

UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21



TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN
CARRERA DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

CONDUCTAS DISRUPTIVAS

Herramientas de intervención para el docente en
el contexto escolar.

Nores, Tomás

Marzo de 2012

A los 5 años mi madre me dijo que la felicidad era la clave de la vida.

Un día en la Escuela, la maestra preguntó qué quería ser cuando fuera grande y yo escribí "ser feliz" Al día siguiente, la maestra dijo: Usted no entiende la tarea.

Y yo dije: Y usted no entiende la vida.

John Lennon

Formulario descriptivo del Trabajo Final de Graduación

Identificación del Autor

| | |
|------------------------------|---------------------------------|
| Apellido y nombre del autor: | NORES, TOMÁS |
| E-mail: | TNOREST@YAHOO.COM.AR |
| Título de grado que obtiene: | LICENCIADO EN PSICOLOGÍA |

Identificación del Trabajo Final de Graduación

| | |
|---|---|
| Título del TFG en español | CONDUCTAS DISRUPTIVAS: HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN PARA EL DOCENTE EN EL CONTEXTO ESCOLAR |
| Título del TFG en inglés | DISRUPTIVE BEHAVIOUR: TOOL INTERVENTIONS FOR TEACHERS IN SCHOLAR CONTEXT |
| Tipo de TFG (PAP, PIA, IDC) | PAP |
| Integrantes de la CAE | ORTIZ, ALVARO Y SCOCCO, EUGENIA |
| Fecha de último coloquio con la CAE | 15/03/2012 |
| Versión digital del TFG: contenido y tipo de archivo en el que fue guardado | ARCHIVO PDF |

Autorización de publicación en formato electrónico

Autorizo por la presente, a la Biblioteca de la Universidad Empresarial Siglo 21 a publicar la versión electrónica de mi tesis. (marcar con una cruz lo que corresponda)

Autorización de Publicación electrónica: Inmediata

- Si, inmediatamente
- Si, después de mes(es)
- No autorizo

Firma del alumno

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen | 7 |
| Abstract | 8 |
| Introducción | 9 |
| Antecedentes Generales | 13 |
| Fundamentación | 20 |
| Objetivos | 24 |
| Marco Teórico | 25 |
| CAPÍTULO 1: La Escuela | 25 |
| Historia de la Educación | 25 |
| Institución Educativa | 26 |
| Marco Social | 28 |
| CAPÍTULO 2: El Docente | 30 |
| Ejercicio Docente..... | 30 |
| Docente Efectivo..... | 32 |
| Estilo Docente..... | 36 |
| CAPÍTULO 3: Desarrollo Evolutivo | 38 |
| La Niñez..... | 38 |
| Los Alumnos | 40 |
| CAPÍTULO 4: Conductas Disruptivas | 42 |
| Conductas Disruptivas | 42 |
| Clasificación..... | 43 |
| Etiología..... | 45 |
| Consecuencias | 47 |
| CAPÍTULO 5: Marco Situacional | 49 |
| Influencias..... | 49 |
| Características Familiares | 50 |
| Familia y Escuela..... | 51 |
| CAPÍTULO 6: Disciplina VS Convivencia | 53 |
| Disciplina | 53 |
| Convivencia | 56 |
| Hacia un contexto escolar saludable | 58 |
| CAPÍTULO 7: Intervención del Psicólogo | 63 |
| El Psicólogo en la Institución | 63 |
| Taller como intervención..... | 65 |
| Diagnóstico Institucional | 70 |
| Metodología | 70 |
| Población | 70 |
| Instrumentos de relevamiento..... | 70 |
| Procedimiento..... | 71 |
| Presentación de la Institución | 73 |
| Acerca de la Institución..... | 73 |
| Organigrama..... | 73 |
| Marco social de la comunidad | 74 |
| Necesidad de Apoyo..... | 74 |
| Síntesis de las entrevistas | 75 |

| | |
|--|-----|
| Análisis de Datos | 78 |
| Análisis FODA | 91 |
| Conclusión | 93 |
| Propuesta de Intervención | 96 |
| Taller | 96 |
| Encuentro I | 98 |
| Encuentro II | 103 |
| Encuentro III | 107 |
| Encuentro IV | 111 |
| Encuentro V | 115 |
| Encuentro VI | 119 |
| Encuentro VII | 123 |
| Encuentro VIII | 128 |
| Encuentro IX | 131 |
| Encuentro X | 135 |
| Encuentro Final..... | 138 |
| Seguimiento | 141 |
| Bibliografía | 144 |
| ANEXOS | 151 |

Resumen

Conductas Disruptivas: Herramientas de intervención para el docente en el contexto escolar.

En este Trabajo Final de Graduación se realizó un Proyecto de Aplicación Profesional destinado a la Escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio de la Ciudad de Córdoba, Argentina. El objetivo del mismo es realizar un taller de once encuentros con los docentes de primer ciclo para diseñar junto a ellos estrategias de intervención frente a las conductas disruptivas que suceden en el aula, como también reflexionar acerca de su tarea como docentes y la relación con los alumnos. Se ha demostrado que existen estrategias efectivas para la intervención con niños que despliegan conductas disruptivas en la Escuela, por lo cual se las intentará disminuir ya que provocan un gran problema en la educación actual.

Palabras clave:

Conductas disruptivas – docentes – alumnos – estrategias – intervención

Abstract

Disruptive Behaviour: Tool interventions for teachers in scholar context

On this Final Graduation Project was held a Professional Application at the school Profesor Oscar Raúl Malvasio from Córdoba city, Argentina. The purpose of this project is to carry out a workshop of eleven meetings with first cycle teachers to design with them intervention strategies towards disruptive behaviours in the classroom, as well as reflect on teachers work and teacher-students relationship. It has been proved there are effective strategies to intervene on children who display disruptive behaviours at school, therefore the Project will try to decrease them as it remains a big problem on current education.

Key words:

Disruptive behaviour – teachers – students – strategies – intervention

Introducción

El siguiente trabajo con formato de Proyecto de Aplicación Profesional (P. A. P.) corresponde al Trabajo Final de Graduación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Empresarial Siglo 21. El proyecto se inserta en la escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio de Barrio Ciudad Obispo Angelelli de la Ciudad de Córdoba, Argentina.

El mismo tiene como finalidad la realización de talleres con los docentes de primer ciclo (primero, segundo, y tercer grado) de la Institución, en donde junto al profesional Psicólogo se diseñará un plan de acción para intervenir con los niños que presenten conductas disruptivas (CD) en el aula.

Para ello, fue necesario revisar los Antecedentes Generales a la temática. De esta manera, se recopilaron antecedentes e investigaciones tanto internacionales como nacionales, y también locales. Estos antecedentes no sólo refieren a las conductas disruptivas en la Escuela, sino que abordan temáticas relacionadas como convivencia, disciplina, docencia, capacitación docente, etc.

Este escrito continúa con la Fundamentación del trabajo, comentando experiencias personales que pusieron a la temática de relieve. Aquí también aseverando la importancia del mismo, no sólo por los alcances que tiene en todos los actores institucionales tales como el docente y el alumno, sino también en cuanto a proporcionar mayores espacios de salud en las instituciones y así mayor posibilidad de personas escolarizadas en nuestra sociedad.

Para la comprensión de este Trabajo Final de Graduación se desarrollan conceptos de distintos autores con el fin de realizar un Marco Teórico relacionado a la temática de este escrito.

En primera medida se describe un breve recorrido por los significados de la Institución Escuela, lo que representa en nuestro país, y particularmente en el marco social en el cual está inserta esta Escuela.

El segundo capítulo refiere exclusivamente al docente: las vicisitudes del docente en su campo de trabajo, las características que se consideran necesarias

para que un docente se desenvuelva de manera efectiva en el aula, y los estilos de gestión de aula que utilizan los docentes.

Seguido a esto, se establecen las características de los niños que forman parte de esta población, niños de seis a nueve años aproximadamente. Cómo se comportan generalmente, sus habilidades y capacidades. Asimismo, se presentan las particularidades de los niños como alumnos, pertenecientes a un entorno social conformado por la escuela.

En el capítulo cuatro se plantean las diferentes ideas que los autores tienen acerca de las conductas disruptivas (CD). Se expone una clasificación de las CD y los posibles diagnósticos diferenciales. También aquí se expone sobre las posibles causas y consecuencias de las conductas disruptivas en las escuelas.

El siguiente capítulo, el número cinco titulado marco situacional, refiere a las distintas influencias que tiene el niño: los adultos significativos, su ambiente, su familia. Es menester la importancia que tiene el ámbito social del niño en cuanto a su comportamiento, y posibilitar el mayor acercamiento de las familias a las escuelas, y viceversa. Se establecen también las características familiares de niños con estas conductas según datos estadísticos.

Luego, en el capítulo seis se acentúa la importancia de los conceptos de disciplina y convivencia, necesarios en toda escuela. Aquí se explica el porqué resulta imprescindible la utilización de los recursos disciplinares en la institución y algunas estrategias que permiten alcanzar la convivencia escolar. Se aclaran los distintos conceptos mediante los cuales se accede a la convivencia, tales como la posibilidad de mediación, y las distintas estrategias que los autores proponen con el fin de poner límite a las conductas disruptivas. Y muchas de éstas son las que se compartirán con los docentes en los talleres.

Por último, se explicitan las posibles intervenciones del profesional psicólogo en la Institución, la manera en que se encara la intervención, y las distintas particularidades a tener en cuenta. Es así como se establece la modalidad de Taller, comentando lo que los distintos autores plantean de este modo de trabajo. Esto determina la manera en la cual el psicólogo se inserta en la Escuela, así como también sus quehaceres dentro de la misma.

A continuación del Marco Teórico, se describen los datos de la institución, los modos utilizados para recabar la información, y los pasos a seguir para llevar a cabo este Proyecto de Aplicación Profesional. Se detalla en un Diagnóstico

Institucional, además, lo que el lector necesita saber de la Institución: cómo está compuesta, sus integrantes, cómo se formó la Escuela, en qué marco sociocultural y una síntesis de lo hablado con la Directora del establecimiento y con los docentes de primer ciclo. Se realizaron entrevistas con la directora y los docentes de la misma como informantes clave, dando cuenta de la problemática instaurada.

Con los datos recabados se realiza un Análisis FODA y se prosigue a un Análisis de los Datos, en el cual se correlacionan los elementos del Diagnóstico con los conceptos del Marco Teórico.

Por último, en este trabajo está la Propuesta de Intervención: el Taller. Consta de once encuentros seguidos en el marco del mismo de dos horas de duración, y dos encuentros posteriores a modo de seguimiento.

Lo principal del taller es promover la inclusión y el compromiso de todos los docentes, que sean partícipes, que cuenten sus experiencias, que demuestren sus inquietudes, y que colaboren con sus pares. Se trabajará intensivamente acerca del rol docente, de sus estilos de gestión, de los modos de instrucción, de las estrategias que utilizan en el aula, etc. También se les advertirá acerca de las Conductas Disruptivas y las posibles formas de evitarlas o disminuirlas.

En el Taller se busca la delimitación de encuentros para acotar cada uno de ellos a una temática específica, siguiendo paso a paso un hilo conductor que en el último encuentro facilitará a los docentes el desarrollo de una estrategia o plan de acción para implementar en el aula. Asimismo se utilizan actividades, juegos, canciones, viñetas, poemas, cartas ilustrativas, artículos de diario, y extractos de películas con el fin de promover la participación y la motivación de los docentes con encuentros variados y entretenidos, además de provechosos.

Al final de este escrito en los Anexos, el lector podrá leer los documentos entregados por la Institución tales como el P. E. I., en el cual figuran el diagnóstico institucional hecho por ellos mismos, los objetivos del establecimiento, los perfiles docente y del alumno, y el reglamento interno. Luego se transcribe las entrevistas con la directora, y las encuestas con los docentes; las observaciones de aula y del recreo. Por último se encuentra la clasificación de Conductas Disruptivas según Gotzens (1986) y la Guía de Observación Comportamental Ison & Fachinelli (1993).

Todo esto conforma el P. A. P., se planteará el desarrollo de un espacio en donde los docentes asistan a talleres que se explicitarán luego, con el fin de reflexionar sobre los niños que se portan mal en el aula, su labor docente, y sobre las posibles estrategias de intervención que se podría llevar a cabo con niños de estas características, con el fin de mejorar el clima escolar. Se requiere proveer a los docentes de otras herramientas para el abordaje de uno de los principales problemas que se detectaron en la Institución, aquellos niños que se portan mal en el aula. Los docentes orientarán a los niños a reformular comportamientos inadecuados en el aula, tendiendo a reforzar actitudes favorables.

Antecedentes Generales

Para la búsqueda de antecedentes de la temática sobre la cual se realiza el presente escrito, se toma también en consideración aquellas temáticas que, si bien no comprenden específicamente el término conducta disruptiva, sí están vinculadas de alguna manera. Es por esto que se encuentran antecedentes que refieren a “disciplina” o “convivencia” escolar.

A continuación quedan plasmados algunos antecedentes del continente europeo, americano, así como también del país y de la Provincia de Córdoba en lo relacionado a las conductas disruptivas, y a los talleres de estrategias docentes.

En una investigación en España (de la Fuente Arias, J., Salvador Granados, M., y de la Fuente Arias, M., 1992) se propuso un “curso de formación” para 19 docentes con un total de duración de 40 horas. Se evaluó los conocimientos y estrategias utilizadas sobre el comportamiento de sus alumnos y las conductas disruptivas. Seguido a esto, se realizó durante cuatro meses la formación pertinente en estas temáticas. Existe clara evidencia de que este programa resultó efectivo ya que los profesores modificaron sus conocimientos y sus prácticas en el aula.

Una investigación de la Universidad de Vigo en España (Pino Juste, M., García Regal, M. T., 2007) pone de relieve algunas cuestiones acerca de las conductas disruptivas de los alumnos en una institución secundaria de ese país. De acuerdo con esta investigación las causas de los conflictos que aparecen en el aula se deben mayormente a la falta de formación de los docentes y a una situación familiar desfavorecida.

La autora Concepción Gotzens (1997), adjunta en su libro una *"breve guía para la planificación y solución de problemas de disciplina escolar"* (P. 221). En esta guía, diseñada como tal, sin la necesidad de seguirla paso a paso, se intenta que el docente tome contacto con el tema en un primer momento, informándose. Luego propone que el docente planifique los pasos necesarios para lograr la disciplina en el aula, teniendo en cuenta las estrategias o técnicas necesarias para su resultado. Consiguientemente, se efectúa la puesta en práctica de lo

planificado, en la interacción con el alumnado y sus colegas, manifestando en conjunto las reglas que se van a seguir para mantener la disciplina en el aula.

“Para hablar de la convivencia en los centros, y sobre todo, para encontrar soluciones, ANPE organizó en Barcelona, durante los días 10 y 11 de junio de 2005, el III Foro Europeo de Educación. En este Foro se destacó la preocupación de la comunidad educativa por la situación de violencia y acoso escolar en que se vive en algunos centros escolares. Se reclamó formación y herramientas para que el profesorado pueda corregir las conductas disruptivas y violentas”. (García Correa, A., 2008, P. 23)

El mismo García Correa propone en España, desde la Universidad de Murcia, diferentes cursos y propuestas para la “resolución de conflictos en el aula”.

Investigadores estadounidenses (Miller S., Loeber R., y Hipwell A., 2009) examinaron las asociaciones encontradas entre las prácticas parentales y las conductas disruptivas de niñas de entre seis y ocho años de edad. Lo realizaron en la ciudad de Pittsburgh (EEUU) con niñas provenientes de familias afro-americanas y europeo-americanas distintivamente, ya que otra de las variables que estaba en estudio era si existía mayoría/minoría étnica en las niñas con conductas disruptivas. Además de aseverar la importancia del comportamiento de los pares en la realización de estas conductas, se demostró que los estilos parentales agresivos y la poca afectividad en las relaciones, son predictores significativos del comportamiento disruptivo.

En una investigación auspiciada por la Universidad de Washington (Webster-Stratton, C., Reid, M. J., Stoolmiller, M., 2008) se revela que hay pruebas sustanciales que indican que los docentes logran el desarrollo de habilidades sociales de los alumnos y la disminución de las conductas disruptivas que se presentan en el aula cuando utilizan estrategias pro-activas, y entusiasman a los alumnos sin hacer abuso de la autoridad. La propuesta se basaba en la formación de los docentes mediante talleres en los cuales se tuvo en cuenta la utilización de estrategias efectivas sobre gestión del aula, los métodos de enseñanza activa, y la promoción de la disciplina mediante conductas

prosociales. Esto resultó de efectividad para los docentes, en cuanto que mejoraron las relaciones con sus alumnos implementando distintas estrategias en el aula para la consecución de estos fines.

En 19 escuelas municipales de Baltimore, Kellam et al. (1994, en Pérez y cols. 2005), pusieron en práctica un programa de manejo conductual con el fin de disminuir y prevenir las conductas disruptivas. El mismo demostró ser exitoso, a través de un seguimiento en el tiempo, comparando a un grupo control con el grupo que participaba del programa. Este programa, llamado Juego del Buen Comportamiento, es una estrategia de intervención conductual, la cual debe ser aplicada en el transcurso de las clases por el docente. Al aplicar esa intervención se considera como principales objetivos el disminuir y prevenir factores de desobediencia, agresión, deficiencia cognitiva, e inmadurez emocional. La aplicación del Juego del Buen Comportamiento como intervención sirve como antecedente para reforzar la idea de que es posible, mediante las técnicas adecuadas, que el docente logre cambios actitudinales en los niños con conductas disruptivas. Al dar a conocer a los docentes la intervención anterior podrá ser utilizada con el fin de disminuir la agresión, la desobediencia, e indirectamente se estará acompañando al niño en los procesos internos de madurez emocional.

Luego de examinar las experiencias del perfeccionamiento docente en América Latina, Assael, B. y Guzmán, I. (1995) escriben una propuesta de “Taller para educadores” que apunta a la modificación de las prácticas docentes para poder aprender las nuevas estrategias a utilizar en el aula. Esta propuesta gira en torno a tres ejes centrales. El primero radica en reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas que los docentes usaban en el aula. Otro eje consiste en la producción de los docentes de estas prácticas, construir mediante la reflexión de su propia práctica las posibles estrategias a utilizar en el aula. El último eje propuesto se basa en el aprendizaje cooperativo de estas prácticas, en el que puedan ayudarse entre los docentes a producirlas, promoverlas, y mantenerlas.

Norberto Daniel Ianni (2002), así como muchos otros autores, escribe sobre la importancia del contexto escolar en donde se fomentan las relaciones

interpersonales, e incluye al aula como lugar privilegiado en donde se construye la convivencia, y afirma que sólo a partir de considerar lo que acontece allí podemos pensar en la convivencia de la escuela.

En Colombia (Concepción Aguilar y José Navarro, 2008) se realizó un estudio en el cual se examinaron los efectos de la intervención con economía de fichas y con contrato de contingencia en niños con conductas disruptivas. La investigación determinó que luego de aplicado ambos proyectos, se mejoraron las conductas de aquellos niños con problemas de adaptación y desmotivación en las tareas escolares.

En Chile (Corsi Slimming, E., Barrera Montes, P., Flores Bustos, C., Perivancich Hoyuelos, X., y Guerra Vio, C., 2009) tal como la investigación de la Universidad de Washington comentada anteriormente, se evaluó la efectividad de un programa de intervención conductual aplicado por el docente con el fin de disminuir las conductas disruptivas y aumentar las conductas prosociales. Se establecieron las conductas disruptivas a disminuir y las conductas prosociales a aumentar para que la docente fuera capaz de modificar estas conductas. Para ello, la docente mediante Juego de roles ejercitó las estrategias para lograrlo. El programa resultó efectivo ya que, a través de la modificación conductual de la docente, se modificaron las conductas de los alumnos de la manera deseada. Además, la docente comenta acerca de la satisfacción laboral producida por la implementación de estrategias adecuadas en el aula.

Un estudio (Ison, M. S., 2004) realizado en Mendoza, Argentina, aplicó la Guía de Observación Comportamental para niños de Ison & Fachinelli (1993. Ver Anexo 7) con el fin de detectar a los niños con conductas disruptivas (agresividad, negativismo, conductas transgresoras e impulsividad). Luego se exploraron las características de estos niños (familiares, habilidades cognitivas, etc.). Se demostró que presentaron mayor dificultad en la resolución de problemas o toma de decisiones, y que sus familias tenían un estilo vincular en donde predominaba la agresividad y la carencia afectiva.

Del mismo modo, en el año 2008 M. S. Ison (Doctorada y Magíster en Psicología Clínica) ahora junto a G. S. Morelato Giménez realizaron una

investigación con un diseño ex post facto para evaluar y comparar las habilidades cognitivas en niños de entre seis y diez años con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. Los niños con conductas disruptivas presentaron diferencias significativas en algunos constructos, tales como en las dificultades de anticipar consecuencias positivas o negativas, y en las emociones asociadas a la resolución de un problema. Estas investigaciones en el país y consiguientemente los estudios realizados por la autora en la temática resultan antecedentes para el presente trabajo.

En el año 2007 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente, con la idea de dinamizar las estrategias para la formación del profesorado. Se lleva a cabo el Plan Nacional de Formación Docente en el cual se instaura el desarrollo institucional, el desarrollo curricular, y la formación continua y desarrollo profesional como áreas prioritarias para la formación. *“En el país, la oferta de formación docente continua se expandió desde 1996 con la Red Federal de Formación Docente Continua, que emite y registra certificaciones de capacitación mediante el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación”.* (P. 26)

Resulta interesante advertir que la Provincia de Córdoba, desde la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, sostiene un lugar para asistir a los docentes interesados en realizar capacitaciones mediante el programa Atención a Situaciones Problemáticas Escolares (ASPE). Este programa está destinado a orientar a los docentes en sus posibilidades de construcción, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos que respondan a situaciones detectadas en las escuelas.

Una investigación de la Universidad Católica de Córdoba, presentado en el “II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia” del año 2010 pone de relieve las necesidades de formación que tienen los docentes según datos extraídos de escuelas públicas (tres) y privadas (cuatro) de la Provincia de Córdoba. Se determinó que las demandas de los directivos con respecto a la formación del profesorado tenía que ver en un 100% con la “preparación para intervenir en el aula” y en un 59% con la “formación disciplinar”. A su vez, en esta investigación se encuesta a directivos y egresados

en formación docente y admiten en un 73% que los docentes carecen de una formación adecuada en cuanto a los “conocimientos disciplinarios” (Rizzi, L. I., García, M. P., 2010).

En la Universidad Nacional de Córdoba se registraron dos Trabajos Finales de Graduación de la Facultad de Psicología en los que se hace referencia a la intervención docente con niños de escuela primaria con problemas disciplinares. Uno de ellos se trata de una práctica Pre-Profesional en una escuela privada en donde se realizaron talleres con los docentes de primaria con el fin de reflexionar acerca del “niño problema o niño en situación problemática” (Busso M. S., Paoli G. L., y Tigano N., 2009). Por otro lado, otro de los trabajos advertía las concepciones de docentes de tercer grado acerca de los alumnos con Déficit Atencional, con o sin Hiperactividad (Crescimbeni N. S., Martínez S., Tello M. N., 2008). Los mismos fueron realizados en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba, reflexionando como se hará en este trabajo sobre las intervenciones que hace el docente en el aula en niños con problemas de conducta.

En la Universidad Católica de Córdoba, se recuperaron trabajos finales de graduación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en las cuales se expresa la necesidad de formación docente en estas temáticas. Por ejemplo, Susana Renaudo (1996) ahonda en la temática de la disciplina escolar. Por su parte, Gabriela Lorenzatti (2002) refiere a las relaciones docente alumno en cuanto a la posibilidad de resolución de conflictos, y enfatiza en los aportes de la mediación como estrategia para lograr una convivencia armoniosa.

Con el fin de abarcar una mayor amplitud en los antecedentes se puede citar que desde el portal de internet del Gobierno Nacional en el área Educación (www.educ.ar), se invita a participar a docentes y directivos de unos cursos de cinco semanas de duración en los que abordarán temas relacionados a “Climas escolares: el desafío de aprender a convivir en la escuela”.

A nivel local, se hace referencia a un encuentro que se desarrolló en el año 2010 en la ciudad de Córdoba relacionado con la temática de conflicto en las escuelas:

- Junta Arquidiocesana de Educación Católica. Talleres de Capacitación: “Claves para una Convivencia Escolar Comunitaria”. Para docentes, preceptores, y directivos de todos los niveles. Temáticas: Comunicación y participación: ejes de la comunidad comunitaria; Alteridad y Conflicto en las Instituciones; Trabajo en equipo y corresponsabilidad Educativa. Organizado por el Arzobispado de Córdoba, con la coordinación del Padre Eduardo Casas y la Lic. en Ciencias de la Educación Laura Castillo. El mismo fue dictado durante los días 27/05, 24/06, y 29/07 del 2010 con una duración de tres horas cada encuentro.

Fundamentación

El interés suscitado en este trabajo deriva de las observaciones realizadas en dos aulas escolares de primer grado (de distintas Instituciones), con motivo de la labor que realizaba como Acompañante Terapéutico de dos niños en esos grados.

El trabajo consistía en acompañar a dos niños con X patología, en escuelas comunes, por lo tanto vivenciaba el día a día de dos docentes de distintas escuelas con el resto de los alumnos también.

Si bien esta labor no tenía relación con las conductas disruptivas del alumnado en general, a raíz de haber sido partícipe de ciertas intervenciones de los docentes para con algunos alumnos es que se puede inferir si tendrían las herramientas o los conocimientos adecuados para intervenir con niños con algunas características disruptivas.

Los niños presentaban dificultades en quedarse sentados, deambulaban en el aula, se paraban sin permiso, molestaban física o verbalmente a otros compañeros, desafiaban la autoridad docente, hacían burla, etc. y los docentes manifestaban no saber qué más hacer con estos niños que no comprendían límites. De hecho, por una de esas aulas se sucedieron seis docentes, renunciando uno tras otro por diferentes motivos.

Probablemente estos docentes no tendrían estos conocimientos, ya que los mismos no son otorgados en todas las instituciones de formación docente.

A partir de estas experiencias empieza a resultar de interés la temática, y se considera necesaria la implicancia de un Psicólogo para poder orientar a estos docentes, contenerlos y pensar en conjunto sobre las posibles herramientas a implementar en el aula, para luego llevar a cabo el proyecto en otras Instituciones de resultar eficaz.

Este interés aparece también reflejado en cierta medida por la sociedad, ya que se han redactado artículos periodísticos con relación a la temática de este escrito, ya sea con los títulos de “violencia en la escuela”, “niños sin límites”, “indisciplina en el aula”, “bullying”, “convivencia escolar”, etc... Del mismo modo se recuerda otro artículo acerca de la dificultad de algunos docentes con respecto a los niños hiperactivos en las escuelas y brindan “algunas claves” para integrarlos en el aula (La Voz del Interior, 2009, 14 y 15 de Junio).

Sin embargo, este escrito se propone hablar de niños con o sin diagnóstico alguno, sin ninguna patología en particular, que no se caracterizan por ser niños agresivos, violentos, ni matones. Por el contrario, concierne a aquellos niños de habitual comportamiento “normal” pero que presentan conductas disruptivas, que generan conflictos en el aula.

En la escuela los niños aprenden a compartir espacios, levantar la mano para hablar, atender a una figura docente, y a exigir su mente con actividades de Matemática y Lengua, entre otras. *“A veces los niños pueden responder a estas exigencias con conductas disruptivas fracasando en el proceso de adaptación social”* (Pérez, V., Fernández, A. M., Rodríguez, J. y De la Barra, F. 2005, P. 92).

Uno de los primeros autores en desarrollar en España el concepto “conductas disruptivas”, allá por el año 1978, es el Dr. Antonio García Correa (2008) de la Universidad de Murcia quien define a estas conductas como *“aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula”* (P. 19).

Es sabido que los docentes no cuentan con el apoyo de décadas anteriores, cuando eran representantes de autoridad y del “saber”. Esto no ocurre sólo por estos alumnos que se denominan disruptivos, desafiantes ante la autoridad, sino también por la sociedad en general. Vale recordar que es habitual escuchar episodios de agresiones, de alumnos a docentes, de los padres de alumnos hacia los docentes, incluso padres de alumnos que avalan las conductas de sus hijos, y que desautorizan al docente frente a sus hijos (Esteve, J., 1994).

Es así que se plantea el presente Proyecto de Aplicación Profesional, para colaborar a que el docente posea mejores herramientas de intervención para con los niños con conductas disruptivas, y así ofrecer contextos escolares más saludables, ya que se considera que esta intervención repercutirá desde distintas perspectivas. El docente podrá dictar clase con menos cantidad de interrupciones provocadas por las conductas disruptivas, y estará más conforme en cuanto a su actividad laboral al poder resolver situaciones conflictivas en el aula, como lo indicaran los estudios de Corsi Slimming y cols. (2009).

Sería de suma utilidad para la Institución y los docentes, influyendo en su manera de trabajar día a día, y por ende va a resultar de ayuda –indirectamente– para los alumnos. H. Maldonado (2001) refiere en cuanto a los docentes a que

“...sus caracteres psíquicos influyen de manera decisiva (consciente o inconscientemente), tanto en lo que hace a su práctica pedagógica propiamente dicha, como a todo aquello que es atinente a su actuación institucional” (P. 93).

A su vez, el niño con conductas disruptivas sería abordado de una manera más eficaz por el docente, no sólo teniendo en cuenta el cese de estas conductas sino la manera por la cual se llega al cese de las mismas, suponiendo una manera más contenedora para este niño que mucho no comprende el porqué de lo que hace. Pero sí comprende el que resulta en una situación conflictiva en donde puede ser sometido a humillaciones por parte del docente, cansado de estas conductas por parte del niño.

Capone G. (2007) refiere a algunas problemáticas a largo plazo derivadas de haber presentado conductas disruptivas en el transcurso de la edad escolar. El niño con conductas disruptivas puede sufrir fracaso escolar, rechazo social, y la existencia de otros trastornos como la ansiedad, trastornos de ánimo, y trastornos obsesivo-compulsivos.

Por otra parte, el resto del alumnado participaría de un contexto áulico más propicio para el aprendizaje, al docente evitar o disminuir estas conductas disruptivas, y poder utilizar ese tiempo para dedicarlo al contenido curricular.

“Así el aula se convierte en un lugar agradable no solo para el profesor sino también para los alumnos, ya que ofrecería al primero oportunidades para realizarse profesionalmente y sentirse satisfecho con su trabajo, y a los segundos para trabajar en unas condiciones adecuadas que facilitarían el logro de sus tareas” (Fontana,1989, en García Correa, 2008. P. 3).

