estudiada desde diferentes concepciones a través del tiempo. A continuación se detallan algunas teorías que sirvieron sólo de referencia, pero luego de su análisis, la autora centró su estudio en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976).

Pues bien, ahora se describirán dos de las principales clasificaciones: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientales.

Teorías activas o innatistas

Suponen que el origen de la agresión se encuentra en los impulsos internos de la persona. Este grupo de teorías, explican a la agresividad desde el interior del ser humano, es decir, el ente es quien propicia la violencia por cuestiones que tienen que ver con su ser. Estas teorías son llamadas también biológicas y dentro de este grupo se pueden mencionar la teoría psicoanalítica (Freud), la etológica (Lorenz, Store, Tinbergen, Hinde), la teoría de la frustración (Dollard y Miller) y la teoría de la señal-activación (Berkovitz), principalmente.

La teoría teológica surge del intento de extrapolar las causas del comportamiento animal a la conducta humana. Considera que la agresión es una reacción innata que se basa en impulsos inconscientes biológicamente adaptados y que se han ido desarrollando con la evolución de la especie. La finalidad de la agresión es la supervivencia de la persona y de la propia especie. (Díaz, 2002).

La teoría psicoanalítica sostiene que la agresividad es un componente instintivo básico que surge como reacción ante el bloqueo de la libido, es decir, ante el bloqueo o impedimento de la consecución de aquello que provoca placer. Si la persona es capaz de liberar la tensión interior acumulada por el bloqueo de la libido se producirá un estado de relajación, pero si no es capaz de liberarla, surgirá la agresión. Desde esta perspectiva, la agresión es, por tanto, el resultado de un cúmulo de afectos negativos internos que la persona es incapaz de exteriorizar (Díaz, 2002).

La teoría de la frustración propuesta por Dollard, Miller y sus colaboradores (1938) considera que todo comportamiento agresivo es la consecuencia de una frustración previa. Estos autores postulan que existe una relación causal directa entre la frustración provocada por el bloqueo de una meta y la agresión. Díaz-Aguado, M. J. (2002).

La teoría de la señal-activación fue propuesta por Berkowitz (1962, 1996), quien trató de explicar la agresión a partir de los

supuestos de la teoría de la frustración, pero introduciendo una serie de modificaciones.

En particular, Berkowitz considera que la frustración surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. La frustración, por tanto, no surge por la privación de algo, sino que es necesario desear poseer ese algo. Además, Berkowitz sostiene que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. La frustración provoca cólera y la cólera activa el organismo y lo prepara para la agresión, que finalmente se producirá dependiendo del grado de activación emocional del sujeto (Díaz, 2002)

Teorías reactivas o ambientales

Suponen que el origen de la agresión se encuentra en el medio ambiente que rodea a la persona, de modo que la agresión es una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o a la sociedad en su conjunto. Entre muchas otra teorías, se encuentra ubicada en este grupo la teoría del aprendizaje social de agresión, de la que a continuación se la va a analizar:

Análisis de la teoría del aprendizaje social de agresión

Esta teoría propuesta por Bandura (1976) y con la que la autora basa su estudio desde la categoría de la agresividad, considera que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de la conducta agresiva dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensas positivas de su agresividad, si obtiene un beneficio se incrementará

la probabilidad de que se imite el comportamiento agresivo, pero si el modelo es castigado por su conducta disminuirá la probabilidad de imitación. (Díaz, 2002).

Para profundizar más en este aprendizaje social, conocido como también como vicario, observacional, imitación, modelado o aprendizaje cognitivo-social, se afirma que el mismo está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje, a diferencia del aprendizaje del conocimiento; en el aprendizaje social el que aprende no recibe refuerzo, sino que éste recae en todo caso en el modelo. Aquí el que aprende lo hace por imitación de la conducta que recibe el refuerzo.

Desde esta perspectiva cobran especial relevancia los modelos que el niño agresivo tiene en sus entornos más cercanos que son tan importantes para ellos, como los padres, los maestros y los amigos.

Para entender mejor esta teoría, se citará brevemente uno de los cientos experimentos que realizó Bandura: los estudios del Muñeco Bobo, lo hizo a partir de una película en donde se le pegaba al dicho muñeco, gritando “¡estúpidoooooo!” Le pegaba, se sentaba encima de él, le daba con un martillo y demás acciones gritando varias frases agresivas. Luego Bandura enseñó la película a un grupo de niños de guardería que como se podrá suponer, los niños pre-escolares saltaron de alegría al verla, posterior a esto, se les dejó jugar. En el salón de juegos había varios observadores con plumas y carpetas,

un muñeco bobo nuevo y algunos pequeños martillos. Luego, se observó al grupo de niños golpeando al muñeco bobo, le pegaban gritando “¡estúpidoooooo!”, se sentaron sobre él, le pegaron con martillos y demás conductas parecidas a las que vieron en la película, es decir, imitaron tal y cual las conductas que observaron. Esto nos indica que los niños cambiaron su comportamiento sin que hubiese inicialmente un refuerzo dirigido a explotar dicho comportamiento. De igual forma, Bandura realizó otros estudios y experimentos, rodó otra película en donde una chica golpeaba a un payaso, cosa parecida pasó.

Fue por razón, que Bandura llamó a este fenómeno de aprendizaje por la observación o modelado.

Se corrobora entonces, que en esta teoría, una de las aproximaciones iniciales a este postulado es la afirmación de que una buena cantidad de lo aprendido por los niños es alcanzado y desarrollado, no a través del reforzamiento directo sino a través del modelado, categoría que se fundamenta en la afirmación de que uno conforma sus patrones de conductas a partir de la observación del comportamiento de otros y que este modelo, al ser interiorizado, “construido”, sirve como guía para la acción (Bandura, 1971); los patrones de conducta observacionalmente aprendidos son posteriormente “refinados”, a través de ajustes autocorrectivos basados en retroalimentación informativa de ejecución (Bandura, 1977).

Ya en la vida misma, se ha constatado que los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no castigan la conducta agresiva del hijo e incluso en ocasiones la alaban. Igualmente, en el contexto escolar, muchos adolescentes son halagados y animados por sus propios compañeros y obtienen el beneficio social del respeto y la popularidad cuando se comportan agresivamente, lo que aumenta la probabilidad de que este tipo de comportamientos se siga utilizando (Díaz, 2002).

Se deduce entonces, que el aprendizaje vicario u observacional consiste en aprender observando a otros, de acuerdo con Bandura los efectos de los procesos vicarios pueden ser tan amplios y significativos como los efectos del aprendizaje directo, estos procesos simbólicos pueden generar la adquisición de respuestas nuevas. En conclusión: “los niños ven...los niños hacen...”
Interesante reflexión.

Adquisición de los modos agresivos de conducta

Según Bandura (1963: p. 51) menciona que “las personas no nacen con repertorios prefabricados de conductas agresivas, deben de aprenderlo de una u otra manera” y lo aprenden por los modelos que tienen ante sus ojos, insistiendo en que los comportamientos son aprendidos en el contexto social y son reguladas por sus inmediatas consecuencias. Algunas formas elementales de agresión pueden perfeccionarse con un mínimo de enseñanza, pero las actividades de índole más agresivas (peleas con navajas u otro tipo de armas, darse golpes con el enemigo, aplicar el ridículo como venganza entre otras), exige el dominio de destrezas difíciles que a su vez requiere

de extenso aprendizaje. Las personas pueden adquirir conductas agresivas ya sea por observación de modelos agresivos o por la experiencia directa del combate.

Como ya se ha explicado, la teoría del aprendizaje social de la agresión, ahora se indicará los tipos de agresividad.

Tipos de agresividad

Según la literatura consultada hay muchísimas clasificaciones a lo que a conductas agresivas se refiere. A continuación, se citarán algunas significativas y una final, la cual es la que la autora se identificó y la utilizó como referencia categorial en su diseño metodológico.

En la década del 90 varios autores, entre ellos Berkowitz (1993) distinguieron dos tipos de agresión, en una distinción ya clásica, aunque actualmente en revisión: la agresión reactiva u hostil y la instrumental.

La agresión reactiva u hostil es una reacción ante provocaciones, injusticias o agresiones reales o percibidas, disparándose en forma impulsiva como parte de un estado de ira o de cólera. Es tipo de agresividad puede darse en forma natural en cualquier persona pero es particularmente frecuente en ciertos desórdenes como los trastornos límite y paranoide de la personalidad.

En cambio, la agresión instrumental, fría y planificada, se emite con el propósito de obtener un beneficio y es más propia de las personalidades antisociales.

Existe otra clasificación, la cual concibe a la agresión como un constructo multidimensional que puede adoptar múltiples formas (Little, Henrich, Jones&Hawley,2003). Entre ellas se destacan la agresividad física, la agresividad verbal, y la agresividad relacional.

Según Buss (1989), la agresión física directa puede definirse como un ataque intencional directo contra un individuo, utilizando parte del cuerpo o empleando armas. En este tipo de agresión se emplean patadas, puñetes, empujones, golpes, arañazos, etc., trayendo como consecuencia el dolor o daño físico por parte de quien es agredido.

A su vez, la agresión verbal directa se caracteriza por atacar a la víctima con insultos, amenazas, groserías, gritos, burlas, etc., provocando angustia y malestar en el agredido.

Por otra parte, existe otro tipo de agresión muy vista en el escenario escolar, la cual se la denominado agresión relacional (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla&Miras, 2 007; Cava Buelga, Musiti & Murgui, 2010; Del Barrio et al., 2008). Este tipo de agresión se encuentra dirigida a provocar daño en la precepción de pertenencia a un grupo social, por ejemplo, mediante el uso de conductas de exclusión social, tales como, ignorar a alguien o no dejarla participar en actividades grupales, y abarca también

comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa, como hablar mal de alguien a sus espaldas, sembrar rumores maliciosos, etc.



Situación problemática

A través de los años de servicio que ha tenido la autora en calidad de psicóloga educativa y orientadora de adolescentes, así como en el rol docente de niños que han presentado altos índices de agresividad en establecimientos fiscales en las zonas urbano-marginales de la ciudad de Guayaquil; tal proximidad con la realidad ha permitido el desarrollo de una visión amplia a través del contacto directo y la participación en situaciones de mediación en el proceso que ha enfrentado situaciones intensas y problemáticas como parte de las actividades realizadas como parte de un colectivo en el sistema educativo ecuatoriano.

Por otro lado y a la par, otro déficit educativo y el que ha venido agudizando aún más esta problemática, es el caso de que los docentes no logran resolver con eficacia y profesionalismo esta caótica situación, al no disponer de acertadas estrategias metodológicas ni de un conocimiento profundo desde el área de la psicología sobre esta temática, a fin de que logren arribar a la solución de conflictos enmarcados en la situación planteada.

Cabe mencionar, que las políticas estatales ecuatorianas y especialmente el Ministerio de Educación ecuatoriano han evidenciado un esfuerzo en querer por primera vez en la historicidad de la educación de este país, implantando nuevos sistemas con mucha planificación de proyectos que atiendan el problema de la agresividad infantil plasmado en la categoría de trastornos de comportamiento que sí han sido contemplados en la LOEI como Necesidades Educativas Especiales, todo ello, denominado el

PROCESO DE INCLUSIÓN, y a lo que hay que hasta aplaudir; pero, en la realidad educativa, en la urgencia del “ya y ahora”, en “el día a día”, esta ayuda aún no llega a la mayoría de los planteles educativos y siguen en la espera de aquello, pues casi todas las escuelas de educación básica fiscal no cuentan con DECES (Departamentos de Consejería Estudiantil) y el acceso a la UDAI (Unidad de Apoyo a la Inclusión) continúa a paso lento.

Hasta tanto, los brotes de agresividad se siguen dando y los docentes siguen ahí luchando y debatiéndose con sus herramientas metodológicas, entre qué hacer?, con qué y cómo hacerlo...?

Por tal razón, fue preocupación de la investigadora, comenzar de alguna manera un análisis situacional de dicha problemática y se quiso comenzar indagando a uno de los actores claves en este proceso, cuáles son las estrategias metodológicas empleadas por el docente a través de la observación directa de situaciones en las que aplica sus estrategias metodológicas en el manejo diario de las conductas agresivas de sus estudiantes.

Seguidamente, se pensó en dos niveles claves en los que se encontraban los estudiantes de sexto y séptimo de educación general básica, pues se reconoció en la mencionada población que los brotes de agresividad y rebeldía van en aumento en este momento de transición de su vida afectiva-social, el de la pubertad.

En vista de que la educación ha sido considerada como una de las formas más viables en la resolución de los grandes problemas del

mundo actual; por lo tanto, los docentes son los primeros involucrados, son los partícipes y hacedores directos del desarrollo y perfeccionamiento del quehacer educativo, son quienes por medio de sus estilos personales, actitudes, creencias, filosofías de vida y demás recursos personales y metodológicos plasmados en sus estrategias aplicadas, podrían enrumbar por mejores senderos la obra educativa ecuatoriana.

Lamentablemente, no todos los docentes disponen de una amplia preparación pedagógica, y de una actitud psicológica adecuada, que los conlleve a realizar con buenos resultados su práctica diaria, en algunos ámbitos que le competen.

El tema de la agresividad infantil es una problemática que muchas veces se les escapa de su control y ha venido formando parte de la cotidianidad de los docentes de la Escuela fiscal “Jorge Villegas Serrano” de la ciudad de Guayaquil.

Tipo de investigación

El diseño de alcance descriptivo empleó el método fenomenológico y de estudio de casos por lo que se realizó el correspondiente levantamiento de la información y se caracterizó el fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos más peculiares o diferenciadores.

Estrategias metodológicas

Una estrategia metodológica es un complejo sistema de acciones que el docente tiene que ejecutar en su diario quehacer educativo para poder direccionar asertivamente y con buenos resultados el proceso enseñanza - aprendizaje desde todos los ámbitos

involucrados, es decir, direccionar bien no sólo el área cognitiva del estudiante, sino también su afectividad, lo que implica que debe aplicar una metodología que le permita también potenciar y canalizar sus emociones negativas en experiencias positivas y de esta manera tratar de controlar de buena manera la agresividad infantil, desde su rol como docente.

Dimensión cognitiva

En esta dimensión se aprecia todos los pensamientos, reflexiones e ideas con las que cuenta el docente, es decir, todo ese constructo de conocimientos que con su experiencia profesional y académica ha logrado alcanzar a través del tiempo para poder contrarrestar y afrontar los casos de agresividad infantil que se les presente en su diario quehacer educativo. Esta dimensión cognitiva le sirve para poder desarrollar sus habilidades y destrezas docentes y poder plasmarlas en la aplicación acertada de sus estrategias metodológicas que le sirven para poder elegir los mejores recursos técnicos que le ayudarán a ser más competitivo en el manejo de las conductas agresivas de sus estudiantes.

Recursos técnicos tradicionales

Son aquellos instrumentos, técnicas y herramientas metodológicas que utiliza el docente desde una visión conductista y mecanicista, poco dinamizadora y constructiva en donde el niño agresivo es un ente pasivo que sólo recibe premios y castigos, estímulos y recompensas sin llegar a interiorizar racionalmente y afectivamente aprendizajes significativos y cooperativos.

Recursos técnicos innovadores

Son aquellos instrumentos, técnicas y todas las herramientas metodológicas que utiliza el docente desde una visión constructivista y dinamizadora en donde el niño tiene un rol protagónico y es artífice de su propio aprendizaje significativo con una mirada autocrítica y creativa en donde el medio y la ayuda del otro es pieza clave para poder potenciar sus habilidades y destrezas no sólo cognitivas, sino afectivas, sociales y conductuales que lo conciben como un ser íntegro.

Rol adecuado de actuación docente:

Está considerado como rol adecuado todo aquel desempeño docente que logre encauzar y orientar favorablemente los aprendizajes cooperativos de sus estudiantes y convertirlos en oportunidades significativas para sus vidas logrando desarrollar en ellos habilidades y destrezas que le sirvan para desarrollarse como personas íntegras, felices y capaces de dominar sus propios impulsos.

Dentro de este enfoque, la autora ha considerado el rol mediador.

Rol mediador

El docente adopta un papel objetivo neutralizando la situación, trata de canalizar las emociones negativas en positivas, así por ejemplo trata de convertir la ira en una autorreflexión, en un autoanálisis, esto es, mejorando y potenciando todas sus

competencias emocionales y sobre todo, logra que los chicos aprendan a manejar diálogos empáticos y practiquen aprendizajes cooperativos y significativos en donde todos en forma conjunta y participativa aporten, trabajando todos en comunidad. La ayuda del otro cobra un trascendental papel, en donde, el docente es pieza clave para activar la zona de desarrollo próximo de cada niño.

Roles inadecuados de actuación docente:

Están considerados como roles inadecuados todo aquellos desempeños docentes que no logren encauzar y orientar favorablemente los aprendizajes cooperativos de sus estudiantes; sino, que sólo se ocupen de ciertos aspectos aislados del niño no logrando convertir esas amenazas del medio y de su propio mundo interior en oportunidades significativas para que sus vidas logren desarrollar habilidades y destrezas que le sirvan para desarrollarse como personas íntegras, felices y capaces de dominar sus propios impulsos.

Dentro de este enfoque, la autora ha enfatizado al rol sumiso y al rol autoritario.

Rol sumiso

El docente no cuenta con suficientes habilidades para poder encauzar las conductas agresivas y no le queda otra salida que permitirle comportamientos inadecuados, en conclusión no logra controlar la agresividad ni resuelve a profundidad estos casos. Manifiesta un comportamiento pasivo, permisivo e indiferente.

Rol autoritario

El docente queriendo imponer la disciplina en el aula, le ordena a su alumno lo que tiene que realizar y el niño tiene que obedecer sin interiorizar racionalmente. Existe mucha rigidez, imposición y diálogo unidireccional que en nada contribuyen en su formación integral ni en la disminución de conductas agresivas.

Actitudes docentes

Las actitudes docentes son todas las formas de actuación y todo el comportamiento como tal que el docente adopta en su diario quehacer educativo. Son esas respuestas cognitivas y emocionales que demuestran sus predisposiciones, su obrar, su forma de pensar y sentir, en este caso, ante los brotes de agresividad.

Conductas agresivas

Están dirigidas fundamentalmente a causar daño personal al otro o con la intención de destruir objetos o la propiedad de alguien. Este daño personal incluye, además de la agresión física, la degradación y devaluación psicológica. (Bandura, A., Principles of Behavior Modification, N.Y., 1969).

Agresividad directa verbal

Se caracteriza por atacar al otro con insultos, gritos, amenazas, repudios, calumnias, frases discriminatorias, etc., causando en el agredido una angustia y malestar.

Agresividad directa física:

Está considerada como un ataque intencional directo contra una persona utilizando armas o partes del cuerpo. Este tipo de agresión incluye patadas, arañazos, golpes, mordiscos, hincos, puñetes, mordiscos, etc., trayendo como efecto el dolor o daño físico de quien recibe estas agresiones.

Agresividad relacional

La agresión relacional se encuentra dirigida a provocar daño en la percepción de pertenencia a un grupo social, por ejemplo, mediante el uso de conductas de exclusión social, tales como ignorar o no dejar participar a una persona en las actividades grupales, y abarca también comportamientos agresivos que evitan la confrontación directa, como hablar mal de alguien a sus espaldas, sembrar rumores maliciosos, etc.



ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez aplicadas las técnicas e instrumentos se obtuvieron los resultados que se presentan a continuación. Los resultados obtenidos en cada uno de los casos han sido organizados en relación al grupo de la muestra al que pertenecen, es decir, si se trató de docentes o de estudiantes.

Análisis de resultados de los casos de docentes

Docente - Caso 1

De sexo femenino, tiene 31 de edad y cinco años de experiencia docente de los cuales dos los ha tenido en este plantel, con título de tercer nivel pues es Licenciada en Educación Primaria. De estado civil casada, tiene dos hijas menores de edad, una de doce años y la segunda de cinco. Profesa la religión evangélica. En su diario vivir ha reportado pocos casos de agresividad a la Inspección General, ya que, ella trata de resolver la mayor cantidad de estos casos dentro de su aula.

Registro de observación áulica

En el registro de observación se evidenció que la comunicación verbal de la cual hace uso la docente está caracterizada por un fuerte tono de voz que en muchas ocasiones se convirtieron en gritos distendidos, por lo que se detectó el indicador de actitud gritona y de sermoneo.