Teniendo como objeto de estudio de la Psicología Educacional a los procesos de instrucción-aprendizaje (Arancibia, V., Herrera, P., y Stransser, C, 2007), se puede hacer referencia a que al incluir un profesional de la Psicología en ilustrar al docente en el abordaje de conductas disruptivas se obtendrá beneficios en cuanto al clima de la sala de clases, posibilitando así un ambiente apropiado para el aprendizaje.

Se retoma una de las finalidades que plantea Maldonado (2001) en cuanto al rol psicólogo, cuando dice que debe favorecer que los procesos educativos,

tanto los que se den en el ámbito escolar como los que se den en otros ámbitos, deben darse en las mejores condiciones psicológicas posibles para todos los que intervengan en ellos.

Siguiendo a C. Coll, M. Miras Mestres, J. Onrubia Goñi, e I. Solé (1998) la Psicología de la Educación se ocupa del estudio de los procesos educativos con tres finalidades: ayudar a comprender y explicar mejor estos procesos, orientar en la consecución de estrategias e intervenciones, y cooperar para que se instalen modelos educativos más satisfactorios para que las personas que participen de estos procesos resulten más enriquecidas.

Haciendo alusión al rol del Psicólogo Educacional, se intentará propiciar a los docentes una mejor comprensión y explicación de estos fenómenos educativos, que tienen lugar en el aula. Por esto, será de importancia que los docentes involucrados puedan entender mejor aún al niño con conductas disruptivas, y el para qué de las estrategias que se brindarán en dichos talleres.

Tomando en cuenta a la Asistencia como una de las funciones del Psicólogo Educacional, se tendrá en cuenta los pasos para llevarla a cabo que explicita Maldonado (2001). Por lo tanto, en primera medida se realizará un diagnóstico de la problemática docente en cuanto al alumnado. Luego se proveerá lo que Maldonado llama tratamiento: en este caso estaría supeditado a los talleres que se realizarán con los docentes y a la posterior implicancia en cuanto al seguimiento de las estrategias utilizadas. Por último, los docentes tendrán nuevas herramientas para el abordaje de los niños con estas conductas por lo que será beneficioso para los próximos alumnos que asistan a esta escuela con estos docentes, considerando a la Asistencia con una finalidad preventiva.

Objetivos

Objetivo General

- Diseñar con los docentes de primer ciclo estrategias de intervención en el manejo de conductas disruptivas de niños de la escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio para mejorar el clima escolar.

Objetivos Específicos

- Informar a los docentes acerca de las características asociadas a la conducta disruptiva.
- Proporcionar espacios de reflexión sobre la labor docente.
- Proveer a los docentes de técnicas de contención física y verbal.

Marco Teórico

CAPÍTULO 1: La Escuela

Historia de la Educación

Luego de que se estableciera la educación obligatoria en Argentina, a comienzos del siglo XX la población escolar alcanzó al 70% de los niños de entre seis y trece años de edad. Las interrupciones democráticas en nuestro país (de 1966 a 1973, y de 1976 a 1983) tuvieron gran incidencia en los contenidos que se dieron en las escuelas y en las concepciones referidas a la autoridad. No sólo durante esos fatídicos años, sino que dejaron una huella de suma importancia en la sociedad toda (Portal Oficial del Gobierno de la Nación, 2011).

“En la Argentina, la expansión y consolidación del sistema de escolaridad básica se concretó en las últimas dos décadas del siglo pasado” (Birgin, A., 1999, P. 4)

De acuerdo con el Plan Nacional de Formación Docente la escuela pública conformó las bases de la República Argentina, ya que se fundamentaba *“en la democratización del saber y el reconocimiento de la igualdad y el derecho a la ciudadanía”* (2007, P.9).

Se constituye a la Educación Primaria como obligatoria, con el fin de formar, en distintos aspectos, a los niños y niñas a partir de los seis años de edad. Se propuso desde el Portal Oficial del Gobierno de la Nación (2011) los siguientes objetivos a cumplir, entre otros:

a) Garantizar a todos los niños del país un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. La importancia de generar valores y hábitos en la escuela como primer medida, que serán los que le permitan al niño desempeñarse en los distintos ámbitos de la sociedad.

b) Procurar las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. Esto dado como objetivo particular de la escuela primaria, puesto en la importancia de generar juegos, desarrollar la

imaginación, y procurar que se respeten los derechos del niño.

c) Brindar oportunidades a todos los niños para formarse en los saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, tales como la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.

d) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio desarrollando la iniciativa individual y el trabajo en equipo.

e) Brindar una formación ética que permita asumir los valores necesarios para vivir en sociedad: libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

f) *“Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.*

g) *Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente”.* (Portal Oficial del Gobierno de la Nación, 2011).

Es así que desde este escrito se remarca la importancia de fomentar en la escuela, y sobre todo en los primeros grados los valores y hábitos necesarios para la convivencia en la sociedad toda (escuela, calle, club, u otros ámbitos).

Los hábitos permitirán al niño el acceso a los saberes específicos en las distintas líneas del conocimiento y facilitar otros aprendizajes, tales como la promoción del juego o el deporte, y el interés cultural.

Institución Educativa

“En su uso más antiguo, la palabra ‘institución’ alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas...” (Fernández, L., 2009, P. 35).

Al hacer referencia a la Educación se la tendrá en cuenta como fenómeno complejo determinado por varios factores que incidirán en la misma.

Este tipo de establecimiento, fuente de transmisión cultural en las sociedades actuales, satisface al alumno, al docente y a la sociedad en general desde funciones económicas, laborales, de acreditación, asistenciales, de contención psíquica, de control social, de poder, y de prestigio, además de la función educativa primaria que implica. De esta forma es que Lucía Garay plantea la “multiplicidad de rostros” que atraviesa a la educación (Butelman I., Corvalán de Mezzano A., Souto M., Garay L., Crema M., Fernández L. M., 1996).

César Coll y cols. (1998) advierte que en toda situación educativa es necesario comprender las variables y procesos de naturaleza psicológica (o no) que allí se suceden y de qué manera afectan a la Institución.

Al hacer referencia a las instituciones educativas resulta necesario mencionar que existe con ellas un estilo e identidad particular que influirán en las personas que la conforman. *“La recurrencia en el tiempo de determinadas características va configurando una serie de constancias dinámicas que hemos llamado estilo institucional”* (Fernández, L., 2009, P. 51).

Por otro lado, la identidad institucional (Fernández, L., 2009) se conforma según las definiciones que la escuela realiza de sí misma apoyándose en lo que ha sido, lo que va siendo, y lo que es actualmente.

Ianni, N. D. (2002) refiere a la concepción de escuela como institución educativa, como una formación social en cuanto está formada a partir de la sociedad y a la vez expresa a la sociedad, coincidiendo con Garay (en Butelman I. y cols., 1996). Habitualmente se leen en periódicos violentas noticias, de niños, adolescentes o adultos que trasgreden normas, que desafían y violan la autoridad y los derechos de otras personas. La escuela no está exenta de todas estas manifestaciones sociales.

Siendo conscientes de la realidad adversa que atraviesa la sociedad la escuela debe generar, facilitar y promover tiempos y espacios para que pueda circular la palabra y no los silencios, el diálogo y la discusión, y no la sumisión y acatamiento, el análisis y la reflexión sobre las acciones impulsivas y las actuaciones violentas. Imaginar la difícil tarea que resulta esto cuando los valores y hábitos de la familia no coinciden con los que intenta promover la escuela.

“La concepción de que la escuela es el segundo hogar –asentada a su vez en la imagen del hogar como paraíso- también la caracteriza como espacio liberado de conflicto” (Fernández, L., 2009, P. 33). O como sugiere L. Garay como

una institución caracterizada como ideal en donde se constituye el deber-ser (Butelman I., y cols., 1996).

Sin embargo es necesario admitir el malestar en las instituciones. En el hogar parece haber poco librado de conflicto. Relaciones padres-hijos desfavorables, y vínculos poco afectivos son apenas dos motivos que la alejan de la fantasía del hogar como paraíso. La escuela tampoco escapa a esta fantasía del deber-ser, en donde no todo funciona como debería ser: problemas edilicios, directivos extenuados, docentes desgastados que no están lo suficientemente capacitados para llevar a cabo todas las tareas que se les demanda... *“En las instituciones educativas la vivencia de malestar es intensa y se expresa en ese fenómeno que impregna toda la tarea docente: la queja”* (Butelman I. y cols., 1996, P. 146). Esa queja repercute en todos los actores institucionales, casi por contagio vertical, desde los directivos hasta el alumnado. Pero qué importancia tiene “la queja”, si es ella el motor de cambios que promueve el afán de solucionar esta entrañable queja.

No será posible satisfacer el malestar total que tenga el docente pero se intentará acompañarlo en el proceso de aliviar los malestares provocados por aquellas conductas que irrumpen desorganizando el aula. Se acota el trabajo a este malestar ya que se afirma que *“el malestar institucional no es soluble en términos absolutos”* (Butelman I. y cols., 1996, P. 147).

Marco Social

Existen condiciones que estructuran el funcionamiento de la Institución (Fernández L., 2009) tales como la ubicación geográfica y el tiempo sociohistórico en que se enmarca; los orígenes, el presente, y proyectos futuros; los recursos materiales y humanos; y las instalaciones edilicias entre otros.

“Hay situaciones de conflicto en todos los niveles socioeconómicos, en poblaciones carenciadas y en otras que no lo son, en escuelas públicas y privadas, etcétera” (Barreiro, T., 2009, P. 19). De hecho, una de las escuelas a las que hago alusión en la fundamentación de este trabajo era una escuela privada a la cual asistían niños de alto poder adquisitivo.

La autora Lidia Fernández (2009) advierte en cuanto a la dificultad que tiene la escuela actual para integrar a los niños de sectores marginales. Algunas

de las razones a las cuales se atribuye esto son las relacionadas a la carencia de aprendizajes que se supone que los niños ya han adquirido para tal o cual edad, y a la falta de capacitación de los docentes en estos marcos situacionales de la comunidad de origen que difieren del de la comunidad escolar. Además la autora plantea la resistencia a la integración (por parte de la institución y de la comunidad), y la rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo.

Quien escribe entiende que estas son generalidades y que no sea en todos los casos de la manera descrita por esta autora. Por ejemplo, se considera que la falta de capacitación docente no atañe a sectores sociales, prueba de esto son los docentes de los colegios privados de los cuales proviene la fundamentación del trabajo.

En escuelas primarias de sectores marginales en las que se ha tenido que brindar tareas asistenciales (proveer alimento a los alumnos, por ej.) es tal el antagonismo con los fines educativos que irrumpen sobre las posibilidades reales que tiene la Institución. Los fenómenos adversos *“dan como resultado todo tipo de sintomatología institucional: desorganización del comportamiento, tensión exacerbada, bloqueo de la posibilidad de análisis (en los individuos)...”* (Fernández, L., 2009, P. 114).

Tanto el niño como el docente y directivos de una Institución de un sector marginal se ven afectados al pertenecer a este sector social. Los alumnos de sectores marginales se encuentran con la dificultad de enfrentar las exigencias escolares sin tener, en algunos casos, la preparación de base que requiere la Institución y puede devenir en un alumno problemático (Fernández, L., 2009).

Por lo general, las familias con altos recursos económicos estimulan al niño tempranamente con diferentes alternativas (como juegos interactivos), o con salidas sociales y culturales como ir al cine, o al teatro. Por ende comienzan la escolaridad con algunos conocimientos que la autora del párrafo anterior supone que carecen la mayoría de los niños de sectores marginales.

CAPÍTULO 2: El Docente

Ejercicio Docente

El maestro representa un orden social establecido y dominante, como dice Maldonado (2001), pero hoy en día esa concepción se encuentra en jaque como también lo explica J. Esteve (1994), no sólo por estos alumnos que se denominan disruptivos, desafiantes ante la autoridad, sino también por la sociedad en general. ¿Nuevamente la sociedad Argentina en mella con la autoridad? En los últimos años se ha dado a conocer innumerables episodios de agresiones de alumnos o los padres de alumnos hacia los docentes, o padres de alumnos que avalan las conductas de sus hijos, y que desautorizan al docente frente a sus hijos.

¿Se ha disminuido el respeto hacia la autoridad, hacia el docente? Es probable que en las últimas décadas hayan perdido ese orden social establecido que mencionan autores.

A este pensar, se añade lo dicho por Lucía Garay (en Butelman I. y cols., 1996): *“Los ideales que marcaban la identidad de ser escolar, estudiante, maestro o profesor están quebrados”* (P. 154). Evidentemente, esta reflexión se relaciona con aquellos valores, en crisis quizás, de la sociedad en su conjunto.

La autora Lidia Fernández refiere a que algunos educadores conciben la enseñanza *“como la oportunidad que tiene el maestro de mostrar/exhibir la posesión del saber, exacerbar el deseo y acentuar la distancia entre él y el novicio”* (Fernández, L., 2009, P. 161).

Distancia que pone el “educador narcisista” (Cukier, J., 1989) a aquellos alumnos que realizan preguntas que el docente no sabe. Este autor sugiere que aquél alumno (educando) marcaría la castración de este docente (educador), intentando coartar su omnipotencia, desacreditando su saber: el docente se ve amenazado porque siente que pierde el lugar de modelo que el alumno le dio. *“El educador se vuelve autoritario para sostener que hay alguien omnisciente”* (P. 31).

Mostrar la posesión del saber, la omnipotencia docente... ¿Será ésta una de las causas por las cuales los docentes *perdieron respeto*? Los estilos docentes son de gran influencia aquí, un estilo autoritario como el que se describe líneas anteriores no favorece a una representación social positiva de un docente. Por otro lado, los modos de aprendizaje actuales no son solamente dados a través del docente. En la actualidad, los niños pueden acceder a soportes digitales, herramientas interactivas con las cuales aprenden nuevos conocimientos. Por lo tanto queda expuesto el docente con sus limitaciones, ya que no es la única fuente del saber, como sí lo era años antes.

Coincidimos con H. Maldonado (2001) al decir que el docente debe incluirse como sujeto implicado en el proceso de enseñanza, ya que siente y piensa, además de enseñar. Y estar consciente de esto, lo ayudará a formar un vínculo más saludable con su profesión y con los alumnos.

¿Qué le significa al docente implicarse emocionalmente? El docente debe aceptarse con sus limitaciones humanas frente a sus alumnos, que él también atraviesa vicisitudes en su vida que no puede dejarlas a un lado al momento de dar clases, el poder reconocer lo que le provocan las actitudes de los alumnos, etc. Por ejemplo, como dice José Cukier (1989): *“Si el estudiante no estudia, le significa al educador una herida narcisista que busca ser restituida con mayores exigencias...”* (P. 40).

Lidia Fernández (2009) confirma: *“La exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas –en todos sus roles- en trabajos altamente complejos”* (P. 91-92).

En *El Malestar Docente*, por J. Esteve (1994), se cita al autor Blase (1982) quien distingue entre factores de primer orden, para referirse a los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, y factores de segundo orden. Se hará referencia a los factores de primer orden. Se encuentran aquellos que incidirían negativamente sobre la acción de los docentes de primer ciclo de la Escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio tales como la falta de recursos económicos para posibles proyectos, problemas edilicios y de mobiliario, comunidad con índices de violencia que incidiría en la seguridad y confianza de los docentes, y agotamiento de ellos debido a las múltiples responsabilidades que deben asumir dentro del aula.

Es necesario tomar en consideración la incidencia de estos factores que describe J. Esteve (1994) para reflexionar junto al docente en cuanto a sus posibilidades en esta escuela y también sus limitaciones, para pensarlos como seres humanos y comprender sus dificultades a la hora de llevar a cabo las estrategias que se plantearán en el taller para los alumnos con conductas disruptivas.

Maldonado (2001) plantea la importancia de que la tarea docente se incline hacia el ayudar a aprender, a estimular el aprender a aprender, y a acompañar en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. El alumno probablemente se sentirá más contenido en su recorrido, y con esto el docente fomentará su autoestima haciéndolo actor de su propio aprendizaje, por ende podría tener consecuencias positivas en cuanto al comportamiento de los niños en el aula.

Docente Efectivo

Arancibia y cols. (2007) refieren a las características de los profesores efectivos, y distinguen entre los factores directos e indirectos que los circundan. Entre los factores directos que inciden en el profesor, se alude a la posibilidad que éste tiene de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, mediante reglas que deben ser seguidas por los alumnos para evitar distracciones que interrumpan el aprendizaje.

Estos autores explican la existencia de un ambiente positivo en el aula por razón de: la creación de un ambiente de trabajo, la creación de un clima afectivo, estimulación y refuerzo permanente a la participación, y un adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal. Al hablar de comportamiento grupal, es necesario que los alumnos hayan incorporado los hábitos necesarios para mantener ese ambiente de trabajo.

Por otra parte, Rodríguez (1989, en el texto de Arancibia y cols.) agrega que es necesario por parte del docente la compenetración, la simultaneidad, y el hacer desafiantes las tareas, o sea que el profesor esté atento a lo que suceda en el aula, pudiendo atender a varias situaciones al mismo tiempo, y que las actividades propuestas resulten atractivas para el alumno. También es necesario

que el docente tenga un trato cordial para con los alumnos, cariñoso, llamándoles por el nombre, brindándoles confianza y respeto.

Gomar, Mandil, y Bunge (2010) reiteran la necesidad que los maestros utilicen estrategias eficaces de manejo de la clase para hacer frente a la desobediencia, promover las relaciones positivas con alumnos difíciles, fortalecer las habilidades sociales y la regulación emocional en el aula, y fortalecer el proceso de colaboración y comunicación positiva entre los maestros y los padres.

Trabajos altamente complejos como decía Fernández (2009), difíciles de llevar a cabo en las escuelas. Sobre todo si aceptamos la implicancia emocional del docente, que además de estos requerimientos ideales tienen que lidiar con sus propias dificultades personales.

Otro de los factores directos de un profesor efectivo remite a la utilización de estrategias adecuadas dentro del aula, la organización de las evaluaciones, el buen uso del tiempo, y la orientación hacia metas formativas, es decir los elementos que hacen al liderazgo académico. Para ello, es importante que el profesor refuerce consistentemente las conductas deseables de los alumnos, que acuerde previamente con los alumnos lo que se evaluará y luego retroalimentarlos, que aproveche el tiempo disponible dedicado al aprendizaje, y que desarrolle y fomente el pensar de sus alumnos, respectivamente (Arancibia y cols., 2007).

“Contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesario para el adecuado desarrollo de un grupo –generalmente amplio- requieren de los docentes un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental que exige al que ejerce el rol en mantener un permanente y delicado equilibrio” (Fernández, L., 2009, P. 92).

Arancibia y cols. (2007) plantean la renovación pedagógica como uno de los métodos para el perfeccionamiento docente. Así, se intenta crear las condiciones para que el profesor comprenda los problemas que se le presentan en la práctica, para luego poder reflexionar acerca de ellos y buscar respuestas para cada una de las situaciones problemáticas de su quehacer, en otras

palabras: que el docente conozca y aplique la Teoría del aprendizaje para lograr una comprensión de la conducta del niño.

Según estos autores (Arancibia y cols., 2007) es importante trabajar tanto la autoestima como el autoconcepto y la sensación de eficacia en los docentes antes de tratar que incorporen nuevas técnicas. Agregan que aprenden nuevas técnicas mejor cuando pueden ponerlas a prueba en el aula y cuando las pueden discutir con colegas, y que sin retroalimentación el cambio no perdura en el tiempo. Se tiene en cuenta estos aportes al momento de plantear un seguimiento del psicólogo para con los docentes luego de realizado el taller.

Con motivo de fomentar la prosocialidad en los alumnos, Roche (1998) sugiere que el maestro crea y confíe en el potencial del niño para el rasgo que quiere implantar, expresar al niño esta confianza, intentar observar comportamientos positivos o prosociales en el niño (por pocos o pequeños que sean), señalarlos y nombrarlos, y expresar confianza en la frecuencia de los mismos.

Según plantean Bellei, C. y cols. (2003) en una investigación realizada en Chile, la fórmula para diluir la tendencia de algunos niños a entrar en dinámicas de indisciplina estaría en la base de combinar clases motivantes, presencia activa del docente en el aula y uso intensivo de todo el tiempo de clases, ya que generalmente estas dinámicas estarían disparadas a raíz de su aislamiento de la actividad pedagógica. La forma de resolver estos problemas disciplinarios generalmente es mediante un modo dialógico, apelando a reglas comunes y a la valoración de la convivencia armónica del curso.

“Una de las preocupaciones más importantes para todo profesor comprometido en la difícil tarea de educar es conseguir un nivel de orden necesario para que el grupo de alumnos a quienes se desea instruir y formar logre el funcionamiento adecuado y, con ello, los objetivos en el período de escolarización; dichos objetivos se refieren tanto al aprendizaje de contenidos y destrezas académicas como a la socialización de los alumnos.” (García Correa, A., 2008, P. 15)

Nuevamente aparece la socialización de los alumnos como punto de partida, ya que el orden necesario en un aula para brindar los conocimientos a aprender puede darse en la medida que los niños hayan aprendido hábitos de trabajo.

En lo que atañe a la formación del docente, resulta promisorio brindar un breve repaso general sobre algunas cuestiones pedagógicas que los docentes podrían revisar al enseñar, con el fin de lograr la atención del alumno y por ende disminuir las conductas disruptivas. Del escrito *Psicología de la Educación de Arancibia y cols. (2007)* se hace referencia a algunos de estos conceptos:

-El concepto de aprendizaje por descubrimiento, utilizado por J. Bruner en el año 1966, como gran motivador y generador de la confianza en sí mismo de parte del niño.

-El concepto utilizado por D. Ausubel (1978), aprendizaje significativo, en el cual refiere a la importancia de establecer puentes cognoscitivos entre los conocimientos previos y lo que se va a aprender para que el niño pueda integrar la información recibida.

-En el año 1985 R. Gagné señala que para que haya un proceso de aprendizaje es necesario: ganar la atención de los alumnos, que el alumno sepa el objetivo de dicho aprendizaje, estimular el recuerdo de los aprendizajes previos, destacar las características del estímulo a presentar, guiar el aprendizaje mediante indicaciones o ejemplos, pedir a los alumnos que ejecuten el aprendizaje para verificar si lo han aprendido, y dar consecutivamente una retroalimentación sobre lo elaborado por el niño. Finalmente evaluar el desempeño en la actividad e intentar aplicarlo en otros dominios, distinto de cómo fue aprendido.

A través de estas formas de aprendizaje se propiciará el atractivo hacia la actividad, ya que la curiosidad y el intentar realizar cosas por sí mismo es parte de la naturaleza del niño. Además, el docente puede utilizar estas estrategias de enseñanza para reforzar los aprendizajes en sus alumnos.

“No podemos hablar de un estilo ideal aplicable a todo profesor sino que hay que tener en cuenta la personalidad, la situación concreta del aula, la propia situación del centro educativo, así como la materia, tiempo que se dispone, proyecto educativo y curricular” (García Correa, A., 2008, P. 13).

Wolgans y Glickman (1980, en Gotzens, C., 1997) clasifican diferentes estrategias de posicionamiento docente para la solución de los problemas disciplinares de los alumnos. Una de las prácticas del docente puede ser el de la “no intervención”, desde la cual el profesor alienta los comportamientos adecuados del alumno evitando imponer autoridad, así como también ofrece sugerencias para mejorar aquellos comportamientos negativos. La estrategia “interaccionista” consiste en que el docente incentive la colaboración del alumno, de los pares, y de otros actores institucionales (ordenanzas, directivos) para la solución de los problemas de comportamiento. La última estrategia propuesta por estos autores es la “intervencionista”:

“se basan en el supuesto de que el único responsable de la situación instruccional es el profesor y, por consiguiente, él es quien debe establecer y controlar la solución de cualquier conflicto que ocurra en el aula, incluidos los problemas de comportamiento de los alumnos” (Gotzens, C., 1997, P. 38).

García Correa (2008) clasifica a los distintos estilos de gestión docente que se utilizan en el aula:

El estilo de gestión autoritario se caracteriza por señalar los objetivos del grupo, los modos y medios para realizarlos y los estrictos criterios para evaluarlos. Es así que en estas aulas puede observarse más orden y rapidez en el trabajo. Sin embargo, al transcurrir los días la mayoría de los niños mostraría oposición ante semejante autoridad, provocando agresividad y frustración en el alumnado. Del mismo modo obstaculiza la libertad de los alumnos, y les lleva a una

aceptación pasiva de las normas y órdenes del docente lo cual se contradice con el derecho que tiene el niño de ser formado en la escuela como un ciudadano crítico.

El estilo permisivo o 'laissez faire' deja al grupo completa libertad de decisión, y el docente colabora solo cuando el grupo se lo pide, inhibiendo todo comentario evaluativo. *"En las clases de estilos permisivos suele reinar el desorden y desconcierto. El profesor por su actitud permisiva y demagógica permite todo y deja hacer sin ninguna guía, ni control ni ayuda. El resultado suele ser la anarquía"* (Beltrán, J. y otros, 1987, en García Correa, A., 2008, P. 13).

Y por el contrario, el docente de estilo democrático participa, discute, y colabora con el grupo en la formulación de objetivos y toma de decisiones. Este estilo se caracteriza por una comunicación más franca y espontánea, más responsabilidad en la toma de decisiones, más cooperación y construcción del grupo y proporciona mayor oportunidad para el desarrollo del autocontrol. Puede que la clase sea más ruidosa, más difícil de gobernar, de vigilar y coordinar, pero el rendimiento académico se ve beneficiado (García Correa, A., 2008).

Cuando hablamos de los estilos de instrucción que presentan los docentes no deben considerarse indeseables por sí mismos, ya que algunos estilos pueden ser útiles para algunos alumnos y no para otros. *"Los estilos demuestran tendencias y la diversidad de condiciones, características y necesidades del alumnado pone de manifiesto que todos ellos pueden resultar beneficiosos cuando interaccionan con las condiciones favorables"* (Gotzens, C., 1997, P. 57).

Además de las particularidades a tener en cuenta que mencionan los distintos autores, no menos importante parece ser la personalidad de los alumnos ya que ellos, con su comportamiento y personalidad, incidirán también en la postura que deba adoptar el docente. Igualmente, los distintos momentos o situaciones que aparecen en el aula hará que un mismo docente pueda ser más democrático en algunos momentos y bajo determinada situación que en otros.

"Quizás la conclusión más adecuada sea que el profesor elige preferentemente aquel estilo de control que se adecua más a él porque los estilos varían, como varían los tipos de personalidad de los profesores" (García Correa, A., 2008, P. 12). Y como varían los tipos de personalidad de los alumnos.

CAPÍTULO 3: Desarrollo Evolutivo

La Niñez

En la época medieval los niños eran considerados como adultos en miniatura. En el siglo XVI, la Iglesia se proclamó en contra del infanticidio e incentivó a los adultos a considerarlos como diferentes de los jóvenes y los adultos. La doctrina Puritana consideraba que el niño debía ser protegido, pero también requería ser reformado ya que nacía malvado y testarudo. En el siglo XVII el filósofo británico John Locke describe a los niños como una tabula rasa o pizarra en blanco; esto es, los niños no eran malvados ni testarudos, sino que su carácter sería moldeado a lo largo del crecimiento según sus experiencias. En el siglo XVIII Jean-Jacques Rousseau aporta la idea que los niños no son recipientes vacíos que deben ser llenados por la instrucción de los adultos, sino más bien como moldeadores activos a lo largo de su desarrollo. A mitad del siglo XX surgen diferentes teorías que amplían el campo de conocimiento alcanzado hasta el momento; algunas de las más influyentes fueron la teoría psicosexual de S. Freud, la teoría psicosocial de E. Erikson, la teoría del aprendizaje social de A. Bandura, la teoría del desarrollo cognitivo de J. Piaget, y la teoría sociocultural de L. Vygotsky (Berk, L. E., 1999).

Parte de la población a tener en cuenta en este escrito comprende desde los 6 a los 9 años. Coincide con los primeros años de escolaridad, en donde el niño asumirá una nueva vida social en la que deberá compartir día a día con pares y con adultos. En este nuevo entramado social el niño irá ensayando juegos, amistades, vínculos, hasta ir delimitando sus gustos e intereses. H. Wallon (en de Ajuriaguerra, J., 1977) describe una fase de personalidad polivalente, en la cual *“el niño puede participar simultáneamente en la vida de diversos grupos sin hacer siempre la misma función ni ocupar el mismo puesto.”* (P. 31).

Debido a que parte de la población sobre la que está basado este trabajo está comprendida por niños de entre 6 a 9 años aproximadamente, se establecerá una línea evolutiva en la cual se va a contemplar a estos niños. Desde la línea

psicoanalítica (Doltó, 1993) se sitúa a los niños de 6-7 años de edad en la “fase de latencia” o lo que Erik Erikson (en Berk, L. E., 1999) denominó como etapa psicosocial en la cual se contraponen la “laboriosidad versus inferioridad”. En esta etapa, al ingresar al colegio, los niños comienzan a desarrollar su laboriosidad, la capacidad para trabajar y cooperar con otros. Al tener experiencias negativas en la casa o en la escuela que producen en el niño sentimientos de incompetencia, lo influirá a tener un sentimiento de inferioridad.

Asimismo, Piaget (1983) distingue etapas del desarrollo y es al final de la Etapa Preoperacional (entre los dos y los siete años) donde se sitúa a los alumnos de primer grado. Al niño situado en esta etapa le es difícil cooperar con los demás, o que alguien no pueda ver desde la misma óptica que él, ya que esta etapa se caracteriza por el egocentrismo. *“El maestro ha de enseñarle a compartir materiales y recursos didácticos, a no interrumpir, ser considerado con los demás, obedecer instrucciones, a preguntar en su momento oportuno”* (García Correa, 2008, P. 26). Estos hábitos los irá comprendiendo con el transcurrir del tiempo, y a medida que la interacción fuerce al niño a despegarse de esa mirada egocéntrica.

D. Dinkmeyer, G. Mckay, y J. Dinkmeyer (1989) refieren a que es necesario tener en cuenta las capacidades o habilidades que posee un niño que entra a primer grado. Algunas son: empieza a importarle la opinión de otros niños, tiene mayor capacidad de razonar y reflexionar, tiene buen control de las extremidades, hablador, con buen vocabulario, es afectivo y colaborador, le gusta hacer amigos de ambos sexos, sostiene un sentimiento de lo que es justo, quiere ser independiente y tratado como adulto.

Esto servirá para comprender mejor al niño de primer grado y así considerar las posibilidades de estos niños a la hora de reflexionar sobre las posibles estrategias que se utilizarán para disminuir las conductas disruptivas de aquellos alumnos.

Los Alumnos

Se comprende al alumno como una red de configuraciones vinculares, que se inicia con las interacciones familiares, para luego ir construyendo una imagen de sí mismo según las distintas identificaciones y proyecciones, así como también según sus éxitos y fracasos en la vida escolar y otros ámbitos (Garay L., en Butelman I. y cols., 1996).