En cuanto a la utilización de recursos técnicos, se observó más monólogos que diálogos empáticos y nunca se dieron acuerdos y compromisos, en el manejo de las conductas agresivas. Se identificó más bien, técnicas tradicionales, más mecanicistas evidenciadas con muchos premios y castigos, uno de esos recursos utilizados fue la regla, con el objetivo que sus estudiantes le obedezcan. Fue más impositiva que mediadora, encuadrándose dentro del rol autoritario.

Entrevista semiestructurada

Al aplicar la entrevista se pudo reconocer algunos indicadores referentes a la dimensión cognitiva y a la aplicación de recursos técnicos, así como al rol que asumía la docente frente a situaciones de agresividad entre los estudiantes a su cargo.

En cuanto al dominio cognitivo sobre los tipos de agresividad, presentó un nivel medio, pues mencionó:

“... bueno... hay algunas clasificaciones: según la modalidad, según las relaciones interpersonales y según el grado de actividad implicada”.

Así mismo, la docente refirió que los chicos:

“insultan, se pegan, se golpean, se dicen qué me miras?, se ponen apodos como “corvichera”, “coquera”, “mono”, “gorila”.

Referente a los recursos técnicos no se reconoció claramente el recurso técnico empleado ya que manifestó:

“ Suelo estar preparada como todo maestro tiene que estar, pero que por otro lado siento que me falta saber más sobre la temática de la agresividad y de cómo abordarla”.

En lo que respecta al rol que ha asumido frente a los casos de agresividad se reconoció el rol mediador cuando indicó:

“mi postura es un llamado de atención fuerte, donde hago preguntas con el propósito de buscar algo positivo”.

Composición “El Niño Agresivo”

Mediante la técnica de composición se pudo reconocer que la docente mantuvo un alto manejo de la información cuando señaló:

“para mí, agresión significa pedir atención a gritos”

“Un niño o niña que su comportamiento es agresivo es porque no tiene la atención o interés que él o ella desea”

Referente a la aplicación de recursos técnicos se identificó que son innovadores al incluir el diálogo empático al indicar:

“...porque todos queremos ser escuchados, atendidos y por qué no, mimados también”.

Por otra parte se evidenció que dentro de los mencionados recursos se incluían los de apertura al referir:

“A estos chicos, pienso yo, que deberíamos ser más accesibles y tener mayor cuidado, buscar la manera de conocer y compartir sus pensamientos, de esta forma podremos ayudar a esta persona”.

Además se identificó la asunción de un rol adecuado como mediadora al adoptar un papel objetivo cuando expresó:

“Son chicos reprimidos, tal vez porque en casa no tiene quién comparta alguna palabra, algún gesto...”

Docente - Caso 2

De sexo femenino con sesenta años de edad y treinta y un años de experiencia docente, de los cuales veintidós labora en este plantel educativo, tiene dos títulos de tercer nivel: es Doctora en Odontología y Profesora de Educación Básica. Es soltera, vive con su señor padre con más de 90 años quien padece de una enfermedad senil y es ella quien tiene que cuidarlo. Refirió que en las aulas a su cargo, continuamente ha contado con estudiantes que han presentado agresividad, situación que le ha preocupado debido a que suele involucrarse mucho con los niños.

Registro de observación áulica

Si bien es cierto, a pesar de no ser una maestra tan expresiva y carismática en cuanto a su comunicación gestual y verbal, al momento de la aplicación de recursos técnicos, se observaron muchos diálogos empáticos al escuchar con total apertura a todos los chicos involucrados en casos de agresividad; no dio preferencia

a ninguno de ellos y al final se evidenciaron acuerdos y compromisos consensuados que lo escribieron en un cuaderno con la debida firma, esto es un indicador de una actitud de negociación y mediación, compatible con el rol de mediador.

En el caso 2 de docentes, los brotes de agresividad se registraron cuando la docente no estaba presente, ahí sí se pegaban, se insultaban, se ponían apodosos y se empujaban groseramente.

Entrevista Semiestructurada

En la aplicación de la entrevista semiestructurada se pudo identificar dominio cognitivo sobre los tipos agresividad, en nivel medio alto manifestando:

“hay varios tipos de agresividad: el físico manifestado con golpes, empujones, bofetadas, amarradas, encadenamientos, etc.; el psicológico que se da cuando ellos culpabilizan a sus compañeros “por tu culpa” o cuando hacen sentir mal a sus amigos burlándose de sus casas viejas”, pero lo que es más grave para ella es cuando hay niños agresores que tienen sugestionados a otros, llegan a amenazarlos de tal manera que les dicen: “si no me das el lunch aquí en la escuela, te golpeo en la calle”.

“Los niños agredidos lloran poniéndose tristes”, acotó.

Por último, la docente se refirió a otro tipo de agresividad:

“el verbal, que lo hacen cuando ellos dicen malas palabras, se burlan o se mandan papelitos con groserías y es ahí cuando se desencadena nuevamente la pelea”.

En lo referente al conocimiento de los recursos técnicos empleados por la docente del caso 2 manifestó:

“Sí, yo no soy la persona idónea para solucionar en el área psicosocial a fondo, porque no podemos dejar a los otros niños sin clases y por muchas actividades que hay que hacer”.

Respecto al rol que asume frente a las situaciones de agresividad se identificó un rol sumiso al expresar:

“...por más que haya buena predisposición a ayudar. Uno no está capacitado por no tener las estrategias metodológicas acordes. Así como los odontólogos hacen la endodoncia, a veces el problema se hace más grande porque uno no está tan preparado para abordar el tema” indicando además:

“yo quisiera tener ayuda como antes que había un departamento de mediación”.

Composición “El Niño Agresivo”

En la aplicación de la técnica de la composición se pudo reconocer un manejo de información en nivel medio en el que declaró componentes desde una perspectiva biológica de manera poco clara al hacer hincapié en definiciones acerca de las causas de la agresividad infantil acotando:

“El niño o niña agresiva, puede ser que ya traiga en sus genes, desde su concepción en el vientre de su madre, por alguna situación de trato que ella tuvo en su etapa de embarazo, y el niño absorbe todas las sensaciones externas.”

Por otra parte hizo alusión a la carencia afectiva por el vacío de una de las figuras parentales de estos niños lo que indica que hay una situación empática con estos niños agresivos:

“Al nacer este nuevo ser debe ser tratado con amor, aunque no tenga a su padre o madre.”

De igual manera hizo referencia a la influencia de un buen modelamiento social en la vida de estos niños y cómo proyecta el niño esas carencias afectivas hacia los otros:

“El niño refleja lo que él recibe, cuando encuentra a alguien con quién o a quién demostrar su agresividad, lo hace.” Confirma nuevamente lo del modelamiento social: “Si es maltratado físicamente, lo hará...”

Por último, refiere como uno de los factores causantes de la agresividad a la sobreprotección:

“También hay casos de sobreprotección de los padres o tutores a esos niños, y ellos creen que pueden hacer lo que ellos quieran, agreden por capricho”.

No se reconoció el tipo de aplicación de recursos técnicos por parte de la docente en la información provista por la composición.

Docente - Caso 3

De sexo femenino, tiene 53 años de edad y 25 años de experiencia docente de los cuales 20 años los ha permanecido en la misma institución, con título de tercer nivel, pues es Licenciada en Lengua y Literatura. Vive únicamente con su mamá de 88 años. De estado civil divorciada, sus hijas del primer matrimonio están solteras, son ya profesionales, una de ellas ya tiene un título de magíster en psicología organizacional y la otra es doctora en odontología, ambas viven con su papá, a pesar de esa separación física, mantienen excelentes relaciones. Tuvo un segundo compromiso de unión libre, pero por diversas causas, ya se separó. La mencionada docente contaba con la mayor cantidad de registros anecdóticos de agresividad entre sus estudiantes.

Registro De Observación Áulica

En el registro de observación se evidenció en primer plano una maestra muy experimentada, con un fuerte tono de voz sin llegar a gritos. Con lenguaje de gran precisión y fluidez verbal además de la evidencia de riqueza en su vocabulario.

En cuanto a la comunicación no verbal adoptó una postura erguida, con excesiva expresión corporal usando mucho sus manos para comunicarse, gestos muy elocuentes que permitían descifrar claramente sus diferentes estados de ánimo, mirada directa y

profunda. Muy involucrada con sus estudiantes, pendiente de cada detalle de ellos, presentando una gran empatía con ellos.

En cuanto a la utilización de recursos metodológicos al abordar los conflictos escolares, tuvo un nivel alto dominio de la información, pues se visualizó inmediatamente el rol de mediadora junto con los diálogos empáticos, ya que, dejó hablar a cada uno de sus estudiantes con igual tiempo e interés.

Utilizó la negociación de maneras diferentes, por ejemplo, en un momento de la realización de la tarea, acordó con los chicos, que los que la terminaran, saldrían a jugar pelota en el patio. Todos se esmeraron en su culminación.

En el caso de la docente, se observó mucho feedback, evidenciando la aplicación de recursos técnicos innovadores al dedicar tiempo a atender las diferencias individuales, empleando recursos lúdicos lo que logró mantener a los estudiantes involucrados y motivados en culminar la tarea. No fue para nada permisiva, ni autoritaria, adoptando más bien un rol mediador.

Presentó una gran organización en su trabajo docente lo que ayudó a que en sus clases no se registrara tanta agresividad, no sucediendo lo mismo en las horas de recreo, momento en que sí salieron a flote muchísimos casos de agresividad directa física como puñetes, halones de cabello, patadas, empujones, puestas de pie,

muecas, etc. Así como directa verbal como insultos. Mientras ella no los veía.

Entrevista Semiestructurada

Por medio de este instrumento, la maestra refirió los casos más significativos de agresividad infantil que ha tenido durante el curso, de los cuales narró más de siete casos de una población de 25 estudiantes que conformaron su alumnado.

Tuvo mucha predisposición en la entrevista, hasta el punto que la disfrutó. Exteriorizó un sinnúmero de problemáticas, fue su oportunidad de expresarse profundamente sobre estos estudiantes que presentan alta agresividad, al expresar:

“Me impacta tratar a estos chicos agresivos, entro en su mundo a tal punto que escrudí su vida privada, porque me interesa conocer cada detalle de ellos”

Con lo antes señalado se reconoció que desempeñaba un rol mediador, entre sus dos escenarios más importantes de ellos: la escuela y la casa.

En la entrevista conceptualizó a la agresividad con una analogía: “...la agresividad es un caso duro, es una carreta difícil de llevar...”.

Al referirse a los tipos de agresividad se logró identificar un alto nivel de dominio de información al manifestar: “...hay dos tipos de

agresividad: los niños que se manifiestan callados, resentidos, no agreden, pero están en contra del mundo, es una agresividad camuflada, indicando claramente que ella ha detectado en sus estudiantes el tipo de agresividad relacional; y, los otros, los que exteriorizan su mal por medio de golpes, insultos, bromas súper pesadas...” lo que indicaba, que sí existe la agresividad directa física y verbal.

Manifestó tener diálogos empáticos, apertura y feedback con sus estudiantes agresivos lo que nuevamente se la ubicaría en un rol de mediador:

“...por medio del diálogo me gusta conocer cómo son en su casa, quienes lo rodean, si son amados o no, si tienen lo necesario para sobrevivir, y de ese intento corregir en el ambiente escolar lo que carecen en la casa, en parte conversando mucho, haciéndoles ver la otra cara de la moneda”. “...el éxito, es escucharlos”

Sobre la forma de abordar metodológicamente la agresividad infantil manifestó técnicas innovadoras cargadas de mucha afectividad y que fortalecen su autoestima, declaró que:

“lamento cuando estos chicos se van a otras escuelas y todo queda truncado y no se llegan a cumplir los objetivos propuestos: “bueno, yo diría con una gran dosis de cariño, que no parezca que es amor, sino una verdadera aceptación a la persona o al niño agresivo, se lo acepta tal cual es y de ahí se pule; una de las tantas cosas, esas, las que afectan más, y de ahí se van tomando otras medidas, hasta que alcancemos metas, a veces, porque en otros casos, nuestros chicos, se nos van...y todo queda a medias.”

Refiriéndose a la actitud tomada frente a indicadores de agresividad física y verbal, se notó una mediación de conflictos cuando dijo:

“lo hago con fuerza, con decisión, callarlos a los dos, escucharlos a los dos, decirles que eso está mal, que no es una forma de resolver los problemas, no ponerse de parte de ninguno, oír a ambas partes, satisfacer las expectativas de cada uno, luego calmarlos, que dialoguen”.

Composición “El Niño Agresivo”

La docente abordó el tema presentando una singular descripción del niño agresivo manifestando:

“tiene corta edad, pero grande la intuición, los ojos son pequeños pero qué profundidad puedes hallar ahí”.

Las cualidades que le atribuyó al niño agresivo fueron integradoras evidenciando un alto nivel de dominio cognitivo en el manejo de la información, matizó sus emociones positivas y negativas:

“Un niño agresivo es un ser sensible, tierno, asustado que a su corta edad ha sido lastimado de palabra o de alma y su amor, su alegría, sus fantasías, sus ilusiones se van acompañando de tristeza, de desamor rabia y no sabe qué hacer con esta carga emocional”.

Hizo alusiones a un alto conocimiento de la gravedad del problema, enfatizando: "...es un guerrero que cambia los juguetes por las armas, la palabra dura, el golpe, las ganas de dañar a los demás".

Dejó en evidencia ciertos recursos técnicos innovadores en los que se incluyó el diálogo empático, el fortalecimiento de su autoestima y la apertura, indicadores evidenciados, al señalar:

"Escucharlos es lo mejor, indagar cómo ayudarlos, mejorar el entorno que les es desfavorable..." Insistiendo en la parte humana, en la prevalencia de los sentimientos buenos hacia ellos: "...pero sobretodo dar amor, atención en pequeñas cosas, pero significativas..."

Docente - Caso 4

De sexo femenino, tiene 45 años de edad y 19 años de experiencia docente de los cuales nueve son en este plantel, con un título de tercer nivel pues es Lcda. En Educación Básica contando además, con otro título de cuarto nivel, ya que, hace pocos días se graduó de Magister en Diseño Curricular. De estado civil unión libre, tiene un hogar muy estable con dos hijas y un hijo. Refirió haber tenido experiencia con varios casos de muchos tipos de agresividad y se interesa mucho en atenderlos y ayudarlos de forma cooperativa.

Registro de observación áulica

En el registro de observación se evidenció que la comunicación verbal de la cual hace uso la docente está caracterizada por un buen tono de voz, mucho feedback, una gran apertura a sus estudiantes, se involucra con ellos llegando a aprendizajes cooperativos en ciertas áreas relacionadas con la ecología en donde se logra canalizar gran parte de emociones negativas y tanta agresividad en donde todos juntos colaborando cuidan un huerto escolar y se nota que están felices, por lo que se evidenció el indicador de actitud de negociadora y mediadora. Por lo antes señalado, se observó la aplicación de recurso técnicos innovadores.

Así mismo se observó que los chicos son escuchados por ella:

“Dime qué te pasa, en qué te puedo ayudar?” ...“Recuerden, que todo tiene una solución”

En cuanto a la utilización de recursos técnicos se evidenciaron diálogos empáticos, se dieron en ciertas situaciones de aprendizaje algunos acuerdos y compromisos. No se observó las conductas agresivas en el salón de clases. Los que sí sucedió en el recreo evidenciándose todos los tipos de agresividad.

Entrevista semiestructurada

Por medio de este instrumento, la maestra refirió algunos casos más significativos de agresividad infantil que ha tenido durante el presente período lectivo.

Sobre los tipos de agresividad infantil presentó un dominio medio al referir:

“Bueno, la agresividad viene desde los hogares y acá la ponen en práctica porque sus padres les enseñan a ser agresivos, por ejemplo cuando se entrega libretas y sacan malas notas, sus padres, los castigan físicamente y verbalmente bajándoles la autoestima. Existen varios tipos de agresividad: el verbal, el psicológico, cuando juegan a lo tosco y esto se convierte en agresividad, son muy groseros, se hacen mucho daño...”

Manifestó tener diálogos empáticos, promover aprendizajes cooperativos cuando todos se ayudan entre ellos como verdaderos amigos y promover feedback con sus estudiantes agresivos lo que la ubicaría en un rol de mediador, lo cual lo ejemplificó con un caso que recordaba mucho:

“Había una vez un niño que siempre le quitaba el lunch a los demás niños más pequeños en base a la amenaza y al chantaje. Ella habló con los padres y con el niño agresivo, estudiaron el problema y juntos idearon el método a seguir. Todos ellos estuvieron de acuerdo y luego seguí hablando con el niño, quien lo que quería es formar un liderazgo, quería tener poder, mandar, como estaba entrando en la adolescencia quería sentirse importante, solo eso, acotó.”

Sobre la forma de abordar metodológicamente la agresividad infantil manifestó que:

“Me considero altamente capacitada porque he recibido seminarios de inclusión y a la vez tengo muchos compañeros maestros que me han ayudado a estudiar nuevas formas de mediar los conflictos escolares con técnicas innovadoras cargadas de mucha afectividad y no sólo de conocimientos”.

Refiriéndose a la actitud tomada frente a indicadores de agresividad física y verbal, se reconoció que asumía un rol adecuado de mediadora cuando dijo:

“yo me siento y dialogo con los niños agresivos y así podré darme cuenta de dónde viene ese comportamiento agresivo, es decir, de dónde viene el problema. Me gusta conversar con los padres de forma profunda, indagar cómo se comporta mi alumno en su casa, eso me ayuda mucho a mí”

Composición “El Niño Agresivo”

La docente abordó el tema presentando en el primer párrafo lo que ella considera son las causas de la agresividad infantil, lo que indica que tiene un nivel medio sobre el tema, aunque le faltó más claridad:

“El niño agresivo depende de factores diferentes, ya sea abandono de hogar o pertenece a un hogar distorsionado o disfuncional”

Luego añadió, refiriéndose a su autoestima:

“Eso lo hacen cuando ellos no tienen seguridad, control de sí mismo y una buena autoestima”

Presentó una actitud de empatía con estos chicos agresivos al mencionar:

“Buscan llamar la atención y se refugian en algo que ellos piensan que están haciendo bien, sin darse cuenta que están lastimando a los seres humanos que le rodean...”

Manifiesta evidencias de los tipos de agresividad que ella vivencia al referir:

“...ellos quieren hacer daño a todos, ya sean animales o plantas, o sea, quieren hacer daño al entorno en que viven: golpean, dañan, maltratan, destruyen...”

Por último, mencionó la importancia de fortalecer su autoestima y evidenció una actitud mediadora, al escribir:

“A la agresividad se la controla con mucho afecto porque ellos no la encuentran en el lugar preciso y tratan de buscarla en otro lado, de alguna manera la buscan en la escuela, en su maestra para que le ayudemos con cariño y comprensión”.

Docente – Caso 5

De sexo femenino, tiene 47 años de edad y 13 años de experiencia docente, de los cuales dos son en este plantel, con título de tercer nivel pues es Licenciada en Educación Básica. De estado civil divorciada, tuvo dos hijas de su primera relación. Actualmente tiene un segundo compromiso de unión libre, del cual tiene una nena de siete años. Comparte su vivienda con su mamá, sus hermanas, dos nietas y su familia de primer grado. Actualmente cumple la función alterna de sub-directora del plantel. En el caso de ella, no tiene gran cantidad de reportes en cuanto a agresividad infantil, manifestó controlarla con mucha disciplina y firmeza, refiriendo que hay cosas que no se deben permitir.

Registro de observación áulica

En el registro de observación se evidenció un bajo dominio cognitivo sobre el manejo de la agresividad al expresarse con escasa fluidez verbal y poca expresividad en su lenguaje oral.

Manifestó la aplicación de recursos técnicos muy tradicionales como el uso del monólogo, fue muy concisa y puntual al hablar. Incluso, a sus estudiantes los nombraba por su apellido, manifestando además mucha rigidez:

“Gorotiza, ¡a la pizarra!”. “Francisco y García, ¡basta!

“Mayorga, salga al pizarrón. Él le contestó que ya había salido, a lo que ella le refutó: ¡No le pregunté, salga!

En otro momento de la clase le dijo a un niño que adoptó una conducta inapropiada:

“¿No te han dicho en casa que eso es mala educación?”

En un caso de poca agresividad se observó aplicar técnicas de relajación:

“Serénate, respira y cálmate”.

Nunca hizo uso de diálogos empáticos ni promovió feedback. Sólo empleaba monólogos.

En cuanto a la comunicación no verbal demostró excesiva rigidez con pocos movimientos corporales, muchas veces tenía las manos atrás.