Cuando Horacio Maldonado (2001) se refiere al sujeto de aprendizaje, o sea al alumno, establece que éste asume determinados comportamientos según el momento de desarrollo del niño, pero también según el vínculo que se establezca con los docentes y sus pares, y los contextos en donde se den. Cada alumno varía según el momento de desarrollo en que se encuentre, así como también según el momento socio-económico, familiar, e institucional por el que esté atravesando.

Una de las características del aprendizaje social (Bandura, A., 1982) es el papel que se le concede a la capacidad de auto regulación. *“Las personas pueden ejercer un control sobre su propia conducta, disponiendo de factores ambientales que la inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo determinadas consecuencias de sus propias acciones”* (P. 27).

Claro está que se habla de posibilidades de convivencia, disciplina, incluso de disminución de las conductas disruptivas de los alumnos; pero sin pretender que los niños se comporten como adultos en miniatura.

“Por ejemplo, un niño que se acomoda a todas las exigencias de su educación y que se niega al abandono de la vida de sus fantasmas instintivos, parecería perfectamente adaptado a la realidad y daría pocas señales de angustia; sin embargo, no sólo sería una persona sin encanto, sino incluso un anormal en el pleno sentido de la palabra” (de Ajuriaguerra, J., 1977, P. 139).

En algunos artículos periodísticos aparecen frases de docentes diciendo que hay alumnos que no “entran en el sistema”, madres pidiendo por la inclusión de estos alumnos. Habrá que determinar cuáles son las expectativas institucionales o docentes para con esos alumnos.

V. Arancibia y cols. (2007) mencionan como relevantes algunos aspectos internos del niño a la hora de buenos resultados académicos, por ejemplo un buen autoconcepto, expectativas positivas y motivación del alumno frente al aprendizaje. Esto, sin tomar posición teórica en cuanto a si el autoconcepto influye en el rendimiento, o si el rendimiento académico determina el autoconcepto. Es necesario recordar que un niño con buenos resultados académicos es probable que vaya acompañado por buenos resultados, conductualmente hablando, en la hora de clase.

Por autoconcepto se entiende los pensamientos o la imagen que la persona tiene de sí misma. De la misma forma, por autoconcepto académico se entiende a la imagen que la persona tiene de sí con respecto al rendimiento académico, y serviría también para dirigir el comportamiento en la escuela (Arancibia y cols., 2007).

A su vez Janis y Holand en 1960 definen a la autoestima como el “*valor que un individuo atribuye a su propia persona*” (en Roche, P. 49).

Estos conceptos resultan importantes para este escrito ya que el autoconcepto académico influenciaría en alguna medida la relación del alumno con los otros, o sea un niño con un buen autoconcepto académico estaría identificado con el contexto escolar, sería amistoso con sus compañeros, y tendría mayor tolerancia a la frustración. Asimismo, tendría mayores posibilidades de expresarse en el aula, con aumento de la motivación en las actividades, y con confianza al realizarlas por lo que seguramente disminuirían las probabilidades de que estos niños presenten conductas disruptivas.

Igualmente, E. Erikson (1979, en Arancibia y cols.) plantea que el niño al ingresar a la educación formal se va inclinando hacia las habilidades para las que se cree competente, y deja de lado las actividades que lo hagan sentir inferior al resto. Por lo tanto, podría reforzarse la idea de que un niño con un bajo autoconcepto, y con la percepción de tener un bajo rendimiento en las actividades curriculares, será más propenso a desplegar conductas disruptivas en el aula. Aunque vale aclarar que no siempre estas conductas se dan en niños con bajo rendimiento. A veces sucede lo contrario, ya que son niños muy inteligentes, que cumplen rápidamente con la actividad propuesta quienes manifiestan estas conductas.

CAPÍTULO 4: Conductas Disruptivas

Conductas Disruptivas

“Entendemos que las conductas disruptivas son todas aquellas manifestaciones comportamentales que tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, duración y situación ante la cual ocurren, originen consecuencias desfavorables tanto para el propio niño como para quienes le rodean, interfiriendo en el proceso de interacción del niño con su grupo social” (Pineda, López, Torres & Romano, 1987; en Ison, 2008, P. 361).

Con otras palabras G. Capone (2007) aclara: *“el término conducta disruptiva o desorganizadora se refiere a un patrón de descontrol de la conducta, observable, capaz de desorganizar tanto las actividades interpersonales como las de grupo” (P. 100).*

Antonio García Correa (2008) advierte que las conductas disruptivas influyen negativamente en el proceso docente, ya que generan conflictos en el aula. El alumno con estas conductas dificulta el ejercicio docente, lo pone a prueba, busca el límite hasta dónde aguantará este adulto. Es por esto que resulta tan perjudicial en la relación docente alumno, en la satisfacción del docente con su labor diaria, y para el normal desarrollo de la vida escolar en general.

M. S. Ison (2004) refiere que estas conductas implican agresividad, negativismo, conductas transgresoras e impulsividad. No en todos los casos en los que se han observado conductas disruptivas aparecen estas características asociadas. Sin dudas, el asocio de estas características las vuelve más complejas, y más difícil para disminuir.

Por su parte Gomar, Mandil, y Bunge (2010) explican que los niños con comportamientos disruptivos rápidamente quedan excluidos socialmente, ya que

provoca rechazos en muchos de sus compañeros, lo que eventualmente conlleva a la búsqueda de pares que también tienen comportamientos disruptivos. Estos vínculos disminuyen la posibilidad de que el niño con conductas disruptivas pueda aprender habilidades sociales o comportamientos adecuados de niños de su misma edad.

En definitiva, son aquellas conductas que modifican el transcurso habitual o esperable de alguna actividad en particular. No sólo irrumpe el niño con su conducta, sino que muchas veces involucra a sus pares en conductas similares, o en conductas que le permitan a él mismo desarrollar lo disruptivo. Es necesario que los adultos tengan las herramientas para encausar estas conductas disruptivas en conductas favorables, prosociales, o necesarias para llevar a cabo el propósito de la actividad.

Clasificación

Para una visualización de aquellas conductas que se tendrán en cuenta a la hora de observar las clases se tomará lo que Gotzens, C. (1986, en García Correa) señala como conductas disruptivas, clasificando algunas¹ de la siguiente manera:

- Motrices: levantarse del asiento, deambular, saltar
- Ruidosas: golpear el suelo con los pies o la mesa con las manos, derribar las sillas o mesas, hacer ruido con papeles
- Verbales: conversar con otros, cantar, gritar, reír, silbar
- Agresivas: pegar, empujar, arrebatar objetos, destruir la propiedad ajena
- De orientación en la clase: mirar a otro lado, mostrar cosas a compañeros.

En este escrito se refiere a las conductas disruptivas como una forma de comportamiento inadecuado en la Escuela, más bien en el recorte del aula. En este caso, se representa a las conductas disruptivas en niños que no tienen ningún trastorno o diagnóstico en particular, sin rasgos excesivos de agresividad o violencia, más bien en todo niño que asiste a primer ciclo de la Escuela Profesor

¹ Ver clasificación completa en Anexo 6.

Malvasio que presente alguna de estas conductas u otras no especificadas según esta clasificación que también resulten disruptivas en el ámbito escolar.

Resulta necesario distinguir a niños activos con una conducta apropiada a su edad, de aquellos que presentan un patrón conductual de descontrol que provoca alteraciones sociales y/o académicas. Los primeros pueden manifestar conductas disruptivas, como cualquier niño puede hacerlo, siempre y cuando la frecuencia e intensidad no demuestren que puedan ser trastornos conductuales preocupantes y que interfieran en la integración social del niño y de los que lo rodean.

“Claramente, no todo niño con una conducta inapropiada tiene ‘trastorno de conducta’. La gravedad, la intensidad y el patrón de conducta que aparece como negativa, desafiante, disruptiva, destructiva o agresiva sirven para distinguir estas condiciones que están relacionadas:

- *Trastorno de hiperactividad con déficit de atención (THDA)*
- *Trastorno de oposición desafiante (TOD)*
- *Trastorno de conducta disruptiva – sin especificar (TCD-SE)”* (Capone, G., 2007, P. 100).

En los niños normales, los trastornos disruptivos se diagnostican en la edad de escuela elemental, cuando el niño tiene entre 5 y 7 años.

Según el DSM-IV, *“un trastorno es un patrón comportamental o psicológico de significación clínica que, cualquiera que sea su causa, es una manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica”* (S/P). El DSM-IV agrupa a los Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador: *“incluyen trastornos cuyas características son la desadaptación impulsividad-hiperactividad, o trastornos del comportamiento perturbador (violación de derechos de otros, hostilidad, conducta desafiante)”* (S/P).

Es por este motivo que se considera a las conductas disruptivas de las que se habla en este trabajo diferenciadas de este Trastorno, ya que no requieren las mismas características. Asimismo se distingue a las conductas disruptivas en este trabajo con los Trastornos de Conducta Disruptiva-sin especificar que enumera Capone (2007), ya que estos últimos refieren como *“accesos periódicos o en*

ciertas situaciones de agresividad hacia otros, desorganización o destrozo físico en ciertas situaciones, y en algunos contextos destrucción de objetos” (Capone, G., 2007, P. 102).

Vale recordar que en la fundamentación de este escrito se plantean experiencias en una escuela privada de la ciudad de Córdoba en la cual se observaban niños que presentaban dificultades en quedarse sentados, deambulaban en el aula, se paraban sin permiso, molestaban física o verbalmente a compañeros, desafiaban la autoridad docente, y hacían burla, entre otras conductas. Esto mismo ya representaba una irrupción en el aula hacia el ámbito escolar necesario para poder continuar la clase, y no necesariamente incluía agresiones físicas, o destrozo de objetos.

Etiología

En cuanto a la etiología de estos comportamientos, existen factores de riesgo provenientes de una amplia gama de áreas que contribuyen al surgimiento de los problemas de conducta en niños, incluyendo: paternidad ineficiente, salud mental familiar y factores de riesgo criminal, factores de riesgo biológico y de desarrollo del niño, factores de riesgo escolares, y factores de riesgo vinculados al grupo de pares y la comunidad (Gomar M., Mandil J., y Bunge E., 2010).

A su vez, la autora Telma Barreiro (2009) afirma que las conductas disruptivas de los niños son multicausales, pueden desencadenarse por distintas causas. Expresan de algún modo la presencia de malestar, ya que si no lo hubiera, éstas no aflorarían. Las carencias afectivas, las situaciones familiares, incluyendo las socioeconómicas, pueden influir en la aparición de las conductas disruptivas en niños. Además, ella advierte que en muchos casos son niños aquejados por el fracaso, en las situaciones escolares e incluso en las familiares.

Ya los trabajos de Miller S. y cols. (2009) y Pino Juste M. y García Regal M. T. (2007) citados en los Antecedentes de este escrito, plantean en sus investigaciones algunas características asociadas a la causalidad de las conductas disruptivas según la población que cada equipo de trabajo estudiaba.

Miller y cols. (2009) ponen el acento en las características familiares de los niños que presentaban conductas disruptivas. Estas familias se caracterizaban por los estilos parentales agresivos, y por la poca afectividad en las relaciones entre miembros de la familia.

En la investigación de Pino Juste y García Regal (2007) se determinó que las causas de los conflictos que aparecían en una escuela en España, se debían mayormente a la falta de formación docente para lidiar con las problemáticas en el aula, y casualmente se observó que los asistentes a esa Escuela tenían una situación familiar desfavorable.

César Coll y colaboradores, en el año 1998, refieren al paradigma de Kurt Lewin llamado BPE (Behaviour results from both the Person and the Environment), esto es: el comportamiento deriva tanto de la persona como del ambiente. Por lo tanto, la conducta disruptiva de un niño estará determinada no solo por las características particulares de ese niño, sino también por las características del ambiente en donde se encuentra.

Entre las características del niño variará según la madurez intelectual y emocional, las experiencias previas, las características afectivas y de personalidad, entre otras. Del mismo modo, se ubicará entre las que responden a las características del ambiente a las características del profesor en un primer plano (personalidad, pedagogía), luego a las condiciones de infraestructura, el contexto institucional, y las dinámicas grupales, esto es la relación que el niño tenga con otras personas, la dinámica en el aula, las conductas de los otros alumnos, etc.

Es importante, entonces, tener en cuenta las influencias familiares como primer institución social en la cual el niño se inserta. Determinadas relaciones parentales y familiares pueden favorecer la aparición o desenlace de conductas disruptivas en los niños.

Asimismo, los estilos personales y de gestión docente, así como el estilo de gestión a nivel Institucional, también pueden predisponer la aparición de conductas disruptivas en el aula. Del mismo modo en que predispondrán las relaciones que el niño tenga con sus pares y adultos en el marco Institucional.

Consecuencias

Se tiene en cuenta la gravedad que tienen estas conductas en el ámbito educativo si es que no son abordadas adecuadamente. Capone G. (2007) refiere a algunas problemáticas a largo plazo derivadas de haber presentado conductas disruptivas en el transcurso de la edad escolar. El niño con conductas disruptivas puede vivenciar trastornos como la ansiedad, trastornos de ánimo, y trastornos obsesivo-compulsivos. Se advierte también la posibilidad de sufrir fracaso escolar y rechazo social: el rechazo proveniente de sus pares o de los adultos de la Institución pueden tener un gran peso en los resultados académicos del niño, que puede suscitar el fracaso escolar del mismo. A modo de defensa tal vez, provocando su propia exclusión del sistema escolar, que a sus ojos tanto lo rechaza.

Del mismo modo Gomar, Mandil, y Bunge (2010) advierten:

“Los estudios indican que los niños con problemas de conducta presentan retrasos significativos en sus habilidades de juego con pares, particularmente dificultades en el juego recíproco, habilidades de cooperación, aguardar el turno, esperar y brindar sugerencias. Finalmente, los retrasos en la lectura, el aprendizaje y el lenguaje también están asociados a problemas de conducta” (P. 415).

Lo disruptivo tiene su implicancia en diversas áreas, pero en lo referido a la docencia y a las prácticas educativas refieren a aquellas conductas inapropiadas dentro del aula, que implica el retraso de la clase, y la dificultad del alumnado de aprender debido a la creación de un clima desfavorable en el cual el docente pueda enseñar. *“Nadie debe ignorar que este hecho no surge como un fenómeno típicamente escolar, ni se puede considerar como aislado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado en general durante los últimos decenios en todo el mundo...”* (García Correa, A., 2008, P. 15).

“El proceso de intervención que se desencadena ante una dificultad, o un comportamiento disruptivo, no puede en consecuencia centrarse exclusivamente

en el 'portador' del problema, ni para proceder a su diagnóstico, ni cuando se establecen las estrategias para su resolución” (Solé, 1998, P. 47).

Es por esto que se observará a los alumnos, se hablará en el taller con los docentes acerca de las vicisitudes de los niños de esa edad, de lo que están atravesando como sujetos, y se pensarán estrategias de abordaje para aquellos comportamientos disruptivos; teniendo en cuenta la cantidad de factores que influyen en el desarrollo de estas conductas. No provienen sólo de la personalidad del niño, sino que también están influenciadas por las relaciones familiares de ese niño, y por su inserción en el ámbito académico, su vinculación con los pares, docentes y demás actores institucionales.

CAPÍTULO 5: Marco Situacional

Influencias

Amenazas, gritos, acusaciones, comparaciones desfavorables, penitencias, son algunas reacciones de los docentes hacia los niños con conductas disruptivas.

Horacio Maldonado (2001) advierte las distintas calificaciones hacia el niño: niños buenos, malos, perversos, aplicados, obedientes, indisciplinados, hiperactivos, inmaduros, etc. Estos calificativos, de ser utilizados recurrentemente y sin filtro alguno por parte del docente, podrán marcar lo que el niño piensa de sí, conformando su identidad en base a ellos. Asimismo, podrá limitar la posibilidad del niño en cuanto a participar satisfactoriamente de la institución educativa, en tanto este niño esté estigmatizado con estos perniciosos adjetivos.

Roche (1998) agrega con respecto a esto:

“Si a un niño pequeño le decimos: eres un testarudo, no haces caso de nada, etc., es probable que él, con la necesidad que tiene de definiciones de sí mismo, la asuma, a su pesar y, además, lo que es peor, sea fiel a ella.” (P. 88)

Roche (1998), en Psicología y Educación para la Prosocialidad, afirma la importancia de que los adultos funcionen como modelos en la valoración positiva de los otros, y de las cosas, por más mínimas que sean, ya que es necesario instaurar un cambio positivo en el percibir para lograr cambios en el proceder. Por lo tanto, es conveniente que los adultos se despojen de las categorizaciones hacia el niño, con el fin de que no se contamine la percepción que se tiene de ellos.

En el año 1993, un estudio norteamericano citado en Arancibia y cols. (2007) detectó que las características psicológicas del niño, su ambiente familiar, y el manejo de la clase y la interacción del profesor con éste, son las variables que más influyen en el aprendizaje de los niños. *“Los sentidos con que se invista a la escuela serán diferentes según los contextos de que se trate, según las*

oportunidades sociales, y culturales que rodee a cada grupo social” (Duschatzky, S., en Eguillor Arias y cols., 2002, P. 4).

Se hace hincapié en la importancia que el niño en edad escolar atribuye al pensamiento de los adultos significativos con respecto a sus habilidades, por lo que si ese adulto remarca constantemente las cosas negativas que ese niño hace, empobrecerá el autoconcepto del mismo, tanto en lo cognitivo como en lo social (Arancibia y cols., 2007). Mientras que si se utilizaran refuerzos positivos, seguramente se estaría fortaleciendo la idea del niño de que puede lograr resultados bien vistos por los adultos.

Del mismo modo, Roche (1998) plantea que de la misma forma en que un niño aprende algunas conductas, la observación de un modelo prosocial es un componente facilitador poderoso para su aprendizaje, por lo que si el educador o los padres ejecutaran y promovieran este tipo de conductas en el aula podría inducir a los niños a implementarlas. Investigaciones como la de Webster-Stratton y cols. (2008, ver Antecedentes Generales) son prueba de que puede ocurrir esto.

Ya en 1979 Hargreaves (en Arancibia y cols.) afirma que una vez que el profesor ha categorizado a un alumno, es muy difícil que cambie de opinión con respecto a ese alumno. Por lo tanto será imprescindible que al realizar los talleres se esté consciente de esta dificultad, y del trabajo que tomará que los docentes intenten aplicar las nuevas técnicas y estrategias para abordar las conductas disruptivas.

Características Familiares

Una investigación realizada en la Argentina (Ison, M. S., 2004) acerca de las características familiares de los niños con conductas disruptivas, advierte diferencias significativas entre las familias de los niños que presentan estas conductas y las familias de niños sin éstas.

Según dicha investigación, los niños con conductas disruptivas pertenecen a una familia de cinco hijos en promedio, los padres suelen ser más jóvenes que los padres de los niños sin estas conductas y mantienen escasas relaciones sociales. Asimismo, estas familias tienen menor tasa de empleo estable por lo que

influye en la situación económica del hogar. Otra característica de estas familias es que las normas disciplinares se caracterizan por ser inconsistentes.

Los Antecedentes Generales citados de M. Pino Juste y M. T. García Regal (2007) así como los trabajos de S. Miller y cols. (2009) reafirman la posición adoptada con respecto a las familias de los niños con conductas disruptivas.

Además, a la inversa de lo que ocurre en las familias de niños sin conductas disruptivas *“la situación conyugal de mayor frecuencia en las familias de niños con conductas disruptivas fue la unión consensuada, seguida por familias monoparentales y por último el matrimonio”*. (Ison, M. S., 2004, P. 7)

Vale aclarar que no significa que todos los niños que presentan conductas disruptivas pertenecen a familias con estas características.

Familia y Escuela

Según V. Arancibia y cols. (2007) en el capítulo titulado Familia y Escuela existe una relación entre las actitudes de disposición y compromiso que plantean los padres con respecto al desarrollo escolar y el mejor desempeño de sus hijos en este ámbito al obtener actitudes positivas de parte de ellos (apoyo, ayuda). Clifford (1981) plantea aquí la posibilidad de una relación colaborativa entre los docentes y los padres de alumnos para lograr un enriquecimiento en la educación de los alumnos. Arancibia (2007) agrega que en las comunicaciones de los docentes para con los padres sería provechoso focalizar tanto en las conductas deseables de los alumnos como en las no deseables.

Cita Arancibia (2007):

“Si los profesores le comunican a los padres las crisis de los niños para que éstos les puedan brindar apoyo, entonces también debieran comunicar los logros, para que los padres puedan darle a los niños el reconocimiento, el refuerzo y el premio que se merecen” (P. 263).

Asimismo, si bien esto no se incluirá en este escrito, es válido reafirmar que puede resultar provechoso ofrecer espacios de diálogo con los padres sobre los principios de aprendizaje en relación a la disciplina, la comunicación, el desarrollo

de buenos hábitos alimenticios y refuerzo de conductas positivas, para así lograr esta relación colaborativa, en donde tanto desde la escuela como desde la familia, apoyen al niño en las actitudes deseables.

Otra situación en donde se puede incluir y solicitar la colaboración de los padres es en las tareas escolares para la casa (Arancibia, V., 2007).

César Coll (1998) en Psicología de la Educación, menciona la capacidad de los padres para fortalecer el grado de control de los propios niños, cuando los adultos pueden mantener normas claras y explícitas, favoreciendo la disciplina basada en las explicaciones, la aprobación y desaprobación. De la misma manera, se considera que tendrán mayor éxito los docentes que apuesten a esta forma de control sobre la conducta a través de una combinación de firmeza y razonamiento.

CAPÍTULO 6: Disciplina VS Convivencia

Disciplina

“La disciplina escolar se refiere al conjunto de procedimientos, normas y reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno”.
(Gotzens, C., 1997, P. 27)

Es posible comprender el concepto de disciplina como correctora de conductas inadecuadas o como una estrategia para desarrollar y controlar las conductas deseadas. *“En el aula, la disciplina se elige como un recurso instrumental para conseguir determinados fines: socialización del alumnado, autonomía, rendimiento, autocontrol, etc.”* (García Correa, A., 2008).

A menudo, la escuela se convierte en el lugar ideal para el niño en donde puede desplegar las conductas disruptivas, es posible que en su hogar tenga un comportamiento muy distinto incluso del que mantiene en la escuela.

“La gama de situaciones conflictivas que pueden presentarse, perturbando un desarrollo ‘normal’ de la clase, es amplia y el malestar que provocan en el docente asume distintos grados de intensidad” (Barreiro, T., 2009, P. 19). De ahí que deviene la “queja” a la cual refiere Butelman y cols. (1996).

Las corrientes actuales de las ciencias de la educación y las de la psicología

“coinciden en que el ámbito educativo ‘en la escuela’ es el conformado por el espacio institucional completo y en sus vinculaciones con el medio. El aula es generalmente un subespacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de lo disciplinar”
(Fernández, L., 2009, P. 87).

Es por esto que resulta necesario que los docentes tengan las herramientas necesarias para enseñar y promover lo disciplinar, teniendo en cuenta a la escuela como una institución en donde se refuerza muchas veces lo aprendido en la familia. O en donde muchas veces resulta lugar de primer aprendizaje para muchos hábitos o valores requeridos por la sociedad en la cual vivimos.

Si bien es sabido que algunas escuelas están influenciadas mayormente por el paradigma de la disciplina se podría hacer una diferenciación en algunos de los aspectos que aborda Maldonado (2001) con el paradigma de la convivencia, al cual se adhiere. Por ejemplo, en cuanto a la centralización del poder en el sujeto supuesto saber, mientras que desde la convivencia se intenta descentralizar el poder del docente y dar participación a los alumnos también en su proceso de aprendizaje; o al momento de las sanciones con criterios punitivos, que claramente difieren de las que propone el paradigma de la convivencia ya que tiene que ver con sanciones reflexivas y reparatorias por parte del niño, lo que facilitaría un clima de bienestar institucional. En la temática de este proyecto, ciertamente hay una predilección del paradigma de la convivencia, desde donde se cimentarán sus bases para realizar los talleres junto a los docentes.

En cuanto a los métodos disciplinarios que se plantea en el libro del año 2007 de Arancibia y cols., se enfatiza la idea de que el alumno pueda comprender internamente el porqué del que una conducta resulte correcta o incorrecta. Es posible que esa categorización sea establecida por alguien externo, el profesor por ejemplo, pero es necesario que el alumno llegue a interiorizarla para que él mismo pueda establecer el autocontrol. En la misma línea, es recomendable que los alumnos participen democráticamente en el establecimiento de las reglas a seguir en la clase, o en las actividades a realizar para que los alumnos comprendan el propósito de las mismas.

Antonio García Correa (2008) afirma que para la comprensión de parte del alumnado *"...el profesor debe explicar el porqué de las normas escolares, que éstas no son un capricho personal, sino que obedecen a una causa justa y a los objetivos del aprendizaje..."* (P. 26). Como ya se ha aclarado, es conveniente que las normas sean construidas en conjunto, por el docente y los alumnos, siguiendo una directiva institucional.

“La definición del límite provee al niño de la convicción de que hay, desde luego, una realidad social que tiene exigencias, da premios y castiga violaciones” (Roche, 1998, P. 53). El poder poner coto a ciertas actitudes del niño, a tiempo, facilitará el clima escolar necesario para poder aprender. Estas exigencias no deben ser extremas, ya que vale recordar que el niño al fin y al cabo es un niño, y que el aprendizaje de normas es un proceso que sellará con el tiempo.

Según los autores anglosajones Dinkmeyer y cols. (1989), la disciplina efectiva es enseñar un proceso de aprendizaje cuya meta es la autodisciplina, lo que implica que los niños sean responsables y cooperadores. Algunas claves que estos autores proponen para lograr la disciplina efectiva son el respeto mutuo y el esperar cooperación. Algunos métodos para lograr la disciplina del niño son:

- Distraer al niño, captar su atención (con niños sumamente curiosos, o con dificultades en sostener la atención).
- Ignorar alguna conducta disruptiva cuando se considere necesario (de esta forma se desestima esa conducta)
- Modificando si fuere necesario el medio que lo rodea (eliminando posibles causas de distracción)
- Controlando la situación, no al niño (rechazando la conducta disruptiva, no al niño)
- Involucrando al niño mediante opciones y consecuencias
- Tomar en consideración las conductas positivas (aumentando su autoestima y su confianza)
- Incluir un tiempo fuera (en el cual el niño pueda tranquilizarse, y volver al ámbito una vez tranquilizado)

Estos métodos serán retomados en el taller con los docentes, ya que conforman alternativas interesantes para promover el logro de la autodisciplina, que, como se dijo antes, será un proceso que los niños realizarán con el paso del tiempo.

Convivencia

Ianni (2002) refiere al papel de la escuela en cuanto a una función socializadora, desde reflexiones acerca de las relaciones humanas, hasta de acuerdos y diferencias, incluyendo consensos y disensos en las actividades habituales y cotidianas que se den en el ámbito escolar, para fortalecer el aprendizaje de la convivencia.

En el año 1994 la Unesco propone a investigadores el estudio de lo que será necesario tener en cuenta para la Educación del Siglo XXI. De esta forma se llega a la conclusión de que la Educación deberá construirse en base a: Aprender a Ser, Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, y Aprender a Convivir. Éste último concepto implicaría el generar nuevos pensamientos para la realización de proyectos comunes, o la solución pacífica e inteligente de los conflictos. Es así que se llegará a la participación conjunta por parte del niño y del docente, en poder brindar lo concerniente a lo educativo colaborando en cuanto a las situaciones del contexto áulico para que ello se dé.

En el año 2001 se aprobó en la ciudad de Buenos Aires el sistema escolar de convivencia, *“y establece que cada escuela debe decidir sus propias reglas disciplinarias a través de un consejo de convivencia”* (Dussel, I., 2005, P. 5) constituido por docentes, estudiantes, preceptores, etc.

Es necesario y fundamental para que el niño aprenda en la escuela el que pueda asimilar y practicar la convivencia dentro de la Institución. Si bien el aprender a convivir no está regulado por el currículo de la escuela, comprende lo que Torres J. denominó currículo oculto (Maldonado H., 2001).

Según Ianni N. D. (2002) la convivencia debe construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. Sólo cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo, la participación, recién entonces se genera el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje.

Siendo que las escuelas conforman una parte de la sociedad, se advierte un dilema en cuanto a las propuestas a llevar a cabo en la escuela, ya que difícilmente son llevadas a cabo en la sociedad. ¿Cómo enseñar respeto, diálogo, y posibilitar la comunicación? Sin dudas, dar el ejemplo es imprescindible. Aún cuando en los medios, y hasta nuestros gobernantes no ostenten estos valores, es importante que los docentes sí lo hagan como modelos más próximos al niño.

En relación con la convivencia se cita a Roche (1998), quien define en un escrito del año 1991 a los comportamientos prosociales como aquellos comportamientos que favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la posibilidad de reciprocidad entre los individuos, sin la búsqueda de recompensas externas. Algunas conductas prosociales son el brindar ayuda física a otras personas, el confortar a los individuos en sus acciones, compartir con ese otro, escucharlo, ayudar verbalmente para la consecución de algún objetivo, dar consuelo verbal para aumentar su ánimo, valorizarlo positivamente, ofrecer empatía (comprensión cognitiva de los pensamientos o sentimientos del otro), entre otras.

Algunos autores españoles (Calvo Hernández, P.; García Correa, A.; Marrero Rodríguez, G; Rodríguez Martín, A.; 2003) manifiestan que una forma de favorecer la convivencia y un buen clima escolar puede realizarse mediante la mediación.

“La mediación es una forma de resolver conflictos entre dos o más personas con la ayuda de una tercera persona imparcial. No son ni jueces ni arbitros, no imponen soluciones ni opinan sobre quién tiene la verdad. Lo que buscan es satisfacer las necesidades de las partes en disputa, regulando el proceso de comunicación” (Calvo Hernández, P. y cols., 2003, P. 1).

Intenta que sean las mismas personas involucradas quienes resuelvan el conflicto. Para esto se deben llevar a cabo determinadas fases. Primero habrá que obtener el consenso de ambas partes para iniciar la mediación, seguido esto, se intentará establecer cierta confianza entre el mediador y las partes, para luego escuchar la versión de cada uno. A continuación se promueve la identificación de puntos de confluencia y de divergencia. Con el fin de aclarar el problema es de donde devienen las propuestas de soluciones de las partes para intentar llegar a un acuerdo (Calvo Hernández, P. y cols., 2003).

Con respecto a la importancia que posee el clima emocional positivo dentro del aula, si bien no es fácil de conseguir, se refuerza la necesidad de que haya

“un entorno en el que se respire confianza y estímulo, que a la vez sea receptivo y sereno, capaz de ofrecer modelos de

interacción positiva entre las personas, en el que la acción correctiva sobre los comportamientos no signifique rechazo a las personas...” (Gotzens, C., 1997, P. 55).