Lo más significativo e impresionante fue la seriedad de su mirada y de su rostro, denotando una actitud autoritaria. Nunca se rió ni tampoco se exasperó. Controló la disciplina sólo con su imponente mirada fija hacia cada niño que intentó rebelarse con agresividad.

Hubo un gran distanciamiento entre ella y su grupo de estudiantes. Lo que sí tenía es mucha paciencia para explicar los procesos de aprendizaje cognitivo a sus estudiantes.

No se dieron acuerdos y compromisos ni diálogos empáticos. Se evidenciaron otras técnicas tradicionales, muy mecanicistas como premios y castigos. En otro momento de la observación, se dirigió con mucha firmeza hacia un niño que había agredido a una niña en momentos de recreo, diciéndole:

“...acaso no te han dicho que a una mujer no hay que pegar?...¡que sea la última vez!”.

Fue más impositiva que mediadora, encuadrándose dentro del rol autoritaria junto a una actitud de sermoneo y de amenaza.

Entrevista semiestructurada

En realidad, esta docente manifestó poca expresividad verbal y no verbal en la entrevista. Fue muy concisa, directa, puntual y hasta algo desinteresada en la temática de la agresividad infantil, pero eso sí muy respetuosa, firme y diligente.

En cuanto al dominio cognitivo sobre los tipos agresividad, presentó un nivel medio bajo manifestando que hay algunas clasificaciones: relacional y directa, pero sólo se quedó en su nominación, no logró desarrollarlas ni ampliar el tema.

En lo referente a la aplicación de los recursos técnicos utilizados manifestó que trata de no modelar conductas agresivas para que baje el nivel de agresividad, también no deja a los alumnos cerca del niño agresivo por mucho tiempo.

Se evidenció un rol autoritario, pues no usa diálogos empáticos y demostró una actitud de sermoneo cuando expresó:

“cuando un niño agrede, lo aparto físicamente de las niñas, hablo con él calmadamente, pero con voz firme, luego con su

representante, le doy las debidas reprimendas cada vez que el niño se porte mal y por último lo llevo frente a la autoridad del plantel”.

Composición “el niño agresivo”

La docente investigada corroboró una vez más que es una persona de pocas palabras, poco expresiva, por cuanto escribió pocas líneas en esta composición.

De lo que escribió se destaca la forma cómo concibe al niño agresivo: “Son niños solitarios, ya que, los demás niños se alejan de ellos...” Dice además, que habría que investigar las razones, el origen de esa conducta agresiva, dando indicadores que conoce muy poco sobre el tema. Lo que evidenció un bajo nivel de manejo de información en la dimensión cognitiva de las estrategias metodológicas.

3.1. Análisis de resultados de los casos de estudiantes

Estudiante - Caso 1

De sexo femenino, de 12 años de edad, a los siete años falleció su mamá (tenía humo en los pulmones), su papi vive en el campo y con quien no tiene ningún contacto. Tiene siete hermanos, ocupa el cuarto lugar. Vivía actualmente con seis personas, sus tíos y primos en Las Malvinas. Está a su cargo su tía de 56 años quien le suele castigar cada vez que hace algo malo. En el registro anecdótico

cuenta con cinco reportes de situaciones de agresividad en la relación con sus compañeros tanto dentro como fuera del salón.

Registro de observación áulica

En el caso 1 no se registraron eventos de agresividad mientras la docente estaba presente, sin embargo inmediatamente después de que la docente salía del salón, los chicos se volvían muy inquietos, incluso se evidenciaron dos tipos de agresividad directa: directa física cuando golpeó a un niño: directa verbal al insultó a otro, llegando inclusive a lanzar un objeto muy grande al aire en un momento que su maestra no estaba cerca. La agresividad relacional no se pudo corroborar ni en el aula, ni en el patio de juegos.

Seguidamente se aplicó el registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCA-RR.

Registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCA-RR

Según los registros de la maestra, la niña presentó agresividad directa física como así lo indican los siguientes ítems: 8, 11 y 24 que se refieren a dañar y herir físicamente a sus compañeros, que rompe objetos e inicia peleas con sus compañeros.

De igual forma, también presentó agresividad directa verbal como así lo registran los ítems 13 y el 28 que se refiere a que es gritona con

los demás y a reaccionar negativamente frente a la crítica y al fracaso.

El instrumento no registra agresividad relacional.

Composición “Mi maestra y yo”

Con la aplicación de la técnica de la composición se logró identificar algunos indicadores entre los que se señaló:

En relación a las conductas agresivas, en el caso 1 se evidenció la presencia de agresividad directa verbal, además de directa física. A su vez, manifestó una apreciación acerca de su maestra, lo que dio lugar a que se la relacione en el rol autoritaria y con la actitud excluyente, discriminatoria y de sermoneo, al referir:

“cuando yo hago algo malo o yo insulto o pego o tuerzo... ella me reta, o cuando no hago los deberes, ella coge un palo y nos pega por los brazos un reglazo y si no, nos castiga haciendo planas o sino no saliendo a recreo”

“...yo a veces le hago muecas, le contesto y le subo los hombros.....”.

A pesar de eso, manifiesta que le cae muy bien la señorita al referir en el primer párrafo:

“Mi maestra es muy buena, me gusta la personalidad de ella...”.

En el último párrafo vuelve a manifestar el agrado por su maestra:

“...pero mi maestra es muy buena.”

Registro anecdótico

Con la aplicación de la técnica de registro anecdótico se obtuvo información que reafirmó la caracterización del comportamiento de la estudiante del caso 1 cuando la docente escribió:

“...llegó a la escuela, se sentó muy quieta, demasiado quieta, a tal punto que no se levantó, no se paseó en el aula, no discutió con nadie, no participó en clase, no salió a recreo, se mantuvo callada todo el tiempo”.

“ese día todos los compañeros se asombraron porque ella no los molestó” cosa muy inusual en ella.

En otro registro la maestra da cuenta de la agresividad de la niña, anotó:

“A ella le encanta que la tomen en cuenta, le encanta ayudarme, pero eso sí, si alguien se acerca, lo despacha, es muy celosa con los demás, ataca si alguien se interpone en su camino”

Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años” (Cuello, Marina I y Oros Laura):

Según lo registrado en el auto-informe de escala de agresividad, el caso 1 presentó agresividad relacional como así lo indican los siguientes ítems: el 7, que se refiere a contar chismes y secretos de sus compañeros, indicando calumnia; y, el 14 y el 18, que se refieren a que ignora a los demás, marcando indiferencia.

De igual forma presentó agresividad directa física en los siguientes ítems: el 3, que se refiere a lastimar a los otros; el 4, que se refiere a pegar a los otros; el 8, que se refiere a que se pelea con los demás; y, el 13 que se refiere a que da patadas y puñetes (piñas).

En la manifestación de agresividad directa verbal se lo pudo corroborar en los siguientes ítems: el 11 y el 16, que se refieren a que insultan a los demás; y, el 21 que se refiere a que amenaza a otros.

Estudiante – Caso 2

De sexo masculino, de nueve años de edad. Vivía sólo con el papá, quien es analfabeto, no sabe leer ni escribir, se portaba bien con su hijo, no lo golpeaba, sólo lo regañaba. Trabaja de gasfitero.

Su abuelita paterna, quien vive sola también, vive a una cuadra de su casa y a veces él va a comer allá trabajando de lavandera. Expresa que no sabe dónde vive su mami a quien no ve desde que tenía tres años aunque si la extraña. Tiene siete hermanos de parte

de padre, ocupando el último lugar. Todos viven en Estados Unidos. Su maestra lo ha reportado en varias ocasiones debido a manifestaciones de agresividad directa y relacional.

Registro de observación áulica

En el caso 2 no se registraron eventos de agresividad mientras la docente estaba presente dando las clases, sin embargo inmediatamente después de que la docente salía del salón, los chicos se volvían muy inquietos, se paraban cuando su maestra no estaba cerca. En el patio este niño sí presentó evidencias de agresividad física como patadas y empujones, al igual, que se notó que amenazaba a uno de sus compañeros, lo que indica que sí presentó agresividad verbal. Lo que no se evidenció fue la agresividad relacional.

La docente estaba algo alarmada por estas conductas agresivas al manifestar:

“Este niño sí me preocupa, es muy agresivo porque pega y maltrata a sus compañeros, hasta a una niña le ha dicho unas palabras muy groseras, es demasiado para su edad”. Tenemos que hacer algo por esta situación.

Seguidamente se aplicó el registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCA-RR.

Registro de observación al comportamiento a la sala de clases TOCAR-R.

Según los registros de la maestra, el caso 2 presentó agresividad directa física como así lo indican los siguientes ítems: 8, 11 y 24 que se refieren a dañar y herir físicamente a los otros, que rompe objetos e inicia peleas con sus compañeros.

De igual forma, también presentó agresividad directa verbal como así lo registran los ítems 13 y el 28 que se refiere a que es gritón con los demás y a reaccionar negativamente frente a la crítica y al fracaso.

El instrumento no registra agresividad relacional.

Composición “Mi maestra y yo”

Con la aplicación de la técnica de la composición se logró identificar algunos indicadores entre los que se señala:

En relación a las conductas agresivas, en el caso 2 se evidenció la presencia de comportamientos inadecuados de parte del niño hacia su maestra al referir:

“...y nosotros somos malcriados con la señorita y hasta la hacemos enfermar cada día a la señorita... (la nombra)”.

Manifestaba que uno de sus compañeros presentó una conducta agresiva y que su maestra tomó una actitud mediadora entre la escuela y la casa:

“...y mi amigo (lo nombra) dañó una grabadora y hasta el día de hoy la ha atraído, razón por la cual, mi señorita lo ha citado a su representante para buscar la solución”.

Enfatizó la función de su maestra y además evidenció que ella utilizaba diálogos empáticos con ellos al afirmar:

“Mi maestra nos educa cada día para que seamos mejor cada día y nos manda lecciones para que nos eduquemos y mejoremos mucho, para ser alguien en la vida y no calentar puesto por gusto, por eso ella conversa mucho con nosotros, para que atendamos mucho las clases y poder estudiar cada día...”

Registro anecdótico

Según lo registrado en el caso 2, la docente refirió que hay mucha agresividad acotando lo siguiente:

“Se puso agresivo un día en que le descubrimos que había traído un parlante de un amigo del papá, ese parlante lo trajo sin permiso. Además, él había mentido diciendo que la abuelita le había dado permiso...”