Coincide con uno de los métodos para lograr la disciplina de Dinkmeyer y cols. (1989) en el cual acentúa que el rechazo del adulto sea hacia la conducta manifiesta, y no hacia el niño en particular.

Los profesores de una escuela en España destacaron que utilizando la mediación en las escuelas se construye un ambiente más pacífico que repercute en el proceso de aprendizaje, además de brindar un impacto positivo sobre el clima escolar, permitiendo que aumente el sentimiento de pertenencia al grupo y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, es posible inferir que disminuirían las conductas disruptivas del alumnado (Calvo Hernández, P.; García Correa, A.; Marrero Rodríguez, G; Rodríguez Martín, A.; 2003).

Hacia un contexto escolar saludable

García Correa (2008) plantea algunas estrategias y técnicas desde el marco teórico del conductismo para modificar las conductas disruptivas. Primero, es necesario identificar la conducta y registrar su intensidad, frecuencia, y duración; tener en cuenta si se puede percibir algún tipo de refuerzo sobre esta conducta. *“El estímulo agradable (refuerzo positivo) se aplica después de producida la conducta deseada. Pero para que sea eficaz no debe ser ni excesivo ni escaso, no ser arbitrario y servir de indicador que se está en buen camino”* (García Correa, 2008, P. 12).

Este autor español propone alternativas: separar a los alumnos disruptivos, hablarles de buena manera: “mañana será mejor que hoy”. Realizar un plan, si es necesario hablar dura y directamente, enviarlo a dirección, llamar a sus padres, hacer una lista en la pizarra con los alumnos disruptivos, no mirarle ni hacerle caso, o por el contrario entregar premios. ¿Entonces cuál de estas alternativas utilizar? Se propone un abanico de alternativas distintas, por momentos contradictorias entre sí, pero que el docente deberá tener que utilizar a medida

que las diferentes situaciones lo permitan, y confiar en qué estrategia necesita para tal o cual conducta desarrollada por tal o cual niño.

Por otro lado, García Correa (2008) establece un modelo alternativo denominado modelo cognitivo: *“este modelo consiste en ayudar y facilitar a que el alumno controle su conducta mediante la reflexión inteligente en relación a las metas y efectos que la conducta puede tener sobre los demás y sobre sí mismo”* (P. 14). Considera la importancia de que el alumno pueda conocer las causas y efectos de sus acciones (normas claras), para luego poder autodirigirse y obtener un autocontrol en su conducta. Para lograr esto habrá que tener en cuenta las motivaciones del alumno para con la tarea/actividad y su relevancia para que le permitan enfocarse en ella sin deseos de desviar su conducta.

Es frecuente que ninguna técnica o intervención aplicada de manera aislada sea considerada realmente efectiva sino que debe ser acompañada por estrategias coherentes, y continuas en el tiempo por parte del docente.

La autora Sandra Rief (2006) plantea ideas alternativas para los docentes captar la atención del alumno: apagar las luces; variar tonos de voz (seguido de una orden en voz alta se dan algunos segundos de silencio para comenzar a hablar en voz baja); contacto visual mientras se habla; utilización de materiales extravagantes para llamar la atención como sombreros raros, o música; utilizar ayudas visuales.

Es posible que durante su formación los docentes hayan aprendido algunas de estas estrategias, sin embargo resulta necesario volverlas a tener en cuenta ya que muchas veces, por cuestiones de la cotidianidad pueden ser olvidadas. Esto podría ser utilizado como una herramienta de la enseñanza que influiría en que el niño preste atención a la clase o no, o manifieste conductas disruptivas o no.

En la clase, se dan momentos de transición de un momento a otro o cierto tiempo libre entre actividades que pueden favorecer el despertar de las conductas disruptivas de los niños, por lo tanto la autora Sandra F. Rief (2006) propone la anticipación de las actividades a realizar, establecer una rutina, incorporar pausas de relajación, imaginación, o incluso de elongación.

“La enseñanza de estrategias para tranquilizarse y distenderse tiene valor terapéutico. Los alumnos hiperactivos

o impulsivos, en particular, obtienen un gran provecho de las técnicas que les permiten relajar mente y cuerpo, reconocer sus propios sentimientos y liberar la tensión interior. Estas estrategias les procuran a los niños una sensación de paz y autocontrol” (Rief, S. F., 2006).

Sandra F. Rief (2006) aduce que debido a la cantidad de estimulación en el aula, o a su excitación, puede ser necesario el empleo del tiempo fuera. Ya sea en la propia aula, en otra aula bajo la tutela de un maestro aliado, o en algún otro espacio con empleados de la institución (maestranza, psicólogos o psicopedagogos, directivos). Estos métodos son más efectivos con algunos niños que con otros, incluso dependiendo del humor de los niños según el día. Para un mejor resultado será necesario tener paciencia y entendimiento.

Asimismo, comenta sobre la importancia de que los docentes puedan reorientar al niño antes de que éste necesite ser corregido. Se puede asignarle al niño alguna tarea de su agrado en la cual esté colaborando con la clase, pedirle ayuda como secretario, o simplemente anticiparle lo que esté por venir, o cuánto falta para el próximo recreo. *“La maestra debe ser lúcida y sensible a los signos de que el niño puede estar descontrolándose, ante lo cual lo reorientará con eficacia” (Rief, S. F., 2006, P. 212).*

Autores como Dinkmeyer, D. y otros (1989) indican que la recompensa implica que los niños tienen que comportarse de determinada manera para recibir algo a cambio, pero por lo general no se refiere a la importancia de comportarse de tal modo sólo por el hecho de cooperar (trabajar conjuntamente para una situación). Del mismo modo, explica la necesidad de los niños de pertenecer a un grupo, a un aula, por lo que intentará hacerlo mediante actos positivos. Si el niño llegara a percibir que no puede hacerlo con buena conducta, es posible que intente pertenecer o sentirse alguien mediante actos disruptivos. Es por esto importante la intervención previa a que se desarrollen estas conductas, mediante la inclusión de los niños en la institución, o en grupos de pertenencia.

Para inhibir las conductas disruptivas Robert Roche Olivar (1998) advierte la importancia de *“equipar a los individuos con repertorios de conductas positivas y prosociales que resulten funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales” (P. 13).* La diferencia de edad de la población tomada

(alumnos de primero, segundo, y tercer grado) tendrá relación con las estrategias a utilizar a lo largo del planteo de los talleres.

Junto a otros autores en 1985, Roche (1998) se propuso crear un plan para la aplicación de la prosocialidad en escuelas de Cataluña, reconociendo a este ámbito como sumamente favorable para la iniciación de estas conductas.

Cabe recordar que según Bandura (1982) las conductas de los niños son aprendidas, en mayor parte a través de la observación (aprendizaje vicario), por lo tanto el docente requerirá enseñárselas, funcionando como modelo para el niño.

Vale aclarar que uno de los ítems a reforzar con la prosocialidad será la noción de que un niño comprenda que “otro” niño también es amado por sus padres, por lo cual también merece la estima y aceptación del resto.

Para Roche (1998), algunas de las características propias de las personas prosociales son, entre otras, el optimismo ante la complejidad, el poder brindar la ayuda adecuada, ayudar sin la espera de una recompensa, la autenticidad y la coherencia, la capacidad empática, y el sentido del humor.

Por lo tanto será necesario saber cómo se puede hacer desde el aula para favorecer estas conductas prosociales. Roche (1998) plantea: interesar a los niños en hacer amigos, fomentar el poder pedir ayuda, participar en la realización de algo sin esperar devolución (puzzles para niños hospitalizados por ejemplo), comentar acciones y actitudes prosociales desde libros o películas, utilizar las conductas de animales en cooperación (a modo de ejemplo), hacer públicas las consecuencias de las acciones de ayuda y generosidad de un niño para con otro y su repercusión en ambos actores.

Para fomentar la relación entre el docente y el alumno, Roche (1998) sugiere establecer en ciertos momentos situaciones de Tú a Tú (docente-alumno) para compartir vivencias, y posibilitar el acercamiento con el niño.

Si la conversación llegara a ser con el fin de aclarar una situación, Sandra Rief (2006) propone una escucha pasiva del docente en un primer paso, seguido de una retroalimentación (verbal o no verbal) para que el niño sepa que ha sido escuchado. Por último, refiere a preguntar o a hacer comentarios en una escucha activa. *“Trate de formular el problema en términos de conductas específicas, y no le haga llegar al niño el mensaje de que es ‘malo’. Reitere las orientaciones, los*

límites y las consecuencias de manera calma y tranquila” (Rief, S. F., 2006, P. 46).

Dreikurs R. (1964, en *Parenting Young Children*) plantea cuatro metas por las que el niño se comporta de la manera que en este trabajo se supone como actos disruptivos; las metas del niño son: atención, poder, venganza, y despliegue de lo inadecuado. Es necesario que los padres y los maestros empoderen pensamientos en los niños de lo que sí pueden hacer mediante actos positivos, para que las metas que se plantean no lleguen a ser útiles para pertenecer. Por ejemplo, cuando el niño busque “atención” de manera adecuada, brindársela, siempre y cuando le sea posible al adulto. Si el niño buscara atención de manera inadecuada, según este autor es conveniente ignorar su acción, en la medida de lo posible, para que el niño no consiga lo que estaba buscando: mediante una conducta inapropiada llamar la atención del adulto. Por el contrario, refuncionalizar ese pedido de atención en algo útil para el niño y el adulto, involucrarlo en alguna actividad, para que se sienta útil y ayude. En cuanto al “poder”, remarcar las distancias con el niño, reemplazar el conflicto y rehusarse a pelear o ceder. Para cuando el niño utilice la “venganza”, y busque hacernos doler o sentir mal, en vez de buscar estar a mano, intentar construir la confianza y el respeto mutuo. En lo que concierne al “despliegue de lo inadecuado”, es posible que este niño haya sido privado de la confianza necesaria para reforzar sus logros. Reforzar en el niño el más mínimo intento de esfuerzo y mejora.

CAPÍTULO 7: Intervención del Psicólogo

El Psicólogo en la Institución

Algunas escuelas tienen lo que se conoce como gabinete psicopedagógico, donde intervienen psicólogos, pedagogos, y a veces médicos o trabajadores sociales. En otras escuelas no existe un equipo de trabajo como tal, pero ello no impide la posible incorporación de alguien externo a la Institución. Según el libro Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica de Isabel Solé (1998) existen diversos modelos de intervención psicopedagógica. Álvarez y Bisquerra (1996), citados en el libro antes mencionado, clasifican estos modelos de intervención según cómo se realicen: de manera directa o indirecta, dirigida a individuos o a grupos, desde dentro de la institución –interna- o fuera –externa-, y con naturaleza reactiva o proactiva.

Siguiendo a Solé, se diferencian los enfoques a utilizar: entre el clínico/asistencial y el modelo preventivo/educativo.

El modelo clínico *“hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención...se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos”* (Solé, 1998, P. 44). El objeto de intervención dentro de este modelo es el sujeto, por lo tanto se utilizarán teorías de personalidad, estudio y diagnóstico de las diferencias individuales, entre otros, para establecer la intervención dentro de este lugar físico –escuela-. Se procederá mediante intervenciones correctivas o reactivas de tipo directo. Si bien es necesario comprender por lo que atraviesa evolutivamente ese niño, y considerarlo en su individualidad como sujeto con vicisitudes, en este Proyecto de Aplicación Profesional no se considera que la dificultad sea exclusivamente del alumno, es por eso que se tiene en cuenta también al siguiente modelo.

El modelo educativo al cual se adhiere, intenta prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje, asesorando a los docentes en general. Para ello, será necesario conocimientos sobre teorías de la instrucción, y sobre todo lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje intervinientes. Así, se trabaja con alumnos, con profesores y con la institución, así como con sistemas familiares y con otros servicios, interviniendo indirectamente, de manera

proactiva/preventiva. Desde esta perspectiva, se amplía el foco incorporando el contexto, se refuerza la intervención para con los docentes de la Institución, sumado a la visión subjetiva anterior de cada alumno. Luego, la visión que en un principio resultaría correctiva, adoptaría dimensiones también preventivas, dirigidas en este caso al alumnado en general (Solé, I., 1998).

En el año 1993, Huguet (en Solé, 1998), distingue a los modelos según los objetivos que persigan, según el marco teórico en que se basen, y según el lugar del profesional respecto a la institución. En el modelo educacional constructivista se espera que el profesional contribuya a que la escuela logre sus objetivos, favoreciendo el progreso del aprendizaje y desarrollo personal de sus alumnos. En la escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio se intentará que los docentes de primero, segundo y tercer grado reflexionen sobre la práctica y optimicen sus recursos humanos al máximo, como otros de los objetivos planteados por esta autora.

Lidia Fernández (2009) propone un esquema de asistencia a las instituciones escolares similar al que se decide llevar a cabo en este escrito. En un principio se realiza la evaluación diagnóstica de la cual aparece la demanda social. Se prosigue con la planificación y diseño de lo que se va a realizar (proyectos, acciones, instrumentos a utilizar). A continuación, se lleva a cabo la gestión de lo planificado, la puesta en práctica. Finalmente se procura una evaluación de resultados, de las acciones empleadas, y de los logros alcanzados.

Más específicamente, la intervención en esta Escuela podría relacionarse con la denominación de “consultor de proceso” que se explicita en el texto de Isabel Solé (1998). Refiere a un asesoramiento colaborativo por parte del profesional en donde se establecen responsabilidades compartidas para la solución del problema. En los talleres planteados el profesional Psicólogo necesitará de la información y participación de los docentes, construyendo la colaboración, para así perseguir conjuntamente la misma finalidad.

En el taller con los docentes habrá que tener en cuenta lo que Selvini Palazzoli (1996), entre otros, explicitan en El Mago sin Magia sobre la visión de las personas de la Institución para con el psicólogo interviniente en la misma. Mágicamente el psicólogo resolverá el problema, quizás piensen ellos. Probablemente los docentes atribuirán al psicólogo la necesidad de resolver un “caso problema” sin sentirse implicados en esta situación, atribuyendo la “culpa” al

niño en cuestión sin tener en cuenta que la relación docente-alumno precise ser revisada.

La concepción constructivista que plantea Solé (1998), en este caso dentro del modelo educacional, supone una posición ideológica, de principios, en los que el carácter socializador y progresista resultan importantes para que se lleve a cabo la educación. Siguiendo a esta concepción (y autora) para establecer un marco de colaboración será necesario tener en cuenta:

- partir de y valorar lo que los docentes hacen, dicen y saben del centro;
- establecer objetivos delimitados para con los docentes;
- que los implicados atribuyan sentido a la tarea a realizar y estar motivados para su consecución;
- reflexionar para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo;
- atender a las necesidades y emociones que se generen en los participantes;
- plantear nuevos rumbos a seguir luego de finalizado el proceso.

Sin lugar a dudas, se tendrá en cuenta lo establecido por Solé (1998) en el posicionamiento que adopte el profesional Psicólogo para con los talleres, y los actores que participen del mismo.

Taller como intervención

La palabra Taller significa estudio, obrador, oficina, según su traducción del francés “atelier”. Es una opción pedagógica alternativa muy utilizada en la actualidad, en la que *“los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica”* (García, D., 1997, P. 20); sobre todo para el trabajo con grupos pequeños donde los mismos sujetos son responsables de lo que se aprende, además de la importancia que subyace en la colaboración de sus vivencias personales (García, D., 1997).

“Podemos definir el Taller, como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización” (García, D., 1997, P. 21). En un primer momento se plantea el encuadre del taller para que luego los participantes puedan presentarse. Además se implementan ciertas técnicas con el fin de movilizar

algunas estructuras cognitivas relacionadas al tema en cuestión. Luego se reflexiona sobre las ideas que el taller aportó y cómo se sintió esa experiencia. Finalmente se busca la articulación para formar un aprendizaje, en donde el sujeto pueda ratificar o rectificar modelos aprehendidos, actitudes, y comportamientos (García, D., 1997).

El Taller es una manera de enseñar y aprender. *“Es un aprender haciendo en grupo”* (Ander-Egg, E., 1991, P. 10). Implica una integración de la teoría y la práctica, ya que se construye conocimiento haciendo algo en conjunto y no mediante la mera exposición de ideas.

Gloria Edelstein (2000) visualiza al taller como *“un dispositivo analizador que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras”* (P. 7). Luego de reflexionar sobre su labor en el aula, sobre las estrategias que ellos utilizan habitualmente se intentará construir conjuntamente nuevas estrategias convenientes a utilizar con tal fin.

La elección del taller como técnica a utilizar se debe a la identificación de quien escribe con esta modalidad. *“El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica requerida por su rol específico: el de copensor. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del grupo mantienen entre sí y con la tarea prescripta”* (Pichon Riviere, E. en García, D., 1997. P. 36). Además, se intenta fomentar la comunicación y los aportes de los participantes, proponer las actividades referidas a la tarea, detectar los emergentes que surjan... (García, D., 1997).

Será de vital importancia para el desarrollo del taller la relación que mantenga el profesional psicólogo con los integrantes del mismo.

Dice Selvini y otros (1985, en Solé, 1998):

“El psicólogo que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita...a formar una alianza que apunta a un objetivo común...” (P. 57).

La inclusión de estos pares no siempre resulta fácil. Lidia Fernández (2009) plantea que a veces, los docentes expresan un fuerte malestar hacia la convocatoria para formar parte de un proyecto, o de espacios de reunión propuestos por alguien externo a la Institución. Esto puede deberse a la hostilidad contra el poder institucional que representa quien convoca, y será otra de las vicisitudes que el Psicólogo deberá afrontar con el grupo.

En referencia a lo que se denomina grupo la autora Dora García (1997) entiende *“al grupo como un conjunto restringido de personas que interactúan compartiendo un espacio físico y un tiempo determinado”* (P. 25). Las personas a formar parte de este grupo son los docentes de primer ciclo de la Escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio y el Psicólogo, y como grupo será necesario considerar aquellos sentimientos que allí se sucedan.

“Al considerar al grupo como colectivo hemos de tener en cuenta, que el grupo es también una entidad emocional” (Ander-Egg, E., 1991, P. 91) por tanto el Psicólogo tendrá que poder canalizar las emociones del grupo para la productividad hacia la tarea propuesta.

Para la realización de un taller es necesario conocer quiénes serán los destinatarios del mismo (edad, procedencia, intereses), las características del entorno, la estructura del centro educativo y sus recursos humanos y materiales disponibles. Asimismo es importante conocer las actitudes que los docentes de esta escuela mantienen frente a las tareas grupales (Ander-Egg, E., 1991). En este P. A. P. se plantea la posibilidad de que el Psicólogo realice estas averiguaciones antes de realizar el Taller para lograr la propia inclusión en la Escuela.

La autora Lidia Fernández (2009) transcribe el testimonio en un taller de una docente que padecía los problemas disciplinarios de sus alumnos: *“Lo más importante fue el juntarnos. Al principio era terrible. A veces me iba con tanta carga que decía ‘no vengo más’... por suerte no lo hice...”* (P. 253).

La tarea del Psicólogo se centrará en cumplir ciertos objetivos estipulados en el taller. Lo importante *“no es conocer lo que pasa en el seno del grupo, sino que el grupo sea productivo de acuerdo a los objetivos propuestos (en este caso de aprendizaje, mediante la realización de un proyecto)”* (Ander-Egg, E., 1991, P. 82).

El espacio del taller genera *“un proceso educativo, de aprendizaje, pero al mismo tiempo, efectos terapéuticos por cuanto aparecen conflictos personales...”* (García, D., 1997. P. 22). No significa que el Psicólogo deba centrarse en algún conflicto personal de uno de los integrantes del grupo, a menos que esté referido a los temas del taller y que el no hablar de ello perjudique la tarea. Pero son efectos terapéuticos por cuanto la persona puede repensar aspectos personales.

En esto, Dora García (1997) concuerda con Ander-Egg (1991) explicando que al programar un taller es necesario conocer las generalidades de las personas que lo van a integrar, saber cuál es la necesidad sobre la que se va a trabajar, dónde se realizará y con qué elementos o materiales se cuenta, y elaborar los objetivos a alcanzar en determinado número de encuentros. Estos objetivos representan las acciones a lograr en un tiempo determinado.

Los miembros que forman parte del taller se vuelven sujeto de su propio aprendizaje, con la ayuda teórica y metodológica de quien dirige el taller. Por su parte, la persona que dirige el taller tiene *“una tarea de animación, estímulo, orientación, asesoría y asistencia técnica”* (Ander-Egg, E., 1991, P. 17). Intenta sensibilizar, motivar, y animar el trabajo de las personas que integran el taller para reforzar las posibilidades de aprendizaje. Del mismo modo, actuar como asistente técnico, llenando los vacíos cuando es necesario, y proporcionando la información requerida con el fin de que cada uno reflexione por sí mismo.

Algunas intervenciones que el Psicólogo puede hacer en el taller son las de proporcionar información o corregir información equívoca, proporcionar modos de abordaje a algún problema, y orientar las discusiones en torno a la temática (Ander-Egg, E., 1991).

Esta será la posición a adoptar por parte del Psicólogo en la Institución, lo que se intentará hacer en los talleres con los docentes.

Conviene recordar también que uno de los objetivos del taller al cual refiere Ander Egg es *“adquirir destrezas y habilidades técnico-metodológicas que podrán ser (o no) aplicadas posteriormente en una disciplina científica, en una práctica profesional o en una práctica supervisada”* (Ander-Egg, E., 1991, P. 27).

Es cierto que *“la introducción de técnicas en toda actividad grupal facilita el proceso de integración de los miembros de un grupo, abre la oportunidad de un tiempo reflexivo y permite el desarrollo de un aprendizaje activo”* (García, D., 1997. P. 47). No obstante, es importante que el Psicólogo refuerce durante el

transcurso del taller que las técnicas no se usan aisladas, no producen cambios mágicos por sí mismas, sino que deben responder a la tarea específica que se está trabajando, y contextualizarlas adecuadamente.

Diagnóstico Institucional

Metodología

Población

Los actores involucrados en el proceso serán claves para recabar los datos necesarios del presente trabajo.

La Directora de la Institución y los docentes de grado de primer ciclo (primero, segundo, y tercer grado) serán quienes proporcionarán la información necesaria para realizar el diagnóstico institucional.

Los docentes de grado de primer ciclo, ocho en total, serán los destinatarios del Proyecto de Aplicación Profesional, a quienes estará dirigido el taller a llevar a cabo. Queda abierta la posibilidad para que se realicen otras experiencias en la Institución incluyendo los docentes de materias especiales, y los docentes de segundo ciclo. Asimismo sería interesante otra propuesta destinada a la integración docente con las familias de los alumnos.

Los alumnos de primero, segundo, y tercer grado también serán parte de la muestra ya que se los observará dentro del contexto escolar para cotejar si presentan conductas disruptivas o no, cuáles son y cómo se manifiestan.

Instrumentos de relevamiento

Para la entrevista con la directora se previeron temáticas o preguntas disparadoras para la recolección de datos, necesarios para el diagnóstico Institucional. Esta entrevista es lo que se ha dado a conocer como entrevista a informantes claves, ya que es la directora quien posee datos precisos de la Institución y quien convalidará la intervención con los otros informantes claves, los docentes, con quienes también se plantearon entrevistas.

Se elige el modelo de etnografía escolar o de la educación para tomar en cuenta los fenómenos que se den en este ámbito y poder hacer un análisis

preciso de los datos recabados. Las técnicas utilizadas para llevar a cabo la etnografía han sido las diferentes entrevistas y observaciones, así como también el análisis de los materiales escritos entregados por los directivos.

La entrevista con la directora (ver Anexo 2) y los docentes (ver Anexo 3) se plantea como entrevistas semi estructuradas, la cual se caracteriza por investigación cara a cara con el entrevistado. La mayor parte de las preguntas están hechas de antemano, pero así como el entrevistado tiene un margen para ampliar las respuestas, el entrevistador tiene a su vez la opción de seguir preguntando para esclarecer esa respuesta. (Taylor, S. y Bogdan, R., 1986).

Al momento de observar a los niños en la sala de clases o en el recreo se hará de manera en la que el observador se inserte en el contexto natural sin intervenir, en otras palabras se hará lo que se ha dado a llamar como observación no participante, o sea, en este tipo de observación el investigador no participa de manera activa dentro del grupo que observa. Se limita a mirar y a tomar notas sin relacionarse con los miembros del grupo. (León, O. y Montero, I. 2003).

Igualmente se describirán las observaciones realizadas, intentando plasmar en el escrito las conductas in situ que presenten los niños con el fin de que el lector advierta cuáles son las conductas consideradas disruptivas que se han observado en cada situación. De esta manera, quedan sistematizadas las observaciones, tomando en cuenta las conductas disruptivas, las reacciones del docente, y las actitudes del alumno frente a esto. Todas las observaciones realizadas serán consignadas en planillas a tal fin (ver Anexo 4 y 5).

Procedimiento

Como punto de partida se pautó una entrevista con la directora de la Institución, como una informante clave en la recolección de datos. Consiguientemente, se observó el contexto áulico, como simple espectador de la situación, sin intervención alguna (observación no participante) con el fin de observar qué conductas disruptivas aparecían, cómo se manifestaban, si el

docente intervenía, cuál era el modo de intervención elegido por el docente, y cómo se comportaba el alumno. Para la observación de las conductas se tiene en cuenta la clasificación de la autora española C. Gotzens (1997, ver Anexo 6), pero también aquellas otras que se consideraron disruptivas y que no estaban contempladas en esa clasificación. Esto se lleva a cabo para observar el abordaje de los docentes frente a las conductas disruptivas de los alumnos. Se observa qué hacen los alumnos, si realmente son conductas disruptivas, observar cómo las manifiestan los niños de esa aula, y también porqué, intentar delimitar si hubo algo previo que desencadenó que el niño se comporte de esa manera. Por otra parte observar qué actitudes tiene el docente frente a esto, cómo pone freno a esa conducta, cómo sigue la clase.

Además, se entrevistó a los docentes de primer ciclo para preguntarles a través de una entrevista semi estructurada cómo se sienten en el aula, acerca de los comportamientos de sus alumnos, si manifiestan saber cómo abordar esas conductas, qué han hecho, cuáles son las conductas de los alumnos que ellos catalogarían como disruptivas o inadecuadas, etc. La entrevista se plantea con preguntas concretas, pero también dejando la opción a que el entrevistado se exprese espontáneamente durante su discurso. Luego de contestar las preguntas se volvió a preguntar a los docentes sobre algunas respuestas con el fin de que sean ampliadas.

Se realizarán actividades previas a la participación de los docentes en los talleres (observaciones naturales e inclusión del Psicólogo como agente externo), y luego del mismo, a modo de seguimiento para evaluar el impacto de la intervención se observará nuevamente la clase y se preverá algún encuentro con los mismos para que reflexionen si les ha sido de utilidad, si lo han podido aplicar, etc. ya que como se ha explicado anteriormente es necesario el seguimiento en el tiempo.

Todas las intervenciones a realizar se llevarán a cabo en las instalaciones que ofrezca la Institución, y se tendrá en cuenta los tiempos disponibles de los actores involucrados y de la Institución para cada entrevista o acción.

Presentación de la Institución

Acerca de la Institución

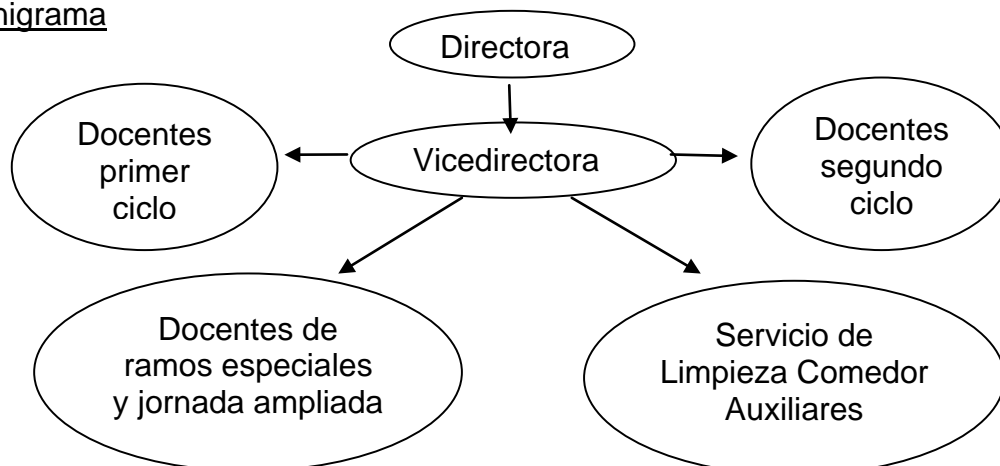
La Escuela Profesor Raúl Oscar Malvasio está situada en el barrio Ciudad Obispo Angelelli, un lugar que nació de la erradicación de 18 villas de la ciudad de Córdoba, las cuales constituyen esta ciudad barrio. Conjuntamente con el barrio, nace la Escuela en el año 2005.

En cuanto a recursos humanos la institución cuenta con una directora, una vicedirectora, 14 docentes de grado, y cuatro docentes de materias especiales o jornada ampliada.

La modalidad de la Escuela es de turno mañana para cuarto, quinto, y sexto grado, desde las 8.30 hasta las 12.45hs. y de turno tarde para primero, segundo, y tercer grado, desde las 13.05 hasta las 17.30hs. Hay tres primer y segundo grado (A, B, y C) y dos tercer grado (A y B), con alrededor de 20 alumnos por curso.

En la escuela hay un número de aulas insuficiente para la cantidad de alumnos que hay, aún cuando el espacio físico de cada una de las mismas resulte propicio. El personal de la Institución manifiesta conformidad en cuanto a la funcionalidad de las mismas, y lo provisto en cuanto a su calefacción y ventilación. De todas formas, plantean la necesidad de mantenimiento edilicio y más mobiliario. Sin embargo, admiten que la disponibilidad de recursos didácticos (como juegos, libros) y tecnológicos en la Institución son suficientes.

Organigrama



Marco social de la comunidad

Al principio de la entrevista con la directora comienza relatando lo complicado que resultaba la convivencia, ya que tenían que convivir 18 villas distintas, queriendo imponer sus costumbres, sus liderazgos, etc. Debido a esto la Institución tuvo que hacer foco en la función social en primera medida, y trabajar con la comunidad. A los alumnos se les provee materiales de estudio, guardapolvos y zapatillas, y alimentación (PAICOR). Del mismo modo, la escuela también cuenta con el apoyo del SEDRONAR de ser necesario, para chicos con problemas de dependencia a sustancias. Es por esto que la creencia del barrio en un primer momento fue que la Escuela iba a cumplir un rol asistencialista, mito que fue diluyéndose gradualmente.

En lo que refiere al trabajo comunitario, la directora plantea que tanto los chicos como los padres no se respetaban a sí mismos ni se valoraban como personas, por lo tanto no podían hacer lo mismo con los otros, en palabras de ella *“No conocen límites, no conocen la cultura”* (ver Anexo 2). Muchas de las docentes concuerdan con la dificultad que esto plantea al momento de enseñar.

Por otro lado, se trabajó intensivamente para involucrar a los padres en la escuela, en que los niños respetaran a las figuras de autoridad, y en que todos se involucraran en el aprendizaje. Mantuvieron reuniones con los padres, haciéndolos partícipe de lo que la Institución promovía, pidiéndoles acompañamiento en las actividades escolares del niño. La directora tuvo que ser “autoritaria”, tanto con los docentes como con los alumnos y sus familias, para que de esa manera se impongan límites desde el comienzo, empezando por los de primer grado aclara.

Necesidad de Apoyo

El entrar a una comunidad con estas características les resultó muy difícil. Se realizaron proyectos de convivencia, pero no dieron los resultados esperados, ya que se diluían con el transcurrir del tiempo. Luego hubo un proyecto que generó un cambio muy importante en la Escuela; en 2008 se realizó una capacitación a cargo de una Psicóloga y Psicopedagoga, especialista en valores

humanos, donde se instaba a formar al equipo docente en valores, actitudes, y cambios de vida. La directora plantea lo necesario que es empezar por uno mismo para promover conductas en el otro, por eso se capacitó a los profesores para que ellos lo transmitieran y lo emplearan con sus alumnos.

La escuela no tiene apoyo de un gabinete psicopedagógico, ni apoyo externo, pero sí se han realizado proyectos por personas externas a la Institución. En este año se lleva a cabo el proyecto 108 que nace con la UEPC y está avalado por el Ministerio de Educación. Se trata de una maestra externa encargada de guiar a las maestras de la Institución, asesorarlas, para que incorporen nuevas estrategias de instrucción en el aula. Aparentemente no había buena actitud de la maestra del proyecto, por lo que resultó complicada la integración de la misma en el ámbito escolar. Debido a esto la Directora mantuvo reuniones personales con esta maestra así como con las otras docentes para promover un cambio de actitud y con ello permitir que en la actualidad esté dando resultados el proyecto.

Otro proyecto que está en marcha es el de una docente integradora del Instituto Cabred, quien detecta a alumnos con Necesidades Educativas Especiales y los ayuda en su integración escolar a otras Escuelas con la posibilidad de incluirlos en sus aulas.

Síntesis de las entrevistas

La directora manifiesta que se mantienen reuniones mensuales con los docentes. Duran alrededor de dos horas, y tienen una modalidad pedagógica, no informativa, para que puedan aprender algo acerca de lo que se requiere de ellas, o acerca de alguna problemática. Según ella los docentes están muy comprometidos con su tarea, por lo que se aprovechan estas reuniones y otros momentos para dialogar y trabajar en equipo. Algunas docentes aclaran que se realizan conversaciones cortas diariamente con los directivos cuando es necesario, otras veces pasan varias semanas sin estar en contacto.

La directora se llama Susana y ejerce en esta escuela desde el año 2007. Ingresó a pedido de ella, ya que al ser una zona de riesgo, le favorecería en el puntaje a la hora de jubilarse. Aclara que si bien ingresó por cuestiones

económicas, luego se enamoró de esta Escuela. Al ingresar, lo hizo conjuntamente con todo un equipo docente titular, ya que las docentes anteriores se habían ido (por razones que no atañen al presente trabajo).

Actualmente hay 14 docentes de aula, y cuatro docentes de ramos especiales. Las docentes fueron nombradas por el Gobierno, luego de presentarse a concurso. Cuando la directora entra en la Institución, la única docente que se ha mantenido (por pedido de la directora) es una de las señoritas de primer grado. La directora remarca en sucesivas oportunidades el compromiso de todas las docentes, el trabajo en equipo, sin embargo aflora la idea de que ninguna de las docentes estaría al tanto del reglamento institucional. Se les preguntó a las docentes si sabían del reglamento y algunas decían que sabían de su existencia aunque no recordaban sobre su contenido, otras docentes no sabían del reglamento.

En la evaluación que la escuela realiza acerca de sí, en el P. E. I., refieren como “muy bueno” en cuanto al clima Institucional derivado de las relaciones entre directivos, docentes, padres, y alumnos.

En algunos documentos escritos entregados por la directora (tales como el P. E. I.) se pudo recabar la información de que habría escasez de mobiliario, espacios, y que el edificio estaría con bajo mantenimiento. Asimismo, resulta interesante los perfiles que el colegio supone tanto para los docentes como para el alumno. En dichos perfiles se espera que el docente cree las condiciones necesarias para la transmisión del conocimiento, “...*posibilitando entornos de aprendizaje que faciliten la comunicación, la cooperación...*” (ver Anexo 1). Del mismo modo, se espera que el alumno sea capaz de desarrollar normas de convivencia, “...*que puedan establecer, mantener y cumplir normas de conducta...*” (ver Anexo 1) para una convivencia armoniosa.

No obstante, la directora expresa que los alumnos de esta escuela llegan a primer grado como “*diamantes en bruto que hay que pulir*” (ver Anexo 2), ya que presentan bastantes dificultades no sólo en lo pedagógico sino también en cuanto a lo conductual y lo referido a la falta de límites: “...*viene chicos con severas dificultades, problemas neurológicos, de conducta*” (ver Anexo 2). Argumenta la necesidad de ser autoritaria por momentos para cumplir con las exigencias que plantea la Institución: “*si la maestra no pone límite se va el año y el chico sigue haciendo lo que se le da la gana*” (ver Anexo 2).

Plantea que una de las señoritas de primer grado tiene dificultades permanentes para poner límites a sus alumnos, y que se trabaja en equipo para buscar soluciones, además de las estrategias que cada docente busca por su lado. *“Necesita ayuda, acompañamiento nuestro permanente”* (ver Anexo 2). En la entrevista, esta docente minimiza lo dicho por la directora diciendo que tiene muy buena relación con sus alumnos, que no considera inadecuados sus comportamientos teniendo en cuenta la edad de estos niños y que frente a su accionar los alumnos la escuchan y acatan a su pedido de orden (ver Anexo 3).

Dentro de las estrategias utilizadas con los chicos con problemáticas conductuales, los docentes utilizan el hablar con el niño en primera medida, ponerlo en penitencia, luego enviarlo a dirección, y citar a los padres. La directora refiere a que las docentes *“me lo llevan [al niño] a mi directamente, o le hablan”* (ver Anexo 2).

Ya en el transcurso de la primera entrevista con la directora, manifestó la dificultad de algunas docentes para poner límites a los alumnos, y lo explicita como una de las grandes problemáticas de la Institución.

Análisis de Datos

La primera pregunta de la encuesta a los docentes estaba destinada a visualizar la concepción que los docentes tenían de sus alumnos, y como era de esperar resultó bastante heterogénea. Tres docentes hicieron hincapié en la personalidad de los niños en general, diciendo que eran “alegres, inquietos, cariñosos, conversadores, extrovertidos”, etc. Resulta importante que los docentes visualicen las características de sus alumnos, no sólo porque remite al conocimiento del docente hacia el alumno, sino también por cuanto refiere a las capacidades que tiene el niño para desenvolverse socialmente en el aula (Dinkmeyer y cols. 1989).

Por otra parte, dos docentes reflejan la “heterogeneidad en el aprendizaje” de sus alumnos, hay alumnos a los que les cuesta mucho ya sea adaptarse conductualmente o en el aprendizaje, y otra docente refuerza esto diciendo que tienen “pocos hábitos de trabajo”. Aquí será necesario la simultaneidad que tenga el docente (Rodríguez, en Arancibia y cols. 2007) para poder contemplar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada grupo que, como dice Fernández (2009), generalmente es amplio.

Interesante la respuesta de una de las docentes, en cuanto refiere como característica la “filiación”, refiriéndose a que los niños de esta Escuela comparten las mismas problemáticas, vienen del mismo tipo de familias. Otra docente los califica como “carentes de afecto”. En este escrito no se ha realizado ninguna investigación sociológica para dar cuenta que los habitantes de Ciudad Obispo Angelelli corresponden a tal o cual tipo de familia. Sin embargo, puede inferirse que los docentes hablan de familias con normas disciplinares inconsistentes como refiere Mirta Ison (2004).

En las entrevistas la directora remarca en sucesivas oportunidades el compromiso de todos los docentes y el trabajo en equipo, sin embargo aflora la idea que tiene la directora de que ninguno de los docentes estaría al tanto del reglamento institucional. Se les preguntó si sabían del reglamento y algunos decían que sabían de su existencia aunque no recordaban sobre su contenido, otros docentes no sabían siquiera de la existencia del mismo. También se contrapone la idea del “compromiso docente” que plantea la directora en cuanto a

que algunos no han asistido a los talleres o capacitaciones brindados en la escuela. Lidia Fernández (2009) afirma que muchas veces se debe a la hostilidad de los docentes contra lo propuesto por la Institución, sin discriminar desde donde proviene la capacitación.

Ya en el transcurso de la primera entrevista con la directora, manifestó la dificultad de algunos docentes para poner límites a los alumnos, y lo explicita como una de las grandes problemáticas de la Institución. Podría leerse como parte de un estilo institucional (Fernández, 2009), en cuanto sugiere la recurrencia de estos comportamientos. Respecto a esto la directora dice: *“las maestras son el primer referente de autoridad que tiene el niño en la escuela, y si la maestra no pone límite se va el año y el chico sigue haciendo lo que se le da la gana. Tenemos problema en el límite, el límite no lo manejan”* (ver Anexo 2).

Cabe recordar lo que Roche (1998) plantea acerca de la noción de límite, en cuanto a que la sociedad exige al niño determinados comportamientos, castiga y premia. Este malestar que plantea la Directora no es sorpresa: en los Antecedentes Generales de este escrito se plantea una investigación de la Universidad Católica de Córdoba en la cual se expone en un 100% la necesidad de los directivos de que los docentes tengan mayor “preparación para intervenir en el aula” (Rizzi, 2010). Es necesario que el adulto tenga las herramientas necesarias para poner límite a las conductas disruptivas de los alumnos. Sin embargo, es probable que los docentes no lo hayan aprendido en su formación.

Del mismo modo la directora plantea que una de las señoritas de primer grado tiene dificultades permanentes para poner límites a sus alumnos, y que se trabaja en equipo para buscar soluciones, además de las estrategias que cada docente busca por su lado. *“Necesita ayuda, acompañamiento nuestro permanente”* (ver Anexo 2). Aquí se remarca la importancia del trabajo en equipo teniendo en cuenta la implicancia afectiva (Fernández, 2009) que provoca este trabajo, y la necesidad de compartir las experiencias con colegas para el mejor desempeño.

En la entrevista, esta docente minimiza lo dicho por la directora diciendo que tiene muy buena relación con sus alumnos, que no considera inadecuados sus comportamientos teniendo en cuenta la edad de estos niños y que frente a su accionar los alumnos la escuchan y acatan a su pedido de orden (ver Anexo 3). Es J. de Ajuriaguerra (1977) quien refuerza la idea de que el niño sí tiene comportamientos inadecuados, y eso es parte de su naturaleza. No obstante

resulte comprensible, es necesario que el docente enseñe al niño a seguir instrucciones, a compartir, a no interrumpir, como lo explicita García Correa (2008) teniendo en cuenta a la Escuela como espacio privilegiado para ello (Ianni, 2002).

En los datos recabados aparece de manera sucesiva las diferencias en el discurso de la directora con los docentes. Por ejemplo, la directora afirma que existen reuniones mensuales con los docentes de una duración de dos horas aproximadamente pero algunos docentes aclaran que se realizan conversaciones cortas diariamente con los directivos cuando es necesario, y otras veces pasan varias semanas sin estar en contacto.

Resulta de importante valor diagnóstico que se hayan realizado proyectos de convivencia con anterioridad. Según la directora y los docentes algunos no dieron los resultados esperados, ya que se diluían con el transcurrir del tiempo. Arancibia y cols. (2007) advierten sobre lo difícil que es que los cambios realizados perduren en el tiempo. Para ello es necesario una retroalimentación, que sepan que están haciendo lo correcto, que refuercen lo aprendido. ¿Esto significa que las capacitaciones brindadas por un especialista deben ser constantes? No necesariamente...Las retroalimentaciones pueden ser aportadas por sus pares o directivos, mediante conversaciones cotidianas, o reuniones de trabajo. Incluso la práctica misma puede reforzar que lo aprendido siga en funcionamiento, si es que así lo hicieren. Así, se requiere que el docente tenga una seguridad suficiente en lo aplicado, y confíe en los resultados que obtendrá.

Se atribuye un cambio muy importante en la Escuela a partir del año 2008 cuando se realizó una capacitación a los profesores a cargo de una Psicóloga y Psicopedagoga, especialista en valores humanos. Sin embargo, varios docentes admiten no haber asistido a estas capacitaciones (o a todos los encuentros), por lo tanto difiere una vez más el discurso de los docentes con el de la directora.

La temática “valores humanos” suena imprescindible para la educación. No obstante, por alguna razón los docentes no le dieron la misma importancia y eligieron no asistir. Quizás el planteo de la especialista haya sido desafortunado. Vale recordar la importancia que los distintos autores (como D. García, 1997; y Selvini, 1985, en Solé, 1998) atribuyen a que los especialistas que asisten a los

docentes en alguna cuestión los hagan partícipes, les demuestren la oportunidad de ayuda, pero no de una manera omnipotente.

Lidia Fernández (2009) advierte sobre los educadores que ostentan la posesión del saber. Por su parte, Isabel Solé (1998) plantea un asesoramiento colaborativo en donde los participantes de las capacitaciones, en este caso, atribuyan sentido a la tarea y estén motivados para los objetivos propuestos. Asimismo, Selvini y otros (1985, en Solé, 1998) refuerzan la necesidad de fomentar una alianza, en este caso de la especialista en valores humanos para con los docentes, con el fin de conseguir un objetivo en común: que los docentes puedan transferir los valores aprendidos a sus alumnos.

Otro de los proyectos llevados a cabo en el año 2010 fue el proyecto 108 avalado por el Ministerio de Educación. Se trata de una maestra común externa encargada de guiar a las maestras de la Institución, asesorarlas, para que incorporen nuevas estrategias en el aula.

En palabras de la directora, el proyecto no tuvo éxito: *“Eso me trae muchas dificultades, no es fácil la aceptación de esta persona que viene a asesorarlas a las maestras y no ayudarlas con los chicos que traen problemas. Entonces el proyecto del año pasado fue sin resultado, ya que esta maestra de apoyo tenía una actitud de diva y se creía la directora”* (Ver Anexo 2).

Como se puede observar en el discurso, la directora plantea dos grandes focos de dificultades en la implantación del proyecto en la institución, por un lado la actitud de la docente que iba a ayudarlos, y por el otro la falta de apertura de los docentes de planta y directivos para aceptar la ayuda.

En párrafos anteriores se alude a la importancia que la persona externa a la Institución se presente como necesitada de la información y saberes del docente, con el fin de formar una alianza para la consecución de los distintos objetivos planteados. Es probable que la docente del Proyecto no haya tenido una inclusión o adaptación previa en la Institución para que tanto los docentes como la directora conformen un grupo de trabajo, en el cual todos persigan los mismos objetivos.

Una de las docentes que decidió no asistir a estos talleres advierte *“hay que predisponer a los docentes para que funcione”* (ver Anexo 3). Esta frase remonta a las ideas de Selvini Palazzoli (1996) en el cual el docente “exige” al profesional interviniente. Pero ¿no resulta un tanto omnipotente del docente?

Suena parecido a “si quieres mi colaboración, primero conquístame”, o al educador narcisista del que habla J. Cukier (1989).

Esta frase evidencia al docente como alguien implicado emocionalmente en su trabajo como plantea Maldonado (2001). Hay que tener en consideración la complejidad del trabajo docente como dice Fernández (2009), el docente trabaja día a día con sus alumnos, probablemente hace meses que los conoce, y hay una implicancia afectiva para con su trabajo diario, el cual pretende ser intervenido por alguien nuevo, externo a la Institución, quien poco conoce a sus alumnos y a sus modos de instrucción, gestión, etc.

Posteriormente, la directora destaca que mediante la intervención con los docentes, principalmente con la docente perteneciente al proyecto 108, la relación cambió y se pudo llevar con éxito el proyecto adelante. Hubo un cambio de actitud, desde los directivos a los docentes, y de la docente externa interviniente.

En cuanto a las capacitaciones que cada docente realiza motu proprio se encuentran las siguientes: Educación Sexual, Informática, Ciencias de la Educación, Alfabetización, Lengua, Nuevas Tecnologías, Etapas Evolutivas, Matemática, Lectoescritura, y Abordaje con niños con necesidades educativas especiales. Como se puede observar en relación a las capacitaciones recibidas, no hay ninguna relacionada a problemas disciplinares, o niños con conductas disruptivas, o convivencia en el aula. No obstante, las capacitaciones en abordaje de niños con necesidades educativas especiales, y otra como etapas evolutivas, podrían aproximar a los docentes a reflexionar sobre las conductas que son disruptivas.

Asimismo, en las encuestas realizadas con los docentes se detecta que la mitad de los docentes plantean que las capacitaciones recibidas no les fueron de ayuda en el aula con la problemática de conductas disruptivas planteadas como foco de este escrito. ¿Esperarán respuestas o soluciones mágicas como dijera Selvini Palazzoli (1996)? O quizás tenga que ver con un pensamiento omnipotente, de poseedor del saber, para lo cual no le es necesario realizar capacitaciones de estas temáticas.

Resulta interesante destacar que tanto desde el Plan Nacional de Formación Docente, y la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente en Córdoba (explicitadas en Antecedentes Generales) proporcionan

oportunidades de formación para todos los docentes. Muchas de ellas de manera gratuita, por lo cual se amplían las posibilidades de formación.

En semejanza con la actitud docente frente a la inserción de alguien externo a la institución se advierte que, al momento de recabar los datos, una de las docentes se mostraba con poca actitud colaborativa hacia los pedidos de establecer una reunión. Dos docentes aducen falta de tiempo para reunirse con el entrevistador, por lo que se les entregó las preguntas pautadas para la entrevista semi estructurada para que la completaran cuando pudieran por escrito. Al leer las respuestas parecen muy similares entre sí. ¿Boicot? ¿A quién? Vale recordar que Lidia Fernández (2009) plantea que los docentes pueden manifestar un rechazo a los Proyectos establecidos en la Institución, por más que sea llevado a cabo por alguien externo. Y esto sólo por contrariar al poder Institucional que eso conlleva. ¿Será parte de la “queja” que plantea Butelman y cols. (1996)? Estos son factores fundamentales para tener en cuenta al momento de llevar a cabo cualquier proyecto con los docentes de la institución, ya que puede implicar el fracaso del mismo.

En lo que refiere al trabajo comunitario, la directora plantea que tanto los chicos como los padres no se respetaban a sí mismos ni se valoraban como personas, por lo tanto no podían hacer lo mismo con los otros. L. Fernández (2009) advierte sobre las dificultades de pertenecer a sectores marginales, integrados a la educación. La directora dice: *“Son niños con muchas dificultades, con historias muy fuertes, entonces ellos al límite en la casa no lo conocen, no conocen límites, no conocen la cultura, no conocen muchas cosas”* refiriéndose a los alumnos y sus familias (ver Anexo 2).

Analicemos lo siguiente, ya que evidentemente estas frases, este posicionamiento de un directivo afectan a la Institución y resulta inevitable intentar comprenderlo (Coll, 1998). El vivir en zonas de riesgo o sectores marginales de la población admite las carencias que pueden tener a razón o consecuencia de ello como advierte Fernández (2009). Dificultades económicas por cierto, y muchas veces con historias de vida o familiares altamente complejas. Igualmente que en lo referido a la puesta de límites, diferentes estudios (Ison, 2004; Pino Juste, 2007; y Miller, 2009) dan cuenta de los problemas disciplinares que manifiestan los hijos de familias pertenecientes a sectores marginales.

Sobrevuela la idea de que carecen de valores, hábitos, cultura, límites. ¿Carencia o diferencia? Resulta significativo que la Directora de la Institución refiere a que no conocen la cultura. ¿Su misma cultura querrá decir? ¿Hablamos de cultura o culturas? Si refiere a cultura como comportamientos, hábitos, valores, normas protocolares, seguramente ella está en lo cierto. Los docentes y directivos son quienes deciden integrarse a esta comunidad, la cual admite ciertos valores y hábitos particulares, una cultura propia. Que la directora afirme que “no conocen la cultura” da cuenta de la dificultad que ella ha tenido en incorporarse a esta comunidad de origen, aceptando sus principios, sus normas, y su cultura, los cuales difieren de la comunidad escolar (Fernández, 2009). Cuán difícil debe ser para un grupo social aceptar que vengan otros a imponer sus “formas”. Aunque desde el lado de la Escuela, es lógico que estén en puja por enseñar ciertos valores, costumbres, y hábitos por más que no sean los mismos que los niños aprendieron en sus hogares. Como dice Lidia Fernández (2009) la Institución es parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad. Y es necesario recordar que el entramado social que contempla a las familias que viven en Barrio Ciudad Obispo Angelelli se encuentra dentro de un entramado más grande aún: la Ciudad de Córdoba.

En las entrevistas realizadas con los docentes, se advierte que las principales problemáticas que se percibe en el alumnado en general son la violencia entre los alumnos, los diferentes procesos de aprendizaje de cada uno, el poco apoyo familiar en lo relativo a la escuela, y por consiguiente la falta de compromiso del niño con el estudio. En el PEI realizado por la escuela advierten como dificultades del alumno: problemas de aprendizaje y trastornos de conducta.

Las problemáticas detectadas podrían ser divididas en dos grandes ejes, uno relacionado al alumno y otro relacionado al contexto donde el alumno está inmerso. Duschatzky (en Eguillor Arias y cols., 2002) plantea que las personas invisten a la escuela de determinada manera según cada grupo social. A su vez, Ianni (2002) y Garay (en Butelman y cols., 1996) coinciden en que la escuela está formada a partir de la sociedad en donde está inmersa, por lo tanto la escuela es una expresión de la sociedad. Esta sociedad en particular, la de un sector marginal, con sus vicisitudes.

Entonces, se contemplan necesidades de intervención en dos niveles diferentes, por un lado en el aula ya sea con actividades especiales o actividades

extracurriculares, y acompañar al alumno en sus dificultades de aprendizaje. Y por otro lado, la necesidad de intervenir en el entorno social, como puede ser la familia. Sin embargo estas intervenciones son mucho más complejas y requieren de un trabajo interdisciplinario, que exceden el propósito de la presente tesis. Las intervenciones del Psicólogo en este caso será según el modelo educativo al cual refiere Solé (1998), contemplando a modo de consultor de proceso lo relativo a la enseñanza y aprendizaje.

La mayoría (cuatro) de las docentes atribuyen estas problemáticas a factores externos, tales como los problemas familiares del niño en la casa. Si bien esto puede ser válido, y probablemente se dé en muchos casos, vale tener en cuenta la multicausalidad de las conductas que atribuye Barreiro (2009).

Según los docentes todas las problemáticas detectadas parecieran apuntar a cuestiones o factores externos a los docentes, en ningún caso se observa que los docentes hicieran referencias a cuestiones relacionadas a cómo disciplinan a los alumnos o a la necesidad de capacitaciones sobre nuevas técnicas pedagógicas adecuadas a esta población.

Que lo atribuyan a la familia, además de simplista, indica la dificultad de las docentes en mirar puertas adentro para reflexionar sobre su labor, y pensar qué se podría mejorar en su accionar para disminuir las conductas disruptivas.

Respecto a las observaciones tanto áulicas como de recreos (ver Anexos 4 y 5), se detectaron conductas listadas por Gotzens (1986; citado por García Correa, 2008). Las que presentaron mayor frecuencia se relacionan a conductas motrices y verbales, entre ellas levantarse reiteradamente del asiento, deambular por el aula, conversar con compañeros o reír, gritar o silbar en la clase. Y dentro de las conductas agresivas consideradas por esta autora, se observaron conductas como burlas a los compañeros o al docente, agresiones físicas y verbales hacia los compañeros, sacarse útiles. También se observaron conductas o dichos de los docentes a los alumnos, las cuales serían revisadas a lo largo de este trabajo tales como: “Bruno echa moco a toda hora” o “Basta, vos no eras así”. Estas frases hablan del encasillamiento que los docentes pueden ejercer sobre algunos niños (Hargreaves, en Arancibia y cols., 2007).

Finalmente se detectaron conductas de orientación en la clase, pero en menor medida: mirar a otro lado cuando le hablan o mostrarle cosas a los compañeros.

Respecto de estas conductas consideradas disruptivas, los docentes en las entrevistas plantean que ellos identifican como conductas disruptivas o problemáticas principalmente golpes entre compañeros e insultos. Una docente contestó que ningún comportamiento de sus alumnos le parecía inadecuado de acuerdo a su edad. Durante las observaciones realizadas en el aula manifestaron conductas disruptivas que no fueron consideradas por los docentes en las entrevistas. Algunas de estas conductas fueron sentarse mal en la silla, darse vuelta, hablar con los compañeros, entre otras. Aquí se puede observar la diferencia entre las observaciones y lo planteado por los docentes.

Esta divergencia se podría explicar a partir del concepto de deseabilidad social, donde el entrevistado contesta lo que cree que el entrevistador quiere escuchar, ocultando información, o minimizando o maximizando la información. Esto se podría apoyar también cuando la directora afirma que los docentes tienen problemas para poner límites, lo cual podría conllevar conductas disruptivas importantes en el aula.

Por otro lado, también se puede pensar en que las conductas disruptivas no son detectadas por los docentes por haber sido naturalizadas, o sea, se considera natural una conducta disruptiva debido a su frecuente aparición tanto durante el año como en todos los cursos, e imposibilidad de control por parte de los docentes. Esto último se puede ver en el discurso de la directora cuando dice: *“No tengo violencia, sí algunos roces de nenes con otros, algún chico que se accidenta, pero cero violencia”*; o *“Ayer una maestra de tercero me decía: Yo me siento tan feliz de que ya no se escupan entre ellos, ya se respetan”* (ver Anexo 2). Parecieran banales las conductas disruptivas que explicitan García Correa (2008) o la misma Concepción Gotzens (1997), ya que los comportamientos que la directora y docentes consideran como disruptivos quedan explícitamente ligados a lo violento.

Algunas de las problemáticas de los alumnos que los docentes mencionan en la encuesta son violencia en el aula, disciplina, y falta de compromiso con el estudio/escuela, que claramente pueden relacionarse de algún modo a la actividad docente. Ante esto surgen preguntas como ¿Por qué los docentes no pueden auto-observarse? ¿Cuál es el impacto de la pedagogía que utilizan los

docentes en la conducta de los alumnos? ¿Qué intervenciones se realizan desde la escuela o desde el equipo docente para acompañar y colaborar con los procesos de aprendizaje de cada alumno? ¿Cómo trabaja el equipo docente entre ellos apuntalándose cuando surgen estas problemáticas?

Ya Selvini Palazzoli (1996) advertía con respecto a esto que los docentes pueden adjudicar la “culpa” a los alumnos o a su entorno, desentendiéndose de las dificultades que ellos tengan en los procesos de instrucción-aprendizaje.

Es así que los estilos de gestión que cada docente utiliza en el aula impactan en la manera en que se comportan sus alumnos, siendo otro de los factores que influyen en el comportamiento de los mismos, y no sólo teniendo en cuenta al factor familiar. Cabe recordar que García Correa (2008) y Concepción Gotzens (1997) plantean la variedad de estilos de gestión, en cuanto que las diferentes situaciones y personalidades lo permiten.

En cuanto a los estilos de instrucción que el docente adopte, es necesario tener en cuenta la creación de un ambiente de clase que motive a los niños a aprender, como plantean los autores Bellei (2003) y Arancibia (2007). Asimismo, que el docente confíe en las posibilidades del alumno, y fomente los comportamientos prosociales y las relaciones positivas de los alumnos para aumentar el clima positivo en el aula (Roche, 1998; y Gomar y cols., 2010).

Se considera necesario así los distintos encuentros entre docentes, los talleres psicoeducativos, o las capacitaciones, en donde puedan reflexionar en conjunto sobre su accionar tanto en lo referido a lo académico como a lo conductual.

Así como lo estableciera Fernández (2009) en estos marcos sociales, una docente comenta que le resultó muy difícil su integración a esta escuela, debido a que *“la mayoría de los niños no tienen hábitos incorporados aún, no tienen el hábito de sentarse, de escuchar al docente, de escribir, o de permanecer en silencio”*. Esto corresponde a lo que Torres (en Maldonado, 2001) denomina como currículo oculto. Es lo necesario para poder enseñar los conocimientos que sí son parte de la currícula.

En lo que representa al accionar docente frente a estas conductas por parte del alumnado, cuando se les preguntó en las entrevistas, la mayoría refiere como estrategias utilizadas el hablar con el niño, y llamarle la atención. Otras medidas tomadas son recordarles las normas de la escuela, y distraerlos. En las

observaciones realizadas en el aula se detectan pocas de estas estrategias, y redundan en el llamado de atención, lo cual es un distractor válido como refiere Dinkmeyer y cols. (1989), pero luego no se produce el cambio de actitud. También es frecuente que los docentes deriven el niño (problema) a otros, tales como la inclusión de docentes externos a la Institución, o la derivación al psicopedagogo, incluso a la directora misma.

Asimismo, la directora comenta de la siguiente manera el accionar de los docentes: “...me lo llevan a mí directamente, o le hablan. Primero le conversan, si el chico no hay forma de que lo entienda, luego de muchas veces de hablarle, se lo pone en penitencia, se lo deja parado en mi oficina al lado mío, ese tipo de intervenciones. Hablamos con los padres” (Ver Anexo 2). Lo primero que dice la directora es “me lo llevan a mí”, luego admite las otras estrategias. No parece casual que los docentes utilicen como primer medida llevar los niños a dirección, ¿formará parte de lo instituido por la directora? No es algo que se haya hecho explícito, ni siquiera por los docentes, pero la percepción del Psicólogo indica que esta Directora tiene gran peso en lo que conforma la identidad institucional de la que habla L. Fernández (2009).

En cuanto a otra de las estrategias mencionadas por la directora, algunas docentes plantean no tener trato con los padres de sus alumnos, y que cuando surge un problema se acude a la directora. Si bien es válido que los docentes se apoyen en los distintos actores institucionales, la frecuencia con que lo hagan establecerá si están desligándose del “problema”.