Otro registro indicó más agresividad física en el caso 2:

“Un día de tanto pelear tenía sus ojos enrojecidos, tenía mucha ira echando manotones tanto así que lo tuvieron que reportar al Inspector General para que lo logre calmar...”.

Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años” (Cuello, Marina I y Oros Laura):

Según lo registrado en este auto-informe, el caso 2 presentó agresividad relacional como así lo indican los siguientes ítems: el 1, el 2, el 10 y el 22 que se refieren a decir a sus compañeros que ya no va a ser su amigo y que no se junten con algún chico indicando manipulación y chantaje; y, el 14 y el 18, que se refieren a que ignora a los demás, marcando indiferencia.

De igual forma presentó agresividad directa física en los siguientes ítems: el 3, el 4 y el 19, que se refiere a pegar o lastimar a los otros; y, el 6, el 13 y el 17 que se refieren a dar patadas y puñetes (piñas).

En la manifestación de agresividad directa verbal se lo pudo corroborar en los siguientes ítems: el 5 y el 21 que se refiere a devolver amenaza, si alguien lo amenaza y

a utilizarla en caso de lograr conseguir lo que él quiere; y, el 11 que se refiere a insultos a los demás.

Estudiante - Caso 3

De sexo femenino. Tiene 10 años. Vive con su mamá, hermana menor de ocho años, abuelita materna y su otra hermana mayor vive con su abuelita materna y papá, quien se separó hace tres años atrás y además, quien sufrió una herida de bala por esa misma época. En su hogar disfuncional, sus padres toda la vida vivieron en conflicto. Su maestra la reportó como una niña con una alta agresividad presentando tanto agresividad directa como relacional y siendo uno de los casos que más le preocupa.

Registro de observación áulica

En el caso 3 no se registraron eventos de agresividad mientras la docente estaba presente dando las clases; sin embargo, inmediatamente después de que la docente salió del salón, los estudiantes se volvían muy inquietos, se presentaban más naturales.

Durante una observación realizada en el patio el caso 3 sí presentó evidencias de agresividad física:

Un niño la excluyó del grupo porque se portó agresiva, ella lo empujó y se alejó.

Seguidamente se aplicó el registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCA-RR.

Registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCAR-R

Según los registros de la maestra, el caso 3 presentó agresividad directa física como así lo indican los siguientes ítems: 8, 11 y 24 que se refieren a dañar y herir físicamente a sus compañeros, que rompe objetos e inicia peleas con sus compañeros.

De igual forma, también presentó agresividad directa verbal como así lo registran los ítems 13 y el 28 que se refiere a que es gritona y a reaccionar negativamente frente a la crítica y al fracaso.

El instrumento no registra agresividad relacional.

Composición “Mi maestra y yo”

Con la aplicación de la técnica de la composición se logró identificar algunos indicadores entre los que se señala:

En relación a las conductas agresivas, en el caso 3 se evidenció la presencia de comportamientos inadecuados por parte de ella y a una actitud mediadora y de sermoneo de parte de su maestra, al referir:

“...cuando nos peleamos, nos hace pedir disculpas”.

“...a veces nos reta cuando nosotros hacemos bulla, cuando gritamos y agredimos”.

Manifestó que cuando sus compañeros más pequeños corren, la maestra les pide a ellos que la ayuden para que no los puedan agredir de forma incidental, utiliza para ello diálogos empáticos:

“...Mi maestra es muy buena, está muy atenta en el recreo para ver a los niños más pequeños para que los más grandes, no los haga caer...”

De igual manera se enfatizó la función de su maestra y además evidencia que ella utiliza elementos lúdicos, especialmente con aquellos estudiantes que necesitan atención más personalizada, al afirmar:

“...cuando nosotros no entendemos la clase, la señorita vuelve a explicar, cuando terminamos de hacer lo que la señorita escribe en el pizarrón, nos saca a jugar pelota y a nosotros nos encanta jugar...”

También se reconoció que enfatizaba el rol de mediador de su maestra:

“Mi maestra nos ayuda cuando no sabemos lo que vamos a hacer, nos explica una y otra vez, hasta que entendamos...”

Registro anecdótico

Con la aplicación de la técnica de registro anecdótico se obtuvo información que reafirmó la caracterización del comportamiento agresivo de la estudiante del caso 3 cuando la docente escribió:

“...la niña sacó sangre a otra niña...estaba sentada, en la parte delantera del aula...”

“...ese día todos los compañeros se asombraron por lo que ella había hecho”.

Otro día, su maestra se refirió a un modelamiento social adoptado por la niña, por lo que registró:

“...sus padres se pegaban, se insultaban. Un día, a su padre lo abalearon y ya se tranquilizó, dejó de atormentar a la madre y a la niña...”

Dando muestras de intensa agresividad verbal su maestra guardó un papelito escrito por ella, el que decía:

“cara de v-----, hijo de p---”

Un cuarto registro da cuenta de un caso grupal en donde ella fue golpeada por sus compañeros:
“...el grupo se cansa de ella, cuando yo me doy la vuelta, en ese ratito ella comete el ilícito, hace de las suyas, el grupo pega también, se lastima ella y la lastiman, se pegan duro. Ella ha mejorado, antes era peor, ha mejorado como un muro de contención, tengo dos años trabajando con ella...pero recae a veces.”

Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años” (Cuello, Marina I y Oros Laura):

Según lo registrado en este auto-informe, el caso 3 presentó agresividad relacional como así lo indican los siguientes ítems: el 1 que se refiere a que ya no va a ser amigo de alguien al estar enojada con esa persona, indicando discriminación; el 2, el 10, el 15 y el 22 que se refiere a decir a otros que no se lleven con alguien cuando éste lo ha lastimando o cuando quiere conseguir un objetivo determinado, lo que indica manipulación y chantaje; el 20 también indica discriminación cuando excluye a alguien de su grupo para conseguir lo que quiere; el 12 se refiere a contar chismes y secretos de otros, lo que indica calumnia; y, por último, el ítem 14 y 18 hacen referencia al indicador indiferencia por lo que ignora a los demás o deja de hablarles.

De igual forma presentó agresividad directa física en los siguientes ítems: el 3, el 4 y el 19 haciendo referencia a hacer daño o lastimar a los otros, ya sea porque se enoja, porque le hacen daño o simplemente para conseguir lo que quiere.

No se presentaron indicadores de agresividad verbal en ningún ítem.

Estudiante-Caso 4

De sexo masculino. Cursaba el séptimo grado de educación básica con 11 años de edad. Vivía con su mamá quien era manicurista y sus hermanos, ocupando el segundo lugar. Sus padres estaban separados. Su hogar era disfuncional, presentando un nivel socio-económico muy bajo, pues hay veces que no tenían qué comer, según lo refirió su maestra, quien además, lo reportó como un

niño muy agresivo, quien casi todos los días de la semana presentó manifestaciones agresivas de todos los tipos: siempre pegaba con lo que tuviera a la mano, insultaba, amenazaba y se burlaba de quien sea.

Registro de observación áulica

En el caso 4 no se registraron eventos de agresividad mientras la docente estaba presente dando las clases, sin embargo inmediatamente después de que la docente salía del salón, los estudiantes se paraban y enseguida aparecían brotes de agresividad de parte de él y de otros niños.

En el patio, el caso 4 pateó, insultó y amenazó en el reducido tiempo que se lo observó.

Seguidamente se aplicó el registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCA-RR.

Registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCAR-R

Según los registros de la maestra, el caso 4 presentó agresividad directa física como así lo indican los siguientes ítems: 8, 11 y 24 que se refieren a dañar y herir físicamente a los otros, además que rompe objetos e inicia peleas con sus compañeros; de igual forma, también presentó agresividad directa verbal como así lo registran los ítems 13 y el 28 que se refiere a que es gritón y a reaccionar negativamente

frente a la crítica y al fracaso. El instrumento no registra agresividad relacional.

Composición “Mi maestra y yo”

Con la aplicación de la técnica de la composición se logró identificar algunos indicadores entre los que se señala:

En relación a las conductas agresivas, en el caso 4 se evidenció la presencia de comportamientos inadecuados, al referir:

“... aunque a veces nos comportamos mal, pero igual sigo adelante...”

Manifestó una estrecha relación que tiene con su maestra, lo que denotó que hay apertura de parte de ella al referir:

“Nos llevamos muy bien, somos buenos amigos...”

Se notó que su maestra le ha fortalecido su autoestima:

“Porque tú, maestra, fuiste la que me enseñaste el valor, el respeto, la violencia, etc...”

“...siempre me diste la fortaleza, como siempre te he dicho, quiero darte las gracias...”

Manifestó el rol mediador de su maestra y el feedback de él hacia ella, al escribir:

“Maestra, siempre fuiste parte de mí, por eso quiero en esta despedida darte las gracias estos dos años que has estado conmigo...”

Registro anecdótico

Con la aplicación de la técnica de registro anecdótico se obtuvo información que reafirmó la caracterización del comportamiento agresivo de la estudiante del caso 4 cuando la docente escribió:

“Un día le pegó duro a otro niño de otro grado, se le llamó la atención y se le citó al representante”

“Otro día, para navidad, él se acercó de un momento a otro y me abrazó y me dijo que ese abrazo no me lo había podido dar antes porque como yo andaba ocupada con los otros niños y como él era malcriado...”

En otra ocasión, se expresó con ciertas palabras inadecuadas hacia un hecho acontecido en la escuela, el cual no era de su agrado, su maestra anotó:

“Cuando la directora se fue de la escuela como jubilada, el caso 4 se expresó diciendo: ahora sí nos vamos a la m..... porque ella nos traía los juguetes, los títeres, los regalos...”

Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años” (Cuello, Marina I y Oros Laura):

Según lo registrado en este auto-informe, el caso 4 presentó agresividad relacional como así lo indican los siguientes ítems: el 2 y el 22, que se refieren al indicador de la discriminación y manipulación al hacer referencia que si otros lo molestan o le lastiman, les dice a sus amigos que no junten con ellos por un lado, y por otro, que para conseguir lo que quiere, les dice a los otros que ya no va a ser su amigo; el 20 se refiere que para conseguir lo que quiere no deja que otras personas estén en su grupo, lo que indica que nuevamente se presenta el indicador de discriminación; el 7, indica que cuando está enojado con otros, cuenta chismes secretos sobre ellos; y, el 18, que se refiere a ignorar a sus amigos o deja de hablarles para conseguir un objetivo, indicando indiferencia.

De igual forma presentó agresividad directa física en los siguientes ítems: el 3, el 4 y el 8, son indicadores de peleas, golpes y lastimar a los otros; y, el 6 y el 13, dan indicadores de patadas y puñetes (piñas)

En la manifestación de agresividad directa verbal se lo pudo corroborar en los siguientes ítems: el 5, da indicadores de amenaza refiriendo que cuando alguien le amenaza, él se la devuelve; y, por último, el ítem 11, indicador de insultos a los demás.

Estudiante - Caso 5

De sexo femenino. Con 11 años de edad cursaba el séptimo grado de educación básica. Vivía con su mamá y hermanos. Sus padres estaban separados. Su hogar presentaba un bajo nivel socio-económico. Ha sido reportado por su maestra por presentar agresividad física, verbal y relacional.

Registro de observación áulica

En el caso 5 no se registraron eventos de agresividad mientras la docente estaba presente dando las clases, sin embargo inmediatamente después de que la docente salía del salón, los estudiantes se paraban y enseguida aparecían brotes de agresividad de parte de ella y de otros niños.

En el patio, el caso 5, insultó a otra niña y la calumnió.

Seguidamente se aplicó el registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCA-RR.

Registro de observación al comportamiento en la sala de clases TOCAR-R

Según los registros de la maestra, el caso 5 presentó agresividad directa física como así lo indican los siguientes ítems: 8, 11 y 24 que se refieren a dañar y herir físicamente a sus compañeros, que rompe objetos e inicia peleas con sus compañeros.

De igual forma, también presentó agresividad directa verbal como así lo registran los ítems 13 y el 28 que se refiere a que es gritón con los demás y a reaccionar negativamente frente a la crítica y al fracaso.

El instrumento no registra agresividad relacional.

Composición “Mi maestra y yo”

Con la aplicación de la técnica de la composición se logró identificar algunos indicadores entre los que se señala:

En relación a los roles docentes, en el caso 5, se evidenció una buena apreciación a su maestra lo que indica que entraría en el rol mediador combinado con el autoritario, al referir:

“Una buena maestra, para mí es respetuosa y merece respeto, aunque a veces es muy brava...”.

Hizo referencia a los diálogos empáticos, al fortalecimiento de su autoestima, al escribir:

“...me trata muy bien, es un ejemplo a seguir, nos enseña muy bien, si no entiendo, me explica nuevamente, por eso le tengo un gran cariño y quisiera que siempre fuera mi maestra”.

Registro Anecdótico

Con la aplicación de la técnica de registro anecdótico se obtuvo información que reafirmó la caracterización del comportamiento agresivo de la estudiante del caso 5 cuando la docente escribió:

“...actúa agresivamente cuando la provocan, cuando la molestan..., por ejemplo cuando ella se agacha y la molestan, ella pierde el control, se pone exageradamente agresiva y ataca con manotones”

En otro registro, hace alusiones de la agresividad relacional de la estudiante:

“con las alumnas de la maestra del aula vecina, había un lleva y trae, un cuento entre ellas...y de todas ellas, era la niña más eufórica...se ponía muy agresiva...”

En otra ocasión, se expresó con cierta agresividad verbal hacia otra niña:

“la niña... se expresó de su amiga con burlas...”

En otro registro, la maestra refirió:

“Cuando la niña pasa por episodios vergonzosos, por ejemplo cuando se equivoca al hablar al dar la lección y sus compañeros se le burlan, ella actúa agresivamente, es muy intolerante ante las críticas, da un manotón y ahí comienza la pelea, se armaba todo.”

Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años” (Cuello, Marina I y Oros Laura):

Según lo registrado en este auto-informe, el caso 5 presentó agresividad relacional como así lo indican los siguientes ítems: el 1, el 2, el 9, el 15, el 20 y el 21 indican manipulación y discriminación, por cuanto hacen referencia a decirles a sus amigos que no se lleven con el otro porque que le ha hecho daño a él y por eso también le niega su amistad a ese mismo que le ha hecho daño y de igual forma para conseguir ciertos objetivos planificados.

De igual forma presentó agresividad directa física en los siguientes ítems: el 3 y el 4 indican que hay daño físico porque lo lastima o le pega; el 6, y el 13 por su lado, refieren indicadores de patadas y puñetes (piñas).

En la manifestación de agresividad directa verbal se lo pudo corroborar en los siguientes ítems: el 5, indica amenaza pues él la devuelve, cuando la recibe; y, el 11, que se refiere al indicador insulta a los demás.

Discusión e integración de resultados

El estudio realizado logró esclarecer la información respecto del empleo de las estrategias metodológicas por parte de los docentes al enfrentar situaciones de agresividad infantil en función de las tendencias observadas en cada uno de los indicadores.

Resultó interesante el abordaje de la temática explorada mediante instrumentos y técnicas de los cuales algunos ya habían sido estandarizados y otros se diseñaron exclusivamente para la mencionada investigación.

Uno de los aspectos que más se destacó, fue el relacionado con la dimensión cognitiva de la categoría estrategias metodológicas que dio indicadores sobre el dominio que tienen los docentes sobre el manejo de la información del tema de la agresividad, así por ejemplo, de los cinco casos analizados, dos presentaron un alto dominio, dos casos un mediano dominio y un caso un bajo dominio cognitivo.

En lo relacionado a la aplicación de recursos técnicos, se evidenció que en cada caso de los docentes manejaron de una u otra manera recursos innovadores, así por ejemplo: cuatro casos hicieron uso de una buena apertura; seguidamente, en tres casos se evidenció el uso de diálogos empáticos; dos casos utilizaron acuerdos y compromisos junto al feedback; y, sólo en uno de los casos se promovieron los aprendizajes cooperativos.

Se pudo reconocer entonces, que el indicador apertura fue el más usado, mientras que el indicador aprendizaje cooperativo fue el de menor uso.

En relación a los recursos técnicos tradicionales se pudo apreciar que dos casos manejaron los monólogos al igual que la utilización de premios-castigos; seguidamente, se pudo apreciar que hubo un caso con distanciamiento y otro caso con rigidez.

Con lo anteriormente detallado, se deduce que el mayor porcentaje de los casos de los docentes utilizaron recursos técnicos mixtos, esto es, usan a la vez recursos innovadores y tradicionales. No hubo ninguna prevalencia significativa, pues estuvo muy balanceado.

En cuanto a los roles, se pudo apreciar que el rol mediador fue evidenciado en los cinco casos; pero no todos con alta frecuencia, ya que, tres de ellos tuvieron una baja frecuencia, mientras que los otros dos se ubicaron en una mediana frecuencia.

De los roles inadecuados, el sumiso se evidenció en un solo caso y con baja frecuencia, diferente al autoritario que se lo evidenció, en cambio, en dos casos en total, uno de mediana frecuencia y otro de alta frecuencia.

Con los resultados anteriores en relación a los roles se dedujo que el rol mediador fue el más evidenciado en cuanto al número de casos y el autoritario a pesar de que sólo fue manifestado en dos casos, en uno de ellos fue alta su frecuencia.

En cuanto a las actitudes docentes, cuatro casos presentaron una actitud mediadora y de negociación, dos de ellos con baja frecuencia y dos con mediana frecuencia; tres casos se ubicaron en la actitud de gritón y sermoneo: uno de ellos con baja frecuencia y otros dos con mediana frecuencia. En cambio, las actitudes de señalamiento y amenaza y la de excluyente - discriminatoria fueron evidenciados en un solo caso cada una de ellas y con baja frecuencia.

De lo anteriormente expresado, se deduce que en esta investigación la actitud mediadora y de negociación ha sido la más evidenciada, mientras que, la excluyente y discriminatoria, ocupó el último lugar.

Referente a la categoría conductas agresivas, en la dimensión agresividad directa verbal se obtuvieron los siguientes resultados: cinco casos evidenciaron insultos, gritos junto al indicador reaccionar negativamente frente las críticas; las amenazas se plasmaron en tres casos; y, las palabras gruesas en dos.

En consecuencia, se deduce que los indicadores insultos, gritos y reaccionar negativamente frente a las críticas ocuparon el primer

lugar de prevalencia en lo concerniente a la agresividad directa verbal.

En lo referente a la dimensión agresividad directa física, fue la que presentó más indicadores de los cuales se obtuvo los siguientes resultados: con el mayor número de casos, cinco en total, se lo vio reflejado en los indicadores romper objetos, pegar-lastimar y armar-iniciar peleas; seguidamente, el indicador puñetes se lo vio en cuatro casos; el indicador patadas se lo vio manifestado en tres casos y el indicador empujones y manotones, en dos casos.

Se deduce entonces que, en cuanto a la agresividad directa física, los indicadores que más han prevalecido son: romper objetos, pegar-lastimar y armar-iniciar peleas.

En lo que se refiere a la categoría agresividad relacional, cinco casos presentaron calumnias; seguidamente con cuatro casos se evidenció el indicador manipulación e indiferencia; los indicadores discriminación y contar secretos se lo vieron reflejados en tres casos; y, por último, con el menor puntaje se dio el chantaje, con dos casos.

En la agresividad relacional, por su parte, se deduce que el indicador calumnias fue el de mayor prevalencia y el chantaje ocupó el último lugar.

Cabe mencionar, que algunos indicadores se delimitaron con precisión después de aplicar los instrumentos, puesto que algunos

de ellos, fueron eliminados porque ningún caso lo evidenció, y todo lo contrario, otros indicadores fueron adicionados, justamente, porque los resultados de los instrumentos así lo evidenciaron.

En cuanto a la dimensión agresividad relacional, hubo un caso de docente que en la entrevista mencionó este tipo de agresividad con el nombre de agresividad camuflada, esto es una evidencia de que dicha maestra conocía con mucha profundidad de acuerdo a su experiencia de más de veinte años de servicio docente, las características peculiares de este nuevo tipo de agresividad que no sólo era desconocido el término relacional para la autora en los inicios de la investigación, sino también para la mayoría de la comunidad educativa estudiada. Dicha docente obtuvo una apreciación de una alta frecuencia en el dominio de la información sobre el tema de la agresividad infantil, lo que corrobora una vez más la fiabilidad de los datos obtenidos en la presente investigación científica.