Muchas de las acciones explicitadas están realizadas por terceras personas, o sea que el docente deriva en otras personas la problemática. En las encuestas solo tres docentes admiten como estrategia utilizada el enfocarse en el alumno, y en tres casos realizar actividades recreativas (aunque no se especifican cuales, dijeron anteriormente que docentes de Ed. Física por ejemplo son quienes realizan estas actividades recreativas). El resto de las actividades, se basan en hablar con los padres, o ayuda de docentes especiales o apoyo de profesionales como psicólogos o psicopedagogos. La directora también refiere a que es de gran importancia la ayuda que brindan los profesionales de afuera, como si no supieran qué más hacer desde adentro para ayudar a ese alumno.

En las observaciones en el aula las docentes intervinieron de forma variada, desde pedidos (de sentarse por ejemplo), a retos, llamados de atención

tanto individual como grupal. Otra docente se caracterizaba por mirarlos fijamente sin decir nada cuando algunos alumnos estaban comportándose de manera inadecuada, y con esto los niños se comportaban. Otras veces las docentes no intervenían en algunos comportamientos disruptivos, por ejemplo: cuando los niños respondían todos a la vez sin levantar la mano, cuando deambulaban en el aula, o cuando el bullicio era muy alto. Aparentemente ya han sido naturalizadas estas conductas de los niños, o algunos docentes adoptan el estilo de gestión permisivo o “laissez faire” (García Correa, 2008).

Las intervenciones que señalan los docentes se pueden observar que la mayoría se aplican en el momento sobre el alumno como recordar las normas, hablar con el niño, distraerlo o llamarle la atención (similar a las propuestas de Dinkmeyer, 1989). Otros docentes plantean hablar con los padres o no hacer nada en el momento. Hablar con los padres suele ser útil para reforzar el trabajo en conjunto, para involucrar a la familia en el aprendizaje del niño, pero es importante recordar que las intervenciones para con los alumnos deben ser aplicadas en el momento cuando se presentan conductas disruptivas, de esta forma el niño puede asociar la conducta con la llamada de atención y entender que esa conducta no es apropiada en el contexto en que la está realizando.

En general, se detecta que la mayoría de las docentes no admite utilizar intervenciones directas en el aula, sin embargo las observaciones dan cuenta de que por momentos sí lo hacen. Quizás hayan naturalizado sus intervenciones, por eso no las mencionan, o quizás no las mencionan por la falta de confianza que tienen en las intervenciones que ellos mismos realizan. En este caso es necesario empoderar la sensación de eficacia y la autoestima del docente (Arancibia y cols., 2007).

Algunas de las reacciones de los niños frente a las intervenciones del docente son llamativas. Los docentes consignan que seis señalan que hay una buena reacción por parte de los niños o cambio de actitud. Pero otros plantean que los niños se enojan o lloran cuando les llaman la atención sobre lo que están haciendo, incluso que algunos no muestran ningún cambio.

Por las intervenciones que ellos o la directora adjudican, aparecen preguntas como ¿Cuáles son las herramientas que tienen los docentes para trabajar con conductas disruptivas? ¿Poseen herramientas o recursos didácticos necesarios y adecuados para realizar estas intervenciones? Estas preguntas nos

remontan a las carencias en su formación, a que seguramente no hayan adquirido los conocimientos necesarios para intervenir frente a las conductas disruptivas.

Por otro lado, ¿pueden observar sus falencias? J. Esteve (1994) admite las limitaciones que como ser humano tiene el docente... Quizás cae en la omnisciencia que advierte Cukier (1989) sin poder observar sus propios errores.

Se estima que la realización de estos talleres proveerán a los docentes las herramientas necesarias para poder disminuir las conductas disruptivas de los niños y de esta manera lograr un contexto áulico más saludable. Es por esto que se llevará a cabo este Proyecto de Aplicación Profesional.

Análisis FODA

| <u>Fortalezas</u> | <u>Oportunidades</u> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Apertura en la comunicación entre directivos, docentes, y personal.- Docentes y directivos comprometidos con sus alumnos.- Actitud receptiva frente a las necesidades psicosociales y culturales de la comunidad.- Importancia sobre los valores humanos y actitudes de los involucrados.- Aplicación de proyectos previos, que actuaron sobre los docentes y los alumnos (Educación en Valores Humanos, año 2008).- Alrededor de 20 alumnos por curso. | <ul style="list-style-type: none">- La escuela nace de la necesidad de esa comunidad.- Solvencia económica del Gobierno, los alumnos no pagan cuotas ni materiales escolares.- Se brinda alimentación (PAICOR) a los que asisten.- Participación de entidades públicas como el SEDRONAR.- Apertura de la Institución a capacitaciones y proyectos propuestos.- Participación de algunas familias o padres en la vida escolar de sus hijos. |

| <u>Debilidades</u> | <u>Amenazas</u> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ciudad barrio conformado por 18 villas y barrios periféricos. - Recursos económicos limitados. - Insuficiencia del mobiliario y espacios. - Situación edilicia deteriorada. - Escasa capacitación docente. - Ausencia de un gabinete profesional: psicólogos, psicopedagogos. - Fracaso en los proyectos de convivencia asociados a la inclusión social. - Docentes que por voluntad no han asistido a los proyectos de convivencia o de valores organizados por la escuela. - Desconocimiento de algunos docentes sobre el contenido del reglamento institucional. - Antecedente desfavorable de una persona ajena a la Institución para asesorar a los docentes en estrategias (Proyecto 108, año 2010). | <ul style="list-style-type: none"> - Entorno sociocultural de bajos recursos, con alto riesgo psicosocial, y carente de motivación en cuanto a lo educacional. - Rol asistencialista de la escuela con respecto a la comunidad (recursos y servicios). |

Conclusión

El interés por realizar este Trabajo Final de Graduación comienza a raíz de las experiencias de quien escribe en dos escuelas de la ciudad de Córdoba.

Los docentes de esas instituciones mostraban pocas habilidades para el manejo adecuado de los niños en el aula. La mayoría de los alumnos presentaba lo que en este trabajo se ha dado a llamar Conductas Disruptivas, y los docentes manifestaban no saber cómo poner límite a estas conductas.

Investigaciones en distintas partes del mundo dan cuenta de la problemática a nivel mundial que representa la convivencia en las escuelas, y es así que Argentina no está libre de ello. Asimismo, en diferentes artículos periodísticos se comenta sobre la dificultad del docente en poner límites a sus alumnos, y la dificultad de los niños en acatar a la autoridad docente.

Claro reflejo de la sociedad en la cual vivimos. Lo mismo que sucede en las escuelas, es lo que sucede en otros ámbitos: en el trabajo, en la calle, en los barrios, en los medios de comunicación. Hay una falta de respeto hacia la autoridad que ha sido naturalizada, algunas veces siquiera sorprende.

Padres de familia que debido a sus obligaciones laborales delegan la educación de sus hijos en otros durante la mayor parte del día, medios de comunicación que amplifican los comportamientos violentos y agresivos. Esto, entre otros tantos factores inciden en los comportamientos de los niños: en las escuelas presentan comportamientos inapropiados, y se manifiestan irreverentes ante la figura del adulto, irrumpiendo con sus conductas en el aula. Sin embargo, la indisciplina no es algo nuevo.

La historia de nuestro país forma parte de lo que hoy es nuestra sociedad. Los recuerdos de los gobiernos militares en la Argentina imprimieron un sello en las nociones de autoridad, libertad, límites, entre otras. Estos padres actuales, ausentes en la mayor parte del día, tienen dificultades en poner límites a sus hijos. Derivan la educación a terceros: la escuela, la niñera, o los abuelos.

Las nociones devaluadas de autoridad, tanto por los niños, como por los padres y la sociedad misma. La posesión del saber que ya no equivale a una buena posición socioeconómica. Algunos docentes hasta tienen represalias por

poner límites o sanciones a los alumnos. Los niños pierden el respeto por los adultos, y por la autoridad.

La comunidad en la cual se formó la Escuela tiene también particularidades que obligan a repensar la institución y sus vicisitudes. El sector marginal donde se encuentra plantea diferentes relaciones familiares, con necesidades específicas del sector, distintas de las cuales podemos estar acostumbrados.

Es así que los docentes y directivos de la Institución, provenientes de otros barrios, otras comunidades, otras familias, se incorporan allí. Con otros usos y costumbres, cual colonialismo, queriendo imponer sus formas de comportamiento. No obstante, esto es necesario, ya que esta comunidad escolar está inserta en la ciudad de Córdoba, y es menester que todos compartamos ciertos códigos de convivencia para el bienestar común, y el avance de la sociedad. Además de la formación ética que posibilita la escuela, en valores como el respeto, la solidaridad, la paz, y la igualdad entre otros.

Del mismo modo, estos docentes (representantes de la sociedad) que en su formación posiblemente no aprendieron los conocimientos necesarios para lograr un buen clima escolar, un ambiente propicio para el aprendizaje. ¿Por qué habría que exigir estos conocimientos a los docentes? Es indispensable que el docente pueda favorecer la convivencia en el aula, motivar a sus alumnos a aprender, y fomentar valores y hábitos para un desarrollo ulterior del niño en la sociedad. Sin embargo estos conocimientos no se otorgan en la mayoría de las instituciones de formación docente.

Es por esto que se realiza este escrito, con el propósito de implementar estos talleres con la mayor cantidad de docentes posible, y con la necesaria inclusión de un equipo de profesionales dispuesto a asistir a los actores institucionales en la ardua tarea de educar.

La consecutiva preparación docente podría derivar en un contexto áulico más saludable, en donde se disponga de herramientas sobre cómo intervenir en situaciones disruptivas, mejorando su actitud hacia el alumnado y predisponiendo favorablemente el tener que ir a trabajar diariamente. Asimismo, se podría disminuir o prevenir los desgastes propios de las situaciones estresantes que

provocan en los docentes el no saber cómo abordar un niño con conductas inadecuadas. Por otro lado, el docente podría hacer uso de la hora de clase en su mayoría, y podría avanzar considerablemente en los contenidos curriculares. De este modo, el docente estaría en condiciones (temporales) para brindar al alumnado los conocimientos requeridos al finalizar los contenidos de la planificación anual, por lo que disminuirá algunas posibles presiones institucionales en ésta área.

A su vez, el niño sobre quien recaiga la intervención del docente tendrá cierta contención, ya que al evitarse o disminuir la conducta disruptiva podrá participar de las situaciones de aprendizaje. Por último, el resto del alumnado compartirá un contexto áulico más saludable, al no estar envuelto en retos constantes del docente al alumno que repercuten en el autoestima del niño, y pudiendo optimizar los momentos referidos al aprendizaje.

Al resultar tan complejo lo referido a la Educación requiere un abordaje integral, que excede al presente trabajo. Sin embargo, se posibilita la inclusión de otros P. A. P. en la Institución con el fin de incluir el trabajo del profesional Psicólogo con los niños y el docente, o creando puentes participativos entre las familias y la Escuela, entre otros que pudieran ser necesarios.

Propuesta de Intervención

Taller

▪ Lugar: Una de las aulas, destinada a usos múltiples, de la Escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio. Barrio Ciudad Obispo Angelelli, Córdoba.

▪ Cronograma: Una vez por semana, dos horas de duración, durante once encuentros.

(ACLARACIÓN: las actividades de cada encuentro tienen un tiempo estipulado, y es el Psicólogo quien deberá precisar que los tiempos de cada actividad se cumplan, como otra de las responsabilidades del profesional).

▪ Participantes del Proyecto: Los docentes de primer, segundo y tercer grado de la Escuela Profesor Oscar Raúl Malvasio, y el Profesional Psicólogo.

▪ Diseño del taller: Encuentros con temáticas específicas a abordar, posibilitando la apertura de temáticas que surjan en el transcurso del taller.

▪ Objetivos

- Integrar a los docentes hacia un trabajo en común
- Reflexionar sobre las situaciones educativas, el docente y el alumno
- Esclarecer el concepto de Conductas Disruptivas
- Fomentar la posibilidad efectiva de intervención docente en las conductas disruptivas
- Rememorar estrategias para mantener un clima áulico adecuado
- Brindar a los docentes estrategias para disminuir las conductas disruptivas
- Diseñar un plan de acción junto a los docentes para el aula

▪ Presupuesto:

Recursos Materiales

| Encuentro I | Encuentro II | Encuentro III | Encuentro V | Encuentro VI |
|---|---|---|---|----------------------|
| 3 Papeles afiche = \$5,25 1 Marcador negro = \$2,25 8 Hojas tamaño A4 = \$0,80 1 Ovillo de lana = \$8,00 | 1 Pelota = \$5,00 1 Papel afiche = \$1,75 8 Hojas tamaño A4 = \$0,80 8 Lapiceras = \$12,00 | 4 Hojas A4 = \$0,40 | 5 Papeles afiche = \$8,75 10 Cartulinas = \$5,00 | 4 Hojas A4 = \$0,40 |
| Costo Parcial \$12,80 | Costo Parcial \$19,55 | Costo Parcial \$0,40 | Costo Parcial \$13,75 | Costo Parcial \$0,40 |
| Encuentro VIII | Encuentro IX | Encuentro Final | Seguimiento A | Seguimiento B |
| 1 Cartulina = \$0,50 | 4 Hojas A4 = \$0,40 | 1 Cartulina = \$0,50 8 Cuadernillos = \$12 | 8 Hojas A4 = \$0,80 | 8 Hojas A4 = \$0,80 |
| Costo Parcial \$0,50 | Costo Parcial \$0,40 | Costo Parcial \$12,50 | Costo Parcial \$0,80 | Costo Parcial \$0,80 |
| COSTO TOTAL \$62,70 | | | | |

Recursos Humanos

Los honorarios del Profesional Psicólogo rigen según lo establecido por el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba. Se establece para Psicoprofiláxis un módulo de 8 sesiones a \$ 690 (pesos). En primer medida la tarea profesional constará de 11 encuentros que forman parte del taller, y dos encuentros posteriores de seguimiento. Por ende se considera el monto de un módulo y medio de Psicoprofiláxis, 12 sesiones a \$ 1035. Considerando que cada encuentro será de dos horas de duración aproximadamente, el cobro total sería de \$ 1035 por dos.

COSTO TOTAL: \$ 2070 (dos mil setenta pesos).

Presupuesto FINAL: \$ 2132.70

Encuentro I

Introducción al Taller

Objetivos:

- Conocer las personas que integran el taller
- Establecer un encuadre de la tarea y especificar roles de los actores intervinientes.
- Esclarecer las expectativas grupales para el taller.

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, y tizas será lo que se requerirá para cada encuentro. En este encuentro además se necesitan 3 papeles afiche, un marcador negro, ocho hojas tamaño A4, y un ovillo de lana.

❖ Actividad N° 1: Caldeamiento

Una vez que estemos todas las personas que participaremos de este taller, se propondrá recordar los nombres de cada uno, proponiendo un clima de distensión y apertura. Si bien el Psicólogo ya conoce el nombre de los docentes que participan del taller, para presentarnos formalmente se utilizará la técnica que Dora García (1997) llama “Saludos múltiples” (P. 59). Para incentivar la propuesta sonará alguna música entretenida de fondo.

“Muy buenos días. Les quiero pedir que se levanten de sus asientos, vamos a recordar los nombres de todos, y nos saludemos de la manera que deseen, puede ser con mano izquierda y derecha atrás, con la cabeza, con los codos, pies, o rodillas...”. El objetivo de esta actividad es romper el hielo y abrir un clima de confianza. Es una propuesta rápida, sencilla, en la que únicamente se saludarán de distintas maneras para distenderse. Se observa cómo los participantes muestran apertura o la falta de ésta.

Tiempo de duración: 10 minutos.

❖ Actividad N° 2: Encuadre

“Como ya les adelanté, yo soy Tomás Nores, Licenciado en Psicología y les propongo este taller como modo de que podamos trabajar en conjunto. Nos reuniremos una vez por semana, durante 11 encuentros de aproximadamente dos horas de duración cada uno. La idea es que podamos reflexionar acerca de una de las problemáticas de la escuela, según lo expresado por ustedes y la directora, que son los problemas de conducta de los niños en el aula, la falta de límites, e intentaremos desde distintas perspectivas encontrar posibles soluciones al tema. Para ello va a ser indispensable la participación y colaboración de ustedes. Yo tengo un bosquejo armado de las actividades que podemos realizar a lo largo de este taller, pero eso se puede modificar según las necesidades que ustedes planteen, o lo que vaya surgiendo en el transcurso del mismo. La idea es que en el último encuentro ustedes puedan diseñar su propio plan de acción para llevar a cabo en el aula, con las distintas estrategias que los ayudarán a disminuir las conductas disruptivas de los alumnos”.

Se comentará que estos encuentros tienen la modalidad de taller, por lo cual se les preguntará si alguien sabe a qué nos referimos con TALLER.

Posibles preguntas:

¿Qué entienden por taller?

¿Alguno participó de un taller alguna vez?

¿En qué se diferencia taller de otro tipo de grupos, como ser grupo de estudio, o equipo?

La idea es que los docentes puedan llegar a una definición similar a la de dos de los autores utilizados en Marco Teórico:

“Podemos definir el Taller, como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización” (García, D., 1997, P. 21).

*“Es un **aprender haciendo** en grupo” (Ander-Egg, E., 1991, P. 10).*

Luego, se invita a la participación activa de los docentes en los talleres, para que éste sea de utilidad para ellos, demostrando el interés del Psicólogo en las vivencias y conocimientos que el docente pueda aportar sobre su práctica, sustentado en lo que plantea Selvini y otros (1985, en Solé, 1998):

“El psicólogo que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita...a formar una alianza que apunta a un objetivo común...” (P. 57).

Se aclara al lector, que ya en aquellos momentos cuando se entrevistó a los docentes se les advirtió que la finalidad de estos talleres era que les resultara a ellos de utilidad en el aula, utilizando frases como *“Esto es para que les sirva de ayuda a ustedes. Si a ustedes no les resulta, entonces mi labor aquí no tuvo los resultados que yo esperaba”*.

La autora Lidia Fernández (2009) transcribe el testimonio en un taller de una docente que padecía los problemas disciplinarios de sus alumnos: *“Lo más importante fue el juntarnos. Al principio era terrible. A veces me iba con tanta carga que decía ‘no vengo más’... por suerte no lo hice...” (P. 253)*. Se leerá esto con los docentes, a modo de reflexión implícita, con el fin de favorecer la apertura al taller, con la idea de que obtendrán algo valioso del mismo si ellos aportan para que ello pase. Además, esta frase es ilustrativa de la carga emocional que esto puede provocarles, demostrándoles que ahí también el Psicólogo intentará ayudar.

Este es un ejemplo concreto de lo que muchas veces pueden pensar las docentes. Y es entendible que se movilicen estos sentimientos, ya que es una problemática que aqueja a los docentes, y que es necesaria su implicación para poder resolverlo. Además, este taller invita a reflexionar y dialogar acerca de cuestiones que atañen a su profesión, a su trabajo diario en el aula, a repensarse como docentes. Esto recae en que el trabajo con los docentes requiere el asesoramiento en general como plantea Isabel Solé (1998).

Tiempo de duración: 30 minutos.

❖ Actividad N° 3: Conociendo el grupo

“Ahora me gustaría conocer un poco más acerca de ustedes, saber desde cuándo trabajan de esto, por qué lo eligieron, y cómo se sienten dando clases, entre otras...”

Se realizarán preguntas a las que todos responderán por escrito en una hoja, y luego el Psicólogo irá escribiendo las respuestas en el pizarrón. Se hará una puesta en común de todas las respuestas para ir conociendo al grupo, las coincidencias, las distintas miradas, etc. Una vez que todos hayan contestado, el psicólogo mostrará cómo a partir de lo compartido se abren posibilidades de trabajo y aprendizaje desde el otro y con el otro (por ejemplo en las coincidencias o disidencias en la cantidad de años que llevan ejerciendo esta profesión). De esta forma, los docentes podrán tener una visión general de las situaciones de sus pares, de todos aquellos que van a formar parte de este taller y conocerse un poco más.

Preguntas

| | |
|----|---|
| 1- | ¿Hace cuántos años trabaja como docente? |
| 2- | ¿Cuáles fueron sus principales motivaciones? |
| 3- | ¿Cómo se sienten dando clases al frente de un aula? |
| 4- | ¿Cuáles son, en su opinión, las características generales de sus alumnos? |

Tiempo de duración: 30 minutos

❖ Actividad N° 4: Generando redes-grupalidad

Como última actividad de este primer encuentro del taller se propone la técnica “Red de conocimiento” (García, D., 1997, P. 52) con el fin de generar un clima de participación e implicancia grupal. Las preguntas sobre las que se arma esta Red van a ser ¿qué espero que pase? y ¿qué espero que no pase?. Los participantes del taller, docentes y Psicólogo sentados en ronda tomarán una punta de un ovillo de lana, se la envolverán en un dedo respondiendo a ¿qué espero que pase?. Una vez que responda y enrolle el dedo, se pasará el ovillo a

otro miembro del grupo para que realice lo mismo, y así sucesivamente con todos los participantes. Cuando ya todos hayan respondido a las expectativas con el taller, se les pedirá que mediante la respuesta a la pregunta ¿qué espero que **no** pase? los docentes vayan desarmando esta trama. Para ello deberán seguir el mismo orden en que respondieron la primer pregunta, pero a la inversa para poder desarmar esta Red. La disposición marcada por el ovillo de lana formará una especie de red, y la respuesta a esas preguntas facilita al Psicólogo el percibir cuál va a ser la disponibilidad y colaboración de los docentes. El Psicólogo le atribuirá la importancia en la participación del grupo para sostener esta trama, no sólo invitando sino también haciendo parte a todos de este proceso, ya que sólo será posible armar y desarmar esta trama si trabajamos en conjunto. Las expectativas de los docentes y del Psicólogo se verán plasmadas, intentando mediante esta trama construir expectativas grupales fomentando el compromiso docente para los objetivos propuestos.

Tiempo de duración: 45 minutos

Cierre del Encuentro

“Bueno, estamos llegando al cierre de este primer encuentro. Pudimos presentarnos, delimitar lo que íbamos a hacer en estos encuentros, conocer un poco más acerca de las actividades de cada uno y sus experiencias en la docencia, así como de las expectativas de cada uno para con respecto a estos talleres.

¿Alguna pregunta o alguna duda que les haya quedado?”

Encuentro II

El docente

Objetivos:

- Delimitar la percepción del rol docente
- Observar la valorización que realizan los docentes de su función

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, y tizas. Pelota, un papel afiche, ocho hojas tamaño A4, y ocho lapiceras.

❖ Actividad N° 1: Visión de rol

Al comenzar este encuentro se ofrecerá un espacio abierto para el diálogo, escuchar dudas, inquietudes e intereses. Pudiendo de esta forma, recordar lo trabajado en el taller anterior y poder dar continuidad al taller del día.

“En la siguiente actividad les voy a pedir que a medida que les vaya pasando la pelota, puedan decir alguna frase hecha (Frases hechas del entorno) que hayan escuchado acerca del docente, de la escuela, y su función. Pueden ser frases que hayan escuchado de amigos, en los medios de comunicación, en la escuela misma, etcétera, por ejemplo “Los docentes no quieren trabajar”, o “El que es maestro es por vocación”. Una vez que terminen de hablar, pasarán la pelota a algún compañero para que mencione alguna y así sucesivamente. Yo las iré escribiendo en el pizarrón”.

Es posible que las frases dichas por los docentes valoricen de alguna manera su labor, o por el contrario la desvaloricen, por lo que se propondrá discutir las luego, reflexionar a raíz de ellas, y revalorizar su función ya que como Lidia Fernández (2009) expresa: *“La exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas –en todos sus roles- en trabajos altamente complejos” (P. 91-92).*

Las frases que traigan los docentes se pueden relacionar cómo ellos mismos valorizan o desvalorizan, cómo observan su quehacer profesional, sus vínculos con los otros actores del sistema educativo (docentes, padres, niños,

directivos, etc.). Desde esta posición, lo que se pretende es incentivar la reflexión sobre el ejercicio de la profesión.

Se realizan estas preguntas para escuchar cómo percibe el docente la valoración o no por parte de la sociedad, y como ellos mismos la valoran, ya que el Psicólogo tendrá en cuenta lo dicho por Isabel Solé (en Solé, I., 1998) cuando plantea que es necesario para establecer un marco de colaboración partir de y valorar lo que los docentes hacen, dicen y saben del centro; que los implicados atribuyan sentido a la tarea a realizar y estar motivados para su consecución; reflexionar para asegurar la continuidad y coherencia del trabajo; atender a las necesidades y emociones que se generen en los participantes; y plantear nuevos rumbos a seguir luego de finalizado el proceso.

Tiempo de duración: 30 minutos

❖ Actividad N° 2: Autoconcepto de los docentes

La actividad anterior propone que los docentes empiecen a visualizar la percepción del docente en general y comenzar a fomentar la importancia de su rol profesional. En esta actividad se sigue la misma línea, sólo que ahora cada docente lo hará enfocándose en sí mismo, fomentando un mayor insight.

Basada en la técnica especificada por Dora García (1997) llamada “El aviso clasificado” (P. 55) se pedirá a los docentes que hagan una breve descripción de sí mismos como profesionales simulando poner un aviso clasificado en un diario ofreciendo sus servicios, advirtiendo sus cualidades y puntos débiles. Tendrán que tener en cuenta el tamaño del aviso y la cantidad de palabras usadas para que utilizando la creatividad sinteticen su profesión.

Luego, se pedirá que lo lean en voz alta para compartirlo con el grupo. Es posible que no hagan referencias a puntos débiles por lo que se los invitará nuevamente a hablar de eso, ya que siguiendo a J. Esteve (1994) se reflexionará junto al docente en cuanto a sus posibilidades en esta escuela y también sus limitaciones, para pensarlos como seres humanos y comprender sus dificultades. Resulta interesante advertir la creatividad de las respuestas.

Tiempo de duración: Entre 30 y 45 minutos

❖ Actividad N° 3: Motivos para seguir

“Ahora bien, habiendo hablado sobre las percepciones de la sociedad en general, y de ustedes en particular, propongo que volvamos a traer cuáles son sus motivaciones diarias para ser docente. Repensemos esto, qué satisfacciones les produce el estar en el aula día a día, qué creen ustedes que pueden aportar a sus alumnos, cómo reaccionan ellos...”

Esto servirá para reubicar al docente en un polo positivo con respecto a su función, ya que los sentimientos desplegados en las actividades anteriores pueden ser desfavorables para la motivación con el taller mismo. Habiendo realizado un recorrido para pensarse en su labor docente, se propone concluir este segundo encuentro con breves reflexiones acerca de su motivación, retomando aquellas que anotaron en la actividad N° 3 del primer encuentro, y que servirán de incentivo para seguir reflexionando en este taller.

En caso de que los docentes retomen reiteradamente los puntos negativos o puntos débiles de las actividades anteriores, se llevará la reflexión hacia cómo minimizarlos o fortalecerlos, observando el por qué esa valoración sobre ellos mismos. Asimismo pensando en conjunto acciones concretas que puedan realizar como capacitaciones, o reuniones entre docentes, con los directivos, o con los padres.

Tiempo de duración: 30 minutos

Cierre del Encuentro

Se les repartirá a los docentes la siguiente hoja para que respondan:

| | | | |
|--|---------|----------|-------|
| ¿Estaba usted interesada en esta reunión? | | | |
| Nada | Un Poco | Bastante | Mucho |
| ¿Qué fue lo que más destaca de la reunión? | | | |
| | | | |
| | | | |
| ¿Algo que no le haya gustado? ¿Espacios a mejorar? | | | |
| | | | |
| | | | |

Esto será individual, anónimo, y servirá para que el Psicólogo vaya evaluando el nivel de motivación que tienen los docentes con la propuesta del taller. Si hubo algo que mejorar, y qué fue lo que más destacaron.

Antes que los docentes se retiren se expondrá en un papel afiche la siguiente frase para que alguno de ellos la lea en voz alta, con el fin de que se vayan del taller con un mensaje positivo.

“Camino dos pasos y ella se aleja dos pasos;
camino diez pasos y ella se aleja diez pasos.

Es como el horizonte inalcanzable.

¿Y entonces, para qué sirve la utopía?

Para eso sirve: para seguir caminando.”

Eduardo Galeano

Encuentro III Educación hoy

Objetivos:

- Mostrar al docente la visión de la sociedad para con la educación.
- Reflexionar sobre su accionar dentro del aula y el vínculo con sus alumnos.

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, computadora portátil, proyector de imágenes.

❖ Actividad N° 1: ¿alumnos vs. maestros?

En el tercer encuentro del taller, mientras llegan los docentes al aula se escuchará la canción Another Brick in The Wall del grupo Pink Floyd, con el video como disparador para la primera actividad. Luego, con el proyector de imagen se verá plasmada en alguna pared la traducción de la estrofa más significativa.

**No necesitamos educación,
no necesitamos control del pensamiento,
ni turbio sarcasmo en el aula.
Maestro, deje a los chicos tranquilos,
¡ey, maestro! Deje a los chicos tranquilos.
Después de todo no es más que otro ladrillo en la pared,
después de todo, usted no es más que otro ladrillo en la pared.
Roger Waters, Pink Floyd**

Se considera que estas frases van a despertar muchas inquietudes en los docentes, y servirán de apuntalamiento para poder reflexionar y cuestionar los modelos educativos actuales, la educación, la docencia, y los alumnos de hoy,

entre otras cosas. El Psicólogo deberá mantener un clima de reflexión y diálogo entre los docentes, sin que se sientan juzgados o menospreciados al mostrarles esta canción. Al fin y al cabo, muestra el potencial posicionamiento (extremo) de un grupo de alumnos y no por ello debe ser tomado como un movimiento generalizado de alumnos contra docentes. Serán importantes las reflexiones que se puedan hacer sobre estas frases, trabajando lo que vaya surgiendo de los docentes, ampliando las preguntas, indagando acerca de las relaciones que puedan mantener con su trabajo en el aula y el vínculo con sus alumnos.

Preguntas debate:

¿Qué les sucede a ustedes al ver estas imágenes o escuchar estas frases?

¿Cuál es el mensaje, qué quiere decirnos esta frase?

¿A qué se refiere con “no necesitamos educación”?

¿Qué sentimientos les provoca a ustedes como docentes?

¿De qué manera lo relacionan con los paradigmas educativos actuales?

¿Sienten algún reclamo de esto en el aula, tienen alumnos que no quieren aprender?

¿A qué remite la frase “maestro, deje a los chicos tranquilos”?

¿Por qué creen que se los considera “otro ladrillo en la pared”?

¿Cómo se traduce esto en el aula, los alumnos los ven como algo a demoler y atravesar, o como algo que los contiene?

¿Qué vínculos mantienen con sus alumnos?

¿De quién y desde qué lugar vienen estas frases?