Es de resaltar, que un elemento recurrente en la investigación y el cual fue evidenciado por los cinco casos de las docentes en la aplicación de los instrumentos, fue la presencia de un indicador que se relacionaba con las causas de la agresividad

infantil; al respecto los docentes señalaron aspectos relacionados con el modelamiento social, comentado de muchas maneras al referir que los estudiantes repetían el patrón de conductas que observaban en sus padres; no obstante, lo que le causó admiración a la

investigadora fue que el mencionado indicador se lo ubicó íntimamente relacionado con lo que ha sido planteado en la fundamentación teórica en lo que se refiere a las conductas agresivas, lo que resultó compatible con la posición expuesta por Lev Vigotsky al señalar que los aprendizajes no pueden darse al margen de las interacciones sociales.

Otro hecho significativo, fue que dentro de la investigación, se pudo registrar que solo una docente ha asistido a capacitación sobre el tema de la inclusión, que si bien es cierto, el proceso de inclusión, no está asignado como ninguna categoría de análisis en esta investigación, sí está relacionado con objetivos más generalizados en el ámbito educativo, pues, la agresividad infantil sí es un indicador de los trastornos de comportamiento, el mismo que sí está considerado como necesidad educativa especial en la LOEI (Ley Orgánica de Educación Intercultural). Por tal motivo, este hecho sí debe plasmarse o proyectarse en una recomendación.

Los resultados que se obtuvieron con el presente estudio resultan un tanto disímiles en relación a los presentados por el Lcdo. Mario Alberto Vásquez Ramírez en su propuesta presentada en el Manual “Programas de desarrollo social-afectivo para alumnos con problemas de conducta”, ya que los docentes que participaron empleaban estrategias metodológicas que incluían recursos técnicos tradicionales e innovadores.



Referencias bibliográficas

- Addine Fernández Fátima y otros: Didáctica y optimización del proceso enseñanza- aprendizaje, pág. 25.
- Addine Fernández Fátima y otros: Didáctica, teoría y práctica, pág. 75
- Allport, G. La Personalidad. Su configuración y desarrollo. Edición Revolucionaria, La Habana 1967.
- Bandura, A (1986). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez – Roca, 1986.
- Bandura, Albert. Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia. Ed. Trillas. México, 1980.
- Bandura, A. y Walters, R.(1980) Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad. Ed. Cast. Alianza Editorial, S. A., Madrid.
- Bandura A (1976) Social Learning of aggression. Journal of communication, 288, pp. 12 -29
- Bandura A. (1973) Agression: Asocial learning analysis englewood cliffs,nj: Prentice – Hall
- Bandura A. y Walker Rh (1963) Social learning and personality developmente New York Ronald Press
- Calviño, M. Trabajar en y con grupos. Editorial Academia, La Habana 1998.
- Casávola, Horario y otros: “El rol constructivo de los errores en la adquisición de los conocimientos”, Revista Cuadernos de Pedagogía, No 108, pág. 27.
- Coll, C. Constructivismo e interacción educativa: ¿Cómo enseñar lo que se va a construir? En antología básica. Corrientes pedagógicas contemporáneas. UPN. México. 1994.

Convivir es vivir (1997) Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid, Madrid: obra Social de la caja de Madrid.

Convivir es vivir (1997) Materiales de apoyo al programa Madrid: obra social de la caja Madrid.

Fariñas, G. Maestro, para una didáctica del aprender a aprender. Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

Fariñas, G. Maestro, una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana, 1995.

Fernández, L. (2011) Pensando en la personalidad. Editado en el Departamento de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil.

Fernández, M. La profesionalización del docente. Ed. Escuela Española, Madrid, 1988.

García Valiño, Ignacio, Educar a la pantera. Comprender y corregir la conducta antisocial en los más jóvenes, Madrid, Debate, 2010.

Goleman, D. La inteligencia emocional. Ediciones Vergara Grupo

González, F. (1997) Epistemología cualitativa y subjetividad. Editorial científico técnica de la ciudad de La Habana, Cuba.

Ibarra, L. (2005). Educar en la escuela, educar en la familia ¿realidad o utopía? Editorial Félix Varela. La Habana.

Ibarra, L. (2005) Los conflictos escolares: un problema de todos. Universidad de la Habana. Ciudad de la Habana.

Ibarra, L. (2005) Psicología y educación: una relación necesaria, Edit. Félix Varela. La Habana, Cuba.

Lizcano, G. (2006) Estrategias metodológicas para niños especiales. Editorial Kapeluz. Argentina.

Mendoza Hernandez, Carlos. (2001) Corrientes Psicopedagógicas Contemporáneas”. Ed. Vallejana. Trujillo-Perú.

Reglamento General de la Ley Orgánica Intercultural.

Revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 289-305.

Robert M. (1985): Unamuno y la Educación. Ed. El Caballito, México.

Vigotsky, L (1978) “Mind in society: the development of higher psychological process”. Cambridge: Harvard University Press.

Vigotsky, L.S. (1956) Aprendizaje y desarrollo intelectual de la edad escolar. Leontiev-Luria. Moscú, Rusia.

Bibliografía

Abad, Caja Julián. Diccionario de la educación. Ed. Diagonal Santillana. México, 1979.

Abarca, Mireia; Marzo, Lourdes & Sala, Josefina. 2002. La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(3), 1-4. [Consulta: 4 de junio de 2012]. http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227712982.pdf

Anastasi, A. Tests psicológicos. Edición Revolucionaria. La Habana 1970.

Aracena, A., Haz, A., Román, F., Muñoz, S.& Bustos, L. (1999). Pesquisa de maltrato físico infantil: Una dificultad metodológica o conceptual. Apreciaciones de investigaciones chilenas. Psykhe.

- Armas,(Nerelys de Armas Ramírez- Alberto Valle Lima (2011) Resultados científicos en la investigación educativa. Editorial Pueblo y Educación arreglar
- Bandura, Albert. Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia. Ed. Trillas. México, 1980.
- Benítez de c. (1999) Propuesta de Orientación dirigida a Docentes para la disminución de conductas agresivas de los niños. Centro Docente # 24 Las Angustias del Municipio de San José de Cúcuta, Norte de Santander-Colombia.
- Gordon, T. Maestro eficaz, técnicamente preparado. Méjico. Diana.2001
- Hirsch, E.D. (1987). Cultural literacy: What every American needs to know. Boston: Houghton, Mifflin.
- Keenan, Barry (1977). The Dewey experiment in China: Educational reform and political power in the early Republic. Cambridge, Harvard University Press.
- Kliebard, Herbert M. (1986). The struggle for the American curriculum. 1893-1958. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- Lizcano, G. (2006) Estrategias metodológicas para niños especiales. Editorial Kapeluz. Argentina.
- Lizcano, G. (2001) Niños especiales en América. Editorial Kapeluz. Argentina.
- Maag, J.W.,Vasa, S.F., Reid, R. y Torrey, G.K. (1995). Social and behavioral predictors of popular, rejected and average children. Educational and Psychological Measurement, 55, 2, pp.196-205.
- Maccoby, E.E. (1983). Social development. New York: Harcourt Brace Jovanovich. MacDonald, C.D. y Cohen, R. (1995). Children's

awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4 (2), pp. 182-193.

Mackal, K.P. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide Psicología. Magnusson, D., Stattin, H. y Duner, A. (1983). Aggression and criminality in a longitudinal perspective. En Van Dusen, K.T. y Mednick, S.A. (Eds.), *Prospective studies of crime and delinquency*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

Main, M. y Weston, D. (1981). The quality of the toddler's relationship to mother and to father: Related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. *Child Development*, 52, pp. 932-940.

Malik, N.M. y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 8, pp. 1303-1326.

Maxwell, S.E. y Delaney, H.D. (1990). *Designing experiments and analysis data. A model comparison perspective*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Mayhew, Katherine Camp y Edwards, Anna Camp (1966). *The Dewey School*. Nueva York, Atherton.

Mead (1969). *On social psychology*. Chicago: Chicago University Press.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. cast.:

Mente, persona y sociedad. Buenos Aires: Piados. 1972).

Miller, Douglas T. y Nowark, Marion (1977). *The fifties*. Garden City, Nueva York, Doubleday.

- New York Times (1992, Noviembre 9). Mowingdown our children (Editorial).
Vol. 142. Noller, P. y Callan, V. (1991). The adolescent in the family.
London: Routledge.
- Newcomb, A.F. y Bukowski, W.M. (1984). A longitudinal study of the utility of
social preference and social impact sociometric classification
schemes. *Child Development*, 55, pp.1434-1447.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. y Pattee, L. (1993). Children's peer
relations: A meta- analytic review of popular, rejected, neglected,
controversial and average sociometric status. *Psychological
Bulletin*, 113, pp. 99-128.
- Oakes, J. (1982). Classroom social relationships: exploring the Bowles
and Gintes
- Offord, D., Adler, R. y Boyle, M.C. (1986). Prevalence and sociodemographic
correlates of conduct disorder. *American Journal of Social
Psychiatry*, 6, pp. 272-278.
- Offord, D., Boyle, M.C. y Racine, Y.A. (1991). The epidemiology of antisocial
behavior in childhood and adolescence. En D.J. Pepler y K.H.
Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood
aggression*. Hillsdale: LEA.
- Olweus, D. (1973). *Hakkycklingar och översittare. Forkning om skolmobbing*.
Estocolmo. Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. En J.K. Cole y D.D. Jensen
(Eds) *Nebraska*
- Olweus, D. (1975). *Development of multy-faceted aggression inventory for
boys*. Bernen: University Press.
- Symposium on Motivation, Lincoln University of Nebraska Press.

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

Fuentes

VALDES CASAL, Hiram. La composición como técnica de la investigación psicológica. Rev. cuba. psicol., La Habana , v. 4, n. 3, 1987 .
Disponibile en
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43221987000300001&lng=pt&nrm=iso.

<http://ww.eluniverso.com/2011/07/03/1/1422/denuncias-violencia-intrafamiliar-suben-pais.html>

<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=195165><http://www.monografias.com/trabajos96/estilo-docente-y-su-relacion-conducta-agresiva-estudiantes/estilo-docente-y-su-relacion-conducta-agresiva-estudiantes2.shtml>

www.academia.edu/9117665/El_Juego_Cooperativo

<http://investigacionmaritzasilvazapana.blogspot.com/2010/12/estrategias-metodologicas-para-mejorar.html>

<http://socialpsychology43.lacoctelera.net/post/2008/07/21/aprendizaje-social-teorias-albert-bandura>

<http://laleshkaestefany.blogspot.com/2012/09/el-registro-anecdótico-es-un.html>