Tiempo de duración: 1 hora

❖ Actividad N° 2: Carta de un alumno a su maestro

Se estima que la actividad anterior propondrá un largo debate, con movilización de sentimientos de lo más variados que permitirá reflexionar y seguir pensando sobre lo que haya surgido.

Como cierre de este encuentro se propone la lectura de una parte de una supuesta carta extraída de la web que escribe un alumno a su maestro. Digo supuesta porque son los pensamientos, necesidades, y reclamos que alguien atribuyó a los alumnos con respecto a los docentes.

Las oraciones serán proyectadas a la pared y voy a pedirle a alguno de los docentes que se ofrezca a leerlo en voz alta.

Carta de un alumno a su maestro:

“Enséñame cómo aprender y no qué aprender; enséñame a pensar y no tan sólo qué debo pensar. Así desarrollaré mi inteligencia y no simplemente mi memoria.

No me regañes delante de mis compañeros. Me haces sentir humillado y temeroso de ser rechazado por ellos. Aceptaré mejor tus correcciones, si me las haces calmadamente y en privado.

Señálame mis cualidades y reconoce mis habilidades. La confianza que así desarrollo en mis capacidades me anima a esforzarme y me hace sentir valioso y adecuado.

No me insultes con palabras, ni con gestos despectivos. Me haces sentir menospreciado y sin ánimo para corregir mis faltas o debilidades.

Ten en cuenta mi esfuerzo y mi progreso, no sólo el resultado final. A veces con poco esfuerzo logro mucho..., pero es más meritorio cuando pongo todo mi empeño, así logre poco.”

Luego de esta lectura, se ofrece un nuevo espacio para el diálogo, la reflexión, para terminar con las devoluciones del Psicólogo. Se preguntará si consideran reales a estas demandas, si sus alumnos reclaman algo de esto, cuál es el desempeño de ustedes como docentes frente a esto, etc. Se les pedirá que

cuenten de alguna experiencia similar en donde se hayan dado cuenta de algunas de estas cuestiones. Por ejemplo, si alguna vez se percataron de que un alumno recibió mejor las críticas hablándole en privado, en comparación a cuando el maestro lo retaba en público, etc.

Tiempo de duración: 45 minutos

Cierre del Encuentro

Se repartirá nuevamente una breve encuesta para que los docentes contesten, con el fin de que puedan hacer un cierre internamente del encuentro.

| | | | | | | | | | | |
|--|-------|---|---|---|---|---|---|---|----|--|
| ¿Cómo calificaría usted este encuentro? | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| La participación general del grupo y las posibilidades del diálogo fueron... | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| ¿Cuáles fueron las reflexiones/ideas que más rescata? | | | | | | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |

Encuentro IV

Los alumnos

Objetivos:

- Reconocer las características de sus alumnos
- Fomentar la reflexión sobre las conductas de sus alumnos.
- Revisar la valoración que realizan los docentes sobre la conducta de sus alumnos.

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, computadora portátil.

❖ Actividad N° 1: caracteres comunes

En este encuentro N° IV se intentará revisar las concepciones de los docentes con respecto a sus alumnos, cómo son, cómo se comportan, cuáles son las características generales de cada grupo de alumnos, capacidades y limitaciones. Se dividirán en tres grupos, y el pizarrón en tres, y se anotará lo que consideren los tres docentes de primer grado por un lado, los tres docentes de segundo grado, y los dos docentes de tercer grado por otro. Se verá las coincidencias que hay entre los docentes de un mismo grado, y los posibles aportes de los docentes de los otros grados. El Psicólogo orientará a los docentes en visualizar estas características, ver cuáles son los comportamientos típicos de la edad y cuáles no, cuáles son conductas aceptables en un aula y cuáles no, por qué se dan estas conductas, cuál es la valoración que los docentes hacen de las conductas, etc. Por ejemplo: Dinkmeyer D. y cols. (1989) refieren a que un niño que entra a primer grado tiene mayor capacidad de razonar y reflexionar, tiene buen control de las extremidades, hablador, con buen vocabulario, es afectivo y colaborador, le gusta hacer amigos de ambos sexos, sostiene un sentimiento de lo que es justo, quiere ser independiente y tratado como adulto.

Por otro lado, se orientará a los docentes con las siguientes preguntas:

¿Hay apertura en los niños para el trabajo en equipo?

¿Notan ustedes actitudes de cooperación para con otros, ya sea con pares o con el docente?

¿Cómo es el juego de cada grupo de alumnos, según las edades, motivaciones, sexo?

Cuando explican o practican algún tema ¿Existe la participación de sus alumnos en el aula?

¿Cuán respetuosos son sus alumnos para con el docente y entre sí mismos?

Tiempo de duración: 50 minutos

❖ Actividad N° 2: los alumnos en clase

Se pedirá a los docentes que comiencen a hablar acerca de las actitudes de los alumnos en el aula. De manera espontánea, cada uno irá respondiendo a las preguntas que plantee el Psicólogo y a otras que vayan surgiendo.

Posibles Preguntas:

¿Qué hacen los chicos en el aula?

¿Cómo se comportan?

¿Hay interrupciones? ¿Cómo son, cuáles?

Luego se mostrará el fragmento de la película norteamericana The Ron Clark Story (2006) en la cual se observa la desobediencia de una alumna de alrededor de 13 años. En el primer día de clases, la alumna tira un libro al suelo cuando el docente comienza a hablar. El docente le dice que no, pero desafiadamente la alumna vuelve a tirar otro libro. Se acerca el docente hacia el banco de la alumna, y ésta le pregunta desafiadamente si la va a sacar del aula, ya que eso es lo que realmente ella desea.

Es una breve escena, en donde muestra el desparpajo de una alumna, y el asombro de un profesor ante semejante actitud.

“Ahora bien... ¿Alguno compartiría alguna situación problemática? Me gustaría escucharlos a ustedes, algún recuerdo que quieran compartir, en donde ustedes sean los protagonistas”

Es posible que algún docente quiera compartir una situación en la que no haya sabido cómo contener la conducta disruptiva de algún alumno, o que se haya excedido con los límites, o que haya perdido la paciencia. O por el contrario en donde se haya notado un cambio en la conducta del niño luego de algunas estrategias utilizadas por el docente. Se pedirá que cuente la secuencia de los hechos, el desenlace de la situación, y que pueda transmitir al resto del grupo los sentimientos que suscitan el recuerdo de esa situación.

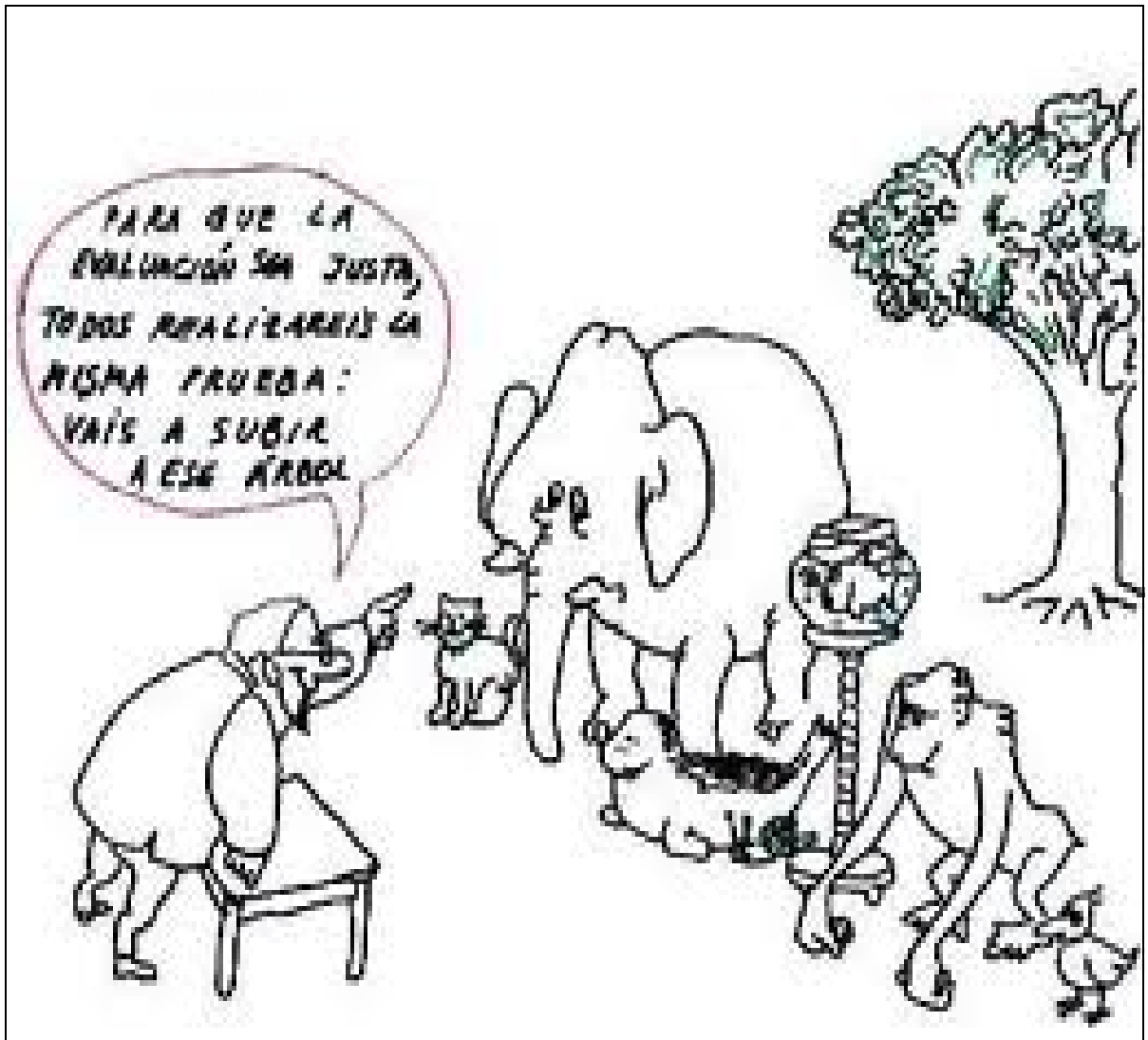
La escena de la película sirve como disparador, para que se animen a ilustrar sus propias escenas y así amplíen las respuestas a las preguntas anteriores. Comenzar a pensar en lo que motiva al alumno a estas provocaciones, qué les sucede a ellos como docentes con estas actitudes, repensar los comportamientos de sus alumnos, generar dudas e inquietudes en los docentes sobre estos comportamientos, etc.

Tiempo de duración: 1 hora

Cierre del Encuentro

El Profesional Psicólogo hará un breve cierre acerca de lo trabajado en este encuentro, de los temas más importantes que hayan surgido. Como los docentes han sido muy activos en este encuentro se intenta devolverles una conclusión de lo trabajado.

Por último, se leerá esta viñeta de Francesco Tonucci con el fin de resaltar a los docentes que si bien los alumnos por grado o según las edades mantienen ciertas características comunes, hay que tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos que concurren a una misma clase.



Encuentro V Las conductas disruptivas

Objetivos:

- Conceptualizar a las conductas disruptivas
- Reconocer las conductas disruptivas que se dan en el aula
- Contextualizar los posibles motivos por los cuales aparecen

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas. Cinco papeles afiche de colores, diez cartulinas de color, una bolsa de plástico.

❖ Actividad N° 1: Torbellino de palabras

Habiendo finalizado el encuentro anterior reconociendo algunas de las conductas que los niños presentan en las aulas, se decide comenzar este taller con el término “Conductas Disruptivas” escrito en el pizarrón. Se propone la técnica “Torbellino de palabras o ideas” (García, D., 1997, P. 72) ya que las asociaciones a la palabra generadora dan cuenta de los conocimientos que el grupo tenga con respecto a esto. Se proponen las palabras “conductas disruptivas” como generadora de ideas, se la escribe en el pizarrón y se anotarán todas las palabras que los docentes asocien. La idea es observar qué palabras pudieron asociar a las conductas disruptivas, y poder construir en conjunto el concepto tomando como eje la manera en que Antonio García Correa (2008) las define: “aquella que influye negativamente en el proceso docente y/o supone un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida escolar. Es aquella conducta que genera conflictos en el aula” (P. 19).

Una vez escritas muchas palabras, el psicólogo ayudará a dar una conceptualización más cercana al término utilizando lo aportado en el pizarrón por los docentes.

Tiempo de duración: 30 minutos

❖ Actividad N° 2: clasificación de las CD

Se intentará especificar cuáles son las conductas disruptivas de sus alumnos que ellos ven en el aula. Se irán escribiendo en el pizarrón las que ellos vayan nombrando, y cuando no se les ocurran más se les ofrecerá una bolsa de la cual sacarán cartulinas de color. Estas cartulinas tendrán cada una escrita las distintas conductas disruptivas que especifica Concepción Gotzens (1986, en García Correa):

- Motrices: levantarse del asiento, deambular, saltar, retirarse del aula sin permiso
- Ruidosas: golpear el suelo con los pies o la mesa con las manos, derribar las sillas o mesas, hacer ruido con papeles
- Verbales: conversar con otros, cantar, gritar, reír, silbar
- Agresivas: pegar, burlar, insultar, empujar, arrebatarse objetos, destruir la propiedad ajena
- De orientación en la clase: mirar a otro lado, mostrar cosas a compañeros.

De esta forma habrá 21 cartulinas (cantidad de conductas descriptas por Gotzens) de 5 colores diferentes (según la clasificación de la autora). Las clasificaciones (Motrices, Ruidosas, etc.) estarán pegadas en cartulina en una de las paredes del aula cerca del pizarrón, y los docentes cuando saquen de la bolsa irán conociendo estas conductas disruptivas que plantea esta autora y pegándolas en donde corresponda. Una vez que esté armado el cuadro (ver abajo) se completarán con las conductas que antes habían especificado los docentes, advirtiéndoles que hay muchas que esta autora no ha tenido en cuenta pero que pueden presentarse en sus aulas (hablar sin levantar la mano, por ejemplo). Los docentes observarán cuáles son las conductas disruptivas que más se dan en las aulas, y se les mostrará algunas otras que pueden aparecer y que ellos no consideren como disruptivas.

| Motrices | Ruidosas | Verbales | Agresivas | De orientación |
|------------------------|--------------------------------------|---------------------|------------------|-------------------------------------|
| Levantarse del asiento | Golpear el suelo con los pies | Conversar con otros | Pegar | Mirar a otro lado |
| Deambular | Derribar las sillas o mesas | Cantar | Empujar | Mostrar cosas a compañeros |

Se indagará acerca de la clasificación de esta autora, ya que es posible que algunos docentes vivan estas conductas con tal cotidianidad debido a que ocurren todos los días que no les parezcan disruptivas. Y es posible que aparezcan conductas explicitadas por los docentes que no entren en las categorías de esta autora. Así y todo es interesante observar el posicionamiento que tengan respecto de esto, y el Psicólogo ahí estará acompañando, sin olvidar que estamos hablando de conductas presentadas por niños y no por adultos en miniatura.

Tiempo de duración: 1 hora

Cierre del Encuentro

“Muchos niños intentan pasar por encima la autoridad que representa el adulto, prueban hasta descubrir cuáles son los límites mediante ensayo y error. Intentan con un adulto, luego con otro, intentan de distintas maneras satisfacer su necesidad de rebeldía, hasta encontrar el límite que le marcará las pautas a seguir en determinados contextos.”

Se les informará a los docentes acerca de una investigación realizada en Argentina que detectó que, por lo general, los niños con conductas disruptivas pertenecen a una familia de cinco hijos en promedio, los padres suelen ser más jóvenes que los padres de los niños sin estas conductas y mantienen escasas relaciones sociales. Estas familias tienen menor tasa de empleo estable por lo

que influye en la situación económica del hogar. Otra característica de estas familias es que las normas disciplinares se caracterizan por ser inconsistentes (Ison, M. S., 2004).

No obstante se aclarará que estas características no siempre llevan a que los niños desarrollen conductas disruptivas, y que hay niños con otras características sociofamiliares que presentan conductas disruptivas en el aula.

Pero de esta manera, podrán comprender la situación en que viven la mayoría de sus alumnos, ya que muchas de estas características familiares corresponden a las características familiares del barrio Ciudad Obispo Angelelli.

Sin embargo, el Psicólogo remarcará que si bien estas características familiares en las cuales está inmersa la Escuela contribuyen a las conductas disruptivas, no significa que el docente no tenga posibilidades de disminuirlas con estrategias en el aula. *“Les cuento acerca de una investigación en 19 escuelas municipales de Baltimore, Estados Unidos, donde Kellam et al. (1994, en Pérez y cols. 2005) pusieron en práctica un programa de manejo conductual llamado Juego del Buen Comportamiento con el fin de disminuir y prevenir las conductas disruptivas. Así como este demostró ser exitoso, existen muchos programas de intervención que los docentes pueden llevar a cabo en la Escuela, y en encuentros posteriores veremos algunas estrategias que pueden ser utilizadas”.*

Se leerá antes la siguiente viñeta plasmada en la pared.



Encuentro VI

El docente y las CD

Objetivos:

- Observar a otros docentes frente a las conductas disruptivas
- Advertir las estrategias utilizadas por sus pares frente a esto

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, proyector de imágenes, computadora portátil, y una bolsa de plástico.

❖ Actividad N° 1: Entre los muros

En esta actividad se intentará mostrar a los docentes algunas actitudes de alumnos y docentes extraídas de la película francesa “Entre los muros”.

“Les voy a pedir que focalicen la atención en las intervenciones que hace el docente. Luego discutiremos las intervenciones que haya realizado, las actitudes de los alumnos, y lo que ustedes harían o hubieran hecho en estas situaciones o situaciones similares”.

En la escena a mostrar el docente está revisando aquellas palabras de un texto que los alumnos no entiendan. Un alumno dice no entender la palabra “argentio” lo que provoca risas y burlas de los compañeros. El docente le pregunta el significado, y ese mismo alumno responde: “son los habitantes de Argentina”. Su respuesta suscita a nuevas burlas, pero el docente le hace reflexionar al alumno sobre su respuesta ya que este alumno sabe por mirar fútbol que los jugadores de Argentina son argentinos, y no “argentios”. De manera similar una alumna cuestiona el que un compañero no sepa la palabra “austríaco” y le dice al profesor en tono de queja: “eso todo el mundo lo sabe”. El profesor contesta: “a poco que tú no sabías que significaba ‘embustero’ asique no creo que tú seas la más adecuada para hacer comentarios”. Reflexiona el docente “siempre los demás son menos listos que uno mismo”.

Momentos a reflexionar:

- El docente genera en el alumno una manera de asociar con el fútbol la palabra de la cual preguntaba.
- Los alumnos se ríen de la pregunta del compañero.
- Una alumna menosprecia la pregunta de un compañero.
- El docente responde a la alumna, recordándole que ella tampoco sabía una palabra.

Tiempo de duración: 30 minutos

❖ Actividad N° 2: Dramatización

En esta actividad se tomarán aquellas conductas disruptivas que los docentes hayan elegido como más significativas en los encuentros anteriores, o las que aparecen con mayor frecuencia en las aulas, o aquellas en las que admiten mayor dificultad para el abordaje. Se dividirá el grupo aleatoriamente, se dispondrán ocho papeles de tres colores diferentes en una bolsa para que cada docente saque uno, y formará grupo con quienes tengan el mismo color de papel de modo que se formen tres grupos (un grupo de dos integrantes, y dos grupos de tres integrantes).

Aleatoriamente se repartirán tres conductas elegidas por el Psicólogo, por ejemplo:

Docente: Silvia

Alumnos: José y Martín (Segundo grado)

Situación: Mientras Silvia borra el pizarrón, los alumnos se distraen y comienza el bullicio. Entre ellos, José comienza a insultar/burlar a otro alumno. Martín se ríe de lo que José dice, motivando en José esta conducta.

Objetivo: Que la docente plantee una o varias alternativas para intervenir frente a esto y sus posibles desenlaces.

Se les dará un tiempo breve para que cada grupo elija una manera de dramatizarlas, eligiendo entre ellos a quien dramatizará el papel docente, y el/los papel/es de alumno/s.

Luego de cada “dramatización” (García, D., 1997, P. 71) el Psicólogo fomentará la discusión del grupo con respecto a lo observado, se preguntará cómo se sintieron quienes actuaron, qué otras alternativas de intervención sugiere el grupo, se planteará posibles intervenciones anteriores a la conducta para evitar este desenlace (por ejemplo, que un alumno sea quien borre el pizarrón, o intervenir ante el bullicio, etc).

Se calcula 5 (cinco) minutos para la formación de los grupos, reparto de las conductas a interpretar, y determinación de roles. Otros 5 minutos de ensayo si así lo requieren, y 5 minutos de interpretación (las situaciones serán breves). Luego de cada interpretación se estima 15 minutos de debate grupal, reflexión, posibilidad de otras estrategias, etc.

Es necesario que los docentes tengan en cuenta que el niño que realiza una conducta disruptiva está rodeado de otros factores que influyen al desencadenamiento de esta, ya sean motivadas por sus pares o la dificultad del docente mismo en intervenir a tiempo. *“El proceso de intervención que se desencadena ante una dificultad, o un comportamiento disruptivo, no puede en consecuencia centrarse exclusivamente en el ‘portador’ del problema, ni para proceder a su diagnóstico, ni cuando se establecen las estrategias para su resolución”* (Solé, 1998, P. 47).

Tiempo de duración: 1 hora

❖ Actividad N° 3: El lugar Escuela

Como última actividad de este encuentro se pedirá un voluntario que lea el siguiente extracto de un artículo del diario LA NACIÓN:

LA NACIÓN 3 de Marzo de 2002

Opinión

LA ESCUELA SOLA NO PUEDE

Por Emilio Tenti Fanfani

“Las primeras semanas del ciclo escolar deben dedicarse a ‘construir este sentido común’. Si todos le asignan un sentido compartido a la experiencia escolar, todos tendrán interés en construir e identificarse con ese conjunto mínimo de reglas que regulan la vida de cualquier institución social y favorecen el logro de objetivos. Estas reglas no sólo deberán prever cómo conducirse frente a inevitables infracciones que puedan acontecer, sino que deberán orientar prácticas positivas que favorezcan la integración escolar. Estas prácticas se relacionan con la búsqueda de la integración, el sentido de pertenencia institucional, el respeto por los otros, la cooperación, la toma de decisiones en grupo, la administración y resolución de conflictos, la creación colectiva, el pluralismo y la valorización de la diversidad.

Estas competencias, que son tan importantes para la convivencia democrática, no son ‘naturales’ o ‘innatas’, sino aprendidas. Y qué mejor lugar que la escuela para desarrollar y consolidar estos aprendizajes.”

Se propone escuchar las opiniones de los docentes luego de leer este texto, para reflexionar entre otras cosas acerca de la posibilidad que tienen como docentes de enseñar las cualidades necesarias para la convivencia. El psicólogo adelantará que en los próximos encuentros seguiremos reflexionando acerca de las posibilidades de abordaje sobre estas conductas en la escuela.

Tiempo de duración: 30 minutos

Cierre del Encuentro

Para que los docentes contesten:

| |
|---|
| <p>¿Siente que las actividades se relacionan con usted? SI – NO ¿Por qué?</p> <p>¿Qué es lo que más destaca de las actividades de hoy? ¿Por qué?</p> <p>¿Le gustaría agregar o decir algo más? Reflexión, sugerencia, duda...</p> |
|---|

Encuentro VII

El clima del aula

Objetivos:

- Otorgar importancia al clima escolar que propone el docente
- Revisar conceptos útiles relacionados al aprendizaje

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, proyector de imágenes, computadora portátil.

❖ Actividad N° 1: Crear el ambiente de trabajo

Utilizando un proyector de imágenes se expondrá lo siguiente:

“En este encuentro vamos a comenzar viendo algunas cuestiones importantes a mantener para favorecer un ambiente de trabajo en el aula.

Veamos lo que dicen distintos autores:

Arancibia y cols. (2007) proponen

- ✓ *la creación de un clima afectivo*
- ✓ *estimulación y refuerzo permanente a la participación*
- ✓ *un adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal.*

Rodríguez (1989) plantea que el docente pueda

- ✓ *estar compenetrado en la tarea*
- ✓ *mantener la simultaneidad, que pueda hacer varias cosas a la vez*
- ✓ *y el hacer desafiantes las tareas.*

Bellei (2003) sugiere

- ✓ *combinar clases motivantes*
- ✓ *presencia activa del docente en el aula*
- ✓ *y uso intensivo de todo el tiempo de clases”.*

Posibles preguntas

- ¿Qué otras cosas sugieren ustedes?
- ¿Conocen de otras propuestas útiles para disminuir las conductas disruptivas de los alumnos?
- ¿Recuerdan de alguna capacitación, o incluso alguna charla con pares, libro, o película que les haya brindado ideas para utilizar en el aula?
- ¿Creen que es posible hacer lo que plantean estos autores?
- ¿Cómo lo harían?
- ¿Qué más consideran necesario para sostener un clima escolar adecuado?

De esta manera se propone que los docentes reflexionen acerca de la importancia del clima de trabajo, y que propongan otras estrategias aprendidas.

Tiempo de duración: 45 minutos

❖ Actividad N° 2: Posibilitando Aprendizaje

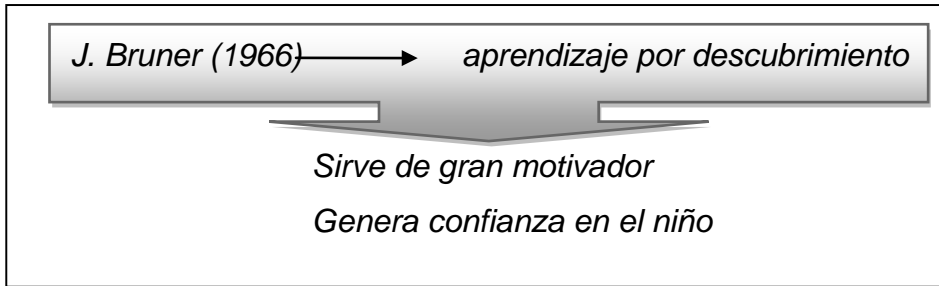
“¿Han escuchado hablar de autores como Bruner o Ausubel? Autores que han desarrollado conceptos como ‘aprendizaje por descubrimiento’ y ‘aprendizaje significativo’ respectivamente. ¿Saben qué significa? ¿Cómo se logran estos aprendizajes?”.

Se sugiere rememorar los conceptos de los siguientes autores que pueden ser de utilidad para que los docentes apliquen en el aula. Los conceptos de Bruner (1966) y Ausubel (1978) indican que el niño podrá retener con mayor facilidad ese aprendizaje. Por otro lado, es interesante que los docentes acudan a los pasos que propone Gagné (1985) para que se dé el aprendizaje.

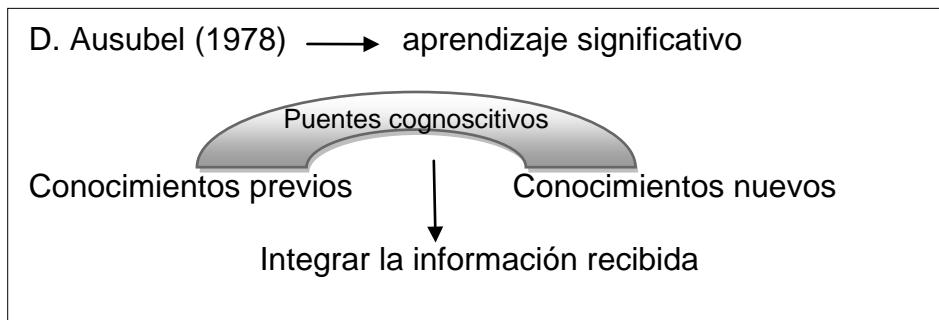
“Veamos los siguientes cuadros:

-El concepto de aprendizaje por descubrimiento, utilizado por J. Bruner en el año 1966, en donde el niño logra aprender más cuando es activo de su propio

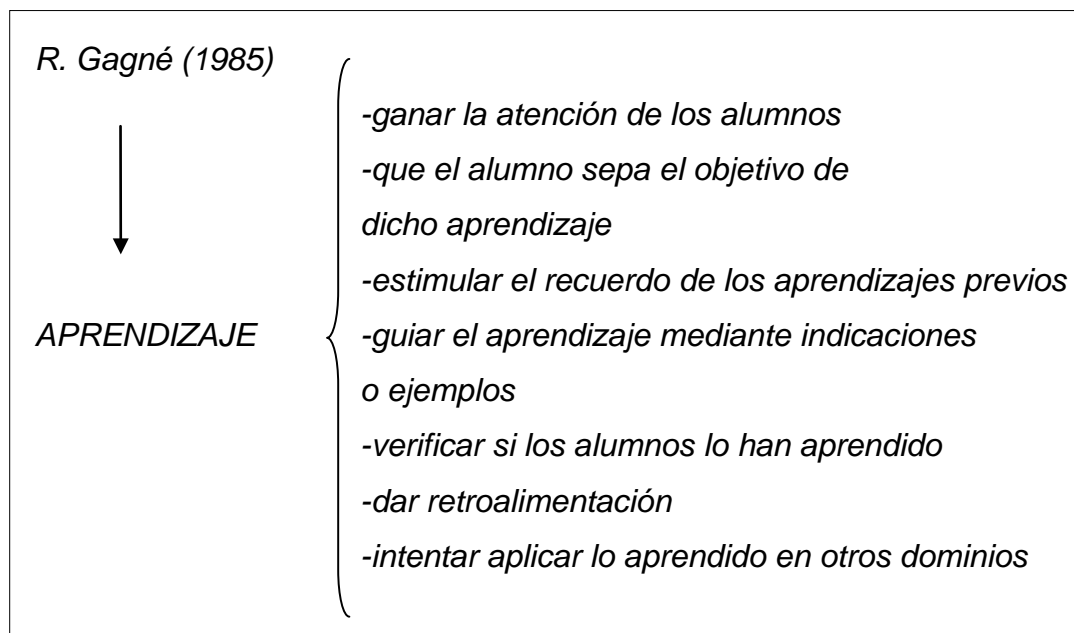
aprendizaje, cuando descubre por sí mismo. Y sirve como gran motivador y generador de la confianza en sí mismo de parte del niño.



-El concepto utilizado por D. Ausubel (1978), aprendizaje significativo, en el cual refiere a la importancia de establecer puentes cognoscitivos entre los conocimientos previos y lo que se va a aprender para que el niño pueda integrar la información recibida.



Y a continuación los pasos necesarios que explicita este autor para que realmente sea aprendizaje



¿Les resulta novedoso? ¿Hacen algo de esto en el aula ustedes?

Es probable que estos conceptos sean utilizados constantemente por ustedes en el aula, pero quería darlos a conocer nuevamente, siempre es bueno volver a recordarlos, tenerlos presentes...”

Será necesario que los docentes utilicen estas prácticas en el aula, desde lo que refiere Gagné al momento de enseñar algo, o las estrategias de Bruner (1966) y Ausubel (1978) para afianzar ese conocimiento. No sólo influyen en la forma de presentar una información, sino en la posibilidad de que el contenido sea aprehendido.

Tiempo de duración: 1 hora

Cierre del Encuentro

Se entrega a los docentes para que lo contesten y entreguen al Psicólogo antes de retirarse.

| | | | |
|--|------|----------|-------|
| Usted... ¿considera que es posible llevar a la práctica estos postulados de los autores? | | | |
| MUY POCO | ALGO | BASTANTE | MUCHO |
| ¿Por qué? | | | |
| | | | |
| | | | |
| Nombre los más fáciles de aplicar, y los que usted considere menos probable de ser aplicados en el aula. | | | |
| MAS..... | | | |
| | | | |
| MENOS..... | | | |
| | | | |

Antes que se retiren observamos la siguiente viñeta de Mafalda. Es tanta la información recibida en la escuela, que resulta de utilidad encontrar la manera de que el niño pueda integrar la información, y de esa manera aprehender.



Encuentro VIII Cambio de miradas

Objetivos:

- Informar a los docentes sobre métodos para aplicar en el aula
- Promover el recuerdo de estrategias utilizadas en el aula

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, proyector de imágenes, computadora portátil, una cartulina, y una bolsa de plástico.

❖ Actividad N° 1: Poniendo el freno

En esta actividad se propone que los docentes reflexionen acerca de las distintas maneras de promover conductas adecuadas en el aula, y de disminuir aquellas conductas disruptivas.

El Psicólogo mostrará archivos de Power Point proyectados en la pared con las siguientes propuestas:

✓ Dreikurs R. (1964, en Parenting Young Children) plantea que es necesario que los padres y los maestros empoderen pensamientos en los niños de lo que sí pueden hacer mediante actos positivos, para que las metas que se plantean no lleguen a ser útiles para pertenecer. Por ejemplo, cuando el niño busque “atención” de manera adecuada, brindársela, siempre y cuando le sea posible al adulto. Si el niño buscara atención de manera inadecuada, según este autor es conveniente ignorar su acción, en la medida de lo posible, para que el niño no consiga lo que estaba buscando: mediante una conducta inapropiada llamar la atención del adulto. Por el contrario, refuncionalizar ese pedido de atención en algo útil para el niño y el adulto, involucrarlo en alguna actividad, para que se sienta útil y ayude. En cuanto al “poder”, remarcar las distancias con el niño, reemplazar el conflicto y rehusarse a pelear o ceder. Para cuando el niño utilice la venganza, y busque hacernos doler o sentir mal, en vez de buscar estar a mano, intentar construir la confianza y el respeto mutuo. En lo que concierne al “despliegue de lo inadecuado”, es posible que este niño haya sido privado de la

confianza necesaria para reforzar sus logros. Reforzar en el niño el más mínimo intento de esfuerzo y mejora.

✓ Robert Roche (1998) también coincide en que hay que intentar observar comportamientos positivos o prosociales en el niño (por pocos o pequeños que sean), señalarlos y nombrarlos.

Este autor plantea: interesar a los niños en hacer amigos, fomentar el poder pedir ayuda, participar en la realización de algo sin esperar devolución (puzzles para niños hospitalizados por ejemplo), comentar acciones y actitudes prosociales desde libros o películas, utilizar las conductas de animales en cooperación (a modo de ejemplo), hacer públicas las consecuencias de las acciones de ayuda y generosidad de un niño para con otro y su repercusión en ambos actores.

Se presenta la posibilidad de diálogo abierto con los docentes, que planteen sus inquietudes, qué les parece lo que dicen estos autores, si creen que lo realizan en el aula, etc... De esta manera, los docentes tendrán posibles nuevas herramientas para usar en el aula para orientar conductas, y desde lo recreativo que promuevan estos comportamientos prosociales.

Tiempo de duración: 1 hora

❖ Actividad N° 2: 7 métodos

Siguiendo la misma línea se expondrán los lineamientos del autor estadounidense Don Dinkmeyer (1989) en los cuales refiere a algunos métodos para lograr la disciplina del niño. Así los docentes podrán advertir modos de actuar sugeridos por este autor. Ellos son:

- Distraer al niño, captar su atención (con niños sumamente curiosos, o con dificultades en sostener la atención).
- Ignorar alguna conducta disruptiva cuando se considere necesario (de esta forma se desestima esa conducta)
- Modificando si fuere necesario el medio que lo rodea (eliminando posibles causas de distracción)

- Controlando la situación, no al niño (rechazando la conducta disruptiva, no al niño)
- Involucrando al niño mediante opciones y consecuencias
- Tomar en consideración las conductas positivas (aumentando su autoestima y su confianza)
- Incluir un tiempo fuera (en el cual el niño pueda tranquilizarse, y volver al ámbito una vez tranquilizado)

Se dispondrán cada uno de los siete métodos en carteles dentro de una bolsa. Los docentes irán sacando y leyendo cada uno de ellos, promoviendo el debate acerca de éstos, explicitando ejemplos en los que hayan realizado esto, o pidiendo que imaginen situaciones en donde pueda darse. El Psicólogo orientará las opiniones, de este modo será más ordenado y se tendrá en cuenta el tiempo destinado a esta actividad.

Tiempo de duración: 45 minutos

Cierre del Encuentro

A modo de cierre de este encuentro el Psicólogo oficiará de conclusión, retomará los aspectos más importantes que hayan surgido en el debate luego de cada actividad, centrando la atención en los puntos nodales que hayan surgido en las opiniones o comentarios de los docentes.

Por último se presenta una viñeta de Mafalda en la cual se refleja el aumento o disminución de autoestima de un alumno luego de que la maestra haya señalado un esfuerzo del alumno.



Encuentro IX

Estrategias

Objetivos:

- Fomentar cambios de actitudes para con sus alumnos
- Aprender posibles estrategias a utilizar en el aula

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, proyector de imágenes, computadora portátil.

❖ Actividad N° 1: Cambio

En esta primer actividad se leerá la siguiente frase escrita en el pizarrón:

“Si a un niño pequeño le decimos: eres un testarudo, no haces caso de nada, etc., es probable que él, con la necesidad que tiene de definiciones de sí mismo, la asuma, a su pesar y, además, lo que es peor, sea fiel a ella” (Roche, 1998).

Se reflexionará con los docentes acerca de esta frase, si han dicho frases con estas características, y sobre la importancia de la mirada del adulto significativo en la representación que los niños hacen de sí mismos. Asimismo, es conveniente reflexionar acerca de los dichos de los docentes entre pares cuando se refieren a un alumno, ya que en las escuelas suele suceder que el docente de segundo grado ya sepa con anterioridad cómo son muchos de sus alumnos o cómo se comportarán según lo que les comentó la docente de primero... Esto resulta de lo que afirma Hargreaves (en Arancibia y cols., 2007), que una vez que el profesor ha categorizado a un alumno, es muy difícil que cambie de opinión con respecto a ese alumno.

A modo de cierre de esta actividad se expone la siguiente viñeta de Francesco Tonucci en la cual refiere a las categorizaciones de la maestra con respecto a sus alumnos.



Tiempo de duración: 50 minutos

❖ Actividad N° 2: Estrategias grupales

En lo que resta de este encuentro se mostrará a los docentes, mediante el Proyector de imágenes, algunas estrategias recopiladas en la búsqueda de material bibliográfico para este escrito. Estas estrategias pueden usarse por cada docente en cada grado, sin embargo sería de mayor eficacia que pudiera usarse en todos los grados de primer ciclo la misma estrategia, de modo que año tras año los niños supieran cuál es la modalidad disciplinar que se persigue, habiendo una confluencia y coherencia de todos los actores institucionales.

Al introducir este trabajo se menciona una estrategia de intervención a realizar por el docente en el aula llamado Juego del Buen Comportamiento (Kellam et al, 1994, en Pérez y cols., 2005). Consiste en separar a los alumnos en tres equipos heterogéneos, para luego explicitar lo que se llamará como

reglas de buena conducta. Estas serán las conductas específicas que serán reforzadas durante la aplicación del programa, son: trabajar silenciosamente, respetarse unos a otros, levantarse del asiento con permiso del docente, y seguir las instrucciones del docente para las actividades. Todos los integrantes del equipo deben cumplir las reglas establecidas, de lo contrario se identifica la conducta inapropiada en el niño que la realiza, y el equipo recibe una marca por la regla transgredida. Aquel equipo que obtenga cuatro o menos marcas en el día será el ganador de juguetes, chocolates, stickers o cualquier otro refuerzo tangible por su buena conducta. Al año siguiente, con el fin de generalizar la conducta deseada se aplicará el programa de la misma forma pasando gradualmente de refuerzos concretos a refuerzos intangibles (aplausos, música). Luego de la aplicación de este programa de intervención en aulas de primer o segundo grado es posible considerar la prevención y disminución de las conductas disruptivas y agresivas. *“El Juego del Buen Comportamiento sería una herramienta efectiva para disminuir este tipo de problemas en esta etapa del desarrollo, específicamente en los factores desobediencia y/o agresión, deficiencia cognitiva e inmadurez emocional”* (Pérez, V. y cols., 2005, P. 17).

Otra técnica similar es la que utiliza Antonio García Correa (2008) llamada Economía de Fichas: el alumno recibe fichas a causa de determinadas conductas preestablecidas consideradas positivas que luego canjearán por diversos reforzadores o premios. El centro educativo debe ser partícipe en el consenso de las normas, y además se sugiere que sean coherentes, pocas, fáciles de cumplir, compartidas, controlables. Las normas pueden construirse en conjunto entre los docentes y directivos, para sostener un lineamiento base, y luego cada docente construir las normas junto a sus alumnos. De esta manera, el alumno será partícipe en la construcción de las normas por lo que será más difícil que las rompa.

Antonio García Correa (2008) afirma que para la comprensión de parte del alumnado “...el profesor debe explicar el porqué de las normas escolares, que éstas no son un capricho personal, sino que obedecen a una causa justa y a los objetivos del aprendizaje...”

Con el fin de reforzar comportamientos positivos, la autora estadounidense Sandra F. Rief (2006) advierte la conveniencia de comenzar con

incentivos pequeños o sencillos, aún cuando algunos niños tengan interés por los refuerzos tangibles. Asimismo, plantea que puede resultar conveniente la utilización de Tarjetas Numeradas a entregar a los niños, el código a utilizar sería el siguiente:

- 5: Muy buena conducta. ¡Un gran día!
- 4: Un buen día.
- 3: Un día regular.
- 2: Hoy hemos tenido algún problema.
- 1: Hemos tenido un día muy difícil.

Terminada la exposición se les preguntará a los docentes su opinión al respecto, si conocían algunas de estas, si las creen posibles de aplicar en el aula, si hay alguna modificación que harían, etc...

Tiempo de duración: 1 hora

Cierre del Encuentro

Del 1 al 10, ¿qué puntaje le pondrían a cada técnica?:

Juego del Buen Comportamiento:

Economía de Fichas:

Tarjetas Numeradas:

¿Cuál es el punto fuerte (F) y débil (D) de cada una?

J. del B. C.:

Economía de Fichas:

Tarjetas Numeradas:

Encuentro X

Cierre

Objetivos:

- Ofrecer estrategias individuales
- Rememorar lo aprendido en el taller

Recursos Humanos: Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 8 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, proyector de imágenes, computadora portátil.

❖ Actividad N° 1: Estrategias individuales

Siguiendo con el encuentro anterior, se mostrarán proyectadas en la pared otras estrategias que los docentes pueden utilizar en el aula para evitar que aparezcan conductas disruptivas, o para solucionar conflictos. La diferencia es que estas estrategias pueden utilizarse de manera individual, de a un alumno por vez, o en grupos pequeños.

Con el motivo de favorecer la autoestima de los niños, Roche (1998) plantea que se podría mantener relaciones personalizantes de Tú a Tú con cada alumno en privado. Se podría dar cuando el resto del alumnado salga al recreo y el docente solicite un momento con algún alumno, o mientras espera que lo vengán a buscar de la escuela, o retirarlo de la clase de alguna materia especial por algunos minutos. Eso fomentará el vínculo docente-alumno, ambos podrán compartir experiencias, salidas realizadas durante el fin de semana, alguna problemática que el niño manifieste en donde el docente pueda brindarle su escucha y quizás alguna palabra de aliento.

Otra posible estrategia recreativa es la Relajación Corporal y el uso de la imaginación, ya que puede resultar muy favorecedor para que los niños descarguen sus tensiones de manera física, evitando las posibles interrupciones en el aula. Se puede jugar a ser un espantapájaros, o un globo inflado encorvando la columna, una serpiente cascabel agitando el cuerpo, jugar a ser

un pavo real, o a estar nadando en el aire, o perseguir lentamente a alguien. También puede ser útil la visualización guiada en la que los alumnos imaginen situaciones en las que tienen buen desempeño, con respiraciones profundas (Rief, S. F., 2006). Esta técnica puede ser muy útil cuando los niños están exaltados al volver del recreo, o mientras la maestra prepara la siguiente actividad, etc.

Por otro lado, cuando existen conflictos entre alumnos que provocan actos disruptivos en la clase suele resultar de mucha utilidad la Mediación. Intenta que sean las mismas personas involucradas quienes resuelvan el conflicto. Para esto se deben llevar a cabo determinadas fases. Primero habrá que obtener el consenso de ambas partes para iniciar la mediación, seguido esto, se intentará establecer cierta confianza entre el mediador y las partes, para luego escuchar la versión de cada uno. A continuación se promueve la identificación de puntos de confluencia y de divergencia. Con el fin de aclarar el problema es de donde devienen las propuestas de soluciones de las partes para intentar llegar a un acuerdo (Calvo Hernández, P. y cols., 2003).

Al exponer cada estrategia, y antes de pasar a la siguiente se pedirá a los docentes que expongan sus ideas y opiniones con respecto a las estrategias, preguntando si ya las han utilizado antes, pidiendo que cuenten experiencias, si consideran que podrían llevarlas a cabo, etc.

Tiempo de duración: 1 hora

Cierre de los Encuentros

En este encuentro se propone hacer un cierre final, en el que los docentes reflexionen acerca de lo aprendido a lo largo de todo el taller. El Psicólogo hará un breve recorrido desde el primer encuentro hasta este, destacando los momentos más importantes de cada encuentro, facilitando que los docentes opinen y rescaten nuevamente aquello que hayan aprendido, o pregunten inquietudes que puedan tener, etc.

Por último, se mostrará el gráfico de Francesco Tonucci con el fin de incentivar en cierto modo a los docentes para dar clases con la energía que los llevó a elegir esta profesión, ahora sabiendo que hay maneras de aumentar lo recreativo en la hora de clases.



Encuentro Final

Plan de Acción

Objetivos:

- Diseñar un plan de acción en la Escuela
- Hacer partícipe a la directora del plan de acción
- Ejercitar estrategias

Recursos Humanos: Directora, Docentes y Psicólogo.

Recursos Materiales: Aula, 9 sillas, escritorio, pizarrón, tizas, 1 cartulina A4, y 1 bolsa.

❖ Actividad N° 1:

Se propone este encuentro con la finalidad de poder diseñar un plan de acción junto a los docentes para que disminuyan las conductas disruptivas de sus alumnos en el aula.

En esta ocasión, por tratarse del último encuentro se invitará a la Directora a participar, explicando a los docentes la necesidad de hacerla partícipe. El rol de la directora será más bien el de observador no participante. De esta manera, los docentes no sentirán mayor interferencia en las actividades de cierre, y la directora podrá observar algunas estrategias a utilizar por los docentes.

Habiendo visto algunas estrategias posibles de llevar a cabo a nivel grupal, se les pedirá a los docentes, junto a la orientación del Psicólogo, que decidan cuáles estrategias son las más adecuadas para esta Institución o si eligen por el diseño propio de otra estrategia.

Se entregará a los docentes y a la directora por escrito a modo de cuadernillo aquellas estrategias propuestas en los encuentros anteriores, como los modos de instrucción a tener en cuenta, etc. Así, los docentes siempre podrán acudir a ese material escrito y recordar las estrategias propuestas en el taller. Asimismo, la directora estará al tanto de las estrategias utilizadas por los docentes. Con el cuadernillo en mano, en esta actividad el Psicólogo orientará la discusión entre los docentes para que diseñen una nueva estrategia o para que

puedan elegir algunas de las estrategias propuestas en el Encuentro IX para que sea utilizada por todos los grados de primer ciclo. Se propone Juego del Buen Comportamiento, Economía de Fichas, Tarjetas Numeradas, y otras estrategias que los docentes hayan incluido en el transcurso del taller. Se considera que las estrategias serán más efectivas si todos los docentes acuerdan en utilizar la misma. Aunque no se descarta que los docentes lleguen a otras conclusiones, como por ejemplo utilizar la misma estrategia por cada grado (primero, segundo, y tercero).

En cuanto al plan de acción se intentará delimitar la/s estrategia/s a utilizar, los objetivos a perseguir, la manera de llevarlo a cabo, lo necesario para que resulte efectivo, etc.

Tiempo de duración: 1 hora

❖ Actividad N° 2:

Como última actividad se propone que los docentes realicen una Dramatización (García, D., 1997, P. 71) sobre las estrategias planteadas en el Encuentro X. Las estrategias a representar estarán escritas en cartulina dentro de una bolsa y los docentes deberán dramatizar con quienes elijan igual estrategia.

Se permitirá un tiempo para que cada grupo diseñe su dramatización. Para la estrategia Tú a Tú (Roche, 1998) elegirán la representación del docente y alumno, tema a conversar, etc. En la Relajación Corporal (Rieff, 2006) uno oficiará al docente y dos a los alumnos, eligiendo cómo representar la relajación o imaginaria, y en qué momento. Por último, un docente y dos alumnos dramatizarán una Mediación (Calvo Hernández y cols., 2003), eligiendo ellos el problema a mediar y los diálogos a sostener.

De esta manera podrán practicar brevemente estas estrategias, y verlas plasmadas en sus pares para facilitar la asimilación de las mismas y adoptarlas frente a alumnos reales. A su vez, la directora tendrá la posibilidad de ver las estrategias puestas en práctica, y así entender aún más las propuestas.

Tiempo de duración: 45 minutos

Cierre Final

El Psicólogo comentará acerca de los encuentros post-taller (seguimiento), de las posibilidades de contacto por cualquier consulta, y hará un cierre final destacando nuevamente algo que le parezca importante, o aquellas cuestiones a señalar para los docentes o directora. Se agradecerá por la concurrencia, y la participación de los docentes que posibilitaron que se llevara a cabo el taller

Seguimiento

Resulta conveniente que el Taller se realice a principios de año. Es así que se estipula el comienzo del mismo en Marzo, y con fines para mediados de Mayo. Una vez finalizado el taller se realizará un encuentro luego del mes (Encuentro "A", a fines de Junio) y otro a los 3 meses (Encuentro "B", a fines de Septiembre) con los docentes a modo de seguimiento. Esto se fundamenta en las bases de lo que Arancibia y cols. (2007) plantean: sin retroalimentación el cambio no perdura en el tiempo.

Encuentro "A"

Con el fin de evaluar el taller, en el Encuentro "A" se entregará la siguiente encuesta a completar por el docente:

| |
|---|
| Encuesta A Nombre: |
| Luego de este mes de finalizado el Taller, ¿se siente usted con otras herramientas de intervención frente a las conductas disruptivas de los alumnos? SI - NO ¿Cuáles utiliza a diario? |
| ¿Qué resultados ha obtenido en cada una de ellas? Especificar, aclarar situaciones... |
| De las propuestas en el Taller ¿cuáles son las estrategias que NO utiliza? ¿Por qué? |
| ¿Qué estrategias utilizan sus colegas? Del mismo grado, y de otros grados también. Especificar. 1° A..... 1° B..... 1° C..... 2° A..... 2° B..... 2° C..... 3° A..... 3° B..... |
| En retrospectiva, ¿cuál ha sido el mayor aporte del Taller? ¿Qué mejoras sugiere? |

Las encuestas serán leídas en otro momento por el Psicólogo, dando paso a que una vez completadas podamos reflexionar en voz alta en grupo acerca de las vicisitudes que les presenta el día a día, para evaluar si están aplicando algunas de las estrategias propuestas en el taller, si se mantiene la coherencia entre los docentes o si cada grado aplica estrategias diferentes, la repercusión en la Institución y sus resultados, la posición de los directivos frente a las propuestas. De ser necesario se observará a los docentes in situ, en el aula, para orientarlos en el próximo encuentro con lo observado allí mismo en su campo de acción.

Encuentro “B”

Aquí también se discutirá con los docentes, no sólo lo observado en el aula por el Psicólogo, sino las posibilidades de acción que les haya permitido el transcurrir del tiempo. Será posible evaluar las acciones a largo plazo, luego de 4 meses de finalizado el taller.

Para ello, se entregará la siguiente encuesta:

| |
|--|
| Encuesta “B” Nombre: De las estrategias propuestas en el Taller ¿cuáles son las estrategias que utiliza actualmente? ¿Dejó de utilizar algunas en este tiempo? ¿Por qué? Del 1 al 10, ¿cómo considera que se comportan sus alumnos actualmente? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ¿Mantiene conversaciones con sus colegas, o con los directivos, o con alguna otra persona acerca del comportamiento de sus alumnos, o de las intervenciones realizadas por usted? SI – NO ¿Con quién/quienes? ¿Ha brindado o recibido ayuda? Especificar, comentar situación. |
|--|

Las encuestas serán de utilidad para que el Psicólogo evalúe el taller, las consideraciones de los docentes. Para esto mismo, se mantendrá un último espacio de diálogo con los docentes para que comenten sus intervenciones

actuales, la efectividad de las mismas, y poder orientarlos en los pasos a seguir para el resto del año lectivo.

Bibliografía

- Aguilar, C. y Navarro, J. I. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. Revista Latinoamericana de Psicología, año/vol. 40, número 001
Recuperado el 02 de Octubre de 2011, de:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80500111>
- Ander-Egg, E. (1991). El taller. Una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires, Argentina. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Stransser, C. (2007). Psicología de la Educación. Universidad Católica de Chile. Alfaomega.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2000). Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (4a. Ed.) Washington, DC, EE. UU.
- Assael, J., y Guzmán, I. (1995). Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes.
Recuperado el 07 de Octubre de 2011, de:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_05exp.pdf
- Barreiro, T. (2009). Los del fondo: conflictos, vínculos e inclusión en el aula. Buenos Aires, Argentina. Ed. Novedades Educativas.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en zonas de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?
Recuperado el 30 de Abril de 2010, de
http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5Cescuelas_efectivas_sectores_pobreza.pdf
- Berk, L. E. (1999). Desarrollo del niño y el adolescente. Madrid, España. Prentice Hall.

➤ Birgin, A. (1999). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión exclusión.

Recuperado el 25 de Octubre de 2011, de:

http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Docencia_como_trabajo_Birgin.pdf

➤ Busso M. S., Paoli G. L., y Tigano N. (2009). Del niño problema al niño en situación problemática. La complejidad en el campo educativo. Prácticas Pre-Profesionales. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

➤ Butelman I., Corvalán de Mezzano A., Souto M., Garay L., Crema M., Fernández L. M. (1996). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

➤ Calvo Hernández, P.; García Correa, A.; Marrero Rodríguez, G; Rodríguez Martín, A. (2003). La Mediación: Técnica de Resolución de Conflictos en Contextos Escolares. X Congreso Internacional de Mediación.

Recuperado el 25 de Julio de 2010, de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1184596>

➤ Capone, G. (2007). Conductas Disruptivas en el Síndrome de Down. *Revista Buenas Prácticas.*

Recuperado el 24 de Abril de 2010, de

<http://www.downcantabria.com/revistapdf/94/100-105.pdf>

➤ Coll, C., Miras Mestres, M., Onrubia Goñi, J., y Solé, I. (1998). Psicología de la Educación. Barcelona, España. Eduoc.

➤ Corsi Slimming, E., Barrera Montes, P., Flores Bustos, C., Perivancich Hoyuelos, X., Guerra Vio, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. Acta Colombiana de Psicología, vol. 12, núm. 1.

Recuperado el 05 de Octubre de 2011, de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/798/79814903006.pdf>

- Crescimbeni, N. S., Martínez S., Teloo M. N. (2008). Sujeto de aprendizaje y ADD/ADHD en tiempos modernos. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Cukier, J. (1989). Patología de la didactogenia. Nuevas reflexiones. Actualidad Psicológica, año XIV, N° 156. Buenos Aires, Argentina.
- Delors, J. y colaboradores (1994). La Educación Encierra un Tesoro. Recuperado el 16 de Junio de 2010, de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dinkmeyer, D., McKay, G., Dinkmeyer, J. (1989). Parenting Young Children [Siendo padres de niños pequeños]. Minnesota, Estados Unidos. American Guidance Service.
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. La complejidad de los procesos educativos: dimensiones para su análisis e intervención. Recuperado el día 10 de Octubre de 2011, de: <http://www.me.gov.ar/curriform/cordo03.html>
- Dolto, F. (1993). Psicoanálisis y Pediatría. Francia. Siglo Veintiuno Editores, 15ª Ed.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. Revista Mexicana de Investigación Educativa, año/vol. 10, núm. 027
Recuperado el 25 de Octubre de 2011, de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002708.pdf>
- Edelstein, G. (2000). Un análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo

docente. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), año IX nº17. Buenos Aires, Argentina.

➤ Eguillor Arias, R., Barrón, M., Schiavoni, C., Cardozo, G., Crabay, M., Maurutto, L., Carbonetti, M. E., Cappagli, L., Villagra, S., Carbonetti, M. J., Catalogna, C., Laureana, N. (2002). Adolescencias, salud y escuela. ¿Una red enredada?

Recuperado el 25 de Octubre de 2011, de:

<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20evaluacion%20en%20la%20formacion%20docente/120%20-%20Eguillor%20Arias%20-%20UN%20Cordoba.pdf>

➤ Esteve, J. (1994). El Malestar Docente. Barcelona, España. Ed. Paidós.

➤ Fernández, L. M. (2009). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

➤ de la Fuente Arias, J., Salvador Granados, M., de la Fuente Arias, M., (1992). Conocimientos psicológicos, competencia conductual y estilo docente.

Recuperado el 07 de Octubre de 2011, de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=618861>

➤ García Correa, A. (2008). La disciplina escolar. Universidad de Murcia.

Recuperado el 30 de Julio de 2010, de

www.um.es/agcorrea <http://www.um.es/publicaciones/digital/pdfs/disciplina-escolar.pdf>

➤ García, D. (1997). El Grupo: métodos y técnicas participativas. Buenos Aires, Argentina. Espacio Editorial.

➤ Gomar, M., Mandil, J., y Bunge, E. (2010). Manual de terapia cognitiva comportamental con niños y adolescentes. Buenos Aires, Argentina. Ed. Polemos.

- Gotzens, C. (1997). La disciplina escolar. Barcelona, España. Ed. Horsori.

- Ianni, N. D. (2002) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja.
Recuperado el 14 de Junio de 2009, de http://www.sgep.org/modules/contidos/recursosgep/documentos/convivenciaescolar_tareanecesaria.pdf

- Ison, M. S. (2004). Características Familiares y Habilidades Sociocognitivas en Niños con Conductas Disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología, año/vol. 36, número 002*.
Recuperado el 24 de Abril de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80536206.pdf>

- Ison, M. S. y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato.
Recuperado el 30 de Septiembre de 2011, de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1657-92672008000200005&script=sci_arttext&tlng=es

- León, O. y Montero, I. (2003). Métodos de Investigación en Psicología y Educación. Madrid, España. McGraw Hill. Pp. 80

- Lorenzatti, G. I. (2002). Los conflictos escolares y la práctica de la mediación para una convivencia más humana. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, Argentina.

- Maldonado, H. (2001). Escritos sobre Psicología y Educación. Argentina. Espartaco Córdoba Editorial.

- Miller S., Loeber R., y Hipwell A. (2009). Desviación de pares, padres y comportamiento disruptivo entre niñas.
Recuperado el 03 de Octubre de 2011, de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2680385/?tool=pmcentrez>

➤ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2007). Plan Nacional de Formación Docente. Documento para la discusión.

Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de:
<http://www.me.gov.ar/infod/documentos/plannacional.pdf>

➤ Pérez, V., Fernández, A. M., Rodríguez, J. y De la Barra, F. (2005). Evaluación del Efecto de una Intervención Conductual en la Agresividad Escolar. Chile. Revista Terapia Psicológica. Junio Vol. 3

Recuperado el 24 de Abril de 2010, de
http://www.infopsicologica.com/andres/documentos/terapia_psicologica.pdf#page=91

➤ Piaget, J. (1983). Piaget`s theory. En Mussen, P. Handbook of Child Psychology. 4th ed. Vol. 1. New York.

➤ Pino Juste, M., García Regal, M. T. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de educación secundaria y bachillerato desde la perspectiva del profesorado. Revista de Pedagogía, año/vol. 28, número 081.

Recuperado el 29 de Septiembre de 2011, de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/659/65908105.pdf>

➤ Portal Oficial del Gobierno de la Nación (S/F). Historia de la Educación.

Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de:
<http://www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.dhtml?pagina=143>

➤ Renaudo, S. B. (1996). Hacia una disciplina escolar democrática. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba, Argentina.

➤ Rief, S. F. (2006). Cómo tratar y enseñar al niño con problemas de atención e hiperactividad. Técnicas, estrategias e intervenciones para el tratamiento del TDA/TDAH. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

➤ Rizzi, L. P. y García, M. P. (2010). La formación docentes en los institutos de la Provincia de Córdoba. Adecuación a las necesidades que plantea el ejercicio profesional en las escuelas de nivel primario.

Recuperado el 10 de Octubre de 2011, de:

http://cedoc.infod.edu.ar/noveles/principiantes/4/INV_4_Rizzi_LA_FORMACION_DOCENTE.pdf

➤ Roche Olivar, R. (1998). Psicología y Educación para la Prosocialidad. Buenos Aires, Argentina. Ed. Ciudad Nueva.

➤ Selvini Palazzoli, M., Cirillo, S., D'Etore, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., y Nichele, M. (1996). El Mago sin Magia. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

➤ Solé, I. (1998). Orientación educativa e Intervención Psicopedagógica. Cuadernos de Educación - 28. Madrid, España. Ed. Horsori.

➤ Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.

➤ Webster-Stratton, C., Reid, M. J., y Stoolmiller, M. (2008). Prevención de conductas problema y mejora de la preparación escolar: evaluación de los profesores y programas de entrenamiento de niños en escuelas de alto riesgo.

Recuperado el 05 de Octubre de 2011, de:

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2735210/?tool=pmcentrez>

ANEXOS